

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ГРЕЧАНИК Наталія Ігорівна

УДК 37.016:7.071.2+[378016]

**МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТІВ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
ГОРБЕНКО Сергій Семенович
Кандидат педагогічних наук, професор

Київ - 2012

ЗМІСТ

Вступ.....	3
Розділ I. Теоретичні засади творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу	
1.1. Творча самореалізація особистості як психолого-педагогічний феномен	11
1.2. Диригентсько-хорова підготовка у творчій самореалізації майбутнього вчителя музики	28
Висновки до першого розділу.....	57
Розділ II. Стан дослідженості проблеми в теорії та практиці вищої педагогічної світи	
2.1. Методичні передумови творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в навчальному процесі педуніверситетів	59
2.2. Діагностика рівня сформованості вмінь до творчої самореалізації студентів у процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін.....	80
Висновки до другого розділу.....	103
Розділ III. Методика вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін	
3.1. Методична система творчої самореалізації студентів педагогічних університетів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	109
3.2. Експериментальна перевірка методики творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.....	144
3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.....	173
Висновки до третього розділу.....	203
Загальні висновки.....	207
Додатки.....	211
Бібліографія.....	232

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стан розвитку сучасного суспільства характеризується актуалізацією основних положень вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді. В цьому контексті, основна увага приділяється модернізації педагогічної освіти згідно національної програми “Україна ХХІ століття”, Закону України „Про вищу освіту” та відповідно до вимог Болонської угоди, де передбачається створення необхідних умов для розвитку й повноцінної самореалізації кожної особистості. У зв’язку з цим, домінантною позицією стає орієнтація освітніх процесів на індивідуальність людини, на узгодження її досвіду зі змістом навчання, що вимагає, в свою чергу, переосмислення мети, завдань і методів професійної підготовки студентів, конкретизації шляхів формування творчої особистості. Відповідно, першочерговою стає потреба у реформуючих діях теоретичних і методичних основ педагогічного процесу, які були б спрямовані на формування нової генерації професійних кадрів, на розвиток творчої особистості вчителя, здатної до продуктивної реалізації свого природного “Я”. Разом із цим, зростають вимоги і до фахової підготовки працівників мистецької сфери, що потребують необхідності формування у студентів стійких умінь творчої самореалізації.

Специфіка педагогічних функцій сучасного вчителя музики вимагає самостійно-творчих умінь та навичок у всіх напрямках музично-педагогічної діяльності: інструментальному, хоровому, диригентському, комунікативному тощо. У зв’язку з тим, що колективна творчо-хорова діяльність є пріоритетною площиною його професії, то виникає необхідність у підвищенні ефективності методичної підготовки студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Здатність до творчої самореалізації набувається і розвивається в безпосередній активній музичній діяльності та в цілеспрямованому навчально-виховному процесі.

Висвітленню проблеми творчої самореалізації особистості присвячені сучасні концептуальні філософські положення М.Кагана, П.Кравчука, В.Муляра,

М.Недашківської, В.Шановського, які підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як важливого фактору дослідження особливостей становлення творчої особистості, акцентують увагу на унікальності кожної людини, її самостійності в процесі реалізації її творчого потенціалу та індивідуальних можливостей, усвідомленню власної життєвої позиції.

Суттєвим внеском у розвиток педагогічної думки в галузі мистецько-творчої підготовки майбутніх фахівців стали дослідження із загальної психології та психології творчості (Л.Анциферова, Д.Богоявленська, Л.Виготський, О.Леонт'єв, В.Моляко, П.М'ясоїд, Е.Назайкінський, В.Петрушин, Я.Пономар'єв, В.Роменець, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.), в яких інтерпретується реалізація творчих можливостей особистості як діалектично взаємопов'язаний перебіг процесів об'єктного та суб'єктного творення в умовах активної практичної діяльності.

Дефінітивна характеристика означеного феномену представлена сучасними українськими науковцями, авторами "концепції життєтворчості" (В.Доній, І.Єрмаков, Г.Несен, Л.Сохань, В.Тихонович, В.Шинкарук). Вчені розглядають самореалізацію та творчість як полікомпонентні складові свідомої цілеспрямованої об'єктивації сутнісних сил особистості в контексті її життєтворення. Проблема самовираження в площині активної творчої діяльності в нових умовах освітнього простору вбачається як одне із основних питань філософії освіти (В.Андрущенко, А.Алексюк, Г.Волинка Б.Гершунський, І.Зязюн, С.Сисоєва).

У практиці музично-педагогічної освіти питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють реалізації творчих можливостей студентів, висвітлені у наукових дослідженнях С.Горбенко, І.Краснощок, Л.Масол, О.Музальова, О.Олексюк, Г.Падалки, В.Ражнікова, О.Рудницької, Н.Сегеди, О.Теплової, П.Харченко, Г.Хусаїнової, О.Щолокової.

Підвищенню ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячені дослідження М.Канерштейна, А.Козир, А.Кречківського, І.Мусіна, А.Лашенка, В.Соколова, Б.Тевліна, В.Живова та ін. Окремі проблеми взаємодії керівника хору з мистецьким колективом і стилю його педагогічної взаємодії розглядаються в працях відомих хормейстерів:

А.Авдієвського, Ф.Колесси, В.Мініна, К.Ольхова, К.Пігорова, К.Птиці, Ф.Чабанного, П.Чеснокова та ін. Деякі аспекти вдосконалення методики викладання диригентсько-хорових дисциплін в контексті творчої самореалізації студентів педагогічних університетів представлені в наукових доробках Л.Бірюкової, І.Заболотного, Є.Карпенка, С.Казачкова, І.Коваленко, А.Растригіної, Т.Смирнової, З.Софроній, І.Цюряк, І.Шинтяпіної та ін.

Разом з тим, доводиться констатувати, що численні дослідження окремих напрямів проблеми формування творчих умінь і навичок у процесі диригентсько-хорової підготовки не дають завершеної, логічно обґрунтованої картини їх розвитку як цілісного процесу. Як наслідок, цілісна концепція підготовки студентів - майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін склалася недостатньо.

Актуальність даної проблеми, її часткова методична і теоретична розробленість, соціальна та педагогічна значущість зумовили вибір теми дослідження: *“Методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.Драгоманова. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 27.11.2008р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009р.).

Мета дослідження – розробити і теоретично обґрунтувати систему методичної підготовки до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін і експериментально перевірити її ефективність.

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

Предмет дослідження – методична підготовка до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової діяльності.

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

- вивчити ступінь розробленості проблеми творчої самореалізації особистості в науково-методичній літературі;
- проаналізувати стан дослідженості основ творчої самореалізації студентів педагогічних університетів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- розкрити сутність та зміст методичної підготовки до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової діяльності;
- визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості структурних компонентів досліджуваного феномену;
- розробити систему методичної підготовки до творчої самореалізації студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
- перевірити ефективність та доцільність реалізації запропонованої системи методичної підготовки в процесі дослідно-експериментальної роботи.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять:

філософська презентація творчості як сфери буття людини, в результаті якої відбувається її розвиток, самовдосконалення, самореалізація (Г.Батіщев, Т.Браже, В.Муляр, М.Недашківська, С.Спіркін, О.Чаплигін, В.Шинкарук); положення психологічної науки про специфіку самостійного усвідомлення процесів суб'єктної активності (К.Абульханова-Славська, Д.Богоявленська, Л.Божович, О.Леонт'єв, В.Моляко, Я.Пономар'єв, С.Рубінштейн); педагогічні концепції творчої діяльності вчителя як детермінанти його професійного самовираження (В.Андреев, Н.Кузьміна, А.Макаренко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, В.Сухомлинський, Т.Сущенко); положення мистецької педагогіки, що висвітлюють умови формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики у виконавській діяльності (Л.Арчажнікова, А.Зайцева, В.Крицький, Г.Нейгауз, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, В.Пухальський, О.Рудницька, В.Ражніков, Н.Сегеда, О.Хлебнікова, Ю.Цагареллі, О.Щолокова); концептуальні засади формування професійних якостей та досвіду в галузі диригентсько-хорової підготовки

майбутніх фахівців у системі вищої педагогічної освіти (Н.Абрамова, А. Болгарський, Л. Бірюкова, В. Живов, А.Козир, І.Коваленко, А.Кречківський, Є.Карпенко, А. Лащенко, Т.Смирнова, І.Шинтяпіна).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань наукового дослідження та досягнення його застосовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів:**

теоретичні (аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, індукція і дедукція, порівняння, аналогія, узагальнення) – для вивчення теоретичних аспектів проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних результатів, їх зіставлення, класифікації, конкретизації, синтезу, порівняння;

емпіричні (педагогічне спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент) - для визначення рівнів сформованості навичок творчої самореалізації у студентів та перевірки ефективності розробленої методики;

статистичні (кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у формі таблиць і графіків) – з метою фіксації результатів вимірювань ефективності розробленої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому:

- *вперше розроблено і експериментально перевірено* систему методичної підготовки студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; *визначено* критерії, показники та *розкрито* характеристики рівнів готовності студентів до творчої самореалізації відповідно до визначеної компонентної структури досліджуваного феномену;

- *уточнено* суть і зміст понять “творча самореалізація особистості” та “творча самореалізація студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”;

- *конкретизовано та поглиблено* сутність та структуру механізму творчої самореалізації студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки;

- *дістали подальшого розвитку* шляхи удосконалення викладання диригентсько-хорових дисциплін, самостійної роботи студентів та положення щодо

ефективності та доцільності цілеспрямованої методичної підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації.

Практичне значення дослідження полягає в можливості упровадження в навчальний процес спецкурсу “Основи творчої самореалізації сучасного вчителя музики-хормейстера” та у розробленні відповідних методичних рекомендацій. Матеріали дисертації можуть бути використані для проектування навчальних програм і нормативних курсів з “Хорознавства і практикуму роботи з хором”, “Хорового аранжування”, “Хорового класу”, “Диригування” та збагачення методичної складової педагогічної практики студентів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Організація дослідження. Дослідження проводилося протягом 2008 - 2011 років і включало три етапи:

На першому етапі (2008-2009рр.) – здійснювалося вивчення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, аналізувалися методологічні та теоретичні основи дослідження, формулювалися об’єкт, предмет, мета, завдання, розроблялася методика констатувального експерименту.

Другий етап (2009-2010рр.) – включав проведення констатувального експерименту, за результатами якого визначалися компоненти, критерії, рівні та показники сформованості вмінь творчої самореалізації студентів; обґрунтовувалася методична система підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової діяльності.

На третьому етапі (2010-2011рр.) – проводилася апробація експериментальної методики розвитку вмінь та навичок творчої самореалізації студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки; було проаналізовано та узагальнено результати формувального експерименту, підведено підсумки, сформульовано основні висновки дослідження, а також виконано оформлення тексту дисертації.

Вірогідність і обґрунтованість отриманих результатів дослідження забезпечуються методологічною базою вихідних положень дисертації; опорою на сучасні досягнення педагогіки, психології та методики музичної освіти; цілісною

організацією дослідження, використанням взаємодоповнюючих методів наукового і експериментального пошуку адекватних означеним меті, предмету і завданням; поєднанням кількісного та якісного опрацювання експериментальних даних; позитивним результатом перевірки основних положень дисертації в практиці диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертаційного дослідження пройшли апробацію на *міжнародних* науково-практичних конференціях: “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (Київ, 2009 р.), VII і IX педагогічно-мистецьких читаннях пам’яті професора О.П.Рудницької “Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей” (Київ, 2010р.), IX культурологічних читаннях пам’яті В.Подкопаєва “Концептуальні проблеми розвитку української культури у світлі підготовки і проведення 2012 року як року культури та відродження музеїв в Україні” (Київ, 2011р.); на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: присвяченої пам’яті А.Ф.Кречківського “Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін” (Суми, 2011р.), “Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів XXI ст.” (Чернівці, 2011р.); на *міжвузівських* науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка (Глухів, 2009-2011рр.) та Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (Київ, 2010 - 2011рр.).

Висновки та рекомендації, розроблені за результатами дослідження, а також авторський спецкурс “Основи творчої самореалізації сучасного вчителя музики-хормейстера” були впроваджені у навчально-виховний процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1944 від 08.09.2011р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06 / 1759 від 30.09.2011р.), НПУ імені М.Драгоманова (довідка № 02 – 10 / 3111 від 04.10.2011р.), Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 77 від 20.09.2011р.).

Публікації. Результати дослідження відображено у 8 одноосібних публікаціях автора, 6 з яких - у фахових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (261 найменування, з них 5 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 255 сторінок. Основний текст викладено на 199 сторінках. Робота містить 23 таблиці, 11 рисунків, що разом з додатками становить 35 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ

1.1. Творча самореалізація особистості як психолого-педагогічний феномен

Сучасність характеризується динамічними соціальними, економічними, політичними перетвореннями, що призвели до суттєвих змін у суспільній ідеології. В зв'язку з цим, людина постійно знаходиться в ситуації, коли потрібно вирішувати безліч проблем водночас, що вимагає від неї негайної реакції в площині якісного розв'язання поставлених завдань. З однієї сторони, індивід має адекватно відгукуватися на такі екстремальні умови життєдіяльності, а з іншої – він досить часто не готовий до вирішення цих завдань, темпу, ритму тощо. Єдиною умовою ефективного, вчасного реагування особистості в таких ситуаціях є максимальна активізація її творчого потенціалу та спонукання людини до творчої самореалізації.

Психолог В.Моляко наголошує, що творчий потенціал людини з огляду на ситуацію, може вчасно активізуватися, якщо створити такі соціальні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні умови, які б формували в індивіда особистісну готовність до творчості, так би мовити, звичку з раннього дитинства реагувати на складні ситуації творчо, не боятися виявляти власну індивідуальність, застосовувати всю сукупність можливостей особи для розв'язання нових, творчих, складних задач [125, 5]. Тобто, логічно розглядати творчу самореалізацію особистості в площині системи навчання та виховання підростаючого покоління, а отже, як психолого-педагогічну проблему.

У контексті зазначених соціальних перетворень, наша держава окреслила основні напрямки вирішення даної проблеми в освітянській сфері. У Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті, зазначено про необхідність реформування педагогічних процесів вищої школи з урахуванням провідних тенденцій, спрямованих на розвиток особистості та створення умов для успішної реалізації її потенціалу, самореалізації, активного професійного вдосконалення, морально-духовного зростання. Відповідно до вимог Болонської конвенції, пріоритетним є

формування самодостатньої особистості, здатної усвідомлювати суспільні та індивідуальні цінності, орієнтуватися в життєвому просторі, відповідати за свої вчинки і поведінку.

У зв'язку з цим, актуальним у освітянській сфері стає пошук дієвих прогресивних технологій, які передбачають адекватне забезпечення процесу самоактуалізації кожної підростаючої особистості, застосування таких дієвих впливів, що уможливили б успішне формування її “Я – концепції”, стимулювали б самореалізацію, життєтворчість. Проблема становлення творчого індивіда належить до фундаментальних у педагогічній галузі, оскільки „...всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі та в одній з найскладніших із них – у сфері освіти, зокрема, зосереджуються на особистості – головній дійовій особі та суб'єктові суспільно-історичного процесу” [26, 20].

Дослідження феномену творчої самореалізації лежить через вивчення теоретико-методологічних засад розвитку особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності, її сутності та смислу, на яких відбувається конкретизація мети, потреба у самовизначенні, спрямованість на самопізнання й професійне самовдосконалення. В цій площині, увага людської думки протягом еволюційного розвитку концентрується на дослідженні процесів якісного становлення творчої індивідуальності та активізації стійких механізмів задіяння її природнього потенціалу. Ці ідеї представлені у працях філософів, психологів, педагогів.

Сократ першим в історії давньогрецької філософії звернувся до вивчення людини, в контексті її індивідуальності, неповторності й унікальності. Центром його досліджень була особистість, її ”Я”, природа якої божественна, а також вивчення пізнавальної сфери людського життя в площині активної діяльності (філософствуванні, постійному самопізнанні, споконвічному пошуку себе шляхом випробувань) [11]. Філософ стверджував, що людина за своєю природою є творцем, прагне ініціативи, намагається всю себе реалізувати у своїй творчості й утвердитись у середовищі собі подібних як творча особистість [11, 12].

Думка про те, що творчість є пріоритетним чинником формування та розвитку людської особистості знаходить своє відображення також у працях

Платона. Давньогрецький філософ зазначає, що „Творче мистецтво є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчість, отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх „створювачів” – їх творцями” [219]. Платон розглядає уміння пізнавати як основу функціонування особистості та підкреслює важливість переходу її з рівня чуттєвого знання, що властиве людині від природи, до рівня наукового знання, яке єдине розкриває істину і, таким чином, сприяє особистісному зростанню [219, 5].

Поряд із цим, домінуючою ідеєю праць цілої плеяди вчених - Ж.-Ж Руссо, П.Гольбаха, Д.Дідро - є необхідність у розвитку особистості, яка існує в гармонії з внутрішнім та навколишнім світом, тому весь навчально-виховний процес повинен іти у відповідності з власними нахилами й потребами. Вперше філософи епохи Нового часу метою суспільного розвитку людини вважають не лише наближення до певного ідеалу, якому властиві здібності й особистісні якості, соціально бажані в тому чи іншому суспільстві, а й наближення людини до своєї справжньої сутності шляхом самоаналізу, самопізнання, й розвитку власних нахилів і здібностей. Мислителі Відродження творчість розглядають як художню творчість, як мистецтво у широкому розумінні [219, 18].

Українські філософи доби Відродження на передні позиції в своїх судженнях виносять реальне життя людини та її цінність – особистісну унікальність (П.Русин). На підґрунті цих гуманістичних тенденцій індивід постає як самотворча активна натура, що перебудовує світ, як неповторна самоцінна особистість і як людська духовність, що прагне постійно пізнавати себе, осмислювати й відчувати свою данність [11].

У філософських системах І.Гердера, І.Канта, Г.Гегеля, І.Фіхте, Л.Фейєрбаха творчість представлена як фундамент формування та розвитку людини. В цій площині засновник німецької класичної філософії І.Кант розглядає здатність особистості продуктивно відображати дійсність як готовність до творчості, що спрямована на вдосконалення світу, а творчу дію – як один з найважливіших механізмів активізації процесу самопізнання. Цікаво, що в педагогічних концепціях

І.Песталоцці, А.Дистервега ця теза набула подальшого розвитку, перетворившись в ідею усвідомленого формування творчої особистості, що „перетворює світ за законами краси” [226, 47].

Представники вітчизняного просвітництва XVIII ст. (Г.Сковорода, М.Добролюбов, М.Пирогов, К.Ушинський, Л.Толстой) позиціонували ідеальну модель особистості, як таку, що гармонійно поєднує „благо індивіда” з суспільним благом. Вони вважали, що формуючи таку людину, потрібно спиратися на принципи спонукання до саморозвитку, стимулювання механізмів самопізнання й самовизначення як важливих факторів довершеної реалізації всіх своїх потенційних сил, здібностей, можливостей.

Г.Сковорода представив концепцію особистості, яка здатна до продуктивного самоперетворення з метою вдосконалення та самовираження. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває свій природній потенціал, обирає власний шлях і усвідомленою “спорідненою” працею виконує своє земне призначення. Цікаво, що “Сродною працею” український філософ називав творчість, яка дає змогу людині виявити себе, знайти в самій собі те істинне, що й становить її особистісну сутність [205]. Мислитель відстоює думку про те, що індивідуальність найкраще розкриває себе у праці лише тоді, коли та відповідає її природним обдаруванням, творчим здібностям. За визначенням Г.Сковороди, становлення активної особистості – це, насамперед, єдність людини і природи, пізнання і самопізнання, самовиховання і саморозвитку [206, 178].

Очевидно, що ідея „спорідненості праці” є співзвучною сучасним уявленням про один із принципів педагогіки – природовідповідності. Надбанням світового досвіду вивчення суб’єктної наповненості людини є “філософія серця” Г.Сковороди, де центральною віссю представлена “ідея серця” як центру внутрішнього світу, який визначається шляхом самопізнання та самовдосконалення. Серце, що може мислити і діяти, вбирає у себе сукупність почуттів, прагнень, вольових актів самоорганізації [205].

Теоретико-методологічні основи проблеми виявлення унікальної сутності кожної людини представлені в теоріях екзистенціальної філософії кінця XIX –

початку ХХст. (М.Бахтін, М.Бубер, М.Бердяєв, А.Камю, С.К'єркегор, Ж.Сартр, М.Хайдеггер, В.Франкл). Наукові положення даного напрямку сконцентровані на дослідженні цінності людського життя, неповторності кожної особистості, її відповідальності за сенс свого буття, самостійного визначення власної життєвої позиції та підкреслюють духовно-особистісну природу творчості. М.Бердяєв вказує, на те, що „Творчість людини не є вимога людини і право її, а є вимога Бога до Людини і обов'язок людини”. На його думку, творчий фактор має світовий, загальнолюдський, космічний характер, унікальна та продуктивна діяльність завжди є виходом із себе, „потрясінням” і піднесенням усієї людської істоти, спрямованим до іншого життя, до нового буття. Прояви творчості інтерпретувались філософом в площині „безперечної творчості мистецтва” та знання, а саме “знання аналізує, абстрагує, узагальнює, користуючись суворими логічними методами, а творчість синтезує, конкретизує, створює, оперуючи при цьому образами й інтуїтивними уявленнями” [25, 107].

Таким чином, положення даної філософської течії дали підстави для означення новітньої світоглядної парадигми особистості, як домінуючого шляху вивчення проблеми самостворення людини в соціумі зі збереженням власних ознак, що визнає унікальність і неповторність смислу життя кожної людини. Змістовним воно стає завдяки ”...творчій самовіддачі, позитивним емоціям, переживанням, стійкій особистісній позиції відносно власної долі” [218, 229]. Відповідно, сучасна філософія центральною думкою окреслює проблему становлення творчої індивідуальності, а саме, роль в цьому процесі її активності та життєтворчості. Творчість розглядається як найдієвіша площина активізації людської сутності, як найвища форма свідомості, що скеровує успішне функціонування особистості. Аналіз праць представників вітчизняної (Б.Новіков, С.Спіркін, В.Шинкарук) та зарубіжної філософської думки (Д.Гілфорд, Г.Грубер, А.Олах, К.Тейлор) дозволяють стверджувати, що творчість, як одна з характеристик людської діяльності, є потужним адаптивно-дієвим механізмом, який сприяє активному розвитку внутрішньої структури особистості, що виступає фундаментом якісної самореалізації.

Вищевикладені положення класичної, екзистенціальної та сучасної філософії суб'єктивний досвід людини представляють як домінуючий аспект дослідження проблеми ефективного виховання самостійно-творчої особистості. Значущості в цьому процесі науковці надають індивідуальності суб'єкта. Вони представляють цей феномен, як дійство, що перетворює, змінює властиві людині якості в площині вдосконалення. У зв'язку з цим, пріоритетним вважаємо аналіз творчості в контексті дії, яка виступає засобом продуктивного самотворення, формування ціннісного відношення до себе як активного суб'єкта продуктивної самореалізації.

Ці позиції є опорними в гуманістичній психології (50-ті роки ХХ ст.). Саме цьому науковому напрямку педагогіка ХХ - ХХІ ст. зобов'язана сучасним позиціонуванням поняття самореалізації індивіда. А.Маслоу, Дж.Олпорт, К.Роджерс, Є.Фромм, К.Хорні та ін. розглядають особистість як унікальну системоутворюючу характеристику, що опосередковує взаємодію індивіда із соціумом і визначає стратегію, тактику його співдії з навколишнім середовищем, а в перспективі і з самим собою, завдяки можливості самоідентифікації, самопізнання, самореалізації, самовдосконалення та творчості [111].

Коріння цієї ідеї, в контексті її сучасної інтерпретації, є позиції А.Адлера, який поряд з поняттям "прагнення до переваги" використовував як тотожний термін "прагнення до самовдосконалення". В подальшому ця універсальна властивість людини, досліджена вченим, знайшла своє відображення в концепціях самореалізації: як самоініційована реалізація особистісних можливостей; як результат внутрішньої мотивації до саморозвитку та основи самовираження; як потреба особистості в найповнішому прояву й розвитку особистісних потенцій; як повне використання здібностей, талантів, можливостей, що витікає в "мета-потребу" (А.Маслоу, Ф.Перлз, К.Роджерс, К.Юнг, К.Хорні).

Відповідно до представлених положень психологів-гуманістів, доцільним буде тлумачення творчості як способу самобуття людини, бо саме у ній особистість самостверджується, самовідтворюється та саморозвивається. В зв'язку з тим, що така специфічна актуалізація є відходом від певних шаблонів сприймання світу в нестандартних чуттєво-раціональних формах, то ця дія фактично є визнанням

особистістю суперечності між об'єктивною дійсністю та власними внутрішніми потенціями. З огляду на те, що „Внутрішній діалог індивіда стає відображенням на особистісному рівні зовнішнього діалогу, і навпаки...” творчість грає роль дієвого засобу самореалізації особистості, що за своєю суттю є специфічним діалогом, виступає механізмом удосконалення та перетворюється на процес самовдосконалення [176, 206].

Проте, аналізуючи творчість, як спосіб втілення індивідом особистісних властивостей у певному напрямку, необхідно враховувати природну спрямованість людини на самовираження. У зв'язку з цим, творчість найбільш адекватно представляє цю потребу суб'єкта як усвідомлену, цілеспрямовану активізацію його потенційних можливостей у практичній площині. В цьому контексті цей напрямок людської діяльності виявляє самореалізацію особистості в процесі продукування ряду цінностей і поглиблює межі реалізації унікальних потенцій індивіда в конкретній галузі.

Внутрішньою готовністю особистості до творчості є особливий механізм взаємопов'язаних у русі всіх якостей і властивостей індивіда, здатного виразитися в дії. Ця динаміка є основним змістом творчого потенціалу особистості. Термін „потенціал” (від лат. *potentia* – сила) об'єднує в собі природне (об'єктивне) та соціальне (суб'єктивне), внутрішнє і зовнішнє, фіксує суперечність, джерело саморозвитку певного явища, яке реалізує себе ззовні, тобто актуалізуючись [125].

Слід зазначити, що сучасна психологія дає визначення творчому потенціалу особистості як сукупності можливостей цілеспрямованої перетворювальної діяльності, в якій віддзеркалюється характер усіх здібностей людини (П.Кравчук, В.Шановський). Положення даної проблеми висвітлюються у працях психологів К.Дункера, В.Моляко, Я.Пономарьова, Г.Сельє, Р.Стенберга та ін.

Дослідження наукових доробків цілої плеяди психологів дають змогу виділити в системі творчого потенціалу такі основні складові інтегрального характеру: задатки, схильності, які виявляються в певній вибірковості, наданні переваг, динаміці психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення

нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; схильність до порівнянь, зіставлень, вироблення “еталонів” для подальшого створення нових структур; прояви загального інтелекту, тобто – творчого мислення, схоплювання, розуміння, швидке оцінювання і вибір шляхів розв’язання, адекватність дій; емоційна насиченість процесів, емоційне відношення, вплив відчуттів на суб’єктивне оцінювання, вибір переваги та ін.; інтуїтивізм – здатність до миттєвих оцінок, рішень, прогнозів; порівняно швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами, технікою праці, ремеслом, майстерністю; здатність до вироблення стратегій та тактик при вирішенні нових загальних і спеціальних задач, проблем, пошуках рішень у складних умовах, нестандартних, екстремальних ситуаціях тощо (В.Моляко, Я.Понамарьов, В.Рибалко, В.Шановський та ін.).

В свою чергу, еволюція психологічної думки щодо суб’єктивної природи людини зумовила інтерес до індивідуальності, умов, факторів, чинників, що впливають на успішність процесу реалізації творчого потенціалу особистості. В цьому контексті наука вивчає процес активізації творчих задатків особистості як динамічну систему, яка містить в своїй структурі взаємопов’язані елементи, що забезпечують креативний характер її діяльності. Концепцію цього складного явища В.Моляко представив наступними принципами: адекватного оцінювання (або принцип розуміння); проектування (формулювання гіпотези чи гіпотез); конструювання структур та функцій; апробації та реалізації продуктів творчої діяльності. Ці принципи визначають творчий процес формування власного „Я-образу” (усвідомлення себе як суб’єкта діяльності) [125, 90]. У зв’язку з цим, актуальності набуває думка щодо ролі суб’єкта, як джерела власної свідомої життєтворчої активності.

Автори “концепції життєтворчості” (В.Доній, І.Єрмаков, Г.Несен, В.Тихонов та ін.) вказують: ”...поки особистість не є вільною у виборі і здійсненні найважливіших для неї видів діяльності, її можливості свідомого управління власним життям, покладання і здійснення життєвих цілей залишаються обмеженими. Відтак процес реалізації її здібностей неможливо вважати самореалізацією у повному розумінні цього слова” [156, 73]. За визначенням

учених, реалізація творчих можливостей - це складний феномен людського буття, процес цілісної самореалізації людини, який полягає в упредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя [156, 171].

Орієнтирами в пошуку основ структурування складових процесу самореалізації творчих властивостей особистості стали дослідження Л.Виготського, В.Давидова, Я.Пономарьова, В.Рибалки та ін. Український психолог В.Рибалко створив модель творчої діяльності особистості. Компонентами цієї моделі є зміст, ситуації прояву, критерії оцінки та засоби розвитку кожної творчої якості людини [181, 97]. Серед цих якостей дослідник виокремлює: переконання, потреби, інтереси, нахили, мотиви діяльності, здібності, знання людини щодо предмета її творчої діяльності [181, 87]. У свою чергу, вчені В.Андреєв, І.Мартинюк, Я.Пономарьов розглядають творчий характер саморозвитку особистості у процесі діяльності з позицій наявності у неї „творчих здібностей та індивідуального ставлення до творчості” [10, 37].

Цікавою є думка М.Недашківської, яка позиціонує індивідуальну самореалізацію особистості як свідомий життєтворчий процес. Дослідниця обґрунтовує думку про те, що усвідомлене визначення особистістю мети своєї діяльності та окреслення індивідуально значущих цілей виступають необхідними умовами її самовираження. У структурі механізму самореалізації людини М.Недашківська виокремлює наступні процеси: когнітивні (самосвідомість, самопізнання, самовизначення); керуючі (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція); комплексні, інтегральні котрі ведуть до становлення особистості суб'єктом соціально значущої діяльності (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток) [140, 58].

У зв'язку з цим, структура механізму самореалізації має єдину систему елементів, які поєднуються в технологічній та діяльнісній площинах. Відповідно, цей феномен доречно розглядати як індивідуальний процес об'єктивації сутнісних сил особистості у практичній діяльності та як дію розгортання й реалізації

здібностей, потреб, знань, вмінь, навичок, емоцій, волі особистості завдяки індивідуальному практичному втіленню [132].

В свою чергу, К.Абульханова-Славська принциповою умовою самореалізації людини вважає акт самопізнання, джерелом якого є діалог з іншими та із собою, вироблення адекватної самооцінки, взаємно поважне ставлення оточуючих до цінності особистості [5, 207]. О.Асмолов представляє дану проблему як процес регулятивно-рольового відношення особистості до життя в усвідомлену мотиваційно-сміслову позицію. У цьому контексті, актуальною є думка Л.Анциферової про те, що „...людина стає особистістю, коли активно і самостійно прокладає свій унікальний, індивідуальний шлях... постійно знаходиться у пошуку і побудові тих видів діяльності, в яких повніше за все можуть проявитися і розвинути її унікальні потенції” [15, 5].

Із наведеного вище можна узагальнити, що самореалізація особистості конкретизується через активність індивіда в різних рівнях прояву, які тісно взаємопов'язані з процесами самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоактуалізації. Останні грають роль когнітивного підґрунтя самореалізації в практичній діяльності суб'єкта. Відносно до цього, даний феномен є об'єктивацією людини своїх соціальних позицій, потреб, задатків, готовності самостійно створювати нові можливості для власного розвитку в контакті з навколишнім світом. Це дає привід для висновку про те, що в основі актів творчого самовираження особистості лежать механізми самоідентифікації в площині трьох взаємопов'язаних процесів: зовнішнього впливу соціуму; цілеспрямованої дії виховання на сутнісну характеристику людини та її вчинки; власного розвитку з метою самовдосконалення (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, Д.Богоявленська, Д.Леонтьєв, П.М'ясоїд, В.Роменець та ін.).

У зв'язку з цим, можемо підкреслити, що саме виникнення суперечності між індивідуальним та суспільним провокує виявлення власного “Я”, яке спрямоване на розкриття творчої сутності особистості. Звідси, готовність до творчої самореалізації формується під впливом вимог, що виходять як ззовні (від суспільства), так і зсередини (від усвідомлення власних якостей і можливостей особистісного

розвитку), та залежить від здатності особистості „мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності” [3, 272].

Відповідно до гуманістичних тенденцій в освітній галузі, проблема творчого зростання особистості домінує в наукових дослідженнях сучасних педагогів. Активна самореалізація кожного суб’єкта, з позиції педагогічної науки, передбачає гуманність до оточуючого суспільства на фундаменті своїх індивідуальних здібностей, знань, вмінь, навичок, морально-духовних пріоритетів які окреслюють вектори розвитку особистості.

Сучасна педагогічна наука, перш за все, керується методологічними положеннями видатних українських педагогів-новаторів А.Макаренка та В.Сухомлинського, які розглядали творчість як засіб повноцінної самореалізації людини. А.Макаренко звертав увагу на пріоритетну роль колективу, де за певних умов відбувається актуалізація творчого потенціалу особистості. Сучасна дослідниця М.Лещенко вказує, що ”Макаренків ідеал – це особистість, яка виявила власний творчий потенціал, розвинула його і відповідно до цього здобула професійну освіту, одержала особистісно-привабливу соціальну роль” [100, 73].

В.Сухомлинський розглядав поняття „творчість” та „самовиявлення,” в тісній взаємопов’язаності. Педагог наголошував на особливому значенні роботи над собою, „без якої про творче самовиявлення не може бути мови” [216, 452]. В цій площині цінна його думка, що „самоактуалізована” людина – це „справжня” людина, людина-творець, яка „схильна до створення продуктів діяльності, які вимагають напруження духовних і фізичних сил” [216, 72].

Ці позиції педагогів-класиків знайшли своє продовження в сучасній філософії освіти (А.Алексюк, Т.Браже, Б.Гершунський, І.Зязюн, С.Сисоєва). Представники даного наукового напрямку презентують проблему самореалізації особистості в контексті активної творчої діяльності через площину філософсько-світоглядних установок і через усвідомлення та формулювання людиною своїх життєвих принципів, що базуються на власному досвіді, пріоритетах, індивідуальних життєвих інтересах.

Сучасна педагогічна наука, в свою чергу, цю ідею трансформувала в контексті особистісно-орієнтованої концепції. Її автори І.Бех, О.Пехота, С.Сисоева та ін. наголошують на реалізації нової педагогічної стратегії та відповідної тактики впровадження педагогічних технологій, які б на всіх етапах навчально-виховного процесу сприяли постійному розвитку особистості, збагаченню її досвідом творчості, формуванню механізмів творчої самореалізації. В свою чергу В.Сластьонін, Л.Подимова зазначають, що „самореалізація особистості педагогами розглядається переважно в контексті професійного самовизначення, самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти, використовуючи ці процеси як засоби самореалізації” [207, 21].

З позицій Б.Гершунського „...самореалізація особистості може розглядатися в наш час в якості мети освіти” [43, 211]. Досягнення цієї мети, на думку автора, можливе при послідовному вирішенні наступних завдань:

- формування усвідомленого орієнтиру кожного вихованця на самореалізацію, як головного життєвого сенсу;
- організація корегуючої та регулятивної педагогічної діяльності у навчальному закладі;
- визначення індивідуальної „освітньої траєкторії” для кожного учня і відповідно – диференціації змісту та методів навчання;
- проведення поточного та підсумкового контролю досягнутих результатів освітнього процесу на основі чітких критеріїв його якості та ефективності у площині самореалізації особистості;
- внесення необхідних коректив у навчальний процес на основі безперервного моніторингу його результатів [43].

Як вважає автор, що тільки особистісно-орієнтований освітній підхід має дієвий потенціал в площинах: усвідомлення людиною істинного сенсу свого життя; розвитку навичок самопізнання та самооцінки своїх потенцій, процесу формування творчих властивостей особистості; формування світоглядних і моральних якостей особистості, які є критеріальною основою її дій та вчинків [43].

Особливе значення для нашого дослідження набуває акмеологічний ракурс, який відображає положення, напрацювання, позиції нового напрямку дослідження особистості. О.Бодальов вважає, що акмеологія спрямована на вивчення всебічних умов оптимального досягнення людиною індивідуального, унікального, діяльнісного рівня зрілості, що веде до найбільш продуктивного прояву її якостей в інтересах особистісного вдосконалення з вектором соціального запиту [28, 79]. Представники сучасного акмеологічного напрямку (І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Моляко, Н.Ничкало та ін.) позиціонують професійні якості і здібностей особистості як важливі умови творчої самореалізації, що формуються на основі інтеграції суб'єктивних та об'єктивних факторів, які сприяють чи перешкоджають досягненню кульмінації особистісно-професійного розвитку студентів [62].

З метою більшої конкретизації досліджуваного феномену нам цікава думка Л.Мітіної, яка розглядає професійний саморозвиток особистості як неперервний процес самопроекування. Автор виділяє три основні рівні психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження та самореалізацію. Рівень самореалізації виражається знаннями про себе, що відбувається у рамках „Я” і творчого „Я”. Стадія творчості характеризується усвідомленням людиною життєвої філософії, сенсу життя, особистісної суспільної цінності. Суб'єкт не тільки досягає професійної майстерності, але й гармонічно розвиває свою особистість, творчо самореалізує [124, 108].

Отже, включення акмеологічних механізмів до пізнання процесу формування творчої особистості майбутнього фахівця забезпечує можливість пошуку і знаходження закономірностей самоорганізації його діяльності під впливом суспільних вимог та внутрішніх інтересів і власних установок особистості (Б.Ананьєв, Н.Кузьміна, О.Реан), стимулювання цілісного становлення творчої особистості на етапі формування єдності загального та професійного розвитку.

Суттєвим внеском у теорію творчої самореалізації особистості є науковий доробок сучасних педагогів – А.Зайцевої, А.Ідінова, І.Краснощок, Л.Левченко, Н.Сегеди, О.Теплової. Даний феномен за А.Зайцевою – “це процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований

сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій під час цілеспрямованої фахової діяльності...” [60, 7].

А.Ідінов презентує самореалізацію з позицій зовнішнього та внутрішнього руху компонентів: актуалізація-становлення (виділення образу ”Я”, соціалізація, індивідуалізація, потреба, мета, інтерес, воля); розгортання – напруження (самопізнання, самосвідомість, самоціль, самоконтроль, самоаналіз); розв’язання-зняття (саморозвиток, самоідентифікація).

Самореалізація за І.Краснощок – „це процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплену у визнанні цих досягнень іншими” [60]. Цим автор торкається безпосередньо проблеми особистісної самореалізації, що містить у собі розгляд взаємодії саморегуляції та самосвідомості.

Механізм самореалізації за Л.Левченко формується в активній діяльності та має вираження в послідовних актах самопізнання, самооцінки, прояву творчої активності, самостійності; відбувається як продуктивний процес на основі мобілізуючої роботи внутрішнього потенціалу особистості, що відбувається шляхом розв’язання гострих суперечностей між “Я” - ідеалом і “Я” - реальністю” [98].

Готовність до творчої самореалізації за О.Тепловою – „це процес і результат розвитку творчої особистості студента у вищому навчальному закладі, спрямований на оволодіння науковими основами, професійними вміннями та навичками виконавської, педагогічної діяльності з дітьми та молоддю у різних аспектах музичного мистецтва [224].

Дослідницею Н.Сегедою визначено й обґрунтовано основні характеристики самореалізації особистості, що ґрунтуються на „самопізнанні власного потенціалу, спрямованості на саморозвиток особистості на підставі самовизначення, на досягненні компетентності, самоорганізації (як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності), ототожненні з творчою діяльністю;

визначаються предметною реальністю соціально значущого внеску особистості в обрану сферу життєдіяльності, відповідальністю особистості за його наслідки” [193].

Відсутність єдиного підходу в трактуванні даного наукового явища вказує на його природню багатовимірність та неоднозначність. Але, поряд із цим, є загальна риса творчої самореалізації, що відзначається всіма дослідниками, а саме: творчий рівень самореалізації можливий за умов мотиваційної спрямованості на продуктивний саморозвиток, через удосконалення механізмів самоорганізації, самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у процесі особистісної активізації. У зв'язку з цим, на нашу думку, актуальним є питання виокремлення дієвих механізмів творчої самореалізації.

У цьому контексті, доцільно розглянути позиції дослідників (Ю.Кулюткіна, С.Сисоєвої, М.Солдатенко, Г.Сухобської, Е.Туркіна), які визначають домінантним вектором творчої самореалізації *самопізнання*. Людина, „вивчаючи світ у собі, забезпечує власний професійний саморозвиток” [63, 190], звідси вивчення та усвідомлення власних сутнісних сил, прагнення поповнювати їх у процесі цілеспрямованої, самостійної і творчої діяльності. Самопізнання регулюється внутрішніми потребами, інтересами самої особистості, коли самостійно визначаються цілі самодіяльності, способи оволодіння знаннями, форми самоконтролю. Тобто, самопізнання власної творчої індивідуальності є необхідним актом для визначення напрямку вдосконалення особистісних та професійних якостей.

Очевидно, що самопізнання включає в себе акт самостійного усвідомлення людиною себе. Цей процес забезпечує емоційно-вольову стійкість людини і цим забезпечує інтелектуальний розвиток, виступає умовою контрольованого формування творчих здібностей, корегує систему морально-духовних установок, надає цілеспрямованого вектору її діяльності. Дане психологічне явище є *самоусвідомлення* особистості, що характеризується розумінням себе, або „Я-концепцією” – комплексом уявлень індивіда про себе (Р.Бернс) [24]. Саме через ціннісно-сміслову систему установок самоусвідомлення відбувається залучення до

самореалізації нових складових особистісної сфери індивіда, відбувається цілеспрямоване пізнання і ствердження мети самовдосконалення. Звідси, творча самореалізація практично не можлива без самоусвідомлення, оскільки воно „дає інформацію про відносини з предметно-соціальним світом, що проявляється з одного боку у побудові в собі нових образів, які реалізуються у нових вчинках, з іншого – вироблення більш адекватних знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій” [64].

Самоусвідомлення має своїм значущим елементом *самооцінку*, тобто певне відношення особистості до самої себе. Ставлення людини до власних вчинків є важливим фактором контрольованої діяльності яка, в першу чергу, впливає на самооцінку та на її результативність. На думку І.Чеснокової, В.Юрченко самооцінка виступає стрижнем всього процесу саморегуляції. „Через включення самооцінки у структуру мотиваційної діяльності, особистість здійснює безперервне зіставлення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів з метою та засобами діяльності” [253]. Оцінюючи себе завдяки об’єктивації сутнісних сил у практичній діяльності, особистість одночасно доробляє, переробляє уявлення про себе, змінюючи мету самореалізації.

Забезпечення необхідної рівноваги та стабільності цілісного процесу самореалізації можливе завдяки *самокеруванню*, як умови вираження активної позиції особистості стосовно навколишнього світу. Феномен самокерування полягає в тому, що індивід об’єднує в одній особі позицію суб’єкта і об’єкта регулювання власною активністю. Процес самокерування знаходиться у тісному взаємозв’язку зі сферою самоусвідомлення (переживання, емоції, почуття) особистості. Через механізм самокерування зовнішні обставини особистістю інтеріоризуються, а потім екстеріоризуються у змінах власного „Я”, а через них – у способах дій. Тому, самокерування на вищій сходинці розвитку особистості набуває нової сутності, нового значення – самовдосконалення. Це шлях особистості від ”Я-реального до „Я-” ідеального” [176], [177], [181].

Діалектика взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на процес самореалізації особистості та на вміння контролювати власні мотиви та

потреби, когнітивний потенціал та діяльнісну активність являє собою ефективну форму корекції людиною своєї поведінки – *самоконтроль*. Оскільки здійснюється регулятивне впорядкування різних складових особистості як системи, то здатність самоорганізовуватися за допомогою самоконтролю виступає необхідною умовою актуалізації внутрішніх джерел самовдосконалення на продуктивному рівні [181].

Отже, здійснений теоретичний аналіз та узагальнення наукових положень щодо означеного феномену, дає змогу означити, що творча самореалізація це:

- репродуктивний рівень реалізації духовних надбань особистості;
- складне інтегральне утворення, діяльнісна характеристика якого можлива при активізації механізмів самопізнання, самоусвідомлення, самокерування, самооцінки, самоконтролю;
- цілеспрямована та усвідомлена об'єктивація особистісно-професійних надбань людини в площині практичної діяльності, що відповідає внутрішнім потребам;
- результат активного взаємопроникнення соціального досвіду, мотиваційно-потребової функції, когнітивно-інтелектуальної, емоційно-вольової сфер особистості;
- стійко-мотивовані, на основі рефлексивних механізмів, самотійно ініційовані індивідом в практичну площину дії креативного характеру.

Таким чином, в контексті тісної взаємопов'язаності самотійності й продуктивного самовираження особистості, ми можемо інтерпретувати *творчу самореалізацію* – як усвідомлений, самокерований процес активізації всіх творчих утворень особистості в площині креативної діяльності, згідно самотійно обраній меті, самотійно означеними нешаблонними засобами та прийомами її досягнення, відповідно до особистісно-усвідомлених морально-духовних цінностей.

Значущість даного наукового феномена зумовлює необхідність визначення сутності та змісту творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

1.2. Диригентсько-хорова підготовка у творчій самореалізації майбутнього вчителя музики

Своєчасність пошуку нових підходів до підготовки сучасного вчителя музики зумовлена інтеграцією нашої держави в європейський культурний простір, розширенням ринку праці педагогів-музикантів, а значить виробленням відповідних вимог до їх професійної освіти. В.Орлов вказує, що в сучасній мистецькій теорії та практиці переважає тенденція підготовки не педагога-митця, особистості, а викладача того чи іншого предмету: “Сьогодні школа вимагає від вчителя мистецьких дисциплін попри елементарне вміння повідомляти знання значно складнішого – розвивати духовність, формувати художньо-естетичну свідомість, організовувати самостійну творчу діяльність школярів у процесі навчання” [148,67]. У зв’язку з цим, взаємодія суб’єктів у процесі оволодіння мистецькими дисциплінами повинна ґрунтуватися на усвідомленні й опануванні музичного матеріалу не як науки, а як джерела професійної майстерності, самовдосконалення, творчої самореалізації.

Сьогодні мистецька педагогіка досягла рівня досить високого теоретичного осмислення цілого ряду проблем, серед яких:

- “місце самостійної роботи, як складової навчально-виховного процесу та налаштованості студентів на постійну самоосвіту задля загального мистецького розвитку;
- подолання “перебільшеного інтелектуалізму” в методиці викладання мистецьких дисциплін;
- вивчення ролі національно-культурного досвіду в мистецькому навчанні;
- особливості впровадження особистісно-орієнтованих технологій у всі сфери педагогічної діяльності тощо” [154, 258].

Необхідно вказати, що не всі з представлених проблем музично-педагогічної освіти попри їх широке теоретичне обґрунтування вирішуються в практиці, що й створює підґрунтя для виникнення процесу реформування мистецької педагогіки за наступними напрямками:

- створення адаптивних технологій мистецького розвитку особистості (необхідність пристосування методик викладання до індивідуальності суб'єкта навчання й проектування особистісної мети з обов'язковим етапом об'єктивної діагностики вихідного рівня студента);

- обґрунтування комунікативних факторів удосконалення стратегії мистецького навчання (покращення комунікативної підготовленості фахівця з вектором впровадження різноманітних форм діалогу, партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії);

- визначення акмеологічних механізмів забезпечення розвитку методичних основ мистецьких дисциплін (створення умов, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення);

- дослідження розвивального потенціалу герменевтичних підходів у мистецькій практиці (активізація самостійно-усвідомленого, емоційно-ціннісного трактування суб'єктом творів мистецтв з урахуванням особистісного художньо-творчого досвіду);

- досягнення гедоністичної спрямованості мистецького навчання (актуалізація позитивних емоційно-чуттєвих проявів суб'єктом навчання від власної творчості) (А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова).

Необхідно відмітити, що ці напрямки вдосконалення музично-педагогічної освіти спрямовані на формування та розвиток особистісно-творчої і фахової зрілості майбутнього вчителя музики та активно представлені в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Накопичений теоретичний і практичний досвід дозволяє окреслити шляхи оновлення творчого розвитку студентів у системі діючої диригентсько-хорової підготовки.

У науково обґрунтованих професіограмах учителя музики, поряд із загально-педагогічними якостями вбачаються актуальними такі властивості, як: естетичність, художність, емоційність та творчість (Л.Арчажнікова, Г.Падалка та ін.). Тим самим, автори підкреслюють, що якісна результативність роботи фахівця залежить не тільки від високого рівня професійно-педагогічних здібностей, але й

від підпорядкованих їм творчих характеристик. Очевидно, що сьогодення музично-педагогічної думки зосереджено на ще одній важливій властивості сучасного вчителя музики, як здатність до креативності (творчості). С.Горбенко наголошує, що “креативність – це схильність учителя музики до неординарних, нестандартних підходів, прийомів, методів та форм роботи по музичному навчанню і вихованню учнів, розкриттю їх потенційних музичних здібностей, мислення, уяви, фантазії” [48, 102]. У зв’язку з цим, сьогодні готовність до неповторності, творчості обов’язковий атрибут успішної професійної діяльності вчителя музики. Поряд із цим, Е.Абдулін вважає, що організація професійної підготовки майбутнього вчителя музики полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно-творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності.

З огляду на це, специфіка диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики пред’являє особливі вимоги до формування основ фахової майстерності й повинна забезпечити “цілісність філософсько-естетичних, психолого-педагогічних і музично-творчих аспектів; інтеграцію теоретичних, технологічних і практичних етапів формування й реалізації музично-педагогічної творчості в умовах індивідуального і групового навчання; продуктивність музично-творчої діяльності як ефективної форми індивідуально-особистісного розвитку студентів...” [250, 8].

Необхідно відмітити, що процеси реформування, які відбуваються в музично-педагогічній галузі, суттєво, все-таки, не забезпечують якісність викладання дисциплін хормейстерського спрямування в площині творчого розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Очевидно, окреслюється проблема в системі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. Вона полягає в протиріччі між домінуючими традиційно-технократичними тенденціями існуючих нині методик та суб’єктивно-індивідуальною суттю музичної діяльності особистості, що є значною перешкодою в складному процесі підготовки студента до активної творчої самореалізації (Т.Смирнова).

Ряд педагогів-дослідників висвітили в своїх роботах особливості формування певних професійних знань, умінь, навичок і специфічно-музичних здібностей майбутніх спеціалістів. Так, наприклад, проблему формування цілісного сприймання музики досліджували В.Гемкін і Л.Воєводіна, особливості становлення професійно-педагогічних умінь учителя вивчала Л.Ісаєва, роль і виховання естетичних ідеалів та смаку педагога-музиканта – Г.Падалка, розвиток виконавських властивостей у студентів педагогічних університетів – О.Щолокова, Л.Радомська. Також, науковці особливу увагу приділили проблемі формування ряду музичних здібностей майбутнього спеціаліста, а саме: Е.Алієва (вокальний слух), Н.Белова (сприйняття музики), С.Горбенко (науково-дослідницькі навички), І.Коваленко, Л.Бірюкова (диригентсько-хорові здібності), О.Гордійчук (музична культура), О.Кречківський (вміння діагностики хорового співу), О.Маруфенко (особливості вокальної підготовки), Г.Первушин (готовність до роботи з хором).

Поряд із цим, ряд авторів аналізували методичні засади диригентсько-хорової підготовки, обираючи предметом дослідження проблеми, пов'язані з удосконаленням хормейстерських умінь (К.Матвєєва, Н.Венедіктова, Т.Смирнова, Б.Яркін) і творчого розвитку студентів (Г.Голик, М.Медведєва, І.Коваленко, Л.Остапенко, Л.Бірюкова, В.Шинтяпіна). Вивчення процесів індивідуально-творчого розвитку студентів у системі диригентсько-хорової освіти займалися видатні диригенти-педагоги: М.Багриновський, Г.Дмитревський, О.Єгоров, С.Казачков, М.Колесса, М.Малько, О.Мархлевський, І.Мусін, Ш.Мюнш, К.Ольхов, К.Пігров, К.Птиця, П.Чесноков, В.Шип.

Необхідно відмітити, що сьогодні склався стабільний підхід до освоєння студентами хормейстерською майстерністю в контексті музично-педагогічної освіти. Вивчення циклу взаємозалежних спеціальних дисциплін (“Диригування”, “Хоровий клас”, “Хорознавство та практикум роботи з хором”, “Хорове аранжування”), які за своїм ідейно-виховним та музично-освітнім вектором підготовки студентів до самостійної професійної діяльності є концептуальною основою виховання майбутнього вчителя музики в площині творчої самореалізації. Фундаментом диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики є

формування й розвиток його готовності до успішної хормейстерської діяльності, як у межах навчального процесу так і в позакласній роботі (А.Болгарський, І.Заболотний, А.Козир, І.Шинтяпіна та ін.). Ця позиція дає нам підставу для розмежування понять “диригентсько-хорова підготовка” та “диригентсько-хорова діяльність”, а саме, на нашу думку, доцільно трактувати першу як підготовчий етап до успішної реалізації другої.

Навчальна дисципліна “Диригування” являє собою творчий процес опанування студентами виконавсько-вольовими якостями керівника вокально-хорового колективу. Процес оволодіння диригентською технікою, тобто умінням виразити через жест зміст, характер музики, обов’язково повинен спиратися на міцні знання студентів хорової літератури. Виховання у майбутніх фахівців справжнього інтересу до хорового мистецтва і гарного художнього смаку, формування системи диригентських рухів, необхідних для передачі хоровому колективу своїх художніх задумів у трактовці творів, розвинути в них індивідуальні здібності, які дадуть їм змогу в процесі самостійної роботи над хоровою партитурою глибше розкрити та представити ідейно-художню концепцію, все це становить цілі та завдання курсу.

В тісній взаємопов’язаності вирішуються завдання навчальної дисципліни “Хорознавство та практикум роботи з хором”. Зміст курсу полягає в історико-теоретичному та методичному узагальненні багатовікового досвіду хорового мистецтва, виконавства, педагогіки, тобто розглядаються питання історії хорової культури, теорії хорознавства та методики й практикуму роботи з хором. Викладання матеріалу ведеться на кращих зразках вітчизняної, зарубіжної хорової культури. Специфіка даного предмету визначає відповідно різні види діяльності в площині хорового практикуму: процес апробації студентами знань, умінь, навичок набутих на індивідуальних заняттях з “Диригування”.

Традиційно вважається, що “Хоровий клас” - та дисципліна, яка потенційно є студентською практично-творчою лабораторією. А.Болгарський підкреслює, що у диригентсько-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики “Хоровий клас” є центральним навчальним предметом, на заняттях якого комплексно застосовуються

і закріплюються набуті знання, уміння й навички з хорознавства, диригування, теорії та історії музики, сольфеджіо, постанови голосу, методики музичного виховання, гри на музичному інструменті тощо. Тому, саме “Хоровий клас” визначає загальний рівень музично-теоретичної та вокально-хорової готовності студентів і вимагає найтіснішого зв’язку між музичними дисциплінами, завдяки чому досягається єдність у формуванні професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Ще однією дисципліною в системі даної фахової галузі є “Хорове аранжування” - навчальний курс, сутність якого є здобуття та розвиток майбутніми вчителями музики навичок імпровізації, композиції, транспонування, інтерпретації, дослідництва та ін. В рамках даного предмету майбутній педагог-хормейстер повинен сформувати в собі широку музичну ерудицію, “адже він є інтерпретатором музики, тлумачем ідейно-художнього змісту твору” [31, 7]. Будь-яке аранжування вимагає певних творчих задатків тому, пропонуючи твір для перекладу за тими чи іншими правилами, педагог передбачає значну долю творчої фантазії студента, так як “неможливо перекладати твори формально й механічно, бо кожен твір – це жива музична тканина, з характерними, нерідко тільки їй властивими особливостями форми, фактури, зокрема мелодичної і ритмічної структури, голосоведіння тощо” [189, 3].

Таким чином, музично-педагогічна освіта окреслює наступні завдання диригентсько-хорової підготовки майбутнього спеціаліста:

- 1) розвиток загальної музичної культури (А.Анісімов, І.Коваленко, Г.Сагайдак);
- 2) поглиблення спеціальних якостей і здібностей (А.Болгарський, А.Кречківський, А.Козир);
- 3) розширення теоретичного світогляду та наукової ерудиції, як фундаменту до здійснення самостійної науково-дослідної роботи (Л.Арчажнікова, С.Горбенко, І.Шинтяпіна);
- 4) навчання диригентській техніці та вміння її впровадження в практикум роботи з хором (І.Заболотний, Є.Карпенко, Л.Костенко, Ю.Соколова);

5) формування художньо-творчих умінь, художнього сприймання (Г.Голик, М.Ведмедева, І.Шинтяпіна,);

б) удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з хоровим колективом. (Л.Бірюкова, А.Козир, Т.Смирнова).

Очевидно, що означені цілі та завдання кожної з вищеперахованих дисциплін підпорядковані одній пріоритетній вимозі фахового розвитку студентів педагогічних університетів – особистісному розвитку студента, формуванню його творчої самостійності, вихованню креативної спрямованості на самореалізацію та стійкої мотивації усвідомленого навчання. У зв'язку з цим, ми інтерпретуємо *диригентсько-хорову підготовку як керований процес формування, розвитку, оволодіння студентами в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін низкою педагогічно-хормейстерських знань, умінь та навичок, що спрямовані на якісне їх втілення в площину активної диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики.*

Відповідно до того, що процес творчої самореалізації – постійна активізація особистісних новоутворень (пар.1.1), то ми розглядаємо диригентсько-хорову підготовку, як особливий вид творчої самореалізації майбутнього вчителя музики з позицій діяльнісного підходу. Тому підійдемо до конкретизації цього явища через аналіз поняття “діяльність” в різних аспектах. Психологічна теорія діяльності була заснована й розвинена Л.Виготським, С.Рубінштейном, А.Леонтьєвим, А.Запорожцем, П.Гальперіном. Для нашого дослідження є цікавим твердження А.Леонтьєва про дві форми людської діяльності: внутрішню, яка має психологічну основу й закрита від прямого спостереження та зовнішню, що в свою чергу виражається взаємодією суб'єкта з об'єктом з чітко виявленими ознаками для “зовнішнього споглядання” [182]. Психологи бачать складність у об'єктивному вивченні внутрішніх процесів, а саме в тому, що даний вид активності є результатом зовнішніх та має спільну структуру: мотив – дія – мета.

У свою чергу, П.Гальперін представляє діяльність, як процес, де усвідомлення є орієнтовною основою дії та в свою чергу має дві складові: 1) образ об'єкта, який необхідно отримати з певною внутрішньою будовою, з

властивостями, ознаками, які перебувають у співвідношенні до висхідного матеріалу; 2) образ системи операцій, детальний план дій за допомогою яких спершу перевіряється склад, якість, стан всіх умов завдання, а потім виконується перетворення висхідного матеріалу в заданий продукт. У зв'язку з цим, діяльність людини має складну ієрархічну будову, за принципом - від простого до складного: рівень психофізіологічних функцій; рівень операцій; рівень дій; рівень особливих видів діяльності (Ю.Гіппенрейтер). З огляду на це, діяльність – це процес, який спонукається мотивом і реалізується у вигляді дій, операцій, спрямованих на досягнення мети (А.Леонтьєв).

Отже, діяльність та усвідомлення – складові єдиного процесу, а всі види мистецької діяльності відносяться до “рівня особливих видів діяльності”. Факт усвідомлення змінює умови та протікання дії, тим самим змінює її характер і діяльність перестає бути відповіддю на зовнішні подразники, а стає насиченою властивостями діючого індивіда (Ю.Гіппенрейтер, П.Гальперін, С.Рубінштейн та ін.). Усвідомлена діяльність – це процес, що супроводжується глибоким пізнанням, яке окрім своєї об'єктивної сутності має ще й суб'єктивне втілення [184].

В свою чергу, педагогічна теорія та практика діяльності особистості тлумачать, як “активну взаємодію в з довкіллям, під час якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і тим самим задовольняє свої потреби” [185, 151]. В той же час суб'єкт діяльності педагогами пріоритетно розглядається в окремих її видах: ігрової, навчальної, трудової, інтелектуальної, побутової, або ж у контексті поняття педагогічної діяльності (Н.Волкова, В.Кравець, М.Фіцула та ін.).

О.Рудницька мету педагогічної діяльності визначала, як “...формування особистості, яке передбачає виконання багатьох завдань, різних за рівнем складності. Оскільки кожне з них має свої проміжні цілі, реалізація педагогічної мети і відповідної до неї ситуації може бути, як віддаленою, так і оперативною, тобто розрахованою на більш тривале та швидке здійснення” [185, 86]. Якщо розглядати педагогічну діяльність, як творчу дію, то слід наголосити, що вона визначається не стільки логікою пов'язаності виховних і дидактичних установок,

скільки послідовністю продуктивних процесів. Розглядаючи креативність як особистісну властивість індивіда, дослідник В.Андреев розробив структурну модель творчих здібностей майбутнього вчителя, виділивши в ній наступні компоненти: мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості на навчально-творчу діяльність; інтелектуально-логічні й інтелектуально-евристичні здібності; індивідуальні особливості особистості та здібності до самоврядування [10, 34].

Дослідниця В.Лісовська наголошує, що творча діяльність відбиває синтез тих розумових і особистісних властивостей, які стимулюють наступні вияви, а саме: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість. С.Сисоева вважає, що рівень сформованості готовності особистості до творчості визначається рівнем розвитку його творчих можливостей, що проявляються у продуктивній навчальній діяльності й взаємодії. Саме тому до структури творчих якостей особистості автор включає природжені задатки, особливості її нейрофізіологічної сфери та психічних процесів, творчі уміння, спрямованість на творчу діяльність, характерологічні якості [202, 103].

Як відомо, для успішного здійснення будь-якої діяльності необхідно володіти певними якостями. Про професійні характеристики творчої особистості педагога - керівника шкільного колективу писали відомі музиканти-диригенти. Так, К.Птиця зазначав: “Диригент має бути педагогом-організатором, що володіє методом суспільно-художнього виховання хорового колективу в цілому та окремих його учасників, бути обдарованим музикантом-виконавцем, з яскравим артистизмом, творчою неповторністю, який міг би захопити колектив у процесі роботи і виконавської творчості. Він має бути імпровізатором, який вільно діє на кожному хоровому занятті” [166, 24].

На думку В.Мініна, хормейстер, це: по-перше – учитель співу, по-друге – музикант, який вміє виражати свої наміри в звуці, що ґрунтуються на виявленні смислового змісту партитури і, по-третє – творець, що володіє технологією та специфікою хорового співу і творчо реалізує їх на практиці [123]. За значущість творчих якостей у диригентсько-хоровій діяльності висловлювався також Г.Струве. Він вбачає її багатогранність у тому, що: “передусім хормейстер – майстер, творець

хорового колективу; потім хормейстер – настроювач, педагог, імпровізатор, а вже потім – диригент” [214].

К.Кондрашин підкреслює важливість наявності комплексу здібностей особистості, що в своєму поєднанні утворюють “професійну придатність” представника хормейстерської справи. Відсутність будь-якої з якостей, на його думку, унеможлиблює “продуктивний вплив” фахівця в сфері диригентсько-хорової діяльності. За думкою К.Кондрашина, професійний комплекс хорового диригента включає волю, мануальну техніку, міміку, пантоміміку, імпровізаційну свободу, творчу самостійність [88].

А.Анісімов вважав, що для успішної диригентсько-хорової діяльності необхідні наступні особистісні властивості: музична обдарованість та всебічна музична освіта; певна філософсько-світоглядна ідейна переконаність, високий рівень загальної та музичної культури; емоційно-вольові, організаційно-педагогічні здібності, фізична придатність до хормейстерської діяльності [9]. Цікавою для нас є оцінка вчителя музики-хормейстера М.Коваль: “Справжнім художником-педагогом, хормейстером є той, хто свої щирі хвилювання, думки, почуття, враження, життєві переживання тощо вміє переплавляти в творчість” [83, 24]. Розкриті вище позиції щодо діяльності в психологічному, педагогічному та мистецько-хормейстерському контексті є раціональними, щоб розглянути диригентсько-хорову підготовку в якості самостійного виду педагогічно-творчої дії майбутнього вчителя музики, тобто як особливий вид творчої самореалізації.

Таким чином, диригентсько-хорова діяльність вчителя музики – це багатокomпонентний, самостійний вид професійно-мистецької функціональності, що має ознаки особистісно-творчого сприйняття, усвідомлення, трансляції ідейно-художнього змісту вокально-хорових творів і передбачає створення ціннісних пріоритетів актуалізації диригентсько-хорових знань, умінь, навичок у процесі духовно-естетичного виховання учнів засобами хорового мистецтва.

Оптимальні умови для реалізації такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об’єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця

через вирішення студентами ряду практичних завдань особистісно-творчого характеру. Так наприклад, читання хорової партитури не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, а ще одночасно вдосконалює його фортепіанну підготовку, а саме, привчає грати хоровий твір за принципами вокальної органіки; хоровий спів, котрий є одним із домінуючих видів діяльності у процесі фахової підготовки студентів, шліфує їх виконавську майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих знань та умінь у стійку систему професійних навичок готує студентів до самостійної інтерпретаторської активності; практикум роботи з навчальним хором окрім формування та розвитку суцільно хормейстерських здібностей готує студентів до творчого спілкування з шкільним колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музики, спрямовуючи їх у креативне русло. Така специфіка опанування дисциплінами диригентсько-хорового циклу є основою при методичній підготовці майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації.

Сучасна музична педагогіка розглядає підготовку студентів педагогічних закладів в процесі викладання дисциплін даної фахової галузі за рівнями та етапами. Так дослідниця І.Коваленко в процесі хормейстерської підготовки виокремлює наступні етапи формування професійно-особистісних якостей: підготовчий етап, який передбачає формування тих знань, що "...складають основу для формування професійних якостей та технології досягнення вчителем музики як керівника хорового колективу бажаних результатів"; практично-діяльнісний етап, який підпорядкований створенню умов для цілеспрямованого формування професійно-особистісних якостей; творчий етап, що "...спрямований на створення умов для безпосереднього прояву професійно-особистісних якостей у різних видах діяльності" [82, 38 - 45].

Л.Бірюкова виокремлює рівні диригентсько-хорової діяльності - технічний, педагогічний, творчий та відповідно представляє систему структурних компонентів:

- мотиваційно-ціннісний, який передбачає усвідомлення необхідності та значущості особистісної потреби в здійсненні функцій хормейстерської діяльності;

- музично-професійний, що характеризує рівень готовності до реалізації диригентсько-хорових здібностей;
- когнітивно-знаннєвий - виражений створенням теоретичних основ для формування й розвитку готовності займатися диригентсько-хоровою діяльністю;
- творчо-самостійний, який передбачає готовність суб'єкта до саморозвитку творчих умінь, стимулювання пізнавального та інтелектуального в реалізації творчих доробок;
- педагогічно-професійний - виявляє позитивні ознаки педагогічного спілкування, основою якого є засвоєння техніки саморегуляції, техніки мови, навичок артистизму [27, 6].

І.Шинтяпіна, досліджуючи особливості формування художньо-творчих умінь майбутнього вчителя музики в системі диригентсько-хорової підготовки, виокремлює наступні компоненти:

- ціннісно-орієнтаційний – до якого відносяться усвідомлення морально-естетичного потенціалу української та світової художньої культури та характеризується вибіркоким ставленням особистості до різних видів музично-творчої діяльності;
- мотиваційно-пізнавальний – включає в себе інтерес до майбутньої творчої діяльності, прояв домінуючих мотивацій на розвиток творчої діяльності, нейтралізація “анти стимулів”;
- інформаційно-орієнтаційний – до якого входить “постійне здобуття нової музичної інформації, прагнення до удосконалення існуючих музичних знань, розвинений пізнавальний інтерес, творчий пошук”;
- дослідницький, що проявляється в спрямованих діях на удосконалення власної музично-професійної майстерності [249, 11].

Т.Смирнова, в свою чергу, пропонує наступну періодизацію диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики: традиційно-репродуктивний, частково-продуктивний, продуктивний і творчий етапи. Для творчого рівня диригентсько-хорової підготовки, за думкою автора, характерні наступні ознаки:

- спрямованість навчального процесу на виявлення творчої індивідуальності студента;
- ієрархізованість мотивів диригентсько-хорової діяльності із переважанням духовно-професійних над професійно-утилітарними й ситуативно-пізнавальними;
- зростання функції суб'єктного самовизначення та узагальнення професійної концепції;
- прагнення до неповторного самовираження і саморозвитку власного духовного світу, привласнення необхідних способів самовираження [209, 246-247].

Таким чином, специфічною особливістю підготовки студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є динамічність, поступовість і стадійність. Даний феномен відбувається через усвідомлення студентами власних психологічних та психофізіологічних якостей, що створює передумови для найповнішого розкриття свого потенціалу. Це дає можливість розглядати сутність творчої самореалізації як актуалізацію потенційних сил студента, як втілення суб'єктивних характеристик моделей “Я – концепція” та “Я – професіонал” у практичну площину.

У цьому контексті, цікавою для нас є думка американського психолога Г.Олпорта, який стверджував, що будь-яке професійне завдання може бути виконане різними способами. Очевидно, що пошук цих способів повністю залежить від особистісних творчих якостей та від умов їх прояву, а процес їх апробації і є творчою самореалізацією відповідних потенцій індивідуума. М.Дяченко розглядає поняття індивідуального стилю, як систему стійких, своєрідних способів і прийомів виконання завдань. В процесі професійного становлення студента потрібно допомогти сформувати особистісний стиль реалізації себе, який найбільш відповідає його індивідуальним особливостям в обраній професійній діяльності. Але “...дуже рідко студенти мають уявлення про індивідуальність як гармонію індивідуального, особистісно-професійного і суб'єктного компонентів. Здатність до повноцінного творчого самовираження адекватно розвинена лише у деяких, творчо і професійно обдарованих студентів” [210, 238]. Тим самим, самостійний творчий

вияв професійної сутності гальмується загальним невмінням студентів означити шляхи розвитку власної індивідуальності.

Індивідуальність, за визначенням, С.Смирнова,- це своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольових сферах, в інтересах, потребах і здібностях [212, 92]. В цьому контексті А.Петровський особистість тлумачить, як людину, яка є суб'єктом стосунків і свідомої діяльності, здатної самопізнавати й саморозвиватися; як стійку систему соціально значущих рис, стосунків, настанов, мотивів, що характеризують його як члена суспільства [159, 523]. Психолог В.Рибалко особистість, як “систему систем” (Г.Костюк), представляє через призму трьох вимірів: вертикального (ознаки соціально-психологічного підходу), горизонтального (ознаки діяльнісного підходу), вікового (ознаки генетичного підходу). Горизонтальна площина характеризується ознаками діяльнісного підходу, а саме мотиваційно-потребовими, інформаційно-пізнавальними, емоційно-чуттєвими, діяльнісно-поведінковими складовими особистості [181]. Ми вважаємо, що застосування на практиці основних параметрів моделі саме цього виміру дозволить дослідити специфіку творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в системі диригентсько-хорової підготовки більш ґрунтовно й комплексно.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін вищевказані властивості особистості мають відповідне значення. На це звертає увагу І.Коваленко: “Формування у хормейстера власного стилю музично-творчої діяльності ... пов'язано з розвитком його професійної самосвідомості як особливим феноменом регуляції діяльності відповідно до сучасних вимог, з урахуванням власних творчих можливостей як диригента, хормейстера, керівника колективу, вихователя, виконавця і просвітника, згідно з власним емоційно-ціннісним ставленням до цінностей хорової музики” [82, 54]. М.Малько наголошував на важливості гармонійного поєднання інтелектуальних і емоційних властивостей фахівця даної галузі, а К.Птиця на питання про необхідні якості керівника хору відповів: “ ...строга об'єктивність, у вирішенні художніх завдань, яка повинна поєднуватися з яскравою індивідуальністю, творчим смаком і всієї художньою

продукцією колективу” [166, 430]. Цінною думкою знаменитого майстра є позиція щодо якостей морально-духовного контексту, серед яких він виділяв вимогливість, доброзичливість, принциповість, почуття справедливості, щоб “бути, якщо не тим кого люблять, але тим кого поважають” [166, 430].

Як показує хормейстерська практика і педагогічний досвід, продуктивність і активність в площині диригентсько-хорової діяльності вимагає від особистості постійного напруження, бо відбувається “в умовах постійного стресу” (Т.Смирнова). Враховуючи це, успішність творчої самореалізації майбутніх фахівців залежить від психодинамічних властивостей темпераменту, зокрема, рівня психологічної нестійкості (нейротизму) студента. І.Павлов відмічав, що відомі чотири види людського темпераменту безпосередньо відповідають типам нервової системи: холерик – збудженому, сангвінік – рухливому, флегматик – спокійному, меланхолік – надто спокійному. В свою чергу, кожен тип нервової системи “накладає той чи інший відбиток на всю діяльність людини” [56, 77]. Відповідно до цього, диригентсько-хорова діяльність людини, обов’язково несе в собі чіткі характеристики типу нервової системи суб’єкта процесу.

Велику увагу цьому питанню приділяє відомий диригент-педагог В.Живов, він наголошував, що “В залежності від того, відноситься диригент більш до сангвінічного, холеричного, флегматичного чи меланхолічного темпераменту, його трактовка твору буде нести в собі характерні риси темпераменту” [56, 241]. В свою чергу, В.Петрушин, Р.Кофман, І.Мусін і ін. виділяють сильний, урівноважений і рухомий типи темпераменту, що найбільш сприятливі в хормейстерській практиці, а млявість, інертність, пасивність, замкненість, схильність до меланхолії – негативними показниками. Одночасно хормейстерська практика та мистецька педагогіка доводять, що не може бути категоричної позиції щодо “небажаних особистісних характеристик”.

Видатний німецький музикант, композитор, диригент І.Кванц писав: “Кожен виконавець повинен рахуватися із природніми якостями власного темпераменту та вміти володіти ними. Взривна особистість повинна навчитися стримувати себе в адаqjo. Сумна й меланхолійна людина досягає мети, якщо зуміє надати виконанню

allegro природнього темпераменту. Якщо життєрадісний сангвінік ... з'єднає в собі душевний стан і не дозволить своїй безпечності взяти верх над сконцентрованістю й напругою думки, то він досягне всього” [56, 17]. Висновки та зауваження автора з проблем виконавської психології знаходять свою актуальність і в наш час. Дослідниця-педагог Т.Смирнова також наголошує, на тому що “...природні негативні особливості темпераменту та нервової системи диригента, який має благородну мету і любов до професії, під впливом самовиховання та самовдосконалення можуть змінюватися” [209, 154].

З огляду на це, слід визнати, що творча самореалізація майбутнього вчителя музики в процесі опанування диригентсько-хоровою діяльністю неможлива без максимально розвиненої й гнучкої емоційної реакції, яка виражається в міміці, пластиці, виразності мовленнєвого компонента, інтерпретаційних процесах, у виникненні мотивів особистісного зросту і вдосконалення. Безумовно, в цьому контексті специфіка диригентсько-хорової підготовки вимагає поєднання емоційного та інтелектуального розвитку майбутнього вчителя музики.

На позиціях єдності емоційного і раціонального начал у мистецькій освіті завжди стояли прогресивні педагоги. В.Шацька підкреслювала, що “Будь-які спроби відірвати раціональне і емоційне в художньому пізнанні неодмінно і невідворотно приведуть до його спотворення і руйнації” [49, 80-83]. О.Рудницька зауважує, що слід відрізнити звичайні емоційні реакції від художніх емоцій, що виникають при спілкуванні з творами мистецтва. Л.Виготський наголошував, що художні “розумні” емоції мають великий “інтелектуальний потенціал”, виконують пізнавальні функції та “уможливлюють розуміння змісту художньої інформації”. На думку В.Теплова, сприйняття музики відбувається через емоцію, але емоцією воно не закінчується. Ця особливість вказує на те, що “понятійно-почуттєве” співіснує в акті індивідуального усвідомлення художніх образів, створення їх особистісної оцінки й поєднання з інтуїтивним началом.

В.Васильєв відносить до творчих і виконавських якостей особистості здатність емоційного співпереживання музичним образам, ступінь зацікавленості в співі й музиці, музичну фантазію, творчу уяву, що проявляються у стійкій потребі

підбирати на слух та спробах створювати музику [34, 76]. Очевидно, що автор має на увазі природню схильність до активної творчої діяльності. Ось що про це писав Б.Асаф'єв: “Творчий інстинкт проявляється ... завжди в обов'язковому стремлінні менше споглядати чи механічно виконувати, а самим брати участь і привносити своє” [16, 92].

На важливість формування мисленневих здібностей вказували знамениті диригенти–педагоги: М.Данилін, М.Колесса, П.Козицький, О.Міньківський, О.Нікольський та ін. Відповідно, їх педагогічні концепції були насичені елементами проблемного навчання (дискусії, діалоги, проблемні запитання й завдання) чим спонукали студентів до ефективної співпраці, актуалізували їх пізнавальну активність. У зв'язку з цим, специфіка спрямованості творчої діяльності студентів у системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін вимагає оволодіння ними, як інтелектуально–логічними здібностями (аналізу, синтезу, виділення головного, порівняння, класифікації), так і евристично-творчими вміннями (генерування ідей, аналогії, асоціативного мислення, творчої рефлексії).

Попередній аналіз спеціальної літератури із питань специфіки індивідуально-психологічних властивостей учасників диригентсько-хорової діяльності дає змогу стверджувати, що успішність творчої самореалізації студентів фундаментально залежить від:

- 1) психолого-фізичного стану, як адекватної готовності особистості до емоційної виразності та відповідної фактурно-мануальної координації;
- 2) сформованості диригентсько-хорового апарату, що ідентифікується умінням емоційно та вільно виражати зміст хорового твору протягом репетиційних процесів і сценічних виступів;
- 3) емоційно-чуттєвих процесів особистості;
- 4) інтелектуальних здібностей;
- 5) особистісних морально-духовних якостей індивіда.

Вищевказані індивідні ознаки учасників навчально-виховного процесу є первинними, а “усвідомлення їх смислу та значущості у професійному становленні стає першим етапом творчого самовираження студентів” [209, 154].

Поряд із цим, на думку видатних хорових диригентів і педагогів К.Пірова, К.Стеценка, М.Леонтовича, П.Чеснокова та ін. першою сходинкою продуктивної самореалізації учасника диригентсько-хорової діяльності стає виконавська практика хориста, підготовка до якої дозволяє студентам поступово “із середини” оволодівати “сходинками хорової культури у її різноманітних проявах” [211, 64]. Тут суттєвого сенсу набувають потреби саморозвитку, самостановлення через емоційно-комунікативний контакт з хоровим мистецтвом і співаками, оцінення власної сценічної диригентсько-хорової діяльності, що й стає стимулом продуктивного професійного навчання. Для нас цікавою є думка Т.Смирнової яка звертає увагу, що стійкої мотивації набувають студенти, які вже мають досвід хорового виконання в умовах висококваліфікованого колективу під управлінням “справжнього майстра”. Таким студентам, як правило, притаманні духовні мотиви, впевненість у особистісній значущості в професійній діяльності, стійка любов до хорового мистецтва, прагнення до активних дій у даній професії [211, 66].

Необхідно відмітити, що процес фахової творчої самореалізації можливий не тільки при стійкій мотивації, але, поряд із цим, науковці відмічають важливість такої інтегрованої властивості індивіда, як характер. У науково-методичній літературі характер розуміють, як показник відношення особистості до світу, до людей, до самого себе. О.Лазурський тлумачив характер, як сукупність спрямованостей, під якими він розумів душевні процеси, що мають зовнішнє фізіологічне вираження. Особистісне й професійне зростання суб’єкта диригентсько-хорової діяльності, перш за все, пов’язано з його вольовою силою, яскравим показником якої П.Симонов називає “задоволення від подолання”.

Відомі хорові майстри Р.Кофман, Ш.Мюнш, І.Мусін, Г.Рождественський, П.Чесноков та ін. в своїх роботах інтерпретують дану якість як “силу волі”, як ту властивість, що необхідна в практиці диригента, а отже і вчителя музики-хормейстера. Автори стверджують, що диригентська воля має здатність прояву в готовності особистістю активно, гуманно досягати свідомо поставленої мети; умінні бути рішучим, реалізовувати прийняті рішення в умовах творчого ризику та моральної відповідальності за власні дії. Р.Кофман акцентує увагу на ролі

самостійності, як прояву характеру, заснованої на зрілому світобаченні, на знанні своєї професії, на широті власних поглядів і повазі до інших.

Самостійність у диригентсько-хоровій діяльності проявляється у спроможності вирішувати важливі організаційні проблеми в період проектування власної та колективної діяльності, стимулюванні творчої активності та в генеруванні власного творчого продукту. Необхідність постійно визначати та логічно реалізовувати мету, завдання, зміст діяльності колективу свідчить про значущість самостійності як обов'язкової властивості творчої особистості диригента. Спираючись на вищевикладені положення, до специфічних умов творчої самореалізації студентів педагогічних університетів слід віднести перехід їх творчих потенцій у активний стан за допомогою підключення механізму творчої самостійності.

Актуальність розвитку даної властивості майбутніх фахівців окреслює В.Орлов, який відмічає, що: “Недавній випускник мистецького факультету...починаючи свою самостійну діяльність і не маючи досвіду самостійного знаходження смислу і сутностей творів мистецтв...стає перед необхідністю керуватися тим, що пишуть про мистецтво у підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, а не власноручно знайденим смислом” [148, 67]. Поряд із цим, існує проблема в тому, що ефективність навчання вимірюється ступенем засвоєння студентами “авторитетних суджень про мистецький твір, що приводить до уніфікації оціночного ставлення до мистецтва” [154, 170]. За таких умов студент звикає до готових штампів, тим самим, втрачає здатність до формування власної позиції.

У музично-педагогічних дослідженнях О.Рудницької, О.Ростовського, Г.Падалки самостійність розглядається в тісному взаємозв'язку з феноменом творчої діяльності й позиціонується, як творча самостійність. О.Рудницька наголошує: “Самостійність – властивість особистості, що знаходить своє вираження у здатності визначати мету власної діяльності, планувати та реалізовувати її на основі набутих знань, умінь і навичок без сторонньої допомоги” [185, 158]. Звідси,

провідною педагогічною метою в системі диригентсько-хорової підготовки студентів повинна бути - розвиток самостійності, творчої ініціативи.

Відомий диригент-педагог В.Васильєв окремо висвітлює важливість формування в студентів навичок самостійної роботи, самоосвіти, саморозвитку. Він вказує на проблеми самопідготовки студента: несистематичність, відсутність навичок самоорганізації, слабка мотивація професійного зростання і т. д. Сучасний науковець-педагог Т.Смирнова вищеперераховані якості особистості вважає необхідними “у випадках, коли доводиться переборювати власні негативні риси (боязливість, млявість, розгніваність і т.д.), послідовно вдосконалювати власні фахові предметні уміння (чисте інтонування, диригентську гнучкість тощо), або виховувати уміння творчої професійної діяльності (створити існуючому стереотипу власну інтерпретацію відомого твору)” [209, 156-157].

Дослідниками Н.Сегедою, Л.Левченко, А.Зайцевою, П.Заїкою, О.Тепловою та ін. визначені спільні основні характеристики творчої самореалізації майбутнього вчителя музики, що можливі тільки при здатності особистості проявляти самостійність: самопізнання власного потенціалу, спрямованість на саморозвиток, усвідомлене самовизначення, самоконтроль зовнішніх і внутрішніх компонентів особистості, стійка мотивація на творчу діяльність і т. д. Цікавою для нас є думка П.Заїки, який розглядає даний феномен, як “Готовність до художньо-творчої самоактуалізації, що передбачає наявність у педагога комплексу обов’язкових ознак і характеристик (психологічна і психофізична готовність), а також відповідних знань і умінь (теоретична і практична готовність)” [221, 77-81]. Очевидно, що психологічна та психофізична готовність до творчої самореалізації особистості це система наступних рис: почуття самоповаги, прагнення до свободи діяльності та незалежності, віра й впевненість у своїх силах, відповідальність, нешаблонність професійного мислення й т.д. В тісній взаємодії ці якості, з одного боку, акумулюють дану властивість як результат, а з іншого, кожна із них вже передбачає самостійність як умову її суб’єктної активізації.

Звідси, майбутній вчитель музики, як самостійно-творча особистість, повинен не тільки визнавати за собою право на формування своєї позиції та її

вільну апробацію, але й керуватися в процесі реалізації власної ідеї самостійно обраними цілями, особистими цінностями, прагнути до вільного вибору й прийняття рішень, що базуються на індивідуальній мотивації. Очевидно, що самостійність, як властивість індивіда, неможлива без впевненості в своїх силах та наявності потребового підґрунтя: бажання самостверджуватися, саморозвиватися через творчу діяльність.

Таким чином, самостійність ми інтерпретуємо, по-перше, як процес свідомої об'єктивації інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, вольової та діяльнісно-поведінкової сфер особистості в певних умовах; по-друге, як ініціативність, адекватну самооцінку й особисту відповідальність за власні дії. Опираючись на важливі положення проаналізованих досліджень, вважаємо, що змістом творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки є результат його усвідомленої креативної діяльності, що передбачає оволодіння майбутнім фахівцем комплексом професійних вмінь, навичок самостійного творчого мислення і контролю за реалізацією власного „Я” як неповторної індивідуальності.

У зв'язку з цим, ми повинні проаналізувати напрямки творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в площині продуктивної диригентсько-хорової діяльності. *Імпровізація* – найбільш активна форма музичної творчості. Сам термін “імпровізація”, тобто “миттєве або спонтанне створення художнього твору безпосередньо в момент його виконання” [44, 164] містить в собі зміст і сутність “мистецтва мислити і виконувати музику одночасно” [131, 142]. Це явище прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу, що виникає безпосередньо в ході художньої діяльності, а також як її результат і засіб особистісного зросту та вдосконалення.

Поліаспектність прояву імпровізації в професійній діяльності вчителя музики зумовлюється складністю його функціональності та її інтегральною природою. Успішність цього явища залежить від рівня сформованості системи умінь: специфічно-професійних, особистісних, творчих. Як вважає Е.Громов, “у процесі імпровізації поєднуються всі елементи творчої і виконавської діяльності:

натхнення, афект, уява, інтуїція, майстерність. Специфічність їх вираження в імпровізації полягає в тому, що вони взаємодіють завдяки найважливішій властивості суб'єкта імпровізації – швидкості психічних реакцій” [44, 89]. Також, особливість імпровізації полягає в тому, що прояв даних елементів у цій площині виражається в активній, миттєвій, актуалізованій психічній реакції суб'єкта даної творчості.

Слід зазначити, якщо для музиканта створення імпровізації може бути пріоритетною метою його творчої діяльності, то для вчителя музики імпровізація є лише засобом, який є актуальним сучасному моменту і певним умовам виконання професійних функцій. Також, вона рідко виступає самостійною ціллю диригентсько-хорової діяльності. Цей напрям творчості не можна протиставляти ретельному плануванню навчально-виховної роботи, тому що вона сама є необхідним механізмом її успішної реалізації. Імпровізація як у мистецькій так і у педагогічній діяльності виникає на “добре підготовленому ґрунті” і є результатом завзятої, копіткої попередньої роботи фахівця.

Дослідження функцій імпровізації в практиці мистецької освіти показало, що вона синтезує виконавські, композиторські уміння і теоретичні знання та, як дидактичний метод навчання має значний педагогічний потенціал у розвитку універсального типу вчителя музики. В умовах диригентсько-хорової підготовки студентів формуються спеціальні навички імпровізації, які є своєрідним напрямком самостійної творчості. Як дуже складне за структурою явище, музично-педагогічна імпровізація вчителя музики включає різноманітні її прояви: транспонування, підбір по слуху, вербалізація музичних вражень, дієво-комунікативні реакції на ситуації тощо.

Імпровізація у диригентсько-хоровій діяльності має певні характерні риси і специфіку утворення. В ряді творів композитори сучасності свідомо не деталізують текст, надаючи волю фантазії виконавця. Необхідно відмітити, що в хоровій музиці зросла роль імпровізаційного начала, з'явилися нові виражальні засоби внаслідок її синтезу з театральним і народним мистецтвами, що відкриває величезні можливості виконавцям для творчості. Існує багато хорових творів, в яких немає прямих

вказівок композитора щодо імпровізаційних рухів, але сама партитура підштовхує до цього [199].

Таким чином, сучасна хорова музика надає великі можливості для творчої діяльності виконавців і в цьому процесі особливого значення набуває володіння імпровізацією як окремим напрямком творчої самореалізації фахівця. Імпровізації у площині диригентсько-хорової діяльності притаманні особливості, які необхідно враховувати у навчально-виховному процесі майбутнього вчителя музики: 1) роль вокальної імпровізації; 2) взаємозв'язок вокальної імпровізації з поезією; 3) поєднання вокальної імпровізації з мануальною імпровізацією; 4) імпровізація як колективно-комунікативна взаємодія у виконанні.

Серед напрямків самостійно-творчого вияву, необхідних вчителю музики, є також *інтерпретація*. Основу цього процесу становлять музично-теоретичні, художньо-естетичні та музично-виконавські знання та вміння. Найбільш зорієнтованими на формування цих навичок є дисципліни теоретичного та виконавського циклів (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів, інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова підготовка). У своїй сукупності комплекс цих дисциплін становить собою систему, основним завданням якої є забезпечення теоретичних та практичних основ необхідних для інтерпретації музичних творів.

Інтерпретація становить собою процес складної діяльності, яка формується надзвичайно повільно, має непередбачувані результати. Вміння даного напрямку творчої самореалізації мають всі ознаки складного уміння. По-перше, їх реалізація охоплює собою різноспрямовані та різнофункціональні види діяльності; по-друге, це вміння вимагає здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо; по-третє, включає в себе володіння комплексом спеціально-професійних знань й умінь: аналізу музичних творів, оволодіння технологією самостійного вивчення хорових творів, володіння інструментом, голосом, диригентським апаратом тощо [131], [129].

Необхідно відмітити, що феномен інтерпретації у науковій літературі представлений як: 1) логічна процедура (Є.Гуренко, Л.Мазель, В.Остроменський),

2) активний процес співтворчості (В.Кухаренко, О.Рудницька), 3) результат особливої діяльності свідомості, яку визначають як своєрідне переведення не тільки в іншу систему мови (знаково-сміслову), а й в іншу систему мислення (В.Ражніков, Г.Ципін).

У зв'язку з цим, даний вид творчості поділяють на об'єктивну і суб'єктивну складові, причому, першу асоціюють із творчістю композитора, другу – із творчістю самого виконавця. В свою чергу, виконавське мистецтво є відносно самостійною діяльністю, творчий рівень якої виявляється у процесі трактовки. Це дає нам підставу розглядати виконавську інтерпретацію як творчу самореалізацію, що включає сприйняття твору (початкове його освоєння, побудову “слухової моделі”), осмислення (створення одного з виконавських варіантів продукту первинної творчої діяльності композитора) та відтворення його під час публічного виступу.

Отже, аналіз різних аспектів змісту та сутності даного явища, представлених в естетико-філософських і мистецькознавчих першоджерелах, дає можливість стверджувати, що інтерпретація – це, насамперед, метод пізнання, який дає змогу створити художній образ твору в двох напрямках: інтерпретація, якій властива орієнтація на змістовну суть твору, що втілюється у вербальній формі (при цьому твори мистецтв описуються і пояснюються в усій множинності їхніх внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків); інтерпретація, що пов'язана із індивідним сприйняттям, усвідомленим відтворенням музичного матеріалу й виконавським особистісним прочитанням твору.

Звідси, інтерпретація як явище в професійній діяльності сучасного вчителя музики це: по-перше, процес перекладу мистецького твору зі знаково-графічної системи на виразну, емоційно збагачену музичну мову; по-друге, трактування музично-теоретичних елементів, понять і категорій мистецького твору у вербально-комунікативній площині. У зв'язку з цим, інтерпретатор залучає додаткові засоби: образні й емоційно-психічні характеристики, літературно-поетичні (вербальні) порівняння, аналогії з іншими видами мистецтв тощо.

Хорова музика, на перший погляд, менш ніж інструментальна дає основу

для вільного інтерпретування, тому що її образний зміст конкретизується текстом. Але це, як підтверджує практика, не є обмежуючим фактором. У сучасному хоровому мистецтві зросла роль творчого начала, тому сучасний вчитель музики як хормейстер і виконавець повинен володіти інтерпретаційними вміннями прочитання та виконання вокально-хорових творів. Важливим для майбутнього вчителя музики є також вміння використати різні типи вербальних інтерпретацій, які дають можливість:

- 1) здійснити цілісний аналіз музичного твору;
- 2) повніше осягнути художню концепцію твору у виконавській інтерпретації;
- 3) реалізувати комунікативну функцію з виконавцями твору і дистанційне з автором;
- 4) поглибити і розширити процес осягнення художнього образу музичного твору засобами різних видів мистецтв.

Таким чином, створення власної інтерпретації вокально-хорового твору – і є творчість музиканта-педагога, яка зав'язана на багатозначності змісту матеріалу, можливості різного прочитання його інтонаційно-образного змісту, інтерпретаційного осмислення засобів художньої виразності.

Важливим напрямком творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є активна, самостійна *дослідницька діяльність*, “...під якою розуміється їхня цілеспрямована навчальна, наукова, методична та організаційна діяльність у процесі якої вони оволодівають навичками планування, організації, методики, реалізації та відповідного оформлення результатів...” [48, 16]. Пізнавально-аналітичні можливості розвиваються у спілкуванні з музикою, в процесі цілеспрямованого аналізу музичних творів, який є невід’ємною частиною діяльності особистості на уроках музики. На етапі аналізу студентами вокально-хорових творів набувається досвід музично-аналітичної діяльності, йде оволодіння знаннями і вміннями, необхідними для повноцінного музичного сприймання, аналізу музичного твору, вербалізування вражень.

Як підкреслює О.Ростовський, “аналіз музичного твору на уроці музики є аналізом художньо-педагогічним. Художнім – бо аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним – тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання. Художньо-педагогічний аналіз забезпечує естетичне засвоєння твору, сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва у їх єдності” [179,46].

Значення уміння аналізувати музичні твори підкреслюється і аспектно розглядається в ряді досліджень, присвячених підготовці вчителя музики (Л.Арчажнікова, С.Горбенко, І.Гринчук, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, Г.Ципін та інші). Сформовані музично-аналітичні уміння є професійно значущою якістю і для майбутнього виконавця, і для майбутнього вчителя музики, але “питома вага” даного вміння для останнього значно зростає, адже, як підкреслює Г.Падалка: “Шкільний учитель – це музикант не другого ґатунку, а іншого плану. Поблажливість до музичної культури учителя може обернутись непоправними наслідками в естетичному вихованні підростаючого покоління” [155, 42].

Професійна діяльність учителя музики супроводжується процесом постійного пошуку матеріалів, методів, засобів, прийомів апробації власних ідей. В цьому контексті актуальною стає дослідницька функція сучасного фахівця, яка проявляється в роботі з музичними творами, що заснована на вивченні різноаспектного, різножанрового репертуару, задіянні теоретичної бази для виконання системного наукового пошуку та узагальненні музичної інформації. Цю діяльність самостійно-творчого характеру можливо здійснити тільки за допомогою таких рис, як цілеспрямованість у здійсненні аналізу, систематизації і реалізації поставлених практикою завдань. Поряд із цим, для майбутнього вчителя музики актуальності набувають його навички освіти та самоосвіти, вміння знаходити ефективні форми та методи побудови різних типів музичних занять, репетиційної роботи. Дослідницька діяльність включає в себе такі якості, як: 1) прагнення до систематичного опрацювання нового музичного репертуару в різних жанрах; 2)

схильність до нестандартних творчих рішень; 3) відчуття гармонії, досконалості, краси в розкритті музичних художніх образів.

Поряд із імпровізаційними, інтерпретаційними та дослідницькими вміннями, що складають основу даних напрямків творчої самореалізації важливе місце посідає вміння складати, створювати музику. Особливість імпровізації – у її миттєвості, у її здатності чітко передавати настрій моменту, в її непередбачуваності і несподіваності, особливість композиції, інтерпретації, дослідництва – у доборі й узагальненні музичного матеріалу, його конструюванні, тобто створенні закінченого продукту позбавленого випадковостей [104].

Б.Асаф'єв зауважував, що “композиторство” не повинно обмежуватися спеціалізацією і пільгою для особливо обдарованих. Ця помилка музичної педагогіки минулого повинна бути виправлена, оскільки у більшості студентів, як показує практика, є в потенціалі задатки композиторського дару. З педагогічної точки зору найбільш складним завданням є активізація життєвої енергії, винахідливості, художньо-організаційних здібностей, активізація музично-творчого інстинкту, які повинні супроводжувати весь процес роботи музиканта [16].

Велику увагу музично-творчому розвитку учнів приділяли відомі педагоги-музиканти Г.Нейгауз, Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, які розглядали вміння створювати музику як невимушений прояв фантазії, вигадки, оригінальності мислення. М.Блінова писала, що “керувати розвитком композиторського обдарування можна шляхом пояснень на зразках кращих творів” [69, 13]. Її методика полягала в тому, щоб починати роботу з створення теми, оскільки відсутність цього етапу веде до того, що вихованці не можуть самостійно знайти правильне, осмислене фразування мелодії, визначити її динамічну лінію, опорні звуки та інше. Для сприймання та створення одноголосної мелодії необхідні ритмічний, ладовий, тембровий та синтаксичний комплекси.

Процес розвитку вмінь створювати музику передбачає виявлення можливостей творчої самостійності: здібності до генерування ідей, варіантів, способів дій, експериментування, самовираження. Композитор, створюючи нові музичні образи, включає в них власний художній зміст (ідеї, емоційно-ціннісне

відношення до дійсності, досвід творчої діяльності та інші). Творча самостійність у такому випадку виявляється в тому, що суб'єкт синтезує власні враження, уявлення, знання в адекватному чуттєвому образі і далі об'єктивує ці внутрішні образи у відповідній музичній формі.

Формування вміння створювати музику передбачає узагальнення певних видів сприймання, це: 1) акустичне сприймання музики; 2) уявне, коли суб'єкт процесу свідомо викликає у себе асоціації щодо реального звучання твору; 3) символічне, коли відбувається перетворення в слуховій уяві звучання твору в змістовній формі. Композиторська діяльність майбутнього вчителя музики проявляється в діях, спрямованих на підвищення особистісного рівня професійної майстерності. Мотивація та потреба в студентів у реалізації композиторських умінь це найвищий рівень самостійної творчості тому ми його позиціонуємо як узагальнюючий напрямок творчої самореалізації – напрямок особистісного розвитку.

Отже, серед напрямків творчої самореалізації студентів педагогічних університетів слід виділити такі, що найбільш продуктивно та результативно сприяють формуванню навичок творчої особистості, та відповідають цілям і завданням професійної освіти майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, це: *комунікативно-імпровізаційний, інтерпретаційний, дослідницький та напрямок особистісного розвитку*. Адже, з цими напрямками самостійної творчості безпосередньо пов'язані практично всі види музично-педагогічної діяльності вчителя музики, в тому числі й у диригентсько-хоровій практиці: виконавські навички (виконання музичних творів в цілому та фрагментарно, акомпанування, підбір по слуху тощо), навички вербального тлумачення (естетична, художня оцінка, словесне розкриття художнього змісту твору тощо), навички корекції власного виконання відповідно особливостям слухацької аудиторії що сприймає, навички поєднання виконання із словесним тлумаченням тощо.

З огляду на проведений аналіз змісту інтерпретації, імпровізації, дослідництва, композиторства та особистісно-креативної сутності даних напрямків

специфіка спрямованості творчої діяльності студентів у системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін вимагає актуалізацію ними інтелектуально-логічних здібностей (аналізу, синтезу, виділення головного, порівняння, класифікації), та евристично-творчих вмінь (генерування ідей, аналогії, асоціативного мислення, творчої рефлексії). У зв'язку з цим, ми маємо змогу виділити компоненти творчої самореалізації: *інтелектуально-логічний, евристичний, діяльнісний*. *Інтелектуально-логічний компонент* творчої самореалізації пояснюється раціональною складовою кожного з напрямків продуктивного самовираження, що зумовлює розвиток творчого мислення, в тому числі емоційно-ціннісного ставлення до творчої діяльності, прагнення до самовдосконалення. *Евристичний компонент* характеризується ступенем освоєння виразно-сміслових значень художньої інформації; з'ясуванням особистістю змісту та смислу хорових творів шляхом декодування значення музичної мови; генеруванням ідей; розвиненістю фантазії, уяви, асоціативного мислення на емоційному підґрунті. *Діяльнісний компонент* передбачає готовність до рефлексії особистісно-творчого досвіду; наявність креативних задумів та вміння вільного, комунікативного спілкування; продукування зразків виконавсько-творчої діяльності; оригінальність дій.

Отже, наукове осмислення феномену творчої самореалізації майбутнього вчителя музики дозволило дійти висновку, що *творча самореалізація майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – це процес постійного духовно-творчого збагачення засобами диригентсько-хорової активності, що вбирає в себе вмотивовану потребу в майбутній професійній діяльності, актуалізацію набутого досвіду та відчуття позитивного результату індивідуально-творчого самовираження в наступних напрямках: інтерпретаційному, комунікативно-імпровізаційному, дослідницькому, особистісного розвитку.*

Висновки до першого розділу

У першому розділі *“Теоретичні засади проблеми творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”* на основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження розкрито сутність творчої самореалізації особистості, проаналізовано зміст диригентсько-хорової підготовки студентів педагогічних університетів з позицій діяльнісного підходу, визначено зміст і напрямки продуктивного самовираження майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Дослідження категорії *“творча самореалізація студентів педагогічних університетів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”* пов’язано з вивченням механізму взаємозв’язку понять *“творчість”*, *“самореалізація”*, *“творча самореалізація”*. У філософії, психології, педагогіці система становлення особистості в творчості інтерпретується як прояв унікальності кожної людини, вияв самостійності в ході реалізації індивідуального потенціалу та усвідомлення власної життєвої позиції. Психологія самореалізацію особистості тлумачить як втілення сутнісних сил, тобто власного *“Я”* індивіда, як основу творчої діяльності та діалектично взаємопов’язаний перебіг процесів об’єктного та суб’єктного творення в умовах активної практики. Тим самим, надаючи пріоритетності особистісній самоцінності, наукова думка спирається на творчість, яка перетворює, удосконалює, змінює індивідуальні якості людини.

Наукове осмислення творчої самореалізації дозволило її позиціонувати як результат задіяння механізмів самопізнання, самосвідомості, самокерування, самоактивності, саморегуляції, самоконтролю, самооцінки; форма відображення поетапного забезпечення умов реалізації духовних потреб, актуалізації творчості, поглиблення професійного досвіду на основі рефлексивних дій; продукт мотиваційної спрямованості на творчий саморозвиток, удосконалення самоорганізації з метою свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у процесі активної діяльності особистості.

Розглянуто диригентсько-хорову підготовку в площині діяльнісного підходу через призму самостійної активізації сутнісних сил особистості, як однієї з головних умов творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. У зв'язку з цим, були виокремлені основні напрямки творчої самореалізації студентів: *інтерпретаційний, комунікативно-імпровізаційний, дослідницький та особистісного розвитку*. Специфічна сутність творчої самореалізації за вказаними напрямками дала можливість визначити її компоненти: *логічно-інтелектуальний, евристичний, діяльнісний*. У зв'язку з цим, процес формування необхідних умінь та навичок є потенційно-дієвим засобом стимулювання механізмів творчої самореалізації фахівця та оптимальним шляхом удосконалення методичної підготовки студентів до творчої самореалізації.

Отже, наукове осмислення феномену творчої самореалізації майбутнього вчителя музики дозволило дійти висновку, що *творча самореалізація майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – це процес постійного духовно-творчого збагачення засобами диригентсько-хорової активності, що вбирає в себе вмотивовану потребу в майбутній професійній діяльності, актуалізацію набутого досвіду та відчуття позитивного результату індивідуально-творчого самовираження в наступних напрямках: інтерпретаційному, комунікативно-імпровізаційному, дослідницькому, особистісного розвитку*.

РОЗДІЛ II. СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методичні передумови творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Сутнісні характеристики творчої самореалізації особистості (пар1.1., 1.2) та змістовні основи диригентсько-хорової підготовки в контексті продуктивної діяльності майбутнього вчителя музики дають нам підстави для аналізу методичних передумов означеного феномену, з метою пошуку дієвих підходів у процесі вирішення нашої проблеми.

Підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації у системі вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу повинна спиратися на фундаментальні методичні засади та основи відповідної музично-педагогічної галузі. Поряд із цим, сучасна теорія та практика поняття “методика” тлумачать з наступних позицій: як окрему галузь педагогічної науки, що визначає методи навчання й виховання, та як комплекс методів спрямованого впливу. На думку В.Вернадського, методика є зібранням ряду рекомендацій, порад і рецептів, тому що в ній превалює практична сторона справи [48, 30]. С.Горбенко термін “методика” представляє як “. . . набір правил, принципів, методів, засобів, що дозволяє проводити процес навчання і виховання в межах певної педагогічної системи” [48, 30].

В свою чергу, сучасна музично-педагогічна наука під методами мистецького навчання розуміє “упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань” [154, 177]. Традиційна трактовка “методів навчання” від сучасної їх інтерпретації відрізняється акцентуванням уваги на спільній діяльності педагога й навчаючого, їх суб’єкт-суб’єктних взаємовідносинах. У зв’язку з цим, студент, в першу чергу, є активним суб’єктом учіння, що має потребу вчитися, здобувати знання й свідомо підходить до розвитку власних умінь і навичок у мистецькій

діяльності. Іншими словами, навчальний процес в методичній площині конкретизується специфічним вираженням його основних компонентів: цілепокладанні, педагогічних умов, змісту, принципів, засобів і прийомів, вимог до особистості педагога.

Таким чином, методична підготовка студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін має своє змістовне наповнення, яке визначає специфіку всього навчально-виховного процесу та має вираження через систему структурних елементів, що сприяють засвоєнню студентами певного об'єму знань і дозволяють створити сприятливі умови для формування та розвитку умінь, навичок відповідного фахового спрямування. Опрацювання науково-педагогічних та методичних джерел дозволяє встановити, що окремі аспекти даної проблеми представлені в дослідженнях П.Ковалика, А.Кречківського, М.Колесси, А.Лашенка, Ю.Лошкова, А.Мартинюка, А.Мірошникової, Т.Танько, Г.Струве, Т.Смирнової, Є.Скрипчинської, П.Чеснокова, Л.Шаміної та інших. Поряд із цим, необхідно зазначити, що спроби науково-теоретичного аналізу та викладення методичних основ диригентсько-хорової підготовки вдало були представлені у ряді таких відомих праць, як: "Хор и управление им" П.Чеснокова, "Хороведение и управление хором" Г.Дмитревського, "Методика преподавания хорового дирижирования" Л.Андреевой, "Вопросы хороведения" В.Краснощочкова та інші.

Спільним для всіх цих праць є пошук ефективних шляхів покращення підготовки майбутнього хормейстера в системі вищої мистецької освіти і, саме, в контексті вдосконалення його технічної бази. Вищевказані роботи безперечно є фундаментальними і наше завдання виокремити з них та взяти в актив цінні ідеї щодо підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Разом із тим, ми керувалися сучасними дослідженнями в галузі музичної педагогіки Е.Абдуліна, О.Апраксіної, Л.Арчажнікової, С.Горбенко, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Ростовського, Р.Тельчарової та ін.

Принципово важливе значення для досягнення позитивних результатів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у площині творчої

самореалізації студентів відіграє правильне співвідношення методів і прийомів в організації та здійсненні навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проведений нами аналіз теорії та практики диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики дає можливість стверджувати, що в процесі вивчення дисциплін (“Диригування”, “Хоровий клас”, “Хорознавство та практикум роботи з хором”, “Хорове аранжування”) спостерігаються наступні суттєві недоліки, які певною мірою унеможливають якісну підготовку майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації:

- методична неузгодженість між окремими навчальними дисциплінами диригентсько-хорового циклу;
- суттєвий розрив між теоретичними знаннями та практичною їх апробацією в межах диригентсько-хорових дисциплін;
- недостатня скоординованість навчальних програм дисциплін всього мистецького циклу, котра викликає відокремленість та розірваність отриманих студентами знань, умінь та навичок, що знаходять практичне втілення в процесі диригентсько-хорової діяльності;
- ізольоване вивчення основних фахових дисциплін, що не дозволяє отримати закінчене уявлення про властивості цілого;
- відсутність в системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін розвитку навичок самостійного опрацювання музичних творів і науково-методичної літератури;
- домінування традиційно-репродуктивних методів навчання.

Саме з метою усунення вищевказаних негативних рис диригентсько-хорової підготовки та збагачення її методичних позицій у сфері творчої самореалізації майбутнього вчителя музики, на нашу думку, є необхідність у задіянні проблемно-історичного принципу, який дасть змогу об’єднати професійні погляди диригентів-класиків і сучасних музикантів-педагогів щодо даного феномену. В цьому контексті, цінною для нас є теза А.Козир, щодо продовження традицій, закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих учителів музики-хормейстерів, яскравих творчих

індивідуальностей, майстрів хорової справи [86, 241]. Доцільність за діяння даного підходу підтверджена позицією С.Казачкова: “Всім відомо, що в навчанні музиці повинен чітко дотримуватися принцип наслідування” [71, 23]. Такої ж думки дотримувався І.Стравинський, вказуючи, що для початківця в якій би галузі він не творив, іншого шляху нема окрім підкорення дисципліні, взятій із зовні, але “..підкорення їй це тільки засіб знайти власний спосіб самовираження та в ньому утвердитися” [215, 57].

Виокремлення із педагогічного та виконавського досвіду видатних хормейстерів минулого і сучасності цінних ідей є основою в процесі оновлення методичних засад творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Очевидно, що вивчення професійних позицій відомих митців-диригентів спирається на їх педагогічний, виконавсько-хормейстерський досвід. Разом з тим, науковцями висвітлюються в більшій мірі мистецьковиконавські якості відомих диригентів-хормейстерів і дослідження їх діяльності не стосуються педагогічного досвіду, цінних ідей, поглядів які повинні слугувати основою в сучасних умовах удосконалення методичної підготовки майбутніх фахівців. Ми зацентруємо свою увагу на педагогічних позиціях деяких відомих диригентів-педагогів, що, на нашу думку, мають відношення до означеної нами проблеми.

Аналіз праць з музичної педагогіки хормейстерського спрямування та з мистецтвознавства дозволяє виокремити представників російської (М.Данилін, Г.Дмитревський, О.Єгоров, К.Птиця, В.Соколов, А.Свешніков, О.Юрлов, П.Чесноков та ін.) та української (А.Авдієвський, П.Козицький, М.Колесса, С.Савчук, Е.Скрипчинська-Верьовка, Ц.Мархлевський, П.Муравський, О.Міньківський, К.Пігров, В.Шип, М.Щоголь, Б.Яворський та ін.) диригентсько-хорових шкіл. Більшість із них зробили вагомий внесок у розвиток методичного забезпечення навчального процесу студентів вищих навчальних закладів.

Цінною для нас є ідеї представників російської диригентської школи М.Даниліна, О.Нікольського. Вони значну увагу приділяли самостійному опрацюванню студентами хорових партитур, в тому числі, в площині виконання їх на інструменті. Цим самим відмічали, що це є одним із головних факторів

формування навичок творчої самореалізації майбутнього спеціаліста. Саме такий підхід, на етапі первинного опрацювання матеріалу відзначався, як такий, що надає студентові здатності практично виявляти самостійну інтерпретацію загальної концепції хорового твору, формувати риси диригентської індивідуальності. Як показує практика, недостатньо якісний рівень володіння фортепіано студентами музичних спеціальностей унеможливує досягнення ними мелодичних, гармонічних, фактурних особливостей хорової партитури, що за логікою виключає творче осмислення твору.

Педагогічний стиль М.Даниліна цікавий нам як такий, що насичений елементами методики проблемного навчання, про що говорить використання методів дискусій, діалогів, проблемних запитань та завдань. Відомий диригент вважав, що здобуття диригентсько-хорових практичних умінь і навичок за допомогою яких студент повинен виховувати у собі весь комплекс продуктивних рис це обов'язкова складова усвідомленої творчої самореалізації майбутнього спеціаліста. Значну увагу митець приділяв формуванню у майбутніх фахівців навичок володіння мімікою, мануальною технікою в контексті її емоційної виразності, підкреслював важливість здатності до саморегуляції, самокерування особливо в процесі сценічної діяльності.

В контексті методичної підготовки до творчої самореалізації студентів педагогічних університетів у системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін цінними є основи індивідуального підходу, як педагогічного принципу викладацької діяльності О.Нікольського. Характерним було те, що О.Нікольський-педагог вмів примірятися до рівня підготовки студента, займався він терпеливо, ніколи не впадав у менторський тон і не давав відчуття всієї "прірви", яка розділяє знання професора й студента [166, 93]. Ми вбачаємо в цьому головну психологічну умову підготовки до творчої самореалізації майбутнього спеціаліста.

Педагогічну діяльність знаменитого представника московської диригентської школи П.Чеснокова яскраво демонструє його фундаментальна праця "Хор и управление им". Розроблені та викладені ним основи методики хороуправління до цих пір слугують дороговказом для багатьох хормейстерів-

практиків. В силу своїх особистісних пріоритетів П.Чесноков надавав великого значення формуванню та розвитку в студентів стійких вокально-хорових навичок, техніки хорового диригування в контексті репетиційної роботи диригента хору, що є основою професійної самостійності [166, 77]. У розрізі нашого дослідження методичні положення педагогічної діяльності видатного диригента-майстра є такими, що спрямовані на якісне вирішення проблем технічної оснащеності студентів, як фундаменту їх творчої самореалізації в системі диригентсько-хорової підготовки.

Особливо цікавими, на наш погляд, є прогресивні ідеї знаменитого хорового диригента, педагога, суспільного діяча Г.Дмитревського. Він приділяв значної уваги розширенню та поглибленню студентами практичного досвіду, основну роль в цьому процесі відводив хоровому практикуму. Майстер наголошував, що “найважливішою умовою вірного виховання хорового диригента є планомірний зв’язок теорії хорової справи з практикою управління хором” [166, 124]. О.Дмитревський перший увів поняття хорової практики в межах навчального процесу. Для вирішення даної проблеми ним був організований самодіяльний хоровий колектив при Московській консерваторії. Диригент був упевнений, що саме самодіяльний колектив зі своєю специфікою професійного становлення буде тією творчо-практичною лабораторією для самостійної роботи студентів, де будуть зазнавати активізації всі набуті ними фахові знання та вміння.

Видатний диригент окреслював чіткі шляхи вдосконалення диригентсько-хорової підготовки в контексті творчої самореалізації майбутніх фахівців: формування педагогічних здібностей в тісному зв’язку з диригентсько-хоровими вміннями; введення в достатньому часовому обсязі активної та пасивної хормейстерської практики; реформування “сольфеджіо” в “хорове сольфеджіо”; включення в навчальний процес педагогічного репертуару на заняттях з хорового диригування; розвиток у студентів художньо-виразних елементів диригентського жесту, що спрямовані на створення образного змісту, художньої інтерпретації твору; спрямованість виховання особистості хормейстера в напрямках диригент-режисер, диригент-артист, диригент-індивідуальність.

Подальше вивчення першоджерел на предмет аналізу методичних передумов творчої самореалізації студентів у системі диригентсько-хорової підготовки дозволяє нам звернутися до педагогічного досвіду В.Живова, К.Ольхова, В.Чабанного. Вони вказують на важливість розвитку комунікативної функції диригента, а саме, на формування й розвиток її головної ознаки — творчої самостійності та розглядали її, як зв'язуючий елемент між автором, музичним твором, диригентом, хором колективом і слухачами. Автори вивчали тонкощі організаційно-комунікативної діяльності диригента-практика на моделі самодіяльного хорового колективу, чим акцентували увагу на тому, що такий досвід студентів ефективний у розвитку вмінь налагодження міжособистісних відносин. В.Живов детально вивчав типологічні ознаки співаків хору і на цій основі виділив чотири основних стиля управління хором: ліберально-безвольний, авторитарно-раціональний, авторитарно-емоційний і творчо-демократичний.

На нашу думку, модель відносин у самодіяльному колективі тотожні з проблемами успішного функціонування шкільного хорового колективу, а напрацьовані педагогічні погляди В.Живова, К.Ольхова, В.Чабанного дуже актуальні в процесі формування та розвитку навичок вербальної інтерпретації та комунікативної імпровізації за відповідними напрямками творчої самореалізації сучасного вчителя музики.

Надзвичайно цінними для нас є педагогічні погляди відомого музиканта-хормейстера В.Васильєва. Він виокремлював здібності, без яких неможливий, на нашу думку, процес успішної підготовки до творчої самореалізації майбутнього спеціаліста. До таких якостей відносив диференційовану та сконцентровану увагу, особистісні та вольові якості (витримку, врівноваженість, упертість, цілеспрямованість, рішучість, дисциплінованість), творчу ініціативу, уяву, фантазію та здатність до скоординованих рухів. Педагог чітко класифікує відповідні якості майбутніх хормейстерів: емоційно-вольові, психолого-фізіологічні, інтелектуальні, музично-творчі, педагогічні. Науковець вказував на недооцінювання педагогами, що викладають дисципліни диригентсько-хорового циклу, таких особистісних рис студентів як: інтелектуальні здібності, рівень

тормозних і збуджувальних процесів, темперамент, здібності до інших видів мистецтв, що мають неабияке значення в успішному творчому становленні музиканта-хормейстера. Тим самим, педагог окреслює принцип індивідуального підходу, як головної умови підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Відомий діяч хорового мистецтва С.Казачков вбачає можливість творчого розвитку майбутнього спеціаліста через формування диригентської техніки у взаємозв'язку з індивідуальними особливостями психологічного та художньо-мистецького порядку. Питання не в первинності тих чи інших, а в узагальнюючому результаті їх взаємовпливовості. В своїх роботах С.Казачков позиціонує професійне діагностування студентів, як надзвичайно важливий етап в навчально-виховному процесі. Особливо цінним, на нашу думку, є те, що новації його педагогіки звернені на формування музичного мислення, інтерпретаційних умінь, розвиток внутрішнього компонента музичного слуху, що в подальшому звернені на вдосконалення звучання хорового колективу. Автор критикує недостатність у змістовно-суттєвій структурі диригентсько-хорової підготовки педагогічних умов для самостійно-творчого розвитку студентів. Для нас є цінною його ідея про функціональне розділення навчальної дисципліни “Диригування” на “Техніку диригування” та “Диригентську майстерність”. Спираючись на відповідну специфіку такої поетапності навчання, викладання “Техніки диригування” відбувалось на 1, 2 курсах, а “Диригентська майстерність” – на старших. Очевидний домінуючий принцип майстра методичної підготовки до творчої самореалізації майбутнього спеціаліста: від простого до складного.

В контексті нашої проблеми, цікавими є науково-педагогічні дослідження видатного музиканта, диригента М.Колесси. Він висловлював думку, щодо недостатності методичної бази диригентсько-хорової підготовки, необхідності пошуку нових форм навчання, підходів і т.д. Надзвичайно актуальним питанням диригент вважав формування “особистості музиканта”, як багатокomпонентної, інтегрованої системи. Особливого значення надавав музикальності, при цьому, вказував, що “... не існує техніки без глибокої музикальності і музичної та загальної

освіти зовсім не досить, щоб створити доброго диригента” [120, 44]. М. Колесса наполягав на тому, що основне завдання диригентсько-хорової підготовки - виховання особистості музиканта через формування індивідуального стилю в усіх аспектах (керуванні хором, проведенні репетиційних процесів, трактуванні творів мистецтв і т.д.), а отже - підготовка до творчої самореалізації майбутнього фахівця. Дуже цінна позиція майстра, щодо традиційної техніки диригування: “Ми повинні в класі нашого студента виховувати так, щоб він ставши перед зовсім незнайомим йому хором, чи оркестром, був для них повністю зрозумілим і міг без зайвих пояснень підкорити його своїй волі. Все особисте, індивідуальне в жестикуляції диригента, в його манері диригування повинно базуватися і виходити з академічних загальноприйнятих норм, а не навпаки. Особисте, індивідуальне зароджується тільки на основі довгої, цілеспрямованої роботи над технікою диригування” [120,45]. Ця ідея М. Колесси підтверджує доцільність поетапної підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: *перший етап - формування техніки, другий - майстерності.*

Видатний диригент-педагог вказував на важливість індивідуального підходу в роботі зі студентом особливо в підборі навчального репертуару: “... цей добір у великій мірі залежить від індивідуальності студента, від ступеня підготовки і рівня музичних знань” [120, 48]. Також, ми дану позицію вбачаємо доцільнодієвою в стимуляції мотиваційно-потребових стимулів творчої самореалізації студентів, а саме - метод підбору хорового репертуару в умовах особистісно-орієнтованого підходу. Педагогічне новаторство М. Колесси виражається і в демократизації навчально-виховних процесів, а саме, проведення рубіжних контролів було іспитом не тільки для студентів, але і для викладачів. Він вважав, що “проведений іспит є свого роду семінаром, на якому перевіряються і обговорюються не тільки успіхи і невдачі студентів, але успіхи і невдачі в роботі самих педагогів. Для обміну досвідом це має велике значення” [120, 56].

Сучасники диригента й дослідники його педагогічно-творчої діяльності відмічали, що диригентсько-хоровій школі М. Колесси “властиві виняткова творча увага та індивідуальний підхід до підготовки хормейстерів” [166, 245]. Він вважав,

що в кожному навчаючому доцільно бачити індивідуальність, неповторність і унікальність. Наголошував, що виховання хормейстера-особистості може стати реальністю лише при глибокому вивченні індивідуальних особливостей кожного студента. До вищеназваних особливих рис педагог-музикант відносив: темперамент, специфіку характеру, смаки та устремління, погляди, довузівську підготовку та ін. Він наголошував, що врахування цих рис є обов'язковим при підборі педагогом засобів і прийомів педагогічного впливу на майбутнього фахівця. Суттєвими ознаками педагогіки М.Колесси є стимулювання самостійності, пізнання, сприймання, аналізу, що примушує студента виходити на більш високий рівень диригентсько-хорової діяльності.

Відомий диригент О.Міньківський мав свій підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутнього спеціаліста. Він піддавав навчальні програми конструктивній критиці та орієнтував їх корекцію на: збільшення кількості обов'язкових самостійно-опрацьованих хорових творів; включення в структуру занять компоненту "самостійної роботи"; здійснення чіткого контролю-коригування, як результату так і самого процесу. Поряд із цим, О.Міньківський у своїх наукових доробках зазначав: "В класах ми не завжди вчасно навчаємо, як треба розкривати зміст твору, як правильно працювати над партитурою, над клавіром тощо" [120, 24]; "... диригент мусить відмінно знати свій "інструмент", тобто хор, а також мати досконалу техніку диригування, за допомогою якої він міг би повністю розкрити як зміст твору, так і своє артистичне обдарування" [120, 24]. Цими висловлюваннями автор наголошує на необхідності розширення завдань підготовки спеціаліста з вектором розвитку навичок творчої самореалізації майбутнього спеціаліста.

Яскравий представник українського музичного мистецтва, засновник Одеської хорової школи К.Пігров у одному із розділів своєї книги "Керування хором" писав, що виховання хорового диригента треба здійснювати в постійному зв'язку з практикою співу в хорі. Диригент повинен мати навички висококваліфікованого співака-ансамбліста, знати те, що доводиться вимагати від співаків хору, бо не "можна навчати інших тому, чого не знаєш сам" [166, 134]. Ця

теза відомого хормейстера демонструє відношення майстра до тандему “теорія – практика”. Тому “Хоровий клас” він визнавав центром і найважливішою формою практичної підготовки майбутніх спеціалістів. К.Пігров вважав, що звучання студентського хору є результатом усієї системи професійної підготовки, а значить має відображати рівень, якість, зміст теоретичного і практичного аспектів диригентсько-хорової освіти. Якщо студент на заняттях з вокалу набував навичок дихання, то під час хорового співу він перевіряв їх безпосередньо на практиці. Відомо, що знаменитий майстер титанічну увагу приділяв розвитку в студентів навичок хорового строю та ансамблю, але поряд із цим, педагог відводив значну роль формуванню такої особистісної властивості як “самостійність”, яка б проявлялася в усіх сферах диригентсько-хорової діяльності. К.Пігров також розглядав педагогічну функцію в діяльності диригента-практика, як одну із професійно-важливих, тому наголошував на необхідності включення в систему фахової освіти майбутнього педагога-хормейстера циклу дисциплін психолого-педагогічного спрямування. Тим самим доводив, що професійна досконалість музиканта-диригента потребує втілення у практичну площину творчих, особистісних, психологічних характеристик.

Продовжувачами педагогічних ідей та традицій К.Пігрова були його учні А.Авдієвський, В.Шип. Відомий хормейстер-педагог В.Шип наголошував на важливості усунення ряду психологічних проблем, що виникають на заняттях із диригентсько-хорового циклу та які гальмують, або ж зовсім унеможливають підготовку студентів до творчої самореалізації. У ряді статей він зосереджує свою думку щодо методичних засад викладання цих дисциплін, у тому числі й психологічного характеру, а саме:

- практикум роботи з хором у студентів викликає ряд психологічних труднощів, результатом яких є скутість, нерішучість перед хоровим колективом;
- надто активна позиція педагога, яка виражається в домінуванні, або ж навпаки в пасивному спостереженні за студентом;
- робота з хором повинна бути побудована на діалозі: вивчення нового репертуару з обов’язковим аналізом утвореного продукту;

- недостатня інтеграція в хоровому класі музично-теоретичних знань, умінь, навичок, що набуті на інших дисциплінах повинні обов'язково коментуватися в контексті вокально-хорової техніки;

- в умовах диригентсько-хорової підготовки педагог повинен бути практиком, щоб студент мав змогу спостерігати та аналізувати, відмічати принципи взаємозв'язку жесту та звучання хорового колективу;

- обов'язково враховувати рівень підготовленості студента, його смакових уподобань у процесі підбору репертуару в хоровому класі та занять із диригування.

В нинішніх умовах А.Авдієвський відзначається постійним прагненням до оновлення виконавських прийомів, поєднанням в своїй творчості традиційних тенденцій з динамічним новаторством. Хоровий спів майстер вважає формою активного залучення підростаючого покоління до музичного мистецтва, доступним засобом реалізації естетично-духовних потреб і почуттів особистості, що є складовими творчої самореалізації. Тому підготовка майбутнього вчителя музики, за його переконанням, повинна бути скерована на оволодіння майстерністю хорового мистецтва з метою використання його як ефективного засобу музично-естетичного виховання школярів. Цінними принципами педагогічно-виконавської діяльності майстра є: пошук індивідуально-неповторного звукового забарвлення для кожного розучуваного твору; використання української народної пісні, як дієвого засобу формування духовності, творчої індивідуальності сучасної молоді.

В контексті визначення методичних засад творчої самореалізації студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін доречно згадати досвід видатного митця хорової справи ХХ століття П.Муравського. Сучасники диригента відмічають, що його диригентсько-хоровій школі “властиві виняткова творча увага та індивідуальний підхід до підготовки хормейстерів” [86, 245]. Він вважає, що в кожному студентові доцільно бачити індивідуальність, неповторність і унікальність. Наголошує, що виховання хормейстера-особистості може стати реальністю лише при глибокому вивченні індивідуальних особливостей кожного студента. До вищеназваних особливих рис майстер відносить: темперамент, специфіку характеру, смаки та устремління, погляди, довузівську підготовку та

відповідно пов'язував з наступним підбором педагогом методів і прийомів педагогічного впливу. Майстер “Дуже обережно ставиться до творчої індивідуальності студента і це є визначним моментом у його методичній роботі, адже він ставить собі за мету розкрити та розвинути яскраві риси диригентсько-хорового виконавства у кожному студентові, виховуючи, тим самим, творчу особистість” [86, 246]. Суттєвою ознакою педагогіки П.Муравського є метод випереджувальної ситуації, як шлях активізації мотивів, що примушують виходити майбутнього фахівця на більш високий рівень. Цей метод виражався в тому, що П.Муравський давав серйозні твори навіть тому студенту, який ще, можливо не повністю підготовлений.

Таким чином, проаналізувавши основні педагогічні ідеї та досвід окремих видатних представників російської та української хормейстерських шкіл, ми узагальнюємо наступні значущі педагогічні підходи до творчої самореалізації студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін:

- тісний зв'язок практики та теорії, що виражається в увазі диригентсько-хоровій активності;
- задіяння інтегруючого взаємозв'язку музичних дисциплін в класах хорового практикуму та хорового класу;
- спрямованість діяльності педагогів на розвиток і формування творчої самостійності особистості майбутнього педагога-музиканта;
- відхід від технократичного підходу у викладанні дисциплін диригентсько-хорового циклу;
- врахування індивідуальних особливостей суб'єкта навчання;
- удосконалення літературно-методичного забезпечення.

Очевидно, що означені видатними хормейстерами-педагогами шляхи покращення фахової підготовки майбутнього диригента-практика, диригента-музиканта, диригента-митця справедливо введені в площину актуальних на той час і таких, що не втрачають цієї ознаки сьогодні в загальній концепції вдосконалення методичної підготовки до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики. Наведені вище методичні засоби та прийоми сучасна педагогічна наука успішно

використовує, як складові новітніх технологій, що спрямовані на оптимізацію процесів формування, розвитку, а головне пошуку шляхів переведення набутих знань, умінь, навичок майбутніх фахівців у практичну площину з акцентом творчої самореалізації.

Поряд із аналізом педагогічної діяльності диригентів-класиків нам необхідно прослідкувати сучасні тенденції методичної підготовки до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. А.Козир вказує на те, що даний процес доцільно розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості майбутнього вчителя музики з високим рівнем “самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі” [86, 241]. Прогресивний рух у даному напрямку вимагає використання самих різноманітних науково-аргументованих загально-дидактичних, загально-музичних та спеціальних методів і прийомів. У площині нашого дослідження, цінними є методи навчальної роботи, в системі яких застосовуються дії з метою формування та розвитку творчого ставлення особистості до знань, умінь і виховання в собі потреби в особистісному розвитку.

З огляду на це, особливо актуальним стає теоретичне опанування та практичне втілення креативних освітніх технологій у процес професійного навчання, до яких, насамперед, можна віднести: особисто зорієнтовану технологію, технологію саморозвитку (за М.Монтесорі), технологію розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, проектно-моделюючі та нові інформаційні технології, технологію колективної творчої діяльності (за І.Івановим), технологію “створення ситуації успіху” (за А.Белкіним), інтеграцію різних видів мистецтва (за Б.Юсовим і Г.Шевченко) та ін.

В сучасній музично-педагогічній теорії та практиці є різні підходи до вдосконалення методики творчої самореалізації особистості студентів. Г.Падалка пропонує наступні методи продуктивного спрямування: пояснення, розповідь, бесіда, обговорення, поточний коментар, вербалізація змісту художніх творів, демонстрація, художнє ілюстрування словесних пояснень, художнє вправлення, виконання етюдів, створення ескізів, інтерпретаційне опрацювання, варіантна

розробка, імпровізація, створення художніх образів, наслідувальні та інтерпретаційні методи.

О.Рудницька, пропонує наступні групи методів навчання: наочні, які передбачають безпосередній показ тих чи інших прийомів художньої діяльності; словесні, що доповнюють наочні й спрямовані на роз'яснення закономірностей мистецтва; опорноілюстративні, які слугують для студента орієнтиром самостійного пошуку власних художніх версій; евристичні, пов'язані з виробленням індивідуального стилю творчої діяльності [185, 174-175].

Необхідно відмітити, що вибір методів і засобів педагогічної діяльності це складний і багатоетапний процес від визначення навчально-виховної мети до її реалізації, а значить передбачає конструювання стратегії з відповідною тактикою взаємодії. Як відомо, для засвоєння певного обсягу знань необхідна організація педагогом чотирьох складових процесу навчання: сприймання, осмислення, закріплення та застосування знань на практиці. На кожному з них використовуються не один, а кілька методів та засобів, різні комбінації поєднання яких можуть утворювати варіанти сполучень, що визначають той чи інший шлях досягнення результатів педагогічної діяльності.

Процес гуманізації диригентсько-хорової підготовки “передбачає надання студентам можливостей для самостійного розкриття й усвідомлення смислу та значення хорового мистецтва, що вимагає організації творчої діяльності, активного процесу пізнання, постійного оновлення інноваційного середовища” [209, 289]. З огляду на вищевказане, методика творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутнього вчителя музики повинна поєднувати пізнавальні процеси й практичні вміння студентів з метою трансформації їх у площину продуктивної активізації. В своїй більшості педагогами задіяні методи, що носять репродуктивний характер і мають загальнодидактичні ознаки. Поряд із цим, у системі вивчення дисциплін даної музично-педагогічної галузі склалися свої підходи (академічні концерти, концертні виступи, публічне складання екзаменів та заліків і т. д.), що віддзеркалюють специфіку творчої діяльності майбутнього фахівця.

Ряд авторів висвітлюють окремі аспекти творчої самореалізації студентів у системі диригентсько-хорової підготовки. Спираючись на думку Л.Школяр, з метою підготовки студентів до продуктивного самовираження необхідно впроваджувати ті методи, засоби, прийоми, що в своїй основі мають музичні поняття — інтонація та рух, які охоплюють весь процес музично-творчої діяльності та дозволяють звести до мінімуму “білямузичні” прийоми [211, 192]. У теорії та практиці широко представлений метод інтонування “про себе” при роботі над хоровою партитурою, або метод “внутрішнього співу”, що ґрунтується на провідному значенні музично-інтонаційних умінь студента. Такий спосіб внутрішнього прочитання партитури, розроблений О.Красотіною в диригуванні та Г.Стуловою у вокальній педагогіці, допомагає розвитку слухової уваги, активному самоконтролю, самостійності у вирішенні звуковисотних завдань.

На нашу думку, такий підхід активізує формування та розвиток навичок самостійного створення власної інтерпретації твору, не тільки в класі диригування, а й в межах інших предметів диригентсько-хорового циклу. Наприклад, на заняттях з хорового класу це можливо при реалізації проблемних завдань за принципом поетапного ускладнення: 1) об’єктивація хормейстерського слуху; 2) самостійний аналіз технічних труднощів і виконавських задач твору; 3) творчий пошук прийомів і засобів вокально-хорової роботи в контексті виконавської інтерпретації.

За останній час активізувалася дослідницька робота, яка спрямована на пошук найбільш ефективних шляхів розвитку в студентів самостійного мислення, що є пріоритетною умовою формування творчої самостійності засобами диригентсько-хорової діяльності. В цьому контексті стрижнем організаційно-методичної системи позиціонується провідна роль трьох педагогічних технологій: проблемного навчання, активного навчання контекстного типу, проектної технології [209, 27].

Успішність впровадження технології проблемного навчання створює умови для визнання студентами себе активними суб’єктами пізнання, здатними до індивідуального осмислення змісту диригентсько-хорової діяльності, вироблення і рефлексії способів творчо-інтелектуального зростання. Провідним засобом учіння

студентів в площині проблемного навчання стає активна пошукова діяльність, що здійснюється в процесі вирішення ними проблемно-пізнавальних ситуацій, завдань та задач. Така дослідницька активність студентів, як напрямок творчої самореалізації, починається з постановки запитань, розв'язання проблемних завдань, закладених у поясненнях викладача [48, 166]. Характерними ознаками даного методу вважаються: а) наявність інтелектуальної складності, подолання якої можливе завдяки мисленневої активності студента; б) зв'язок пізнавальної та професійної значущості проблемної ситуації з інтересами та досвідом студента; в) підпорядкованість означеній проблемі інших проміжних складових педагогічного процесу [150].

На нашу думку, тільки за таких умов технологія проблемного навчання, як вид розвивальної освіти спрямована на інтенсифікацію традиційної диригентсько-хорової підготовки, бо сприяє інтелектуально-творчому розвитку особистості студента, його готовності до активної індивідуально-пізнавальної діяльності. В свою чергу, А.Растрігіна вважає, що проблемно-пошукові методи “. . .сприяють не тільки усвідомленому засвоєнню знань, умінь та навичок або практичному їх провадженню, а й розвитку розумової сфери студентів” і орієнтовані на “. . .активізацію мислення студентів, виробленню самоконтролю як важливої умови формування і закріплення навичок оперування диригентськими жестами” [174, 29].

Певної конкретизації дані позиції набувають у практичному втіленні елементів композиторської творчості в навчально-виховний процес, як це пропонує Г.Голик. Цими елементами можуть бути: написання студентами своїх власних музичних прикладів на поетичні тексти, хорові транскрипції та аранжировки на основі імпровізації. Такий метод виховує вміння створювати самобутню інтерпретацію, імпровізацію, дослідницьку концепцію творів, що вивчаються.

Ж.Дебела запропонувала використовувати пошукові завдання, евристичну бесіду для виявлення інформативних можливостей диригентського жесту. На засадах поетапної системи навчання, розробленої П.Гальперінім, педагог розкрила можливості формування самостійності студента при оволодінні диригентсько-хоровими прийомами, встановила послідовність її розвитку. На думку автора,

трьом типам орієнтирної основи оволодіння диригентською технікою відповідають такі види навчання: неповна орієнтирна основа (шляхом спроб та помилок); повна орієнтовна основа (зразок педагога і пояснення дій); самостійно визначена орієнтовна основа (на основі музичного образу, системи знань, умінь, уявлень про способи виконання диригентських дій). Означений підхід вимагає засвоєння знань, які допомагають самостійно аналізувати структуру диригентських рухів і їх залежність від музичного матеріалу.

Цікавим для нас є метод “обіленого тексту” (розроблений Е.Сет) з вектором його апробації одночасно, як для діагностування творчої потенційності студентів та як засіб стимулювання та розвитку їх мотивації до творчої самореалізації в площині диригентсько-хорової діяльності. Суть методу — запропонувати студентові невідому чотирьохголосну хорову партитуру, де не повинні бути вказані назва твору, автор, літературний текст, темп, нюанси тощо. Студент повинен самостійно означити назву твору, фразування, характер та стиль музики, темп, дихання та інші засоби художньої виразності з обов’язковим обґрунтуванням власної концепції.

Представник сучасної музично-педагогічної думки Є.Карпенко в своїй праці “Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики” розглядає становлення майбутнього спеціаліста в поступовій динаміці. На думку автора, саме на завершальному етапі навчання доцільно приділяти увагу виконавській майстерності майбутнього фахівця, тому пошуки творчих рішень тут слід вважати головним завданням у справі вивчення і опанування технікою хорового диригування [75, 73]. Педагог вважає, що саме: “На старших курсах навчання послідовно і цілеспрямовано увага акцентується на проблемі розвитку творчої особистості студентів, підвищенні їх художньо-виконавської майстерності” [75, 70], а також, що усвідомленному та активному їх розвитку сприяє прийом парної класифікації, сутність якої розкриває метод порівняльного аналізу. В основі даного методу є характерні парні комплекси диригентських жестів: репетиційний — концертний, вказівка — нагадування, навчальний — практичний. Для інтенсифікації цього процесу Є.Карпенко пропонує в умовах обмеженого навчального часу

застосовувати метод порівняльного втілення художніх образів. Суть даного методу полягає в одночасному вивченні кількох хорових творів, контрастних за своїм внутрішнім змістом задля активізації процесу пошуку різниці в штрихах, розмірі, фактурі і т.д. Даний прийом “порівняльної” діяльності дозволяє студенту усвідомити диригентський жест, як художній засіб, побачити недоліки у власному творчому продукті, повніше діагностувати свої помилки. Таким чином, робота майбутнього вчителя музики спрямовується на опанування глибини змісту твору та усвідомлене особисте сприйняття через формування мануальної свободи, що є основою для розвитку навичок диригентської інтерпретації та імпровізації.

У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін широко практикується метод самостійного виконання студентами завдань із написання анотацій не тільки на твори вокально-хорової специфіки, що вивчаються в класах хорового диригування, а й на зразки дитячого пісенного репертуару. Такий вид самостійної навчально-творчої роботи, за думкою С.Горбенко, передбачає розкриття компонентів музикознавчого (історико-стильові, музично-теоретичні, вокально-хорові, виконавські відомості) та педагогічного (навчально-виховна мета вивчення твору, можливості твору для музично-естетичного розвитку особистості, створення емоційного настрою під час розучування і виконання твору тощо) спрямування [48].

В процесі написання анотації студент набуває навичок аналізу, синтезу, самостійного пошуку літератури, узагальнення позицій і фактів, виділення головного, послідовного викладу власних бачень, презентації особистісного відношення до того чи іншого твору, аргументації своєї інтерпретації, знаходження прийомів для втілення власної концепції твору, стислого викладу матеріалу про пісенно-хоровий твір, самостійного пошуку та опанування методів та прийомів впливу на інших засобами диригентсько-хорового мистецтва.

Таким чином, робота над хоровою партитурою — це цілісний процес, суть якого полягає в поступовому проникненні в художній образ та в його виконавському засвоєнні через первинне сприйняття, технічне опрацювання, аналіз виконавських засобів, усвідомлення емоційно-сміслового змісту та реалізації музичного задуму. Всі етапи освоєння партитури (вокальний, інструментальний,

аналітичний та диригентський) органічно пов'язані між собою, що в свою чергу вимагає від студента активізації всього комплексу набутих професійно-особистісних знань, умінь, навичок на основі творчої самостійності.

Отже, ми вбачаємо, що в галузі диригентсько-хорової підготовки в площині творчої самореалізації вибір широкого кола методик зводиться до двох узагальнених підходів: сукупність методів, спрямованих на активізацію навичок творчої самореалізації особистості та на їх “муштрування”, за яким студент у всьому підкоряється педагогу. За думкою сучасних педагогів-учених і перший, і другий підходи важливі для підготовки особистості до самостійної творчої діяльності.

Поряд із цим, необхідно відмітити, що традиційні методи навчання не забезпечують в процесі роботи над вокально-хоровим твором спрямованості на створення власного творчого продукту, бо превалує орієнтація тільки на подолання технічних завдань. Однак, залежно від того, чого бракує студентові (професійної грамотності чи здатності до творчих пошуків), акцентується робота на набутті знань та вмінь, або ж на розвитку самостійного мислення, стимулювання імпровізаційних рішень, оригінальних інтерпретацій, реалізації композиторських задумів тощо. Очевидно, що відповідно до цього: “заняття можна починати з повної творчої свободи, а потім неначебно “нанизувати” на неї правила і норми професійної діяльності. А можна спочатку проводити копітку роботи з опанування основ мистецької техніки, на яких формувати в подальшому особистісний стиль художньої творчості [185, 174].

Ми вважаємо, що проаналізовані методи, засоби та прийоми ефективно розвивають навички творчої самореалізації студентів у наступних напрямках: виховують вміння створювати самобутню інтерпретацію, імпровізацію, дослідницьку концепцію творів, що вивчаються; виявляють, формують розвивають інформативні можливості диригентського жесту; розкривають можливості послідовного формування самостійності студентів при оволодінні диригентськими прийомами, як головної умови творчої самореалізації особистості; допомагають вихованню слухової уваги, самоконтролю, самостійності у вирішенні

звуківисотних завдань, що активізує формування та розвиток навичок створення всіх видів інтерпретацій; діагностують творчу активність студентів та слугують засобами стимулювання мислення студентів.

Отже, вивчення педагогічних позицій провідних фахівців мистецької галузі минулого та сучасності дало нам підстави для виокремлення основних напрямків методичної підготовки майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової активності:

- оволодіння диригентсько-хоровою технікою, що означає наявність необхідного рівня готовності;
- вільна орієнтація в теорії та методиці роботи з хоровим колективом, що є пріоритетною умовою у виявленні власної ідейно-художньої та музично-педагогічної позиції у виконавському процесі;
- набуття навичок самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів і диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного, регістрового тощо) відчуття музичної фактури та вміння цілісно усвідомлювати драматургію твору;
- накопичення вмінь сприймати та розуміти нотний текст як осмислену знакову комунікативну систему, розкривати її образно-емоційний зміст та пов'язувати уявний звуковий результат з певними прийомами, необхідними для його виконавського втілення;
- оволодіння навичками рельєфного показу та виразної манери виконання, вміння виділити найбільш характерні деталі художнього образу;
- опанування різноплановим хоровим репертуаром;
- формування вмінь самостійної роботи над хоровим твором та інтересу й готовності до публічного виконання, розуміння даного процесу як засобу творчого спілкування.

2.2. Діагностика рівня сформованості вмінь до творчої самореалізації студентів у процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін

Для визначення особливостей формування та розвитку творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін було проведено констатувальне експериментальне дослідження.

Констатувальний експеримент проводився на базі Інституту мистецтв НПУ імені М.Драгоманова, Ніжинського державного педагогічного університету імені М.Гоголя, Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка, Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького та Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка. Загальна кількість учасників дослідно-експериментальної роботи склала 420 особи (студенти стаціонарної форми навчання).

До констатувального експерименту були залучені студенти музично-педагогічних факультетів III – V курсів, оскільки саме на ці роки навчання у вузі припадає активний розвиток інтелектуально-творчої сфери особистості. Це період активізації всієї системи ціннісно-сміслових орієнтацій, усвідомлення та накопичення особистісного та професійного досвіду, формування професійної орієнтації, мотиваційно-потребової спрямованості студентів на реалізацію особистісно-творчого досвіду.

Відповідно до мети та завдань нашого дослідження ми повинні були встановити взаємопов'язаність особливостей розвитку вмінь творчої самореалізації майбутніх учителів музики від цілеспрямованого формування в них самостійно-творчих навичок за напрямками інтерпретаційної, комунікативно-імпровізаційної, дослідницької та особистісного розвитку в площині диригентсько-хорової підготовки.

Метою констатувального експерименту було визначення стану готовності студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової підготовки. Згідно означеної мети, ми означили наступні завдання:

- дослідити фактичний стан компонентної готовності студентів до творчої самореалізації у площині диригентсько-хорової підготовки за напрямками: інтерпретаційний, комунікативно-імпровізаційний, дослідницький та особистісного розвитку;

- вивчити характерні особливості рівнів сформованості досліджуваного феномена як основи психолого-педагогічного коригування й управління процесом творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової діяльності;

- визначити критерії та показники стану сформованості компонентної готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- здійснити обробку отриманих результатів за допомогою статистичних методів та визначити характеристики рівнів готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін.

Поряд із вищеперерахованими завданнями на даному етапі експериментального дослідження були розроблені методи, що спрямовані на дослідження основних компонентів творчої самореалізації: *інтелектуально-логічного, евристичного, діяльнісного* (пар.1.2). У зв'язку з цим, у ході констатувального експерименту нам потрібно було з'ясувати: а) рівень фахової ерудиції і глибину знань студентів з хорового мистецтва (інтелектуально-логічний компонент); б) ступінь розвиненості вміння генерувати ідеї (евристичний компонент); в) готовність до практичної реалізації диригентсько-хорових умінь в площині напрямків творчої самореалізації (діяльнісний компонент).

Діагностування респондентів здійснювалось у два етапи, які ми умовно окреслили як: етап *пасивної та активної діагностики*. Для об'єктивності діагностики компонентної готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики використовувались наступні методи: *анкетування, тестування, експрес-опитування, складання вербальної презентації хорового твору, метод "обіленого тексту"* (Е.Сет), *комплексної імпровізації, самотійного створення музичних фрагментів*.

З метою виявлення рівнів сформованості *інтелектуально-логічного компоненту* студентів на творчу самореалізацію, був застосований *метод анкетування* (див. додаток А). Він дозволив з'ясувати не тільки власне ставлення студентської молоді до музики, її жанрів, різновидів музичної діяльності, але й допоміг визначити ступінь їх музично-творчої самоосвітньої компетентності, рівень загально-естетичної ерудиції, головні джерела музичної інформації, форми реалізації музичних інтересів.

Відповіді на запитання: „Висловіть, будь ласка, думку з приводу власних симпатій стосовно видів музичного мистецтва. Які з них є пріоритетними для Вас (академічна музика (хорова), професійна естрада (в тому числі, сучасна хорова музика), автентична музика, джаз, бардівська пісня ?”) оцінювались на основі ранжування результатів анкетування студентів, згідно до розробленої шкали:

0 балів - відсутня відповідь;

1 бал – формальне висловлювання;

2 бали – не чітка відповідь на запитання;

3 бали – відповідь характеризує усвідомлення студентом спрямованості на самореалізацію через творчу активність.

Для узагальнення результатів анкетування стосовно вивчення ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики щодо спілкування з музичним мистецтвом, ми пропонуємо звернутися до шкали смакових переваг. За шкалою смакових переваг, на першому місці серед ціннісних орієнтацій респондентів знаходиться сучасна професійна естрада - 64,63%.

Друге місце на шкалі смакових переваг студентів посіла академічна музика, вона цікавить 53,88% опитуваних. Їх інтереси зосереджені на вивченні творчого доробку композиторів-класиків, що вивчаються за навчальною програмою. Недостатня ініціатива до хорової літератури яка вивчається поза програмою. Така ситуація свідчить про обмеженість музичного кругозору, фахової свідомості, яка послаблює мотиваційну спрямованість студентів на творчу самореалізацію, перешкоджає формуванню механізмів особистісного розвитку.

Третє місце музичних уподобань студентської молоді займають пісні самодіяльних авторів, так званих “бардів”. Висловили своє задоволення від авторської пісні 30,22% респондентів. Студентам гармонує їх виконавський стиль, що несе в собі специфічне висловлювання думок, почуттів, настроїв.

Джаз поставили на 4 місце 44,74% респондентів. Вільне музикування імponує студентській молоді: “це розслаблення”, “насолада”, “вільний політ думки, не скутої ніякими умовностями та рамками”.

П’яте місце респонденти відвели фольклорним вокально-хоровим зразкам (народній пісні, вокально-інструментальній та вокально-хоровій музиці, що має ознаки автентичності). За висловлюваннями 20,41% опитуваних - “ці пісні щирі, близькі за емоціями”, “представляють ментальні цінності, традиції українського народу.”

З метою подальшої діагностики інтелектуально-логічного компоненту творчої самореалізації ми вивчали мотиваційну спрямованість студентів на реалізацію власних можливостей у процесі різних видів диригентсько-хорової діяльності. Було проведено *тестування* (див. додаток В). Оцінювання відповідей респондентів здійснювалось за трьохбальною шкалою:

3 бали – стійка мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію;

2 бали – стійка, але не завжди цілеспрямована мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію;

1 бал – неусвідомлена (хаотична) мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію;

Респондентам було запропоновано дати відповідь на запитання: “Що спонукає Вас до реалізації творчих можливостей у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності?”. Ми запропонували наступні варіанти відповідей:

- прагнення оволодіти новими методами і прийомами творчої самореалізації у процесі інтерпретаційної, імпровізаційної, композиторської та дослідницької діяльності;

- вміння ставити та реалізовувати мету самовдосконалення;

- бажання підвищити здатність музично-педагогічного самокерування;
- потреба розширити об'єм найбільш значущих професійних диригентсько-хорових знань, умінь, навичок;
- любов до хорового мистецтва;
- бажання бути кращим серед однокурсників;
- потреба у самоствердженні;
- естетична насолода творчим виконавським процесом у контексті диригентсько-хорової діяльності.

Узагальнення отриманих результатів тестування дозволило констатувати, що 16,1% респондентів вважають за необхідне реалізувати свої творчі можливості. Їх мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію виявляється у бажанні самостійно, не за шаблоном виразити себе під час артистичного, емоційно-піднесеного виконання творів з програмного репертуару. Для цієї групи опитуваних характерними є чітко окреслені плани на творчу самореалізацію, оскільки реалізація індивідуально-сутнісних сил, як найвища у ієрархії потреб особистості, є для них необхідною.

Внутрішня мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію у 53,1% студентів має фрагментарний характер: для респондентів епізодичним є виявлення емоцій задоволення від творчого процесу, ця категорія студентів зосереджена в основному на виконанні творів навчальної програми. Не завжди усвідомленою, цілеспрямованою є орієнтація на вдосконалення практичних вмінь і навичок, самоорганізація з метою досягнення готовності до самовдосконалення в процесі диригентсько-хорової діяльності відбувається здебільшого завдяки стимулюванню з боку викладача.

30,8% респондентів індиферентно ставляться до спрямованості на творчу самореалізацію в процесі диригентсько-хорової підготовки. Вони недостатньо усвідомлюють важливість реалізації власних потенцій для здійснення продуктивної творчо-хорової роботи. Не усвідомленою є самокерування музично-виконавських дій з метою вдосконалення диригентсько-практичних умінь і навичок. Процес реалізації особистісних та професійних властивостей відбувається тільки за умов

контролю з боку педагога, що для цієї категорії респондентів є необхідним фактором у навчально-виховному процесі.

Узагальнення отриманих результатів дозволило дійти висновку, що активність студента на шляху задоволення потреби в реалізації творчих індивідуально-професійних можливостей забезпечується його спрямованістю та своїми складовими і має мотивацію (зовнішню, внутрішню), стимулювання (зовнішнє, внутрішнє), емоційність проявів та як результат якісний продукт творчої самореалізації.

На фоні невисоких показників діагностики мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію у процесі фахової діяльності, контрастно виглядає їх ставлення до спонтанного характеру індивідуальної творчої самореалізації у процесі різновидів імпровізаційної діяльності.

Відповіді респондентів на питання анкети: “Яким видам творчості Ви надаєте перевагу?” (див. додаток А) – виявили певні суперечності. На думку одних респондентів бажання творчого самовираження (підбір по слуху мелодії чи пісні, підбір акомпанементу, створення другого голосу, транспонування, хорова гармонізація нової вокальної фактури, вокальна імпровізація на задану тему) виникає як вільне фантазування: “це – політ думки, який виникає як враженням від якогось твору”, “за допомогою імпровізування можна висловити свої думки, почуття, настрої”, “фантазувати, це – спосіб виражати себе”, “імпровізація – потік почуттів”, “іноді емоції переповнюють людину, і тоді просто необхідно їх виразити”. На думку 33,4% респондентів, такі види творчої самореалізації не зовсім захоплюють їх та потребують допомоги з боку викладача; 19,2% - не відчують потреби діяти в площині творчості. Особистісно-творчу позицію майбутнього музиканта-педагога, на їхню думку, необхідно формувати, не утворюючи хаотичність задумів.

Здійснення аналізу результатів *анкетування, тестування* виявило, що мотиви спрямування на творчу самореалізацію мають неоднакову суб'єктивну значущість для респондентів і ці відмінності позначаються на загальному ставленні студентів до своєї майбутньої професії.

Скажімо, 43,4% студентів найголовнішим спонукальним мотивом щодо реалізації власних творчих можливостей у процесі диригентсько-хорової діяльності вважають “любов до хорового мистецтва”, “потребу в особистісному розвитку”, “задоволення від творчого процесу” (див.додаток В); 23,3% - “втілення власного світобачення”, “творення індивідуального неповторного художнього світу”, 33,3% - респондентів, переважна більшість з яких мають власний досвід музично-виконавської діяльності: “вважаю музику одним із головних видів мистецтва, тому кожен з видів і форм музикування є для мене подією”, “дуже люблю та з великим задоволенням беру участь у концертах для шкільної аудиторії”, “у процесі музичної діяльності відчуваю радість, задоволення, захоплення”, “це є внутрішньою потребою, тут і розслаблення, і насолода”.

Для виявлення стратегій продуктивного самовизначення (*евристичний компонент*) студентів було проведене *анкетне опитування* (див. додаток Г). Завдання полягало у тому, щоб з переліку фахових умінь і навичок виділити ті, що сприяють спрямованості на активізацію творчого „Я” під час хорової інтерпретації та імпровізації (розставити порядкові номери відповідей за ступенем їх значущості).

За ступенем значущості для студентів, за першими номерами у рейтингу є вміння: адекватно передати авторський задум з додержанням стилістичних засад, професійно грамотно зробити аналіз музичної форми твору, встановити причинно-наслідковий зв'язок між елементами фактури, динамікою, артикуляцією і характером вокального звуковедення. Також, із висловлювань студентів можна зробити висновок про те, що в процесі формування самостійної установки на актуалізацію творчих можливостей їм бракує наявності навичок самостійної творчої роботи, досвіду набуття та реалізації отриманих знань і вмінь під час концертних виступів (за рейтингом значущості, інтерпретаційні та імпровізаційні навички займають відповідно 8 і 10 позиції).

Проведене додаткове *тестування* студентів щодо визначення сформованості їх установки на актуалізацію творчих можливостей (*евристичний компонент*) у процесі диригентсько-виконавської, вокально-виконавської діяльності (див.додаток Д) та узагальнення отриманих даних, дало змогу

відзначити, що за ступенем значущості, серед виокремлених видів діяльності, респонденти виділяють цілеспрямовану індивідуальну і систематичну колективно-групову роботу (37,3%); створення ситуації успіху(34,7%); проблемно-пошукові ситуації (23,6%); вирішення завдань „відкритого типу” (17,4%), обов’язкове публічне визнання виконавської дії (15,4%). Ці види діяльності сприяють формуванню готовності до реалізації творчих можливостей студентів у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності і займають найбільш високу позицію за рейтингом (відповідно 1 –2 –3 –4 місце з 8).

Результати діагностування за рівнем сформованості установки на самостійну творчість оброблялись за 12 бальною шкалою з виведенням середнього арифметичного. У результаті чого визначені наступні рівні:

- креативний – у 26,3% респондентів, віднесених до цього рівня, установка на актуалізацію творчих можливостей є самостійною; її можна констатувати завдяки прагненню студентів оволодіти новими методами і прийомами фахової майстерності у процесі диригентсько-хорової діяльності, інтегральному підходу до створення імпровізаційно-виконавської трактовки певного музичного твору (залучення асоціативних зв’язків, використання аналогій з інших видів мистецтва); спроможності підвищити здатність самоуправління для забезпечення стійкої творчої продуктивної діяльності.

- репродуктивний – у 49,7% респондентів, віднесених до цього рівня, установка на актуалізацію творчих можливостей є частково-самостійною: її можна констатувати завдяки прагненню студентів оволодіти новими методами і прийомами фахової майстерності, інтегральному підходу до створення імпровізаційно-виконавської трактовки певного музичного твору (залучення асоціативних зв’язків, використання аналогій з інших видів мистецтва), однак потреби і прагнення студентів є розпорощеними, не цілеспрямованими. Ініціативність цих студентів виникає завдяки стимулюванню з боку викладача, студенти не відчувають задоволення від власної діяльності.

- адаптивний – у 23,1% респондентів установка на актуалізацію творчих можливостей є несамостійною: її можна констатувати у зв’язку з відсутністю у

студентів усвідомленого прагнення оволодіти новими методами і прийомами фахової майстерності, індиферентним ставленням до залучення асоціативних зв'язків, використання аналогій з інших видів мистецтва; їм бракує вольових зусиль для самокерування власних виконавсько-фахових дій; несамотійна установка на актуалізацію творчих можливостей студентів, віднесених до цього рівня, характеризується й тим, що працює лише при спонуканні ззовні; студент відмовляється від відкритих концертних виступів, невпевнений у собі, важко справляється з виконанням навчальних програм.

З метою діагностування *діяльнісного компоненту* (наявності потреби у рефлексії фахових знань і особистісного досвіду) ми провели вивчення рефлексивного „Я” студентів - інтегральної особистісної якості, яка суттєво впливає на рівень реалізації поставленої мети. Нами була використана техніка тестування за Дж.Келлі, що спрямована на визначення індивідуальних „особистісних конструктів” кожної особистості, спираючись на які, вона обирає суб’єктивно-оптимальну „траєкторію” самореалізації.

З метою виявлення сформованості „*особистісних конструктів*” (Дж.Келлі) майбутнього педагога-музиканта, кожному студенту було запропоновано:

- визначити наявність та ступінь виявлення у себе кожної із перелічених особистісних і професійних якостей, що позиціонують його як творчу особистість;
- дати самооцінку реального творчого „Я” – яким я себе бачу та оцінюю тепер; ідеальне „Я” – яким я намагаюсь стати; рефлексивне „Я”- я очима інших;
- оцінити за цими позиціями своїх однокурсників.

Визначення характеристик особистісного та професійного „Я” відбувалось за допомогою біполярної шкали оцінювання особистісних та професійних якостей студентів (див.додаток Б). Обчислення і аналіз одержаних результатів проводились шляхом підсумовування балів за кожною позицією та визначення середнього значення балів. За нашим припущенням, ефективним даний тип самоаналізу мав бути у випадку, коли рефлексивне „Я” майбутнього вчителя співпадало з дійсними оціненням його іншими.

Результати діагностики показали, що самооцінка учасників експерименту є деякою мірою неадекватною. Співставлення рефлексивного та реального „Я” майбутніх учителів музики дозволило зробити висновок: неадекватність самооцінок студентів тим вища, чим нижчий рівень їх рефлексивного „Я.” Неадекватне уявлення про себе блокує процес творчої самореалізації студентів-музикантів. Натомість, у студентів із завищеною самооцінкою (17,3%) поряд із позитивними якостями, проявляються такі риси як переоцінка власних компетенцій у творчих виконавських діях.

Студенти з адекватною самооцінкою (54,4%) бажали б набути більшої впевненості у зовнішній професійній діяльності та внутрішній особистій активності, розвинути особистісно-творчі здібності, творче мислення, їх “Я” ідеальне є реалістичним і, на нашу думку, трансформується в індивідуальну програму творчої самореалізації цих студентів. Неадекватність самооцінки виявлена у 28,3% студентів, що характеризуються певною розлагодженістю реального й ідеального образів „Я” і схильністю цієї категорії студентів до професійно-особистісної деформації.

Виявлена залежність адекватності самооцінки від рівня рефлексивного „Я” студента дала можливість дійти висновку: для того, щоб майбутній учитель музики мав спрямованість на творчу самореалізацію, необхідно сформувати у нього, з одного боку, реальні, а з іншого – ідеальні уявлення про себе і свою діяльність. Тоді він зможе сформувати ієрархію „особистісних конструктів,” самостійно визначити мету і засоби реалізації творчих можливостей.

Аналіз та співставлення результатів даних анкетування, тестування, експрес-опитування респондентів дали можливість визначити такі *особистісні та професійні якості*, що сприяють готовності майбутніх учителів музики до узагальнюючого напрямку творчої самореалізації – особистісного розвитку в процесі диригентсько-хорової діяльності. Визначення характеристик особистісного та професійного „Я” за допомогою біполярної шкали оцінювання особистісних та професійних якостей студентів (за методикою Д.Келлі), дозволило виокремити наступні якості: *мотиваційна спрямованість особистості на творчу*

самореалізацію; мотиваційна ціннісна спрямованість; дивергентність мислення; інтуїтивність творчого самовираження; креативність; саморозпізнання, самокерування; цілепокладання.

Ступінь сформованості даних якостей, їх значущість для формування готовності майбутніх учителів музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності відображено у таблиці (див. додаток Б). Якісний аналіз отриманих результатів сформованості особистісних та професійних якостей студентів III-V курсів за всіма шкалами свідчить про те, що студенти мають достатньо розвинутий рівень особистісних та професійних якостей (середні та високий бали);

- більше половини опитуваних (в межах 52,3% - 60%) виявили прагнення до актуалізації особистісних можливостей на рівень творчої спрямованості (1 шкала); креативності (7 шкала); інтуїтивності (3 шкала);

- найменше студенти були готові до цілепокладання у вибраному виді професійної діяльності - (6 шкала); до орієнтації в особистісних музичних цінностях - (2 шкала); до саморозуміння реального „Я” - (шкала 4); дивергентності мислення (5 шкала).

На нашу думку, низький рейтинг цих шкал свідчить: про суперечність між існуючою мотиваційною спрямованістю рефлексивних дій студента та реальною потребою реалізації власного „Я” (студент апробує вже сформований раніше, рівень саморозуміння власного „Я”); про необхідність переміщення цінностей особистості студента на найбільш значущі позиції в системі оволодіння диригентсько-хоровою діяльністю; про дистанційність реального та ідеального професійного „Я” студента.

Таким чином, аналіз та узагальнення результатів I етапу констатувального експерименту дав змогу визначити діагностичні характеристики трьох рівнів сформованості потребової установки студентів на творчу самореалізацію:

- у 19,1% студентів (креативний рівень) - потреба спрямованість на творчу самореалізацію супроводжується спектром пізнавально-творчих та інтелектуальних мотивів; демонструється цілеспрямована пошуково-творча діяльність, що знаходиться у площині ціннісних потреб та інтересів особистості;

простежується стійка установка на самоактуалізацію творчих можливостей: самоініціювання, без спонукання ззовні, зацікавленість у сценічній діяльності; музичний інтерес створює стійку процесуальну мотивацію до різних видів диригентсько-хорової діяльності, актуальною є потреба у рефлексії фахових знань і особистісного досвіду; самооцінка цих студентів є адекватною, та з тенденцією до завищення. Домінують у особистісній структурі такі якості, як: мотиваційна пріоритетність цінностей творчості, дивергентність мислення, цілепокладання, креативність;

- у 56,7% студентів (репродуктивний рівень) - мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію є цілеспрямованою, але не завжди стійкою; частково реалізується цільова самостійна установка на актуалізацію творчих можливостей: ініціатива з епізодичним спонуканням ззовні, посередня зацікавленість у сценічній діяльності; відносно стійка потреба у рефлексії фахових знань і особистісного досвіду. Самооцінка цих студентів є адекватною, з тенденцією до заниженої через характерні для цієї категорії студентів протиріччя між прагненням до реалізації власного „Я” та відсутністю чітко усвідомлених орієнтирів щодо рефлексії фахових знань і особистісного досвіду. Домінують у особистісній структурі такі якості, як: мотиваційна пріоритетність цінностей творчості, дивергентність мислення, цілепокладання, інтуїтивність самореалізації;

- у 24,2% студентів (адаптивний рівень) мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію має фрагментарний характер, установка на актуалізацію творчих можливостей є несамостійною, безініціативність з низькою зацікавленістю у сценічній діяльності. Самооцінка є неадекватною (досить заниженою), що свідчить про певну дистанційність реального та ідеального „Я” цих студентів, про відсутність потреби у рефлексії фахових знань і особистісного досвіду, несформованість у особистісній структурі таких якостей як творча спрямованість на самореалізацію, мотиваційна пріоритетність цінностей творчості, дивергентність мислення, цілепокладання, креативність.

Таким чином, на основі аналізу результатів першого етапу констатувального експерименту ми маємо можливість виокремити критерії (емоційно-чуттєвий,

мотиваційно-ціннісний, інформаційно-технічний, результативно-творчий), та відповідні показники (див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1.

Критерії та показники сформованості самостійно-творчих умінь

Критерії	Показники сформованості особистісно-творчих умінь
Емоційно-чуттєвий	<ul style="list-style-type: none"> - мотивація творчо-хорової діяльності; - емоційна захопленість; - емоційно-ціннісне ставлення до творчо-хорової діяльності.
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> -прагнення до самореалізації; -стійка необхідність діяти самостійно та поза шаблонами; -бажання отримувати високу експертну оцінку.
Інформаційно-технічний	<ul style="list-style-type: none"> - готовність генерувати ідеї; - здатність аналізувати, порівнювати, обґрунтовувати свої дії, давати чіткі визначення; -спроможність якісно оперувати власною диригентсько-технічною базою; - розвиненість фантазії, уяви, оригінальність дій; - здатність до самоаналізу.
Результативно-творчий	<ul style="list-style-type: none"> - готовність виконувати різні види імпровізації; - уміння музично та вербально інтерпретувати; - здатність самостійно створювати музику; - уміння творчо застосовувати теоретичні знання, використовувати мануальну техніку; - навички самостійної дослідницької діяльності; - уміння художнього та комунікативного спілкування.

Вибір критеріїв і визначення їх показників обумовили визначення *рівнів* їх сформованості (див. табл. 2.1.2):

Таблиця 2.1.2.

Рівні сформованості самостійно-творчих умінь

Рівень	Критерії	Показники
Креативний	Емоційно-чуттєвий	Яскраво виражена емоційна захопленість від творчої діяльності, особиста потреба у творчій діяльності та досягненнях, відчуття радості;
	Мотиваційно-ціннісний	прагнення до одержання високої оцінки набутих умінь та добре розвинута готовність до оцінних суджень, потреба у творчій конкуренції, особиста зацікавленість у набутті самостійно-творчих умінь;
	Інформаційно-технічний	Гнучкість образного мислення, готовність генерувати ідеї, добре розвинута здатність аналізувати, порівнювати, бачити головне, обґрунтовувати, давати визначення, використовувати аналогії, вербалізувати своє ставлення до художніх явищ, добре розвинена фантазія й уява.
	Результативно-творчий	Сформована здатність імпровізувати, інтерпретувати, самостійно складати, реалізовувати музичні знання у практичній діяльності, використовувати різноманітні засоби художньої виразності, володіння комплексом автоматизованих дій (диригентсько-хорових, інструментальних), змога оригінально вирішувати завдання, творча самостійність, активність.

Репродуктивн ий	Емоційно-чуттєвий	Обмежені потреби у творчій діяльності та самостійних досягненнях, нестійкість емоційних проявів;
	Мотиваційно-ціннісний	Прагнення до одержання високої оцінки набутих умінь недостатнє, слаборозвинена здатність до оцінних суджень та прагнення до творчої конкуренції, сумнів щодо необхідності набуття самостійно-творчих умінь;
	Інформаційно-технічний	Обмежена здатність генерувати ідеї, нерозвинене образне мислення; аналіз, порівняння, обґрунтовування, визначення, використання аналогій, вербалізування свого ставлення до художніх явищ не завжди вдалі; слабо розвинені фантазія, уява, самоаналіз;
	Результативно-творчий	Частково сформована здатність імпровізувати, інтерпретувати, складати музику; обмежена здатність реалізувати музичні знання у різних видах практичної діяльності, використовувати різноманітні засоби художньої виразності, володіти комплексом автоматизованих дій; невміння оригінально вирішувати завдання; обмежена здатність до художнього та комунікативного спілкування.
	Емоційно-чуттєвий	Потреба у творчій діяльності та досягненнях виражена слабо; обмеженість емоційних проявів; не має прагнення до одержання високої оцінки; нерозвинена здатність до оцінних суджень та відсутність прагнення до творчої конкуренції;

<i>Адаптивний</i>	Мотиваційно-ціннісний	нерозуміння значущості набуття самостійно-творчих умінь; Відсутність спрямованості на одержання високої оцінки набутих умінь та недостатньо розвинена здатність до оцінних суджень та прагнення до творчої конкуренції, сумнів у необхідності набуття самостійно-творчих умінь;
	Інформаційно-технічний	Нерозвинена здатність генерувати ідеї та образно мислити; аналіз, порівняння, обґрунтування, визначення, використання аналогій, вербалізування свого ставлення до художніх явищ несформовані; нерозвинені фантазія, уява, самоаналіз.
	Результативно-творчий	Несформована здатність імпровізувати, інтерпретувати, складати музику, реалізовувати музичні знання у практичній діяльності, використовувати різноманітні засоби музичної виразності; погане володіння комплексом автоматизованих дій; неуміння оригінально вирішувати завдання; творча пасивність, нездатність художньо та комунікативно спілкуватись.

У ході другого етапу констатувального експерименту (*активного*) підбірка завдань полягала в тому, щоб виявити рівень творчо-виконавського розвитку студентів та їх володіння диригентсько-хоровими навичками в площині інтерпретації, комунікативної імпровізації, дослідництва, особистісного розвитку (створення музики). Саме ці напрямки продуктивної диригентсько-хорової діяльності нами визначені як пріоритетні в процесі розвитку самостійно-творчих

умінь, вони є базою, на основі якої можливе подальше вдосконалення творчої самореалізації студентів. Запропоновані методи активної діагностики були спрямовані на вивчення рівня готовності всіх компонентів творчої самореалізації в тісній взаємодії.

Студентам було запропоновано ряд завдань (*метод комплексної імпровізації*) з метою вивчення сформованості *діяльносного компоненту* в площині комунікативно-імпровізаційного напрямку:

1) вокально-імпровізаційні - виконання народної пісні а *caprella* і дитячої пісні з власним супроводом і вокальна імпровізація на поетичний текст однієї з цих пісень (за вибором). Виконання оцінювали за такими критеріями: точність інтонації; виразність і емоційність; уміння збалансовувати вокальне виконання і власний акомпанемент; оригінальність трактовки пісні відповідно власної імпровізації;

2) ансамблево-імпровізаційні - виконання дуєтом народної пісні, імпровізація другого голосу цієї пісні. Критерії за якими оцінювали виконання: уміння співати дуєтом і в унісон, зберігаючи тембральний, ритмічний, дикційний ансамбль; оригінальність самотійно зімпровізованого супутнього голосу; уміння співати дуєтом двоголосся інтонаційно і ритмічно точно;

3) мануально-імпровізаційні - за допомогою виразних рухів, міміки, створити емоційну характеристику художнього образу музичного твору (два контрастних твори). Критерії оцінки: свобода і виразність рухів, адекватність мануальної імпровізації задуманому образу, оригінальність композиції;

4) вербально-імпровізаційні - прочитання знайомого вірша з образно-інтонаційною імпровізацією, та створити до нього продовження. Критеріями були: образність мови; мімічна виразність; темп та інтонація мовлення; емоційна адекватність; оригінальність власного поетичного продовження.

Усі види завдань оцінювали за такою шкалою: володіє вміннями посередньо - від 1 до 3 балів; володіє добре - від 4 до 6 балів; володіє відмінно - від 7 до 9 балів. Відповіді було проаналізовано диференційовано по кожній групі студентів. При порівнянні отриманих даних виявилось, що результати у процентному

співвідношенні були приблизно однаковими. У таблиці 2.1.3. наведено результати виконання цих завдань студентами IV курсу музичної спеціалізації Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженко.

Таблиця 2.1.3.

Результати виконання комунікативно-імпрровізаційних завдань

Завдання Бали	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів у %					
	1 – 3		4 – 6		7 – 9	
Вокально-імпрровізаційні	10	33,3	16	53,3	4	13,3
Ансамблево-імпрровізаційні	12	43,3	15	50	3	10
Мануально-імпрровізаційні	10	33,3	16	53,3	4	13,3
Вербально-імпрровізаційні	14	46,6	12	40	4	13,3

Дослідження показало, що більшість студентів виявляють інтерес до даного виду роботи, але володіють обмеженими засобами активізації відповідних умінь комунікативно-імпрровізаційної спрямованості. Також, ми відмітили, що, залежно від об'єкта творчості, від індивідуальних особливостей, якості і рівня психічного розвитку особистості, емоційна й діяльнісна активність студента виявляються з різним ступенем інтенсивності. Так, при імпрровізації літературного тексту виявляється здатність загострено відчувати мистецтво слова, переживати певні почуття. Показовою є емоційна поведінка під час мануальної імпрровізації. Рухливість жестів, мімічні зміни свідчили про те, що студентів глибоко вражає характер музики та логічно приводить до яскравих чуттєвих відгуків. Однак, таке реагування буває і стриманим, спостерігається недовірливість, скутість, невпевненість у собі.

Вивчення рівня готовності *інтелектуально-логічного* та *евристичного компонентів* було ще одним із завдань діагностичного дослідження. З цією метою

використовувався *метод складання вербальної презентації хорового твору* (на основі методу “Партитурної транскрипції” В.Ражникова). Для цього студентам було запропоновано дві народні пісні: “Как у наших у ворот” і “Не сходило вранці сонечко”. Кожному куплету однієї з пісень (на вибір), студенти мали дати розгорнуту словесну характеристику (не менш як 8 - 10 різних слів-характеристик) образного змісту (у кожній пісні по п’ять куплетів). Наприклад: “Поетичний текст 1-го куплета пісні “Не сходило вранці сонечко” звучить так: “Не сходило вранці сонечко, хтось постукав у віконечко”. Характер створюваного образу широкий, ліричний, оповідальний. Його потрібно виконувати з певною мрійливістю, протяжністю, наспівністю. Слова “Віконечко відчинялося, я молода дивувалася” звучать дещо тривожно, рухливо”.

На виконання цього завдання студентам було дано 20 хвилин, його треба було виконувати письмово. Результати оцінювались за дев’ятибальною системою. Студенти одержували: від 1 до 3-х балів, коли використано менш ніж 8 слів-характеристик, проаналізовано не всі куплети, характеристики куплетів повторюються й не відповідають їх образу; від 4 до 6-ти балів, коли є достатня кількість слів-характеристик, але вони одноманітні та не завжди відповідають змісту куплета, немає самостійного бачення образу; 7 - 9 балів у разі, коли кожному куплету дано адекватну смислову характеристику, використано більше 10 слів-характеристик, при цьому, трактування кожного куплету відзначалося оригінальністю, самостійними й емоційними характеристиками.

Аналіз цього діагностичного завдання показав, що студенти не підготовлені до такої роботи, більшість з них не розуміють значення та ролі вербальних характеристик. Використовувані слова одноманітні, словниковий запас обмежений. Найчастіше вживаються 5-10 полярних слів. Більшість студентів (55,5 %) погано впоралися із завданням; 34,3 % студентів показали середні результати і лише 10,2% - впоралися із завданням. Ці результати засвідчили доцільність цілеспрямованої роботи з даного напрямку творчої діяльності.

На даному етапі експерименту з метою вивчення всіх компонентів творчої самореалізації в площині інтерпретаторського та дослідницького напрямку

диригентсько-хорової активності студентам було запропоновано (на основі *методу “обіленого тексту” Е.Сет*) в письмовому вигляді висловити свій варіант аналізу-інтерпретації двох творів: одного з репертуару курсового хору, що знаходився на технологічній стадії опрацювання (у. н. п. в обр. М.Леонтовича “Ой горе тій чайці”), другого - незнайомого твору (Б.Фільц “Вітре буйний”). Ця робота була запропонована у формі домашнього завдання. Для виявлення якості створених студентами інтерпретацій були визначені такі показники: 1) позиціонування логічних засад інтерпретації за характеристикою художніх образів (визначення ідеї твору, образної драматургії) – інтелектуально-логічний компонент; 2) готовність знаходити необхідні засоби виразності у відповідності до образної сутності твору, оригінальності інтерпретації, пов’язаної з виявленням підтексту хорового твору - евристичний компонент; 3) прогнозування апробації запропонованих варіантів виконавської концепції – діяльнісний компонент.

Результати виконання даного завдання оцінювалися за дев’ятибальною шкалою. Низької якості інтерпретацій (1-3 бала) відповідали неточні характеристики художніх образів, наявність лише описових елементів художнього замислу, фрагментарні взаємозв’язки виразних засобів логіки ідеї. Для інтерпретацій середньої якості (4-6 балів) були характерні низькі конкретизації художніх образів, недосконалість виконавчого задуму, залежність власної інтерпретації цього твору від інтерпретації керівника хору, недостатньо глибоке розуміння сутності виконавських засобів виразності. Висока якість (7-9 балів) характеризувалася високим рівнем конкретизації художніх образів, глибиною проникнення у них, сформованістю виконавського задуму, усвідомленістю багатозначності засобів виразності що не нотуються, їх відповідність інтонаційно-образному змісту твору, оригінальність інтерпретації, здатність побачити нове, адекватне ідеї твору, наявність декількох варіантів його прочитання.

Результати даного завдання виявили низький рівень його виконання: тільки 13,4% студентів добре впоралися із завданням, останні у більшості зробили поверхневий аналіз драматургії (не визначили основні образні сфери, не намітили динаміку їх розвитку). Музично-теоретичний аналіз був відсутнім, або його

частково замінював перелік засобів музичної виразності без пов'язаності з інтонаційно-образним змістом твору. Про виразність виконавських засобів при реалізації художнього образу не згадувалося зовсім. Лише у декількох роботах була зроблена спроба позначити виконавські завдання. Виявилися нерозвиненість уяви, асоціативного мислення, суджень. Зіставлення отриманих даних дало змогу виділити групи студентів за рівнем інтерпретаційної підготовки, вмінь самостійного дослідництва твору та інтелектуального і творчого потенціалу (табл. 2.1.4).

Таблиця 2.1.4.

Результати виконання студентами інтерпретаційних та дослідницьких завдань

Завдання Бали	Абсолютна кількість студентів, у %					
	1- 3		4- 6		7- 9	
Інтерпретація творів	9	30	17	56,6	4	13,4
Дослідництво матеріалу	12	40	15	50	3	10

Отримані дані свідчать про необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з інтелектуального й творчого розвитку та формування інтерпретаційних та дослідницьких умінь творчої самореалізації. Усвідомлена творча діяльність для студентів - це складний процес, який потребує добре розвинутого почуття свободи, фантазії, творчої уяви, здатності до осмислення закономірної музичної виразності, особистісного досвіду, прагнення до самовдосконалення.

На цьому етапі експерименту, з метою вивчення спрямованості студентів на саморозвиток, самовдосконалення ми досліджували уміння створювати музику. Студентам було запропоновано скласти мелодію на один із запропонованих дитячих віршів на вибір.

Ця робота була запропонована у формі домашнього завдання. Для виявлення якості створеної студентами музики були визначені такі показники: 1) оригінальність композиції, 2) визначення образної драматургії засобами музичної виразності, 3) творче осмислення інтонаційних особливостей поетичного тексту.

Результати виконання цього завдання оцінювалися за дев'ятибальною шкалою. Композиціям низької якості (1-3 бала) відповідала обмеженість засобів музичної виразності, їх не логічне використання у зв'язку з художнім образом, відсутність зв'язку мелодії зі структурою поетичного тексту. Для композицій середньої якості (4-6 балів) були характерні неглибоке розуміння особливостей поетичного тексту, одноманітність використання засобів музичної виразності. Висока якість (7-9 балів) характеризувалася високим рівнем розуміння образної драматургії тексту, оригінальністю композиції, різноманітним використанням засобів музичної виразності.

Результати даного завдання виявили переважання низького та середнього рівнів його виконання. Більшість студентів продемонстрували нерозвиненість фантазії, уяви, асоціативного мислення, нерозуміння художніх особливостей поетичного тексту та невміння творчо використати засоби музичної виразності. З аналізу результатів діагностичного дослідження випливає, що більшість студентів виявляють інтерес до композиторської діяльності, як одного з видів художньої творчості, прагнуть до активних спроб в цьому напрямку творчої самореалізації. Але, отримані дані свідчать також про те, що більшість студентів лише приблизно уявляють собі значущість даного виду діяльності й не мають теоретичної і практичної підготовки до самостійної композиційної творчості й подальшого особистісного зросту.

Ми вважаємо, що причиною цьому є те, що студенти не досить добре володіють такими логічними операціями, як синтез, аналіз, порівняння, узагальнення, які необхідні у самостійній творчій діяльності. Зіставлення отриманих даних дало змогу розрізнити групи студентів за рівнем задіяності творчого потенціалу з напрямку особистісного розвитку творчої самореалізації

студента на предмет його готовності до композиторської діяльності (напрямок особистісного розвитку) (табл. 2.1.5).

Таблиця 2.1.5.

Результати виконання завдань з уміння створення музики

Завдання	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів у %						
	Бали		1- 3		4- 6		7- 9
Створення музики	22	50	15	34,2	7	15,8	

Зіставлення даних, щодо володіння самостійно-творчими вміннями, дало змогу зробити порівняльний аналіз рівнів оволодіння цими вміннями за напрямками творчої самореалізації (табл. 2.1.6).

Таблиця 2.1.6.

Рівні оволодіння студентами вміннями творчої самореалізації

Напрямки твр.самор.	Рівні	Кількість студентів у %		
		Адаптивний	Репродуктивний	Креативний
Комунікативно-імпровізаційний		36,8	49,9	13,3
Інтерпретаційний		30	56,6	13,4
Особистісного розвитку		50	34,2	15,8
Дослідницький		40	50	10

Аналіз результатів виконання завдань діагностичного зрізу студентами-старшокурсниками дає змогу відзначити наступне:

1) Низькі результати пов'язані, на наш погляд, з проявом особливостей традиційного навчання, в процесі якого студент - пасивний об'єкт навчання. Тому зовсім нерозвинутою є творча активність студентів, вони не готові до самостійної творчої самореалізації.

2) Діагностичне дослідження виявило переважання низького та середнього рівнів сформованості основних компонентів творчої самореалізації – інтелектуально-логічного, евристичного, діяльнісного, тому що диригентсько-хорову діяльність студентів було організовано переважно як репродуктивну, мета якої полягала в засвоєнні й точному відтворенні раніше вивченого. Внаслідок такої роботи майбутні вчителі музики не здобувають самостійності при вивченні нового матеріалу, засвоюють лише часткові способи діяльності. Подібна організація навчального процесу не використовує весь педагогічний потенціал дисциплін диригентсько-хорового циклу в контексті творчого розвитку студентів.

3) Найбільш яскравою рисою творчої самореалізації студентів є їхня підвищена емоційність, яка виявляється в жвавості, рухливості почуттєвих реакцій, а також активність сприйняття і прагнення до різноманітності. Студенти, під час спільної творчості, спілкуються активно, захоплено. Тому методами, за допомогою яких ми вивчали ступінь емоційного реагування, були спостереження за зовнішнім проявом емоцій, пластичністю рухів, мімікою, жестами, а також вербалізований аналіз їхніх власних вражень і відчуттів;

4) Недостатньо сформовані мотиваційно-ціннісні навички дослідницького, інтерпретаційного та особистісного розвитку напрямків творчої самореалізації; відсутність певних логічних властивостей та інтелектуальних здібностей в процесі вербальної інтерпретації та вмій комунікативної імпровізації;

5) Важливою умовою формування самостійно-творчих умінь особистості є усвідомлення цього процесу, тобто розуміння студентами важливості проведеної цілеспрямованої роботи, що передбачає наявність у них певних музично-теоретичних знань, умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

б) У студентів переважає потяг до нетрадиційних завдань і зацікавленість процесом їх виконання та, водночас, виявляється часткова сформованість таких важливих особистісних та професійних якостей в контексті готовності до прогнозування та здійснення дій особистісного зросту, як саморозуміння власного „Я,” навичок цілепокладання, самостійності, креативності.

Отже, визначена за допомогою різноманітних діагностичних методик кількісна і якісна характеристика рівнів оволодіння студентами самостійно-творчими вміннями, показала домінуюче переважання відповідно низького та середнього. Це свідчить про необхідність цілеспрямованих педагогічних впливів на процес удосконалення їх розвитку, створення умов для підвищення активності самих студентів, стимулювання їх мотиваційно-ціннісної активності, формування в них готовності до самостійної продуктивної діяльності та оволодіння комплексом механізмів творчої самореалізації.

Висновки до другого розділу

“Стан дослідженості проблеми в теорії та практиці вищої педагогічної світи” здійснено аналіз науково-методичної літератури мистецького спрямування, педагогічних позицій провідних фахівців диригентсько-хорової справи минулого та сучасності, висвітлено хід та результати констатувального експерименту. Вивчення основних педагогічних ідей та досвіду окремих відомих представників російської (В.Васильєв, О.Дмитревський, С.Казачков, К.Ольхов, В.Соколов, В.Чабанний та ін.) та української (М.Колесса, О.Міньківський, П.Муравський, К.Пігров, В.Шип та ін.) хорових шкіл дало можливість узагальнити наступні значущі педагогічні підходи до творчої самореалізації студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: тісний зв’язок теоретичної та практичної складових, що виражається використанням інтеграційних зв’язків між хоровим практикумом та хоровим класом; спрямованість діяльності педагогів інших дисциплін на розвиток і формування творчої самостійності майбутнього музиканта-педагога; відмова від технократичного підходу у викладанні дисциплін диригентсько-хорового циклу.

У подальшому, аналіз методичних засад підготовки майбутніх спеціалістів до творчої самореалізації в сучасній теорії та практиці (А.Болгарський, І.Заболотний, А.Козир, В.Орлов, О.Ростовський, В.Самарін, Т.Смирнова, Є.Карпенко та ін.) дозволив визначити ряд основних недоліків методичної підготовки студентів у системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: надмірна увага до розвитку фахово зорієнтованих якостей з акцентуванням на мануальних та вокально-хорових знаннях і вміннях; епізодичність формування професійних мотивів та особистісних цінностей; спрямованість до репродуктивного копіювання відомих виконавських інтерпретацій; невміння створювати сприятливі умови для розвитку продуктивного музичного мислення студентів; недостатня увага до досвіду їх саморегуляції, нехтування вимогами виконавської надійності.

У зв'язку з цим, пріоритетного значення у методичному забезпеченні творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в системі диригентсько-хорової підготовки набувають наступні фактори:

- перевага різних форм самоосвіти студентів;
- широке застосування засобів і прийомів активного навчання, що актуалізують і прискорюють інтенсифікацію навчально-пізнавальної та професійно-практичної діяльності майбутнього вчителя музики;
- впровадження методів моделювання та проектування диригентсько-хорової діяльності у професійно-педагогічну площину навчального процесу з підготовки фахівців до творчої самореалізації;
- задіяння методики проблемного навчання;
- використання методів асоціації, інтерпретації, імпровізації, емоційного стимулювання, випереджувальної дії;
- поетапність процесу підготовки до творчої самореалізації.

Поряд із цим, важливе місце у методичній підготовці студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін повинен зайняти всебічний аналіз досвіду відомих диригентів-хормейстерів, які відзначаються різноплановістю, поєднанням творчих і особистісних, організаційних і управлінських педагогічних поглядів.

Отже, аналіз педагогічних позицій провідних фахівців мистецької галузі минулого та сучасності дав нам підстави для виокремлення основних напрямків методичної підготовки майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової діяльності:

- оволодіння диригентсько-хоровою технікою, що означає наявність необхідного рівня готовності;

- вільна орієнтація в теорії та методиці роботи з хоровим колективом, що є пріоритетною умовою виявлення власної ідейно-художньої та музично-педагогічної позиції у виконавському процесі;

- набуття навичок самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів, диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного, регістрового тощо) відчуття музичної фактури та цілісного усвідомлення їх драматургії;

- накопичення вмінь сприймати та розуміти нотний текст як осмислену знакову комунікативну систему, розкривати її образно-емоційний зміст та пов'язувати уявний звуковий результат з певними прийомами, необхідними для виконавського втілення;

- оволодіння навичками рельєфного показу та виразної манери виконання, виділення найбільш характерних деталей художнього образу;

- опанування різноплановим хоровим репертуаром;

- формування умінь самостійної роботи над хоровим твором, інтересу й готовності до публічного виконання та розцінювання даного процесу як засобу творчого спілкування.

У ході констатувального експерименту, що відбувався у два етапи (пасивної та активної діагностики) і яким було охоплено 420 студентів, використовувалися наступні *методи*: тестування, анкетування, експрес-опитування, бесіди, комплексної імпровізації, складання вербальної презентації хорового твору, “обіленого тексту” (Е.Сет), самостійного створення музичних фрагментів.

Визначено і обґрунтовано критерії структурних компонентів творчої самореалізації майбутніх учителів музики (*емоційно-чуттєвий, мотиваційно-ціннісний, інформаційно-технічний, результативно-творчий*). Вивчення стану сформованості означених категорій дозволило встановити, що *емоційно-чуттєвий критерій* характеризувався наступними показниками: захопленістю від художньо-творчої діяльності, емоційно-ціннісним ставленням до продуктивного диригентсько-хорового процесу, здатністю відчувати від нього задоволення та радість; *мотиваційно-ціннісний* - прагненням до самореалізації; стійкою необхідністю діяти самостійно та поза існуючими шаблонами; потребою в конкуренції; зацікавленістю в набутті самостійно-творчих умінь; *інформаційно-технічний* – здатністю генерувати ідеї, аналізувати, обґрунтовувати свої дії; демонструвати розвиненість фантазії, уяви та спроможність оперувати власною диригентсько-технічною базою; проявляти самостійність під час технологічного освоєння музичного твору; *результативно-творчий* - готовністю до рефлексії фахових знань і особистісного досвіду, здатністю до саморегуляції, набуття інтерпретаційних, комунікативно-імпровізаційних, дослідницьких навичок і досвіду їх реалізації з вектором особистісного розвитку.

У ході констатувального дослідження було визначено три рівні сформованості навичок творчої самореалізації студентів у площині продуктивної диригентсько-хорової діяльності. *Адаптивний* рівень свідчив про фрагментарний характер актуалізації творчих можливостей студентів; обмеженість емоційних проявів; відсутність усвідомленої мотивації до оволодіння новими методами та прийомами фахової майстерності; несформованість навичок інтерпретації, імпровізації, дослідництва та відсутність потреби в особистісному вдосконаленні. *Репродуктивний* рівень характеризувався частково-самостійною реалізацією фахових знань; нестійким мотиваційно-потребовим спрямуванням на творчу самореалізацію; недооціненням власних можливостей у площині розвитку особистісних і творчих навичок; невмінням оригінально вирішувати поставлені завдання; несформованою здатністю до художньо-комунікативного спілкування. *Креативний* рівень відображався у самостійно ініційованому впровадженні власних

творчих задумів; наявності прагнення до самоуправління з метою забезпечення стійкої продуктивної діяльності; адекватній самооцінці професійно-особистісних якостей; володінні комплексом автоматизації диригентсько-хорових дій.

Результати діагностичного вимірювання показали превалювання репродуктивного та адаптивного рівнів емоційних проявів, мотиваційно-потребового спрямування студентів на творчу самореалізацію, технологічного втілення їх творчих задумів. Низький (адаптивний) рівень сформованості діагностовано у 36,2% від загальної кількості респондентів, середній (репродуктивний) відповідно – у 53,3%, високий (креативний) – у 10,5% студентів.

РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Методична система творчої самореалізації студентів педагогічних університетів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

У ході констатувального експерименту ми виявили недоліки сформованості ряду навичок творчої самореалізації майбутнього вчителя музики (пар. 2.2.). Слід відзначити, що такий стан є негативною рисою у вихованні стійкої спрямованості студентів на продуктивну самоактуалізацію, а саме, переходу їх на рівень практичного вираження та свободи реалізації мети особистісного самовдосконалення. Тим самим, узагальнення результатів цього етапу дисертаційного дослідження виявило нагальну потребу в створенні системи методичної підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Поряд із цим, аналіз виявлених недоліків констатувального експерименту дали підставу припустити, що, по-перше, в системі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики процес формування навичок творчої самореалізації повинен стати цілеспрямованим і педагогічно керованим; по-друге, ефективність та інтенсивність методичної підготовки майбутнього фахівця до творчої самореалізації значною мірою визначається психолого-педагогічними умовами, що реалізуються в навчально-виховному процесі.

Очевидно, що творча самореалізація особистості: є складною особистісною організацією і має такі ознаки, як цілісність, неподільність й комплексність (системний підхід); не є лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що активізує самостійний вибір суб'єктом найбільш сприятливого шляху досягнення мети (синергетичний підхід); виявляється й розвивається тільки в динаміці через зовнішнє та внутрішнє проектування, конструювання, організацію та управління самим собою (діяльнісний підхід);

розкриває закономірності та механізми досягнення особистістю найвищого рівня об'єктивації, яка спирається на інтегративну взаємодію самостановлення, саморегуляції, самоорганізації (інтегративний підхід); належить до індивідних новоутворень, яке окрім соціальної значущості має власну самоцінність якісного життєтворення (особистісно-орієнтований підхід). Ці методологічні підходи виступають підґрунтям для вирішення проблеми дослідження, дозволяють пояснити психолого-педагогічні закономірності формування готовності особистості до творчої самореалізації, представити її у вигляді динамічного новоутворення.

Цілеспрямованість і керованість педагогічного процесу полягає в зосередженості суб'єктної взаємоповпливовості з вектором досягнення поставленої мети та в регулюванні цієї взаємодії у навчанні відповідно бажаного результату. Під педагогічним управлінням розуміють такий вплив на суб'єкт чи процес, який визначений із багатьох адекватно можливих, згідно поставлених завдань та веде до покращення функціонування і розвитку даного суб'єкта орієнтовно означеної цілі.

Н.Тализіна зазначає, що вміння керувати – не подавляти, не нав'язувати процесу розвиток, який вступає в протиріччя з його природою, а, навпаки, максимально враховувати його данність та погоджувати кожен вплив у відповідності з його логікою. В свою чергу, О.Ростовський розглядає сутність фактору керованості в освітньому просторі, як доцільну організацію навчально-виховного процесу, що вимагає створення відповідних педагогічних умов. Г.Падалка вказує, що даний тип умов – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини навчання, що забезпечують можливість досягнення результативності. У філософії умова розглядається як відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. З цього, за своєю сутністю умова є середовищем, обставинами, можливістю виконання, існування та розвитку явища.

Таким чином, під педагогічними умовами методичної підготовки особистості до творчої самореалізації ми розуміємо спеціально побудовані дії, що сприятливі успішному самокерованому розвитку особистості та при цьому забезпечують продуктивність протікання навчально-виховного процесу з метою отримання адекватного поставленій задачі індивідуально-творчого результату.

Щоб удосконалити рівень творчої самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності ми розробили психолого-педагогічні умови методичної підготовки майбутнього вчителя музики до якісної фахової діяльності продуктивно-творчого рівня на якому відбувається апробація особистісно-педагогічних задумів студентів у практичній площині з вектором майбутньої музично-виховної роботи з учнями.

Загальна мета впровадження системи психолого-педагогічних впливів полягає у:

- досягненні більш високого (порівняно з початковим етапом експериментального дослідження) рівня компонентної готовності до творчої самореалізації студентів;
- поглибленні й розширенні уявлень студентів про можливості власної продуктивної диригентсько-хорової діяльності;
- стимулюванні емоційно-чуттєвої атмосфери навчально-виховного процесу, що сприяє розвитку асоціативного мислення, фантазії, уяви;
- створенні комфортних умов для формування та активізації всіх властивостей творчої самостійності студента.

У сучасній науковій теорії підготовка особистості до творчої самореалізації розглядається як складний психолого-педагогічним процес, що складається з набору чималої кількості психологічних складників, які актуалізуються засобами вдосконалення тих чи інших компонентів. На результативність цього процесу впливають складові цілої системи, по-перше, особистість педагога, його стиль спілкування, рівень фахової підготовки, ступінь володіння методичними прийомами та вміння враховувати під час управління навчальною діяльністю психологічні властивості кожного суб'єкта педагогічного процесу; по-друге, визначена мета педагогічної діяльності, зміст дидактичного матеріалу, склад і рівень підготовки суб'єктів навчання, матеріальна забезпеченість навчального середовища також зумовлюють специфіку побудови методичної логіки занять, основу якої становить послідовність застосування обраних засобів навчання. При цьому, завдання педагога, як психолога полягає в тому, щоб визначити

найдоцільніший режим функціонування кожного із факторів, тобто сконструювати своєрідний психолого-педагогічний норматив впливу й подати це в якості керування особистістю до творчої активності майбутнього спеціаліста (Ю.Рева).

Творча самореалізація починається з глибинного розуміння індивідом сутності власних дій в умовах впливу цілого комплексу факторів. Шлях до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики пролягає через наявність системи в методичній підготовці, що виражається розумінням законів її розвитку та функціонування, які дозволяють усвідомити діалектичну сутність педагогічних явищ. “Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний із застосуванням принципів системного підходу до аналізу і побудови моделей педагогічної діяльності” [145, 21-26].

Ідея системного підходу є загальнонауковим методом розв'язання теоретичних і практичних проблем. В свою чергу, робота в системі - це продумане використання сукупності взаємопов'язаних типів і видів навчальних занять, змісту, форм і методів, що функціонують, як одне ціле. Побудований за таким типом впливу процес творчого розвитку студентів має свою технологію, який передбачає орієнтацію на чітко поставлені цілі, визначає характер і послідовність дій головних суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення поставленої цілі шляхом вирішення низки педагогічних завдань.

Без логіки функціонування системи відбувається втрата цілісності професійної підготовки майбутніх спеціалістів тому наявність узгодженості в роботі гарантує досягнення певної мети через визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат. Технологія побудови нашої системи впливу на особистість у підготовці до творчості включає наступні компоненти: визначення провідних принципів творчої самореалізації особистості, постановку цілей, що узгоджені з концептуальними засадами музично-педагогічної освіти; уточнення навчально-виховних завдань; чітку орієнтацію цілісного процесу методичної підготовки до творчої самореалізації; визначення етапів взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з огляду на специфіку природи особистісної творчості.

Оригінальна позиція у конструюванні системи педагогічної діяльності представлена А.Марковою. Вона виокремлює такі складові: професійні психологічні і педагогічні знання, професійні педагогічні уміння, професійні педагогічні позиції і настанови, особистісні характеристики, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та уміннями. В цьому контексті підготовка до творчої самореалізації - система, де відбувається активізація, переведення в площину практичної діяльності творчого потенціалу індивіда за допомогою актуалізації механізмів самоорганізації, самокерування, самовиявлення з вектором на його постійний особистісний розвиток. Очевидно, що вказані елементи знаходяться у взаємопов'язаності, взаємовпливовості та неперервній динаміці їх прояву [122].

Підтвердженням цьому нами було встановлено, що творча самореалізація особистості має ознаки системи бо належить до складних структур і має такі характеристики як цілісність, неподільність й комплексність. Поряд із цим, компоненти творчої самореалізації (пар. 1.2.) (інтелектуально-логічний, евристичний, діяльнісний) знаходяться в дієвому контексті вищавказаних ознак системності даного феномену. Таку специфічність творчої самореалізації особистості підтвердили виявлені недоліки в ході констатувального експерименту, тут ми маємо на увазі тісну взаємопов'язаність всіх складових структури творчої самореалізації. Наприклад, недостатня сформованість логічно-інтелектуальних здібностей, навіть, при наявності мотиваційної спрямованості, гальмує прояви емоційно-чуттєвих реакцій та унеможлиблює генерацію нового творчого продукту й, водночас, відсутність мотивації цілепокладання особистості закономірно призводить до гальмування задіяності відповідних знань, умінь, навичок у площині продуктивної диригентсько-хорової діяльності.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що якісність результатів творчої самореалізації залежить від рівня сформованості відповідних навичок і від ступеню активізації всіх компонентів творчої самореалізації та чіткої їх спрямованості на особистісний розвиток. Звідси, всі складові даного явища знаходяться в цілісному зв'язку, їх розвиток характеризується неперервністю,

взаємопов'язаністю, взаємопроникненістю, тобто функціонують в системі. Це дає нам підстави для впровадження системного підходу в методичній підготовці студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Для уточнення складових системи методичної підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової підготовки ми звернулися до положень Л.Виготського про те, що творчість розвивається за трьома напрямками: стимулювання творчої уяви; вдосконалення процесу втілення новоутворених образів; розвиток і виховання варіативності як головної характеристики музичної уяви [42].

Також, вихідним моментом для нас у цьому контексті стали положення Л.Баренбойма, які демонструють діалектичну взаємозалежність формування й стимулювання музичної творчості, як чіткої системи, складовими якої є рівні підготовки музиканта: необхідність засвоєння особистістю в процесі індивідуально-творчої діяльності норм, типів творчості, музичних структур і варіантів; організація педагогом атмосфери для подолання інерції і пасивності з боку навчання [20, 18].

Очевидно, що вищевказані позиції характеризують процес творчості, як багатоступеневу систему та скеровують нас на окреслення педагогічного підходу, в площині якого специфіка підготовки особистості до продуктивної самостійності полягає в її активному стимулюванні. В цьому сенсі М.Фіцула трактує розвиток творчої індивідуальності майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі, як багатоступеневу систему, що має впроваджуватись у п'ять етапів:

- інтуїтивний - на якому студенти аналізують комплекс професійних умінь, розв'язання професійних проблем вирішують інтуїтивно без пояснення;
- репродуктивний - який в своєму контексті містить рішення професійних завдань, не виходячи за межі регламентованих інструкцій і правил, слідуючи настановам, існуючим шаблонам, стандартам;
- репродуктивно-творчий, сутністю якого є самостійно-задовільне розв'язання типових проблем, але, поряд із цим, студент важко орієнтується в складних ситуаціях;

- творчо-репродуктивний, площина якого заповнюється достатньо сформованою системою знань, умінь, навичок, що дають змогу успішно виконувати професійні функції, але, разом з тим, у змінених ситуаціях студенти не шукають оригінальних способів розв'язання завдань;

- творчий – найвищий рівень розвитку фахових умінь та навичок, досягнувши якого студенти виявляють виражену професійну спрямованість, добре розвинені професійні вміння [228].

На специфіку багаторівневого творчого виховання особистості в мистецькій площині звертав увагу в своїх дослідженнях Б.Яворський. Він побудував свою систему музичного виховання в п'ять етапів розвитку навичок творчості, які вважав “введенням в творчество”. На думку педагога, самостійна музична творчість можлива тільки після специфічної адаптації особистості в креативному просторі. Початковим етапом він вважав процес самостійних проявів, котрий можливий після накопичення емоційного досвіду, вільного вираження творчого потенціалу через імпровізацію та створення-написання мелодій, пісень, віршів. На нашу думку, означений педагогом шлях продуктивного розвитку особистості в системі повинен слугувати нам дороговказом у методичній підготовці майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації.

Значущість вищевикладених позицій взаємозв'язку всіх складових продуктивного розвитку особистості полягає в тому, що вони визначають функції дидактичної системи диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації. З цієї точки зору, узгодження змісту навчання з організацією процесу даної фахової підготовки студентів повинно розвиватися за рівнями: структурування відповідного матеріалу; організація змісту матеріалу на основі системотворчих зв'язків; організація змісту підсистем (окремих дисциплін диригентсько-хорового циклу) та їх взаємовідношень; проектування дії системи, як єдиного цілого. Розвиток у системі можливий при орієнтації на чіткі цілі, дієву послідовність через вирішення ряду завдань. Звідси, організація системи педагогічних впливів являє собою комплекс заходів, послідовність яких

визначається ступенем зростання складності творчих завдань, що поетапно впливають на формування компонентної готовності до творчої самореалізації.

Також потрібно відмітити, що на важливість послідовно-системного формування особистісно-професійних знань, умінь, навичок звертали увагу видатні педагоги-хормейстери: Ф.Колесса, С.Казачков, К.Міньківський, В.Соколов, П.Чесноков та ін. Вони аргументували необхідність розвитку в студентів спочатку технічної складової, тобто елементів “техніки диригування”, а потім - “диригентської майстерності” в площині виховання хормейстерської творчості. Поряд із цим, майстри наголошували, що специфіка процесу формування елементів техніки диригування “...ще не означає, що педагог не звертає уваги на загальний музичний розвиток студента, на поступове розширення його інтелектуальних інтересів, на його ідейне зростання” [120, 42]. Звідси, вони наполягали на структурованій дворівневій підготовці майбутнього фахівця у сфері вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу та наголошували, що означені цілі, завдання, методи, які характерні кожному з рівнів, повинні бути складовими однієї системи: методичної підготовки майбутнього фахівця до самостійної, творчої, професійної діяльності в площині диригентсько-хорової активності.

Отже, методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін повинна здійснюватися в системі. На підставі даних наукових положень ми маємо змогу вивести першу педагогічну умову – *налагодження системи педагогічної взаємодії*.

Останні досягнення психолого-педагогічної науки (Є.Барбіна, І.Бех, І.Зязюн, П.Сікорський, В.Семиченко, С.Сисоева та ін.), мистецької галузі щодо творчої діяльності вчителя музики (С.Горбенко, О.Зіміна, Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), визначена нами сутнісна характеристика творчої самореалізації особистості (пар. 1.1.) переконливо доводять про необхідність впровадження в навчально-виховний процес нових технологій та методик для індивідуальної варіантної підготовки до творчої самореалізації студентів-музикантів. Виходячи з цього, в процесі диригентсько-хорової практики

майбутнього вчителя музики набуває значущості особистісна зорієнтованість студентів на освіту. Сучасна педагогіка доводить, що такий тип спрямованості навчальної діяльності майбутніх фахівців можливий тільки в контексті гуманістичної парадигми.

Часто дану зорієнтованість розуміють, як додержання в освітній діяльності засад гуманності. Насправді, як зазначає Г.Балл "...поняття "гуманізація" тісніше пов'язане із гуманізмом". Гуманізм – це вираження людяності в усіх багатоманітних проявах людської поведінки, що спрямована на розвиток усього розумного, що сприяє повноцінному життю, а також на оберігання і захист людини як цінності [19]. За своєю суттю це передбачає "співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, визнання за ними права на самовизначення та самореалізацію у процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи" (В.Серіков).

У психолого-педагогічному аспекті провідну ідею гуманізації професійної підготовки Г.Балл визначає як "орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, гармонізацію її розвитку" [19, 134]. Особистісно-орієнтований підхід до виховання особистості є фундаментальним досягненням теорії та практики гуманістичної педагогічної парадигми. К.Роджерс вважав, що педагогіка, як і терапія, має допомагати людині бути собою, мати адекватні уявлення про свої можливості і постійно розвиватися. Результати особистісно-орієнтованого навчання, згідно позицій психолога, не можуть оцінюватися оцінками, оскільки його критеріями є не кількість і навіть не якість засвоєних знань, а ті зміни, які відбуваються в особистості, в її розвитку і рості: особистість починає себе сприймати по-іншому; її сприйняття та почуття стають повнішими, вільними; з'являється автономність, більше впевненості в собі; людина ставить перед собою реальні цілі, поводить згідно їх сутності зріло; стає більш схожою на свій ідеал людини; починає краще сприймати й розуміти інших людей тощо [176, 238-240]. За К.Роджерсом, особистісно-орієнтоване навчання – це усвідомлене, самостійно-ініційоване, скероване на засвоєння смислів, як елементів особистісного досвіду, в якому роль вчителя полягає у стимулюванні (фасилітації) усвідомленого навчання.

Цікаву площину даного підходу пропонує Л.Кондрашова. Вона наголошує, що під час підготовки до майбутньої педагогічної діяльності студенти повинні оволодіти методикою розвитку не тільки власної неповторної суб'єктності, а й суб'єктності майбутнього учня. Л.Кондрашова вважає, що компонентами цієї методики є:

- надання свободи вибору способів вирішення пізнавальних завдань;
- виконання комунікативно-ігрових проєктів;
- розвиток рефлексивних здібностей особистості;
- набуття навичок управління власними емоціями й емоційним станом учасників освітнього процесу;
- демократизація і діалогізація стосунків у системі “вчитель – учень”, “викладач – студент”;
- активізація зусиль учасників під час планування, організації й реалізації освітнього процесу;
- створення індивідуальної стратегії й тактики для реалізації освітнього процесу;
- становлення суб'єктності кожного учасника освітнього процесу [89].

Впровадження особистісно-орієнтованого підходу в контексті нашого дослідження спрямоване на те, щоб суб'єкт освіти не тільки сприймав обсяг дидактичного матеріалу, що вивчається, а й узгоджував його зі змістом власного досвіду, самостійно регулював інтелектуально-пізнавальну активність, мав можливість керувати цим процесом і власним емоційним станом, корегувати процес апробації особистісного досвіду відповідно ситуації. Все це є компонентами творчої самостійності індивідуальності майбутнього вчителя музики, що в свою чергу веде до результату – творчої самореалізації.

Даний підхід до фахової підготовки студента, ґрунтується на методологічних принципах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії, врахування індивідуальних рис. Фундаментом цьому є розуміння та сприймання студента, що базуються на глибоких знаннях про його природний і особистісний потенціал, можливості, готовність до саморозвитку,

адекватне усвідомлення реального “Я” та ідеального “Я”. Все це є віддзеркаленням певного відношення педагога до студента як до особистості, як до суб’єкта, що здатний демонструвати відповідальність за власний розвиток.

Тому, в навчальний процес включають спеціально підібрані засоби і прийоми взаємодії, що розраховані адекватно впливати на індивідуальність суб’єкта в певній ситуації та які допомагають йому реалізувати себе в творчій площині. А тому, особистісно-орієнтоване навчання передбачає формування та розвиток у студентів важливої нам особистісної цінності – творчої самостійності. Завдяки сутнісним показникам вона здатна виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивідуальності в світі й опори для особистісного самовизначення та розвитку [26].

Про важливість надзвичайно коректного втручання у виховання самотворчості особистості наполягав психолог В.Моляко. Цікавим для нас є те, що автор поділяє динаміку (швидкісні показники) самостійно-творчих рішень особистості за наступними типами: повільний, швидкий, надшвидкий, що залежать від перебігу проявів інтелекту, емоцій, умов діяльності та від багатьох інших факторів. Автор зазначав, що в плані емоційного реагування на виконання творчої задачі, захопленості нею “...ми виділяємо такі три типи: а) натхненний (іноді ейфорійний); б) упевнений; в) невпевнений, альтернативний” [125, 17]. Цим самим, психолог вказує на надзвичайну неповторність почерку творчої самореалізації, що залежить від індивідуального перебігу мисленневих процесів та емоційного відгуку в продуктивній діяльності кожної людини, що вже само по собі потребує тільки особистісного підходу.

Дану позицію поділяють дослідники І.Бех, Г.Балл, Є.Бондаревська, О.Пехота, В.Рибалка, В.Семиченко, І.Якиманська та ін. Опора на особистісно-орієнтований підхід передбачає, що суб’єкт зацікавлений у формуванні такого ставлення до диригентсько-хорової діяльності, в якій самостійна творча активність усвідомлено спрямовується на виявлення власних надбань, як на найповнішу реалізацію унікальних мистецьких можливостей. С.Горбенко зазначає що “Особистісно орієнтована освіта передбачає не формування особистості із заданими

ззовні властивостями і характеристиками, а створення необхідних умов для її розвитку відповідно до внутрішніх закономірностей її генезису, прояв у повній мірі себе, реалізація своїх творчих можливостей” [48, 316]. Таким чином, ми маємо можливість виділити дві сторони психологічного змісту особистісного вектору творчої самореалізації:

- це актуалізація базових потреб особистості через створення відповідних умов їх апробації, що сприятливі в психофізіологічному і соціально-психологічному планах, детальне врахування у її організації індивідуально-типологічних особливостей студентів;

- це розкриття для студентів можливостей розгортання їхнього природного потенціалу за допомогою процесу повноцінного усвідомлення змісту навчання через залучення до пізнавально-творчої діяльності.

Перша умова включає в себе повагу до особистісних потреб, прагнень, інтересу, досвіду студентів, створення комфортних умов для прояву самостійності в творчості, а друга передбачає вираження індивідуальної стратегієї на самоактуалізацію, стимулювання емоційно-чуттєвої свободи студента через вирішення проблемних ситуацій.

Поряд із цим, на думку вищезгаданих учених, особистісно-орієнтований підхід є одним із оптимальних шляхів ефективного формування професійно-творчих властивостей майбутніх фахівців у площині проектування власного педагогічного досвіду, що виражається у використанні передових освітніх технологій, форм і методів навчання. З цих позицій виховання готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики постає як процес професійного саморозвитку та самовдосконалення, становлення його особистісно-творчої позиції у процесі фахової підготовки.

Наведені позиції розкривають перспективи формування особистісного досвіду, суттєвою ознакою якого є його творчий характер. Для впровадження особистісно орієнтованого підходу, забезпечення індивідуалізації навчання необхідно диференційоване подання дидактичного матеріалу та способів включення суб'єктів до педагогічної діяльності. Звідси, такий тип навчання є

наслідком реалізації потреби врахування суб'єктивних особливостей студента. Цей шлях оволодіння знаннями, вміннями та навичками вимагає від педагога широкого використання принципів диференціації. Вони передбачають поглиблене вивчення морально-соціальних і морально-психологічних особливостей особистості: мотивацію навчальної діяльності, формування й розвиток пізнавальних інтересів, творчі можливості, нахили, потреби та установки [121, 63]. А індивідуальні особливості є тими психологічними опорами, що визначають характер і складність творчої самореалізації студентів.

Задіяння принципів диференціації у диригентсько-хоровій діяльності має сприяти продуктивній реалізації індивідуальної готовності студентів до використання знань, умінь та навичок, що виражаються в самостійно ініційованому вирішенні поставлених завдань у процесі планування, прогнозування, конструювання, організації, оцінюванні, контролю за власною навчальною діяльністю. На нашу думку, такий підхід сприятиме актуалізації професійного інтересу, формуванню творчої самостійності та інтелектуальної активності студентів [211, 65].

Особистісно орієнтований підхід навчання студентів, як результат, передбачає самостійно спрогнозований, вільний, творчий розвиток особистості студента, всебічне формування його здібностей, якостей. З огляду на зазначене, вважаємо, що педагог, який під ініціативністю розуміє активність студента у взаємодії, має проявити готовність взяти відповідальність за встановлення особистісного контакту й налагодження процесу педагогічної взаємодії в цілому [256, 26-27]. І.Якиманська розуміє роль навчального процесу як індивідуально значущу суб'єктивну діяльність в якій формується та реалізується його власний досвід. Автор вважає, що в особистісно-орієнтованому просторі пріоритетним є особистісно значуще ставлення суб'єкта до дидактичного матеріалу, самостійність мислення та спосіб навчання, який створює та реалізує сам учень [256].

Таким чином, є актуальним діяльнісний принцип становлення особистості в творчості, що дає змогу на глибинному рівні досягнути психологічні механізми створення цілей поведінки людини, класифікувати її психологічні особливості. На

думку Л.Виготського, появи “якісних нововиявлень” сприяє лише особистісно-значуща для індивіда діяльність, яка відповідає її інтересам, потребам і ціннісним орієнтаціям.

Поряд із цим, аналіз педагогічного та хормейстерського досвіду відомих диригентів Ф.Колесси, Ц.Мархлевського, П.Муравського, К.Пігрова, К.Птиці, В.Шипа та ін. показав, що в цій же площині повинна здійснюватися диригентсько-хорова підготовка студента. Педагоги будували свою діяльність за дотриманням домінуючого принципу: єдність теорії з практикою. В цьому контексті для нас є цінною загальна позиція митців-диригентів щодо важливості практичної роботи студентів-музикантів. В.Шип наголошував: “Значення практичної підготовки студента переоцінити важко... Всі знання, набуті... повинні знайти своє практичне підтвердження в звучанні хору” [120, 80-92].

В свою чергу, підтвердив цю позицію К.Пігров у книзі “Виховання диригента” де писав: “Виховання хорового диригента треба здійснювати в постійному зв’язку з практикою” [166]. Це доводить, що виховання справжнього майстра своєї справи можливе в активній діяльності з обов’язковим урахуванням індивідуальних особливостей студентів і повинно містити персональну програму педагогічного впливу, орієнтовану на формування у студентів відповідних навичок професійної роботи. Відповідно, логічно передбачити, що чим індивідуально-адаптовано та, водночас, конкретно будуть представлені та задіяні особистісні мотиви студентів у навчально-виховному процесі, тим простіше прогнозувати саму педагогічну взаємодію, спільні творчі пошуки.

За Г.Падалкою структура мистецької практичної діяльності включає сформованість потребової сфери особистості, чітке уявлення суб’єктами педагогічної взаємодії мети об’єктивації, оволодіння і свідоме застосування засобів практичного вирішення поставлених творчих завдань, аналіз результату діяльності. О.Рудницька вказує: “У мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію з галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення. Це стосується не

тільки процесів творення, але й виконавських інтерпретацій, ефектів співпереживання у ході художнього сприймання. Наявність творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мислення, потреби постійного оновлення знань, здатності до духовної самоорганізації та самовираження” [185,31].

Специфіка самостійної творчості в межах диригентсько-хорової діяльності продиктована тим, що переживання музики, розуміння і оцінювання вокально-хорового твору та пов'язаний з цим емоційно-чуттєвий відгук розвиваються лише на основі практичного задіяння індивідуальних властивостей особистості, що вимагає від педагога особливого розуміння, чуттєвості, винахідливості. Тому, площа апробації власних творчих надбань студентів в межах диригентсько-хорової активності повинна супроводжуватись наступними характеристиками: цілеспрямованість (усвідомлене прагнення до досягнення творчих результатів), системність (постійне актуалізоване спілкування студентів із хором мистецтвом з вектором особистісного творчого самовдосконалення), активність (зосередженість на емоційно-ціннісному відношенні особистості до діяльності), спрямованість на творчу самореалізацію (наповненість взаємодії суб'єктів співтворчістю та наявність в активі засобів розвитку навичок самостійної творчості), довготривалість (орієнтація на усвідомлення важливості тривалих репетиційних процесів, що мають в своїй основі принцип: перетворення кількості у якість).

Забезпечення пріоритету практичної діяльності важлива умова творчого розвитку особистості в площині мистецької освіти. Окреслення цієї умови підкреслює значущість і першочерговість практичних форм засвоєння хорового мистецтва. На нашу думку, діяльнісний аспект в площині освоєння студентами диригентсько-хорових дисциплін повинен підпорядковуватись загальній меті – методичній підготовці майбутніх вчителів музики до творчої самореалізації. Особистісно-діяльнісний підхід, як особлива умова індивідуалізації навчання характеризується наявністю таких факторів (положень) як педагогічна взаємодія, пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного

носія суб'єктного досвіду (індивід не стає, а від самого початку є суб'єктом творчого пізнання).

Таким чином, умовами впровадження особистісно-діяльнісного підходу в процесі творчого розвитку суб'єкта педагогічної дії є:

- створення можливостей особистого контакту, взаємної симпатії, коли студент відчуває себе співучасником навчального процесу, а ідеї педагога особистими утвореннями;
- наявність спільної мети суб'єктів учіння, передбачуваного результату взаємодії, що відповідає загальним інтересам;
- взаємовплив усіх потенцій особистості який повинен виражатися в узгодженні, взаємозбагаченні, взаємозадіяності всього набутого досвіду власною “життєтворчістю” на фундаменті індивідуально-неповторних якостей;
- формування та розвиток інтелектуально-пізнавальних властивостей на основі оволодіння відповідними навичками саморозвитку;
- готовність будувати взаємодію з іншою людиною з позицій емпатії, толерантності та повного її прийняття, наявність творчого потенціалу.

Із викладених позицій випливає розуміння завдань особистісно-діяльнісного підходу в контексті методичної підготовки студентів до творчої самореалізації – не сформувати і, навіть, не виховати, а знайти й підтримати, розвинути творчий потенціал у студента й закласти в нього механізми самовизначення, самопізнання, самооцінювання, саморозвитку, самокерування, самовиховання та інші, що необхідні для самоініціювання власної творчості.

Отже, домінантним вектором якісних змін у фаховому розвитку майбутніх спеціалістів, у результаті яких індивідуальність молодої людини постане в ситуації творчої самореалізації, має бути особистісно-зорієнтоване навчання і впроваджені в діяльнісному напрямку відповідні до нього цілі, завдання, зміст і технології диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики, які можна реалізувати лише в рамках гуманістичної парадигми освіти, де віддзеркалюється особистісно-діяльнісний підхід.

Таким чином, ми виокремлюємо другу психолого-педагогічну умову – *впровадження особистісно-діяльнісного підходу диригентсько-хорової підготовки.*

Актуальність використання інтегративного підходу в процес методичної підготовки до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін продиктована наступними факторами:

- особливості творчої самореалізації, як складної системи, компоненти якої перебувають у інтегративній взаємопов'язаності;
- специфіка музично-педагогічної підготовки майбутнього фахівця, що виражена зв'язком навчальної та позанавчальної діяльності, педагогічної практики, концертної діяльності;
- методична незбалансованість викладання дисциплін диригентсько-хорового циклу;
- взаємопов'язаність і взаємовпливовість системних етапів підготовки студентів до творчої самореалізації;
- інтегроване поєднання природи індивідуальної спрямованості на самореалізацію та усвідомленого самокерування особистістю емоційно-вольовою сферою.

Поряд із необхідністю поступового введення майбутнього вчителя музики у творчість дослідники даної проблеми відмічають тісну взаємовпливовість усіх компонентів самостійної творчості та відносно умовну диференціацію етапів підготовки до творчої самореалізації.

Як наголошує О.Олексюк “...в сучасній вищій освіті основним джерелом інтеграції знань все ще залишаються міжпредметні зв'язки” [144, 125]. В цій площині, аналіз теорії та практики диригентсько-хорової підготовки з вектором творчої самореалізації майбутнього вчителя музики дав підстави для ствердження про відсутність змістовної та сутнісної узгодженості дисциплін даного циклу та загалом усіх курсів музично-педагогічної освіти. Як відомо, це призводить до розрізненості виставлених завдань, вимог як традиційного спрямування так і творчого. Тому, на нашу думку, методична підготовка майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації повинна носити інтегративний характер.

Інтегрування в сучасній освіті трактується не лише як засіб структурування змісту і систематизації навчального матеріалу в органічних зв'язках, а як інноваційна педагогічна технологія. Технологічні аспекти інтеграції, тобто її організаційно-процесуальне забезпечення, залежить від типу та ступеня взаємовпливовості всіх елементів змісту. Поєднання одного, двох чи більше структурних елементів, їх варіаційне синтезування, групування логічно призводить до перебудови традиційного змісту та технологій викладання окремих дисциплін і концептуального новоутворення [121].

На думку Н.Ястребової, головні ознаки інтегративності мистецької освіти сконцентровані в наступних положеннях про мистецтво: 1) воно є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів; 2) утворює особливу єдність із середовищем; 3) являє собою елемент системи більш високого порядку; 4) його окремі ланки можуть виступати як підсистеми нижчого порядку (знак, символ, музичний лад, образна асоціація, окремий художній образ, художній метод тощо) [257, 126].

За думкою М.Сови, системно-структурну організацію феномена інтеграції складають: рівні (внутрішньо-міждисциплінарні, загальнонаукові, методологічні, філософські), форми (об'єктна, проблемна, понятійна, предметна, концептуальна, теоретична, практична, психологічна, педагогічна), типи (змістовий, формальний, морфологічний), види (фундаменталізація, спеціалізація, інформатизація, культурологізація, екологізація, уніфікація понятійного апарату, вироблення загальних теорій і методів пізнання) [196, 26]. Визначені характеристики структурних складових інтегративного пізнання забезпечують багатогранний розгляд явищ музично-педагогічної освіти, осягнення об'єктів пізнання у їх цілісності.

Як відомо, музикант-педагог В.Шацька проводила дослідження по вивченню умов формування стійкої мотивації та потреби в музичній діяльності, що знаходиться в залежності від того в якій мірі розвинуті загальні та спеціальні здібності. Особливо цікавими для нас є деякі розроблені нею ідеї-позиції щодо особистісно-творчого виховання, а саме: 1) необхідність тісного поєднання

технічного вдосконалення з вихованням художнього смаку; 2) важливість підбору репертуарного змісту навчально-виховного процесу, що стимулює почуття, а значить активізує потребу в творчій діяльності та вираження себе в ній; 3) виховувати здатність слухати і переживати музику, розвивати вміння чути основне й головне в її змісті, активізувати потребу в особистісних емоціях відповідно вираженим в музиці почуттям. Дана позиція підкреслює важливість пошуку таких методів, які б мали ресурси інтегративного поєднання формування, розвитку, виховання всіх навичок творчої самореалізації особистості.

Дидактична інтеграція здатна не тільки змінювати якісні параметри змісту як цілого, а й стимулювати появу нового знання, яке не завжди забезпечується відокремленим засвоєнням цих елементів (відбувається своєрідний перехід кількості в якість). Ми вважаємо, що інтегративний підхід на відміну від монопредметного викладання дисциплін диригентсько-хорового циклу та дисциплін усієї музично-педагогічної галузі можуть окрім застосування міжпредметних зв'язків, задіяти ще додаткові резерви для накопичення знань, умінь, уявлень, зростання їх художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості.

Це відбувається завдяки інтегративному підходу – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо. Необхідно відмітити, що диференційний підхід на відміну від інтегративного в мистецькій освіті спрямований на те, щоб бачити різне, а інтеграція прагне до означення спільних ознак між різними видами мистецтв (предметами), наприклад образність та емоційність змісту, гармонійність, пропорційність форм, ритмічна організація, здатність відтворювати світ (його властивості, явища, функції) через родові узагальнення, що виражається в понятті “жанр” [121].

Інтегративний підхід у творчому розвитку особистості на пізнавальній основі передбачає: 1) створення особистісної стратегії та відповідно до неї ієрархії інтелектуально-пізнавальної діяльності особистості; 2) означення домінуючого поняття, що є об'єднуючим стрижнем творчої самореалізації та пріоритетним у

формуванні змісту дидактичного матеріалу; 3) структурування понятійного апарату шляхом руху від індивідуальних, власних утворень до специфічних понять творчої самореалізації; 4) встановлення взаємозв'язку між елементами й траєкторією творчої самореалізації та комплексом засобів творчої діяльності.

Таким чином, пізнавальна основа інтегративної природи творчої самореалізації забезпечує високий рівень процесів узагальнення і, як наслідок цього – широкий вихід на продуктивну активність.

В основі даного підходу лежить інструментарій методу порівняння, методу інтегративних творчих завдань (наприклад графічно зобразити мелодію, ми в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін можемо запропонувати по аналогії метод інтуїтивної мануальної інтерпретації, або ж самостійні творчі завдання - створити музичні образи через інтонації, ритм, створення мелодії та ін.).

Таким чином, ми виокремлюємо третю педагогічну умову - *втілення міждисциплінарної інтеграції диригентсько-хорових видів творчої діяльності*.

З огляду на позиціонування нами творчої самореалізації як активізації процесів самостійності (самоусвідомлення, самооцінення, самовизначення, самокерування) з вектором на досягнення творчого результату то ми вважаємо, що створення умов в цьому контексті має відбуватися згідно індивідуального спонукання особистості до задіяння механізмів самоініціювання, самоорганізації самостійної творчості. Тому актуальною є проблема переорієнтації технологій навчання згідно стимулювання навичок самокерування, саморегулювання, самонавчання та самовиховання. Підтверджує дану позицію С.Смирнов: “...виховання не може бути нічим іншим, як створенням умов для самовиховання особистості” [212]. В свою чергу, Л.Масол відмічає, що “Художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант – духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Ці особливі принципи дають змогу розглядати мистецьку освіту як таку, що постійно розвивається в поліваріантному режимі завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню” [121, 41].

Л.Виготський наголошував, що мистецтво ніколи прямо не породжує собою тієї, або іншої практичної дії, воно тільки готує організм до цієї дії, тобто своїми внутрішніми резервами музика, перш за все, впливає на підсвідомість, активізуючи її, навіть, формуючи певні психічні функції особистості. Отже, можна стверджувати, що хаотичний внутрішній світ під впливом музики, самостійних дій у процесі продуктивної диригентсько-хорової діяльності набуває певної структури, що властива середовищу, що її оточує. Важливим у цьому контексті є думка Н.Ястребової про те, що мистецтво культивує здатність особистості до самоорганізації, до гармонійної корекції себе відносно соціуму та те, що можливості мистецтва, його внутрішні цілі полягають у тому, щоб знаходити, виділяти й розгортати нові типи змістовних проблемних відносин між людиною та дійсністю [256].

Феномен мистецтва в контексті синергетичної парадигми дає змогу визначити загальні підходи до інтерпретації знань з різних предметних галузей, виявити основи для їхньої взаємовпливовості на загальнонауковому, конкретно-науковому та загальнокультурному рівнях (А.Карпов, Г.Монахова, А.Теремова та ін.). З викладених позицій ми можемо позиціонувати хорове мистецтво як відкриту самоорганізовану систему, що “...примножує буття краси у світі, відвойовуючи простір у хаосу” [144].

Виходячи з ідеї самотворчості (О.Крутова), особистість є джерелом власного творчого розвитку, в тому числі й розвитку внутрішньої свободи, отже вона може бути вільною й готовою до самовираження й самореалізації внаслідок об'єктивації позитивних сил орієнтованих виявляти свою неповторну індивідуальність. Зрозуміло, що для виникнення такого акту в навчально-виховному процесі педагогічного університету мають бути створені відповідні умови для прояву унікальності особистості студента й накопичення власного досвіду самореалізації. Лише в цьому випадку можна сподіватися на впровадження основного призначення музичного мистецтва – матеріалізувати внутрішній світ особистості та створити умови для його самоорганізації. Тоді знання музичного

мистецтва із інтелектуального комплексу зможуть перейти на рівень виникнення способів і засобів творчої самореалізації та духовного збагачення студентів.

На думку Б.Битинаса, самоорганізація людини виражається, в першу чергу, не через результат, а через процес саморозвитку. Якщо музичні знання не несуть певного емоційного і ціннісного змісту і не сприяють самореалізації особистості, то вони для неї не є актуальними. А.Растрігіна вказує, що дану позицію можливо практично задіяти, враховуючи два моменти: актуальність музичних знань для самореалізації особистості (вони стають значущими, тобто з самого початку їх засвоєння набувають сенсу й емоційного змісту, а їхнє подальше використання забезпечує збагачення й вдосконалення цієї цілісності); знання як засіб важливої для особистості діяльності, що орієнтована на самореалізацію [174, 42].

Ми пропонуємо виховувати в студентів здатність до самоорганізації як могутнього механізму творчої самореалізації на принципах синергетичного підходу. В цьому контексті О.Олексюк стверджує: “Розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, синергетика може стати концептуальною основою дослідження феномену мистецтва на основі інтеграції різнопредметних наукових знань” [144, 126].

Як вказують сучасні науковці (Ю.Данилов, Л.Зоріна, С.Курдюмов, Е.Князева, І.Пригожин та ін.), синергетика – міждисциплінарне направлення наукових досліджень, метою яких є вивчення природніх явищ на основі принципу самоорганізації. В їх працях обґрунтовується думка про те, що в світі не існує абсолютної безструктурності та абсолютного порядку, в той же час хаос, випадковість, дезорганізація мають в своїй природі потенціал до створення гармонійної системи через механізми самостійності. Ця наукова течія займається вивченням процесів самоорганізації, виникнення, підтримки, стійкості та розпаду структур самої різної природи походження.

В перекладі з грецької, синергетика – спільна дія, взаємодія. О.Олексюк виокремлює її основні поняття: система, процес, ймовірність, флуктація, інформація, зворотній зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація тощо. Всі ці категорії синергетики є інваріантами інтеграції

наукових, фахових знань у змісті професійної підготовки. Отже, синергетичний акт – прогресивний розвиток діяльності в результаті інтеграції, злиття окремих складових в єдину систему.

Наша ціль – самоорганізація, як важливий складник у творчій самореалізації майбутнього вчителя музики. Дана дія – процес упорядкування активності елементів системи за рахунок внутрішніх факторів без зовнішнього специфічного втручання. Синергетична самоорганізація пов'язана зі зламом старої структури та появою нової організації, відносно якої вона спирається на принцип позитивного зворотнього зв'язку. З такої позиції маємо змогу презентувати сутність творчої самореалізації, як системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем та, водночас, як зовнішньої умови, існування якої має вплив, що пропорційно залежить від характеру стану та внутрішньої комплексної спрямованості до продуктивних змін.

Сутність реалізації синергетичного підходу – “як управляти не управляючи”, коректно спрямовувати студентів на позитивний шлях розвитку, як забезпечити їх самопізнання, самокерування, самооцінення, самовиховання, самонавчання, саморегулювання. Таким чином, синергетична дія – це непрямий вплив на особистість, акт, який відповідно до індивідуальних потенцій, сил, здібностей оптимізує самовдосконалюючі механізми та цим унеможлиблює диктат з боку педагога. Принцип синергетики, характерний для складних і динамічних систем. В першу чергу, він окреслює самоорганізацію не тільки особистості студентів а й навчально-виховних дій, їх специфічну властивість змінюватися, оновлюватися через творчість суб'єктів педагогічної взаємодії.

З позицій синергетичного підходу, підготовка майбутнього спеціаліста до творчої самореалізації можлива за рахунок активного використання як внутрішніх індивідних ресурсів, так і можливостей зумовлених факторами зовнішнього впливу. Звідси, даний підхід є основою у формуванні механізмів творчої самореалізації, за принципом становлення “порядку через хаос”, що мають вияв у поліаспектній властивості – творча самостійність [79, 106].

О.Князева, С.Курдюмов характеризують синергетичну природу в освітрянській сфері за своєю суттю, тобто навчання є нелінійною ситуацією

відкритого діалогу, в якому відбувається “пробудження власних сил того, хто навчається” [81]. Отже, синергетика, як новий постнекласичний напрямок міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації і самовдосконалення (особистісного розвитку), виступає у ролі парадигми нового типу мистецької освіти. Це система освіти, центром і головною метою якої є стимулююча діяльність стосовно особистості фахівця, що враховує внутрішні тенденції та умови навколишнього середовища завдяки та відповідно побудованому управлінню. “Важливо підкреслити, що розвиток постнекласичної наукової картини світу, яку ще можна назвати синергетичною, органічно включається до процесу формування у майбутніх фахівців нового типу планетарного мислення, суттєвими рисами якого є тенденція до розуміння, до толерантності, до діалогу з природою, до діалогу культур” [61, 214]. Зазначений підхід підкреслює необхідність врахування особливостей розвитку системи виховання готовності до творчої самореалізації, як такої що самоорганізується.

Слід зазначити, що основною метою відображення ідеї самоорганізації в системі освіти є становлення синергетичного мислення в процесі підготовки майбутнього фахівця, що є надзвичайно важливою складовою у процесі формування його світогляду, системи знань та уявлень. “Засвоєння синергетичних положень, на думку Л.Зоріної, може виявити вплив на світоглядні уявлення тих, хто навчається” [61, 107].

На основі синергетичного підходу розуміння системи мистецької освіти як системи відкритої, нелінійної що передбачає нове ставлення до особистості майбутнього фахівця. Це дає підстави для розгляду студентів-хормейстерів як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій не можна нав’язувати шляхи її розвитку. В умовах свободи вибору якісно змінюються і зміст, і організація навчальної діяльності, підвищується її ефективність, оскільки: пізнання та вивчення значно активізуються, бо зумовлені самостійним вибором студента; дидактичне викладання набуває необхідної індивідуальної варіативності; суб’єкт навчання стає рушійною силою педагогічного процесу; організація дії навчання стає мобільнішою, змінюється відповідно до означених варіантів; свобода вибору

студента характеризується взаємозв'язком та взаємодією компонентів навчального процесу [60,108].

На думку окремих учених, “синергетика, маючи першочергово природньонаукову основу, сьогодні усе більш гуманізується. Вона поступово стає людиномірною сферою знань, ...сприяє розумінню феномена людини і людської культури, слугує розгадці таємниці людської свідомості і психіки” [92, 243]. Використовуючи усі види пізнання, синергетика передбачає звернення до таких понять як “інтуїція”, “мудрість”, “особистий досвід”. В процесі підготовки особистості до творчої самореалізації синергетичний підхід, по-перше, діє за принципом стимулювання механізмів самоорганізації, самокерування; по-друге, на базі урізноманітнення та варіативності навчального матеріалу, переоцінки мотиваційних цінностей діє відбір зайвого задля успішного особистісного розвитку та фахового зростання; по-третє, в процесі самоорганізації та самовизначення відбувається самодобудова власних рис, необхідних для ефективної професійної активності; по-четверте, окреслюється перспектива рефлексії новоутворених власних характеристик; по-п'яте, особистість має можливість вийти на якісно новий рівень розвитку, та створити творчий продукт у вигляді реалізованої мети професійної діяльності.

Принцип синергетики – це не презентація готових професійних знань студенту, а створення ситуації пошуку, об'єктивації власних знань, пошуку самостійних шляхів побудови перспективи самовдосконалюючого розвитку. “Такий підхід є дієвим не тільки в плані задовільнення суспільних потреб у спеціалістів необхідної кваліфікації, але й у плані самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості, розвитку креативних здібностей, що є важливим елементом нової педагогіки” (М. Ковалевич). Новий підхід дає змогу розглядати творчу особистість як відкриту самоорганізаційну систему, що володіє емерджентними характеристиками в площині психолого-педагогічної підтримки, якій необхідні

знання та адекватне задіяння принципів синергетики з метою продуктивного впровадження особистісного потенціалу самоорганізації.

Фактично гуманізація освіти та ідеї синергетики бачать у особистості найвищу цінність. Отже, синергетичний підхід є проекцією співвідношення зовнішніх впливів та внутрішньої саморегуляції майбутнього вчителя музики. Його диригентсько-хорову діяльність у світлі синергетичної парадигми ми розуміємо як складний варіативний процес. Орієнтуючись на мотиваційно-ціннісні орієнтири, студент самостійно обирає найбільш сприятливий, суб'єктивно-оптимальний шлях творчої самореалізації в площині диригентсько-хорової активності.

Таким чином, ми виокремлюємо четверту умову вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – *виховання самостійності в умовах впровадження принципу синергетики як фактору розвитку творчої самореалізації.*

Ефективна реалізація даних концептуальних підходів у методичну підготовку студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін повинна відбуватися за наступними принципами:

- принцип взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності;
- принцип стимулювання саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей особистості;
- принцип орієнтованості комунікативної складової творчої діяльності з домінуванням емпатійного типу відносин;
- принцип емоційної насиченості всіх видів педагогічної діяльності, діалогової взаємодії та контекстного навчання майбутніх вчителів музики;
- принцип спонукання до творчої самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності;
- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів, індивідуальної варіативності форм і видів творчої роботи.

З огляду на актуальність вищевикладених наукових положень ми відзначаємо, що методична підготовка студентів педагогічних університетів до творчої самореалізації в системі диригентсько-хорової підготовки повинна проводитись поетапно на основі задіяння розроблених психолого-педагогічних умов та дотриманні означених принципів. Дана логічність формування готовності до творчої самореалізації студентів-музикантів визначається в процесі освоєння студентами диригентсько-хорових дисциплін і впроваджується у навчально-виховний процес у наступній послідовності: I етап – *адаптивно-підготовчий*; II етап – *виконавсько-прогностичний*; III етап – *гедоністично-творчий*.

Специфіка реалізації даної поетапної методики полягає в тому, що вона враховує визначені нами психолого-педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики й спрямована на гедоністично-творчий результат втілення самостійно-творчих задумів студентів у майбутній професійній діяльності, а також формування та розвиток механізмів, що забезпечують мотивацію та потребу самовдосконалюватися. Необхідно відмітити, що загальною умовою реалізації даної поетапності методичної підготовки до творчої самореалізації студентів є *умова впровадження особистісно-діяльнісного підходу диригентсько-хорової підготовки*.

Важливо зазначити, що запропонована диференціація етапів організації системи педагогічних впливів має досить умовний характер, оскільки підготовка до самостійної творчості, сам процес творчості і результат творчої діяльності перебувають у нерозривній єдності і взаємовпливовості. Заявлені етапи являють собою складну інтеграційну систему, яка містить ряд ступенів і компонентів, і в основу якої закладений різноманітний спектр самостійно творчих перетворень - від емоційно-чуттєвих проявів, через аналітико-синтетичну активність до вищої реалізації творчого натхнення. Однак, подібний розподіл дає змогу розкрити можливості поступовості та систематизації задекларованих психолого-педагогічних

впливів, необхідних для повноцінного освоєння актів творчого самовдосконалення майбутніх фахівців.

Сутністю першого етапу (*адаптивно-підготовчого*) виступає стимулювання емоційно-почуттєвих, мотиваційно-потребових орієнтирів з вектором цілеспрямованого творчого саморозвитку майбутнього педагога-музиканта в площині диригентсько-хорової діяльності. Даний етап передбачає формування та розвиток у майбутнього вчителя музики знань, вмінь та навичок з диригентсько-хормейстерського спрямування, бо саме "... професійні знання складають основу для формування професійних якостей та технологій досягнення вчителем музики як керівника хорового колективу бажаних результатів професійної діяльності" [82, 38]. Оволодіння механізмами нешаблонних творчих проявів у різних виконавських варіантах - це відправна площина самостійної продуктивності на цьому етапі, від якої музикант-початківець рухається до проектування власної моделі. Також, специфічною характеристикою цього етапу є цілеспрямована робота студентів над індивідуальними новоутвореннями, що генеруються згідно логіки: ознайомлення, сприйняття через усвідомлення та освоєння наявного матеріалу, самостійну творчість на основі засвоєних моделей.

Процес адаптації та підготовки передбачає активізацію знань, умінь та навичок, що виступають як рольові характеристики творчої самореалізації та успішної фахової спроможності майбутнього вчителя музики. Поряд із цим, всі інші складові виступають суб'єктивними характеристиками, які орієнтують на становлення майбутнього вчителя музики в хормейстерській діяльності й на самостійне проектування його індивідуального стилю. Подібна актуалізація стимулює розвиток таких рис особистості, як: готовність до емоційного відгуку в процесі диригентсько-хорової діяльності, самосвідомість, готовність до самооцінювання, вміння самостійно генерувати ідеї, прагнення до самореалізації.

Поряд із цим, адаптивно-підготовчий етап забезпечує умови опосередкованого впливу на формування вмінь та навичок творчої самореалізації

майбутнього вчителя музики. Це період оволодіння студентами основними теоретичними знаннями напрямків творчої самореалізації: інтерпретаційного, комунікативно-імпровізаційного, дослідницького та особистісного розвитку. У зв'язку з цим, в основу цього періоду покладена робота студентів над створенням власної позиції в площині активного та самостійного сприйняття образу вокально-хорового твору, яка має на меті формування інтелектуально-логічного компонента та показників емоційно-чуттєвої, мотиваційно-ціннісної складової, що в подальшому повинні підпорядковуватись певним алгоритмам дій.

Метою адаптивно-підготовчого етапу - є здійснити спрямований вплив на формування процесів становлення усвідомленої та емоційно збагаченої мотиваційно-потребової установки студентів на творчу самореалізацію, формування націленості особистості студента на систематичне освоєння нової інформації педагогічного і спеціального музичного спрямування, оволодіння вихідним обсягом теоретичних положень щодо закономірностей і принципів продуктивної диригентсько-хорової діяльності. У процесі цього етапу доцільно використовувати наступні методи: *пояснення-демонстрація, діяльнісного сприйняття хорових творів (О.Рудницька), самопізнання-самопостереження (В.Рибалко), дискусії, сугестивного впливу*. Реалізація інструментарію цих методів доцільна в площині першої психолого-педагогічної умови – *налагодження системи педагогічної взаємодії*. Провідними принципами її задіяння є *принцип спонукання особистості до творчої самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності та принцип емоційної насиченості всіх видів педагогічної діяльності*, що виражаються через засвоєння шаблонів, стереотипів до їхнього руйнування, подолання і виходу до творчості [19].

Другий етап експериментальної методики (*виконавсько-прогностичний*) ми позиціонуємо як той, що повинен забезпечувати активізацію всіх компонентів творчої самореалізації майбутніх учителів музики: інтелектуально-логічного, евристичного, діяльнісного. Домінантою цього етапу виступає творчо-практичний

розвиток студентів у процесі диригентсько-хорової активності. Даний період передбачає процес відтворення-виконання студентами певних зразків із обов'язковим задіянням корекційних механізмів та механізмів пізнавальної прогностичної діяльності. Таким чином, ця діяльність, спрямована на отримання перспективної інформації про об'єкт чи суб'єкт педагогічної реальності на когнітивній основі. В якості об'єкта прогнозування виступають освітні траєкторії особистісного розвитку студента, створення умов для втілення їх в дійсні програми творчої самореалізації. При цьому, множинність умов, що впливають на цей процес надає такій прогностиці варіативного характеру.

Також, даний етап підпорядкований створенню умов для цілеспрямованого розвитку професійно-творчих властивостей, що впливають “на формування уявлень про наявність певних якостей, стимулює зацікавленість студентів до хорового мистецтва, спонукає до вивчення стилів керівництва хорового колективу” [120, 44]. Цей етап, на нашу думку, є найбільш важливим, оскільки він пов'язаний із переходом від перцептивно-емоційного рівня творчості до усвідомленого створення нового продукту, що передбачає розвиток умінь особистісного аналізу диригентсько-хорової активності, узагальнення і порівняння з іншими проявами музичної творчості, накопичення інших способів творчого прояву особистості.

З огляду на сутність першого етапу, метою другого виступають наступні завдання: поглибити зміст завдань попереднього етапу; активізувати процеси професійного мислення та творчого відношення до матеріалу в студентів під час технологічного освоєння вокально-хорових творів; вирішити проблему позитивної стабілізації емоційно-вольової сфери під час роботи майбутніх учителів музики перед аудиторією (практикум роботи з хором, репетиційні процеси, сценічна діяльність тощо); стимулювати самоорганізацію творчих виконавських дій студентів. Тож вирішення вищеперерахованих завдань зосереджується на: розвитку вмінь і навичок організаційно-методичного і фахово-технологічного втілення самостійно-творчих задумів майбутніх вчителів музики, формуванні основ

продуктивного мислення, розвитку готовності до точного відтворення у власній творчій діяльності об'єктивно виражених музичних закономірностей та використанні їх у активній диригентсько-хоровій та педагогічній діяльності.

Забезпечення ефективності впливу методів формування навичок творчої самореалізації студентів-музикантів передбачає використання відповідних прийомів навчання та створення певних психологічних ситуацій. Сутність педагогічного впливу на цьому етапі полягає в розвитку творчого мислення студентів, специфічною особливістю якого є те, що воно відбувається в емоційній формі. Усі акти творчого мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) виявляються в особливому ставленні до художнього образу творів і у підборі відповідних виражальних засобів, взаємопов'язаності логічного та образного мислення.

Таким чином, використання на виконавсько-прогностичному етапі активних форм і методів роботи позитивно впливатимуть на введення студентів у площину творчого моделювання майбутніх професійних ситуацій та відкриватимуть можливості для використання доцільно виправданих технологічних прийомів у процесі диригентсько-хорової діяльності. На даному етапі раціонально впроваджувати наступну психолого-педагогічну умову – *втілення міждисциплінарної інтеграції диригентсько-хорових видів творчої діяльності*.

Необхідно відмітити, що організація системи педагогічних впливів у площині даного етапу являє собою комплекс заходів, послідовність яких визначається ступенем зростання складності творчих завдань, а також стимулюванням активності та самостійності студентів. Формування вмінь творчої самореалізації студентів даного періоду забезпечується організаційно-методичною системою поетапного ускладнення варіативних творчих завдань, спрямованих на активізацію творчої самостійності студентів у різних формах диригентсько-хорової діяльності. Провідними принципами на цього етапі є: *поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самостійністю студентів, урізноманітнення*

індивідуальної варіативності форм і видів творчої роботи, тому що на цьому періоді навчання майбутній учитель повинен брати участь в управлінні цим процесом, тобто визначати його мету, прогнозувати проміжні й кінцеві завдання, контролювати і коригувати одержані результати з формування вмінь творчої самореалізації. В цьому контексті доцільно використовувати наступні методи: визначення особистісно-творчої імпровізації, поліфонічної імпровізації, складання вербальної презентації хорового твору, моделювання проблемної ситуації; створення музичних фрагментів, “обіленого тексту”(Е. Сет).

Завершальний етап нашої експериментальної методики – *гедоністично-творчий*. Мета його полягає в синтезі всіх виокремлених компонентів формування компонентної готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Ми позиціонуємо даний етап як результативний у площині творчої самореалізації студентів-хормейстерів. Його сутність повною мірою виражає гуманістична спрямованість мистецької освіти, що пов’язана із критичним ставленням до її орієнтації виключно на “трудоий спосіб життя” як єдину нормативну модель навчання (Г.Падалка). “В умовах гуманізації сучасної освіти одним із важливих завдань педагогічної праці є моделювання освітнього процесу так, щоб стимулювати інтелектуальні й емоційні сили його учасників, гармонізуючи їх, забезпечувати розвиток особистості відповідно до індивідуальних освітніх стратегій” [89, 15]. Звичайно, як і традиційні методи навчання так і інноваційні в своїй основі мають принцип спонукання до систематичної роботи. Але, необхідно відмітити, що при подібному підході за межами лишається одна з найголовніших функцій мистецтва – нести людині розраду, естетичне задоволення, радість та відчуття насолоди. Звичайно, без систематичної роботи важко сподіватись на творчі успіхи та, водночас, обмеження навчального процесу стимулюванням лише до репродуктивно-репетиційних процесів поза гедоністичним спрямуванням різко звужує межі підготовки студентів до творчої самореалізації [154].

Л.Кондрашова наголошує, що в освітньому процесі роль емоційної домінанти не можна недооцінювати, бо вона нерідко зумовлює його успішність і результативність. Тому неповторна суб'єктність особистості виявляється не так під час обміну фразами або засвоєною інформацією, як у комунікативному процесі, коли є можливість виявити ініціативу, емоції, висловити власні думки, довести їх об'єктивність. Е.Хардвіг вважав, що навчання повинно бути пов'язане з напруженням емоцій, збудженням, пристрастю, творчістю і радістю. Таким чином, ми вважаємо, що емоційно-почуттєві властивості (почуття радості, задоволення, насолоди, щастя від власної творчості) є, водночас, як рушійною і стимулюючою силою творчої самореалізації так і бажаним результатом.

Даний етап передбачає узагальнення всієї попередньої підготовки майбутніх фахівців-музикантів та має на меті стимулювання виявлення особистісно-творчої позиції кожного студента як детермінанти його суб'єктивно-оптимальної стратегії творчої самореалізації. Головний психологічний зміст особистісного розвитку, як узагальнюючого напрямку творчої самореалізації майбутнього вчителя музики – звільнення, знаходження себе і своєї позиції, самоактуалізація і розвиток всіх особистісних атрибутів. Найважливішими його характеристиками є здібність створювати свій предметний світ, практично стверджувати сенс власної творчої позиції, автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність.

Одним із завдань цього етапу є формування у студентів уміння самостійного творчого “прочитання” хорових творів, а також оволодіння педагогічною технологією втілення власної творчої моделі у практичну площину: вміння створювати цілісну виконавську інтерпретацію, готовність імпровізувати в усіх проявах диригентсько-хорової діяльності, самостійно-творчо здійснювати дослідницьку роботу щодо добору та вивчення-аналізу репертуару, навчитися знаходити та детально розробляти декілька варіантів інтерпретаційно-виконавського рішення запропонованого хорового твору, а також самостійно знаходити необхідні засоби та прийоми їх втілення в роботі з колективом.

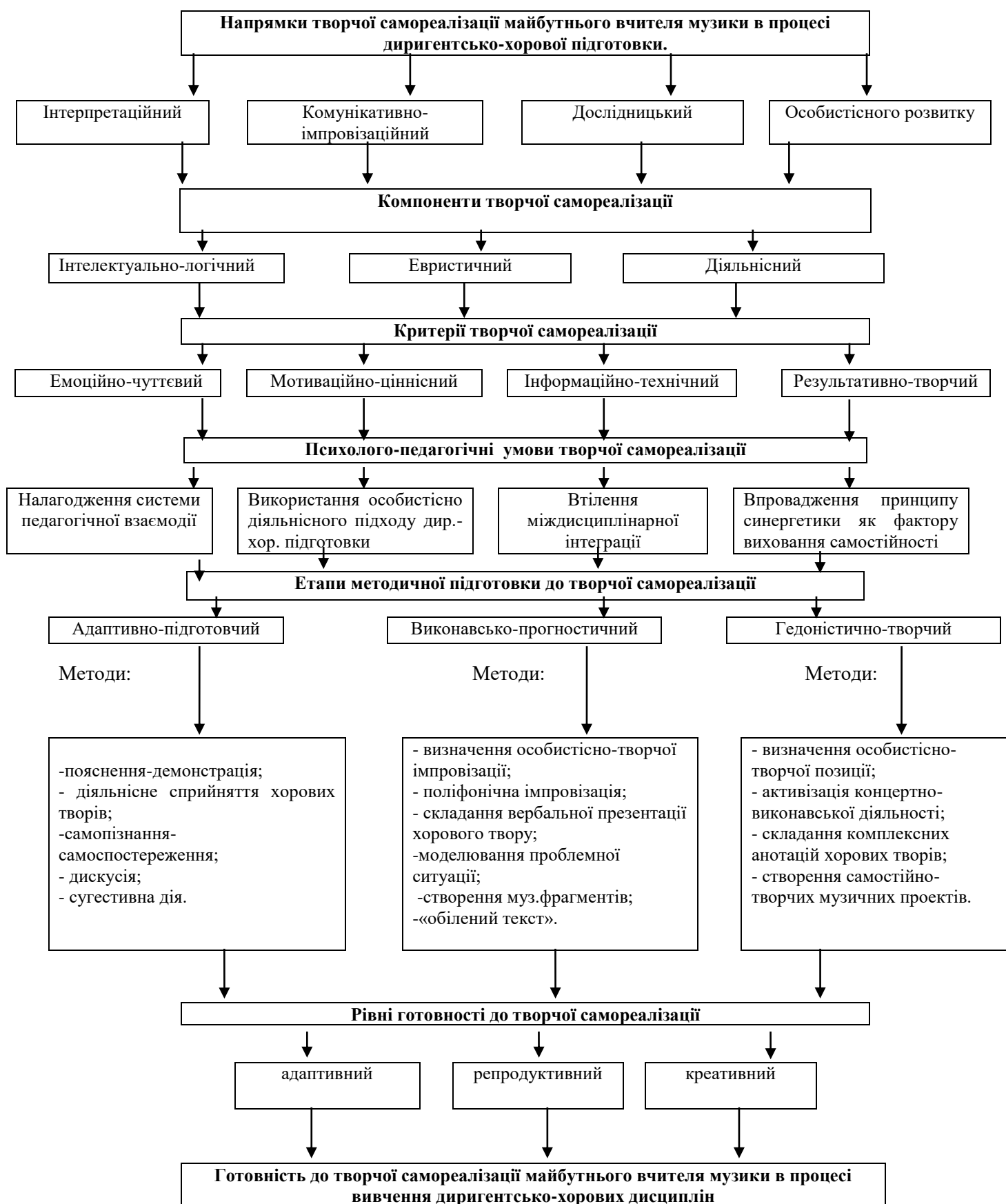
Поглиблення та розширення завдань кінцевого етапу підготовки студентів до творчої самореалізації може вирішити апробація наступних методів: *визначення особистісно-творчої позиції, активізація концертно-виконавської діяльності, складання комплексних анотацій хорових творів, створення самотійно-творчих музичних проєктів.*

На даному етапі методичної підготовки доцільно реалізовувати *психолого-педагогічну умову – впровадження принципу синергетики як фактору розвитку творчої самотійності майбутнього вчителя музики.* Формування основ самотійно-творчого педагогічного мислення на цьому етапі експерименту пов'язано з реалізацією *принципів орієнтованості комунікативної складової творчої діяльності з домінуванням емпатійного типу відносин, стимулювання саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей особистості, надання повної самотійності студентові у вирішенні професійно-творчих завдань,* де орієнтиром взаємодії викладача і студентів стає не дидактична інформація, а ситуація в її гедоністичній спрямованості. Внаслідок цього, діяльність тих, хто навчається набуває рис, що презентують одночасно особливості індивідуально усвідомленої навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Робота на третьому (гедоністично-творчому) етапі передбачає реалізацію мети творчої самореалізації кожного студента на емоційному підґрунті - “творчість у радості” та “радість від творчості”, їх активну участь у створенні та впровадженні самотійних музичних креативних проєктів (міні-лабораторій) у експериментальній групі, самотійне багатокomпонентне вивчення вокально-хорового твору, творче використання набутих умінь і навичок творчої самореалізації під час педагогічної практики та концертно-сценічної діяльності.

Всі основні позиції нашої експериментальної концепції ми представляємо в поданій нижче схемі.

Організаційно-функціональна модель творчої самореалізації студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки



3.2. Експериментальна перевірка методики творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Формувальний експеримент проводився з 2008 – 2011 навчальні роки. У процесі проведення формувального експерименту, який здійснювався у три етапи, було задіяно 64 студенти Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка та 84 студенти Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. З них до експериментальної групи входило 75 студентів (35 Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка та 40 – Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова) та 73 – до контрольної (відповідно – 29 та 44 студенти).

Мета проведення формувального експерименту полягала в практичній перевірці ефективності розробленої методики вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

У зв'язку з цим, були визначені такі завдання:

- здійснити цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на становлення ціннісно-сміслових орієнтирів особистісно-творчого потенціалу студентів у поєднанні з розвитком їх почуттєво-ментальної сфери в площині опанування вокально-хорового мистецтва;

- забезпечити розвиток фахового мислення студентів та самоорганізацію їх творчих дій за рахунок впровадження методів створення власної інтерпретації хорового твору, визначення особистісно-творчої імпровізації, самостійного створення музики та комплексного дослідництва вокально-хорових творів, що виступають інтегральною складовою професійного зросту з вектором подальшого особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя музики;

- стимулювати становлення особистісної траєкторії студентів як пріоритетної позиції суб'єктивно-оптимальної потенційної стратегії творчої самореалізації кожного студента.

Формувальну дослідно-експериментальну роботу було розділено на три етапи, згідно обґрунтованої концепції (пар. 3.1.), кожен з яких характеризувався певними цілями і завданнями, особливостями змісту навчання і виховання, відповідними формами і методами організації пізнавально-виконавської діяльності студентів. Кожен з періодів був логічним продовженням попереднього, розвивав й удосконалював певні якості і властивості особистості, уміння і навички досягнення мистецтва інтерпретації, комунікативної імпровізації, дослідництва та створення музики в динаміці - від простого до складного.

Згідно нашої концепції, найбільш доцільно-дієвими на першому етапі (*адаптивно-підготовчому*), були наступні методи: *метод пояснення-демонстрації, дискусії, метод сугестивної дії, метод самопізнання-самопостереження (В.Рибалко), метод діяльнісного сприйняття хорових творів (О.Рудницька)*.

Особливо важливою формою на першому етапі експерименту було *вивчення зі студентами спецкурсу “Основи творчої самореалізації сучасного вчителя музики-хормейстера”*. У процесі опрацювання матеріалів спецкурсу особливо цікавими для майбутніх учителів були такі теми, як: “Історичний огляд проблеми творчості в музичній культурі”, “Творчі уміння, їх особливості, роль та місце у вокально-хоровому мистецтві”, “Імпровізаційні, інтерпретаційні, дослідницькі та композиторські функції сучасного вчителя музики в диригентсько-хоровій діяльності” та ін. Вивчення даних тем було спрямовано на формування в студентів відповідних знань про самостійну творчість, про напрямки, види, функції та особливості творчої самореалізації, а також на виховання в майбутніх фахівців загальних уявлень про музичну творчість, конкретних про творчу самореалізацію та її напрямки: інтерпретацію, комунікативну імпровізацію, дослідництво, особистісного розвитку (композиторство) їх функції та особливості.

Відповідно до цього, в зміст практичних занять було включено обговорення таких питань: а) творчість як основа професійного музичного навчання; б) самостійність та актуалізація творчих умінь у різних видах диригентсько-хорового мистецтва; в) роль інтерпретації, вільної комунікації, імпровізації, підбору та опрацювання хорового репертуару й уміння створювати музику у диригентсько-

хоровій діяльності сучасного вчителя музики; г) актуальність існуючих методик навчання самостійній диригентсько-хоровій творчості; д) що таке дослідницька діяльність, її роль у професії вчителя музики.

Одночасно проводилася робота з практичного освоєння різних видів самостійної творчості в площині диригентсько-хорової діяльності (на заняттях хорового класу, індивідуальних заняттях з диригування, хорового практикуму, хорового аранжування) за такими напрямками: звуковисотна та відносна сольмізація; інтерпретація вокально-хорових творів (пісень з дидактично-шкільного репертуару та музичних творів професійного спрямування); ритмічні, вербальні, мелодійні та мануальні імпровізації.

Навчальна активність студентів за цими напрямками здійснювалася у такій послідовності: 1) ознайомлення з інтерпретаційною та імпровізаційною діяльністю в контексті диригентсько-хорової підготовки; 2) ритмічна імпровізація, яка передувала вокальній; 3) імпровізації на склади, які передували імпровізаціям на фрази і т. д.; 5) мануальні імпровізації, що стимулювали інтерес до творчої самореалізації в різних видах диригентсько-хорової діяльності.

Така організація навчального процесу дисциплін даної фахової галузі сприяла формуванню в студентів інформаційно-технічних, інтелектуальних навичок творчої самореалізації та стимулюванню в них спрямованої мотивації на фундаменті позитивного емоційного відношення до самостійно-продуктивної диригентсько-хорової діяльності.

На початковому етапі створення суб'єктивної позиції щодо певного музичного твору під час індивідуальних занять з диригування ми також використовували *метод пояснення-демонстрації* з метою усвідомлення студентом (у теорії та на практиці) особливостей будови музичної фактури в контексті хормейстерської діяльності, її засобів художньої виразності, формування естетичних, ціннісних орієнтирів студента щодо вокально-хорового твору як цілісної системи. *Метод пояснення-демонстрації* сприяв тому, що початковий етап становлення власної ідеї у свідомості студента поступово переростав у якісно новий стан – особистісно-творчий, що мав емоційно-чуттєву природу з цілим

комплексом ієрархічно та динамічно підпорядкованих елементів усієї музичної структури.

Пріоритетним прийомом даного методу був виразний показ-демонстрація педагогом хорового твору, що допомагав студентам самостійно відшукати логічний акцент фрази, речення, періоду, прослідкувати напрямок та усвідомити інтонаційний склад мелодії партитури. За допомогою цього методу ми спонукали студента до: активного усвідомлення цілісного художнього образу твору; формування емпатійних процесів, що були рушійною силою прояву інтересу та позитивного відношення до запропонованого педагогом твору; активізації мотиваційно-потребових векторів творчої самореалізації; актуалізації процесів творчої уяви та фантазії з вектором генерування власної творчої моделі в конструкті даного твору; аналізу структури твору тощо.

Необхідно відмітити, що формування у студента мотиваційно-ціннісних і смислових орієнтирів, стимулювання його індивідуальної зацікавленості творчим процесом відбувалося за рахунок актуалізації творчої уваги на відчутті взаємопов'язаності жесту та слова, протяжності звуку, метроритмічних особливостей, ритмо-пульсації твору, використання в роботі над осмисленням твору такого прийому, в контексті даного методу, як паралельне диригування партитури зі студентом та ансамблева гра хорової партитури в унісон із студентом. У процесі виконання музичного твору, увага студента також зверталась на типові помилки, що часто зустрічаються в процесі диригентсько-хорової роботи: відхилення від темпу; скорочення довгих звуків, пауз, фермат; схематичність жесту або його відірваність від змісту твору тощо.

Таким чином, вивчення та аналіз художнього образу певного твору відбувалося через спорідненість хорової інтонації з інтонацією людської мови, зв'язку ритмічної основи твору з ритмом і мануальною пластикою образних рухів людини, через звуковідповідність. Впровадження даного методу, на першому етапі дослідження сприяло формуванню самоусвідомлення, здатності до самоаналізу, самооцінки, прагнення до самовираження, спрямованості особистості студента на систематичне освоєння новими знаннями спеціального музичного характеру,

оволодіння вихідним обсягом хормейстерсько-теоретичних понять і практичних диригентських умінь, закономірностей, принципів, що вводять майбутнього вчителя в процес творчого зросту та вдосконалення. Також, цей метод стимулював появу та розвиток уміння фантазувати, уявляти, що на нашу думку, є першочерговим компонентом (евристичний) в системній підготовці до творчої самореалізації.

Метод самопізнання-самопостереження (В.Рибалко) ми застосовували для усвідомлення студентом психологічної характеристики власних особистісних і творчих якостей, від яких залежить успішність творчої поведінки й діяльності та які доцільно вивчати з метою подальшого продуктивного самовдосконалення. Самопостереження проходило у формі виявлення, обов'язкової фіксації в щоденнику, аналізу фактів власної діяльності, зумовлених відповідними якостями. Студенти виконували самопостереження за наступними правилами: 1) попередньо визначали актуальні, щодо творчого саморозвитку, якості особистості з перспективою вибіркового сприймання й оцінювання своїх вчинків, дій та характеристик; 2) дані спостереження заносили до щоденника протягом тривалого часу (місяця) наприкінці кожного дня; 3) факти власної поведінки та діяльності фіксували у першу частину щоденника та зазначали ситуації в яких вони були виявлені; 4) в іншій частині щоденника оцінювали поведінку, що характеризувала прояв кожної з виявлених якостей. Оцінка могла бути якісною (наприклад, добрий – поганий, потенційний – безперспективний, цінний – малоцінний) та кількісною (наприклад, від – 5 до + 5); 5) у третій частині щоденника студенти узагальнювали дані самопостереження, визначаючи їх пріоритети, давали порівняльну характеристику. Оцінювали власні якості як найцінніші, досить розвинені, що складають “Я” - концепцію, та як такі, котрі потребують цілеспрямованого розвитку в процесі творчої самореалізації. Студенти мали змогу самостійно з'ясувати психологічну основу активізації особистісного творчого потенціалу, тим самим, намітити шляхи корекції негативних властивостей.

З метою створення більш оптимальних умов активізації ціннісно-смыслових детермінант формування особистісно-творчого потенціалу студентів, усвідомлення ними самовдосконалення „через цінності музично-прекрасного до пошуку сенсу

життя у професії музиканта” (Г.Коломієць), нами був задіяний метод *дискусії* на основі теоретичного матеріалу щодо напрямків, специфіки творчої самореалізації майбутнього вчителя музики-хормейстера та самостійного емоційно-сміслового осмислення музичного матеріалу.

Зміст дискусії полягав у тому, що інтерес до хорового мистецтва повинен формуватися через активізацію диригентсько-хорової діяльності, емоційно-пізнавальну спрямованість студента і на основі існуючого особистісного досвіду та емоційно-чуттєвого переживання музичного твору (увага, емоційний відгук на нього, вербалізація особливостей художньо-змістовної мови твору, потреба слухати хорову музику тощо) .

Ми ознайомили студентів із висновками досліджень Л.Виготського, М.Бахтіна, Б.Теплова, Г.Тарасова, які стверджують, що мистецтво є працею „емоційного мислення, емоційно-афективним актом мислення”, працею „інтелекту та афекту”. Саме рівень емоційно-сміслового сприйняття музики характеризується глибоким естетичним усвідомленням і виявляє духовно-почуттєві, емоційні переживання, як „вищі форми розвитку людської чуттєвості”.

Формування потреби студентської молоді у переживанні чуттєвого катарсису від творів хорового мистецтва відбувалось за допомогою використання елементів катарсисної педагогіки І.Карпенко. Ознайомлення студентів з ними забезпечувало механізм формування „розумних емоцій,” які складають предмет потребового інтересу до мистецтва. У даному випадку студенти розуміли чуттєвий музичний катарсис як стійкий духовний стан особистості, що вбирає в себе емоційно-пізнавальний (інтелектуально-логічний), емоційно-генеруючий (евристичний), емоційно-вольовий (діяльнісний) компоненти творчої самореалізації та характеризує результат сприйняття отриманих суб’єктивних вражень від творів хорового мистецтва. Переживання цих емоційно-піднесених станів активізує особистісне сприйняття музичного матеріалу, його різнобічне осмислення, розуміння і, таким чином, сприяє появі діяльнісної мотивації до різних видів диригентсько-хорової діяльності, сприяє реалізації потреби у творчій самореалізації.

У ході *дискусії* щодо емоційно-чуттєвого та мотиваційного осягнення змісту музичного твору, студенти висловили свої думки стосовно становлення власних ціннісних орієнтирів (моральності, самоцінності, толерантності) – того, що визначає майбутнє особистості, формує її власну позицію та сприяє досягненню життєвих цілей (К.Абульханова - Славська).

До дієвих умов, що сприяють спрямованості особистості на актуалізацію творчих можливостей студентів у процесі диригентсько-хорової активності, нами були віднесені: індивідуальна форма занять з викладачем (“Диригування”), яка дозволяє спрямовувати процес навчання як процес індивідуально-самостійної творчості на розвиток унікальності кожного студента, постійна участь у відкритих виступах перед аудиторією (“Хорознавство” та “Практикум роботи з хором”), що сприяє накопиченню комунікативного досвіду, формуванню і розвитку здібностей оцінки власних творчих результатів та рефлексії особистісного розвитку.

У ході *дискусії* студенти підтвердили важливість та необхідність подібних заходів, що дають можливість спілкування з професійних та творчих питань. Потрібно відмітити, що студентів цікавили питання впливу різноманітних жанрів хорового мистецтва, сучасної хорової музики на духовний і творчий розвиток особистості, вони виражали власні думки щодо необхідності розуміння та вміння оцінювати музичний матеріал, що звучить сьогодні. Вивчення та аналіз класичної хорової музики, за думкою одних студентів, є пріоритетним етапом у розвитку музиканта, інші наголошували на тому, що цей етап дає необхідні навички, завдяки яким музикант стає справжнім професіоналом і “дізнається як потрібно” для того щоб “дізнатися як можна”. Більшістю студентів було відмічено, що знання, які вони отримують на заняттях, використовуються не повною мірою в їх самостійній творчості, а знайомство із класичними зразками хорового мистецтва стимулює їх до творчо-пошукової активності, уяви та фантазії.

Тип *дискусії* нами визначений як ситуативне проблемно-творче спілкування студентів і викладача що є, на нашу думку, найбільш дієвим прийомом зорієнтованим на позитивний результат, його дефіцит у навчальному процесі може зруйнувати цілісність розвитку навичок творчої самореалізації. Таким чином,

творча взаємодія студентів та викладача під час дискусії мала ефективний вплив на їх особистісний, творчий розвиток, формування цінностей самореалізації. Проведення такої форми роботи сприяло формуванню стійкої потреби студентів у вираженні себе в подальшій диригентсько-хоровій роботі, активізувало бажання творчо самореалізовуватися. За думкою одного із студентів, такі дискусії як „ковток свіжого повітря”, що необхідні для „виховання в собі впевненості, а значить є шанс росту до власного самовдосконалення”, вони стимулюють мотивацію „бути, а не мати”, є важливим кроком до пізнання себе, розвивають навички емпатійного спілкування, сприяють саморозумінню, самооціненню, самопізнання, самореалізації.

На заняттях з “Хорового класу” та “Практикуму роботи з хором” ми використовували *метод сугестивної дії*, що як педагогічний - є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючи тими чи іншими реакціями та процесами в психологічній сфері студентів, викликав ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому сприяв інтенсифікації навчального процесу, бо сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями. Коли ми впроваджували даний метод то спостерігали, що, по-перше, кожен студент характеризується різним ступенем навіювання у будь-якому віці, по-друге, що неусвідомлена психічна активність є важливим носієм індивідуальної пам’яті та, по-третє, що цей метод допоміг актуалізувати саморегуляцію емоційних станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання та виховання.

Також, ці прийоми допомагали студентам оволодівати навичками емоційної саморегуляції з самокеруванням психофізичними власними потенціями, освоїти механізми рефлексії та самоконтролю, стимулювати переведення в стан готовності всіх компонентів творчої самореалізації. Тому, ми в нашому випадку використовували метод сугестивної дії з метою створення відповідного комфортного психологічного клімату на групових заняттях з “Хорового класу” та на заняттях “Практикуму роботи з хором”, а також в індивідуальній роботі з

“Диригування”, налаштовуючи на позитивний розвиток показників емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації, який ми позиціонуємо як домінуюче підґрунтя прояву всіх компонентів даного феномену.

Нами використовувалися наступні сугестивні засоби – авторитет педагога, інфантилізація (за Г.Лозановим звільнення особистості від критичності в ставленні до особи авторитету педагога і педагогічного процесу, зняття соціальних сугестивних норм, що сковують власні можливості особистості) за допомогою фраз-впливів, техніки інтонації, ритму і темпу мовлення, що спрямовані на створення відповідного психологічного клімату та розкриття резервних можливостей особистості. Даний метод дав змогу побудувати атмосферу творчої розкнутості, поставити студента в умови впевненості в своїх діях.

Використання на цьому етапі формувального експерименту методу *”діяльнісного” сприйняття* хорових творів було спрямовано на практичну апробацію нових музично-теоретичних знань, вражень до особистісно-професійного багажу студентів. Набутий досвід при кожній наступній взаємодії з хоровим мистецтвом, поки неусвідомлено вступав у діалог з попередньо отриманими враженнями, при цьому мали вияв специфічно-значущі інтонації, притаманні певному твору, задіювалися технічні можливості їх реалізації. Аналіз-сприйняття музичного матеріалу відбувалося у різних формах: прослуховування аудіо та відеозаписів потрібного твору у виконанні відомих хорових колективів; присутність на академічних виступах студентів, у програмі яких фігурує даний музичний твір; слухання твору у виконанні, або в репетиційному процесі самого викладача. Ми брали в робочий актив хоровий твір, що є в репертуарі хорового колективу задля того, щоб на початковому етапі роботи студент міг на основі діяльнісного сприйняття не тільки уявити форму, образний і емоційний настрій, характер, темпи й інші компоненти диригентсько-виконавської інтерпретації. В попередній роботі над твором пропонувалось прослухати його виконання, візуально слідкуючи за нотним текстом.

Для інтенсифікації мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів у роботі над творами програмного репертуару використовувався також прийом формування

середовища з „творчою зарядженістю” (Л.Баренбойм, Ф.Блуменфельд). На підставі аналізу-порівняння власної інтерпретації з іншими запропонованими трактовками, учасникам експерименту потрібно було зробити висновки про наявність емоційного прояву, відчуття форми, темпу, технічної спроможності щодо власної моделі. Порівняльний аналіз власного виконання хорових творів з іншими варіантами, що прослуховувались у запису чи в живому виконанні, сприяли корекції фахових умінь і творчого досвіду студентів у процесі колективно-групової форми роботи. Наприклад, студенти, працюючи над відомими творами М.Леонтовича (“Пряля”, “Щедрик”, “Льодолом”) прослуховували інші їх інтерпретації у виконанні різних відомих хорових колективів і висловлювали власні враження щодо спільного та відмінного в їх прочитанні на основі причинно-наслідкового зв’язку.

Таким чином, у ході колективного прослуховування та обговорення представлених інтерпретацій відбувалась активізація творчого музичного мислення студентів, формувались навички усвідомленого становлення їх реального професійного „Я” з проекцією на ідеальне “Я”, через сприйняття й оцінення їх власної моделі у співставленні з певним зразком. У процесі прослуховування й аналізу різних інтерпретацій одного і того ж хорового твору та порівняння їх з власним баченням, розвивалось асоціативне мислення і творча уява майбутнього вчителя музики. Такий підхід до розуміння сутності аналізованого твору, породжував упевненість у доцільності власної інтерпретації-концепції його виконання та потенційних інформаційно-технічних можливостей у диригентсько-хоровій активності.

Проведена робота сприяла також мотиваційно-ціннісній спрямованості студентів щодо творчого самовираження у процесі майбутнього музично-педагогічної діяльності. Це підтвердили результати опитування студентів експериментальної групи після проведення комплексу методів адаптивно-підготовчого етапу. Відповіді респондентів свідчили про інтерес до проведеної роботи, усвідомлення ними необхідності спрямування особистісних зусиль на творче виявлення поставлених професійно-педагогічних завдань.

Таким чином, були виконані завдання першого етапу та задіяні форми і методи організації педагогічної взаємодії, що дозволили сформувати стійкі мотиви до потреби у рефлексії фахових знань і особистісного досвіду, підвищити самооцінку, самоусвідомлення професійно-педагогічних дій, закласти основу для самокерування активізацією творчих властивостей студентів-хормейстерів як основу подальшого особистісного розвитку. Це дозволило, студентам експериментальної групи, вже починаючи з другого етапу, усвідомлено адаптуватися до умов експериментальної методики навчання. Показниками завершеності першого етапу дослідної роботи було поступове підвищення рівня сформованості емоційного сегменту, мотивів, інтересів, потреб і умінь у творчій діяльності студентів експериментальної групи; бажання фахово самовизначитися, визнання цінності самостійної творчості в процесі розвитку особистісних характеристик; глибоке оволодіння необхідним обсягом теоретичних понять і практичних навичок; розвиток творчих сторін особистості майбутнього педагога, його індивідуальності. На цьому етапі у студентів було сформовано адаптивно-підготовчий рівень оволодіння самостійно-творчими вміннями, що дало змогу перейти до другого етапу експериментальної роботи.

Наступним етапом експерименту був - *виконавсько-прогностичний*. На цьому етапі ми використовували *метод визначення особистісно-творчої імпровізації (комунікативно-імпровізаційний напрямок)*. Цей метод ми впроваджували на заняттях з “Хорового аранжування”. Так як, імпровізація в контексті диригентсько-хорової діяльності передбачає вільне оперування різними елементами музичної, вербальної, пластичної мови, то серед цих елементів ми виокремили: 1) організаційно-функціональні (ритм, мелодія, гармонія, форма, фактура); 2) художньо-виконавські (артикуляція, динаміка, агогіка, темп, фразування, міміка, жестикуляція).

Кожен із цих елементів складав особливий комплекс, що виникає в тому чи іншому виді звукоутворень та звуковедень - від найпростіших, елементарних, до складних, що визначають лексику музичної мови. В імпровізації ритм відіграє велику роль, оскільки, з одного боку, є основою, а з іншого - стрижневим

імпульсом, який сприяє генеруванню творчих ідей і стимулює роботу імпровізаційного апарату студента. Ми використовували як засіб, самостійний підбір акомпонементу до вокального матеріалу. Тому, на виконавсько-прогностичному етапі формувального експерименту робота з ритмічними моделями здійснювалася в двох площинах: 1) повторення (імітація); 2) комбінування.

Приємом імітації, ми впроваджували як продовження через повтор-наслідування, тобто як форму самостійної творчості. Елемент наслідування у моделі студента обов'язково містив нові художні нюанси: контрастну динаміку, інший тембр, штрихи звуковедення тощо. Також, педагог і студенти змінювали рольові функції: студент задавав початковий ритм, а педагог продовжував та навпаки. Робота велася поетапно (спочатку на окремі фрази, а потім у контексті закінченої мелодійної фактури).

Наступним кроком у розвитку комунікативно-імпровізаційних умінь творчої самореалізації була спроба студентів самостійно поєднувати окремі елементи у закінчені структури (тобто творче комбінування виражальних засобів), що дало змогу діяти самостійно, покладаючись на власну уяву, відчувати позитивні емоції в опрацюванні матеріалу. Цей процес заклав фундамент конструктивного мислення, що сприяє успішній апробації самостійно генерованих моделей творчої самореалізації.

Паралельно з імпровізаційно-ритмічним вихованням проводилася робота з підготовки до активізації вокальної імпровізації, а саме розвитку гармонійно-інтонаційного слуху, накопичення бази мелодійно-інтонаційного словника, яка в подальшому слугувала матеріалом для створення музичних фрагментів, а також підголосків до пісень. Спочатку ми запропонували студентам здійснити проєкцію готових мелодійних зворотів на ритмічні моделі, які вони вокально відтворювали. Така творча робота була захоплюючою для учасників експерименту. Студенти відкривали для себе особистісні можливості не тільки композиторської діяльності, а й виконавської, інтерпретуючи той самий мелодійний зворот по-новому (змінюючи динаміку, темп, регістр тощо). Цікаві моделі самостійно продукованих мелодійних

варіантів використовувалися студентами під час розспівування хорового колективу, на заняттях з хорового практикуму.

Під час вокальної імпровізації студенти намагалися виразити все, що відчували, тому із зацікавленням використовували можливість “говорити звуками”. На початку роботи ми не обмежували студентів певним звукорядом, навпаки, вони мали можливість використовувати всі регістри, апробувати тембровий потенціал кожного типу голосу, хорової партії, інструменту. Перші мелодійні вправи демонстрували домінуючу увагу студентів до ролі звуковисотного слуху, тобто усвідомленню і відтворенню образних особливостей мелодійного малюнку. Поступово акцент зміщувався на розвиток гармонійного слуху - здатність сприймати й усвідомлювати на слух музичний матеріал по вертикалі фактури: по-перше, ладову сутність мелодії; по-друге, співвідношення метро-ритмічних особливостей, рівень драматургічної насиченості ступеневих тяжінь.

При формуванні вміння вокально імпровізувати гармонійний слух має пріоритетне значення, тому що вміння розрізняти окремі ступені ладу і їх комбінаторність сприяє формуванню навички виконання мелодії на слух із відтворенням її в заданій тональності. Розвиток гармонійного слуху і ладового мислення в студентів дали їм змогу глибше проникнути в таємницю емоційного впливу музики.

Перші імпровізаційні завдання студенти виконували в контексті мінімальних 4 – 8-тактових композицій, а потім і у формі 16-тактового періоду. Після освоєння більшістю студентів техніки імпровізації у формі квадратного періоду їм було надано можливість перейти до самостійно ініційованих форм. Імпульсом для створення вільної імпровізації був задіяний прийом “музичного діалогу”. Для створення такого “діалогу” ми використовували дидактичні пісні та вірші потенційно-схожої структури. Принцип її будови: кожна нова теза в діалозі продовжує її чи сформована як антитеза, відносно попередньої фрази.

Далі, розвиваючи вміння вокальної (мелодійної) імпровізації ми запропонували студентам експериментальної групи освоїти скет-сольфеджіо, тобто імпровізацію на довільні склади. Скет-сольфеджіо ґрунтується на інтеріоризації

звичайного сольфеджіо в площині хорového сольфеджіо. У психологічному плані цей вид творчої діяльності передбачає витіснення з пам'яті “одиниць внутрішніх кодів”, що відповідають за співвідношення у ладі назв звуків, і заміну їх елементами, які є носіями звукового образного мислення. Імпровізація за допомогою цього типу сольфеджування не потребує постійного контролю звуковисотної площини вокальної лінії, а дає змогу сконцентрувати увагу на образно-семантичній стороні домінуючих фраз, на виразності вокальної інтонації (безліч таких імпровізаційних вправ описали К.Орф і його послідовники). Ця діяльність впроваджувалась як у процесі навчальної роботи на “Хоровому аранжуванні” так і на заняттях “Хорового класу”.

На початковому етапі розвитку техніки інтерпретатора й імпровізатора важливим було формування вмінь та навичок варіативного поєднання окремих творчих виражальних засобів, що діють в рамках новоутвореного продукту. Проходячи всі стадії, модель впроваджувалась у різних видах диригентсько-хорової діяльності: слугувала технічною вправою для розспівування чи формування певних вокально-хорових навичок; її транспонували в різні тональності; виконували в різних ладах; застосовували в інтерпретації творів й власних імпровізаціях. У перелічених видах роботи модель аналізували, трансформували, тобто всебічно досліджували, а потім відкладали до набутого досвіду виражальних засобів студентів.

Імпровізація потребує глибокого і досконалого знання моделей, щоб вони могли переходити на рівень апробації в момент творчості майже автоматично. Подібний рівень оволодіння моделями дав змогу дисциплінувати спонтанність творчих проявів студента, зробив їх самокерованими (зсередини) - самим студентом. Даний підхід дав змогу усвідомити можливість виражальних засобів як дієвого шляху оволодіння імпровізаційною і композиторською технікою. Тут ми діяли в декількох напрямках. Так, у перших вправах з ритмічними моделями студент мав справу лише з одним елементом музичної мови - ритмом, а потім, коли ритмічні моделі вибудовувалися в більш складні структури, студент опрацьовував форму (фразу, речення, період тощо); поступово моделі перетворювалися на

комплекс елементів; на прогнозування масштабів власної творчості, спочатку обмеженої одним - двома тактами, з поступовим розширенням (на основі ритмічних і звуковисотних моделей студенти створювали власні імпровізації).

Технічна оснащеність музиканта - це матеріальна передумова творчості, його база, але потрібна ще й духовна - запас життєвого і музичного досвіду, з якого інтеріоризуються ідеї, образи, моделі майбутньої творчості. Надзвичайно важливо було навчити студентів відчувати постійну потребу у самостійній активності, потреби реалізувати себе не тільки в звуках, а і в рухах (мануальна імпровізація). З цією метою усі види роботи були пронизані пошуком матеріалу для мануальної імпровізації (у процесі розучування професійного та дидактичного репертуару на заняттях “Диригування”, “Практикуму роботи з хором”,).

Так, наприклад, на заняттях із диригування для формування у студентів вільного почуттєвого відгуку на музику застосовувалися вправи на мануальне моделювання в їхній свідомості самостійно визначених емоційних станів. Це допомогло виявити необхідну адекватну матеріалу пластичну виразність у мануальній диригентській техніці студента. Однією із вправ була, наприклад, така: при диригуванні народної пісні куплетної форми (у.н.п. “Пряля” обр. М.Леонтовича) студент повинен був виразити за допомогою рухів (мануальної техніки диригування) різні почуттєві стани (тугу, спокій, тривогу, радість), відповідно до зміни характеру емоційного змісту кожного нового куплета пісні та частини куплета. Таке творче осмислення тексту кожної складової твору дозволило варіювати виразність звучання музичного матеріалу, знаходити, в подальшому, найбільш вдалі інтерпретації виконання хорових творів.

На цій стадії експерименту нами використовувався *принцип урізноманітнення форм і видів диригентсько-хорової роботи* який ґрунтувався на закономірному зв'язку свідомості та діяльності. В умовах групової творчо-оцінювальної форми роботи ми застосували *метод поліфонічної імпровізації*. Цей метод ми впроваджували на заняттях “Хорового аранжування” при створенні студентами власної інтерпретаційної моделі вокально-хорового твору.

Якщо, на попередньому етапі використовували тільки одноголосні імпровізації, то даний метод включав такий засіб, як поліфонічна імпровізація. Перехід від одноголосся до поліфонії є цілком логічним: ідея первинності мелодії в музиці, яка домінуюча в свідомості музиканта, набуває подальшого розвитку на новому рівні – співставлення, синтез декількох мелодійних ліній, що є надзвичайно цінним умінням майбутнього педагога-хормейстера, хормейстера-аранжувальника. Поліфонія передбачала значну свободу конструктивного мислення, створюючи умови для виявлення творчих властивостей і прагнень студентів.

На першому етапі поліфонічної імпровізації почергові подання тем у різних голосах брали початок з найпростішого виду поліфонії - антифонії. Засвоївши цей вид вокально-ритмічних імпровізацій, студенти перейшли до імітації - одного із самих найпоширеніших у музиці прийомів поліфонічного співставлення голосів. Мелодійній імітації передували ритмічні вправи. Прийом імітації, наслідування спричинив безліч образних асоціацій які, в свою чергу, давали студентам теми для нових імпровізацій (ми використовували ці імпровізації для розспівування хору та елементів роботи з хорового практикуму).

Наступним етапом оволодіння поліфонічною імпровізацією була канонічна імітація, що логічно переростала в канон. Для цієї роботи студенти використовували знання, набуті за заняттях з теорії музики. У вільній імітації ми не обмежували студентів діатонікою, студенти використовували хроматичні звукові послідовності, знаки альтерації, які дозволили створити плавне виразне голосоведіння, а також мали змогу переходити з однієї тональності в іншу. В подальшому, студенти самостійно визначалися з опорним матеріалом (одноголосний вокальний твір), спрогнозували та намітили шляхи втілення власної творчої ідеї в площині аранжування, користуючись навичками поліфонічної імпровізації. Після презентації найвдаліші варіанти імпровізації (за колективним оцінюванням) були фрагментарно, або ж повністю реалізовані.

Також, ми використали *метод складання вербальної презентації хорового твору* з метою формування в студентів готовності до інтерпретації, нестандартного творчого мислення та формування уміння вербалізувати музичні враження. Тому

студентам ми пропонували перелік слів-образів (словник ознак характеру В.Ражникова), за допомогою яких вони мали дати розгорнуту словесну образну характеристику змісту твору. Слід зазначити, що ми вважаємо недоцільним відразу переходити до завдання самостійного пошуку студентами власного варіанту вербалізації через невідповідність їх до цієї роботи, про що свідчили дуже низькі її результати під час діагностичного дослідження в процесі констатувального експерименту. Складання учасниками експерименту вербальної презентації, завдяки запропонованому переліку слів-образів, дещо полегшило їх завдання та, водночас, поставило в умови проблемної ситуації, сформуло стратегію пошуку та вироблення прогностичної тактики, потрібної для самостійної творчої діяльності, розвивало асоціативні здібності - найважливіший фактор досягнення евристичного компонента процесу самостійної творчості.

Підбираючи необхідні варіанти - характеристики образу, звуку, інтонації, студенти обов'язково обґрунтовували доцільність використання виражальних елементів, з яких складається музика, чим намагалися сформулювати власний задум. Для інтенсифікації продуктивно-практичного втілення творчої ідеї студентів у процесі технологічного освоєння творів програмного репертуару індивідуальні заняття проводилися із застосуванням прийому *активізації творчого мислення*. Його задіяння відбувалася в процесі диригентсько-хорової активності студентів за рахунок: мисленневого програвання та проспівування хорової партитури з метою виявлення загальної інтерпретаційної концепції даного твору; визначення найголовніших параметрів фактури партитури, ладо-тонального співвідношення, темпу, ритмічної структури, штрихів, гармонічної мови, літературного тексту, особливостей артикуляції; знаходження виконавсько-інтерпретаційних елементів, конструювання різноманітних образних звукових еквівалентів відповідних образу твору; пошук різних інтерпретацій вокального звуку і вибору найбільш доцільного; установка на підбір художньо-образних аналогів у інших видах мистецтва (літератури, живопису, скульптури, театру тощо), знаходження естетично-образних паралелей між ними; використання особистісно-значущих асоціацій, пов'язаних із життєвим та музичним досвідом студента.

Метод моделювання проблемної ситуації був покликаний, по-перше, розвивати весь комплекс творчих потенцій у професійному спрямуванні майбутнього вчителя музики, по-друге, передавати дидактичну інформацію студентові в умовах максимальної його інтелектуальної активності. Поряд із цим, даний метод сприяв максимальному наближенню навчальних ситуацій до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності, створенню атмосфери пошуку та невимушеності, ретельному аналізу відповідної навчально-методичної літератури; активізації комунікативних властивостей; чіткій означеності завдань, умов та мети змодельованої ситуації.

При застосуванні даного методу ми ознайомили студентів з алгоритмом поетапного вирішення професійно-педагогічних функцій. Діючи в межах даного методу, наприклад в площині практичних занять із хорового практикуму, студент повинен був змоделювати логіку своїх дій відповідно до рівня технічної оснащеності уявного хорового колективу, представити певні проблеми, що пов'язані з цим фактором, спрогнозувати власні вчинки які будуть мати імпровізаційно-інтерпретаційний характер. Перед проведенням репетиційного процесу в контексті методу моделювання ми попередньо обговорили майбутню роботу, продумали ряд запитань і завдань, що були поставлені перед студентом з метою прогнозування проблемної ситуації. На початковому етапі пошук студентів полягав в тому, щоб „побачити” або „відчути” проблемність змодельованої ситуації, розкриваючи суперечність між раніше набутими знаннями і новою пізнавальною інформацією.

Отже, в основі методу моделювання була рольова поведінка студента, що є стрижнем проблемної ситуації, яка активізує самопізнання, самокерування та самооцінку студентів, спрямовує систему їх особистісних установок на професійно-творче самовираження, презентує здібності до продуктивної комунікативно-імпровізаційної організації творчої самореалізації професійно-педагогічних знань і умінь.

Принциповою сутністю цього методу, як вважають дослідники (І.Лернер, В.Якунін), є сформованість у студентів базових навчальних умінь. З метою

активізації певних видів творчої самореалізації (вербальної імпровізації, мануальної імпровізації, виконавської інтерпретації) та стимулювання показників емоційно-чуттєвого, мотиваційно-ціннісного, інформаційно-технічного, результативно-творчого критеріїв даного виду діяльності.

Також, метод моделювання проблемних ситуацій полягав у задіянні ситуативно-рольових, дидактичних ігор. Ми використовували додатково різновиди ситуативної гри: „ігрове проектування” та „інсценізація.”

Усвідомлення кожним студентом адекватних методичних прийомів проведення ситуативної гри, дало змогу їй учасникам виокремити наступні рівні:

- моделювання особистості слухача (школяра), з яким спілкується майбутній педагог-хормейстер;

- вивчення психологічних закономірностей сприйняття змодельованої слухачької аудиторії в залежності від віку, рівня музичного та загально-культурного досвіду;

- визначення рівня усвідомлення музичного твору шкільною аудиторією в процесі його сприйняття (у проявах реакції на виконавську інтерпретацію).

Створення творчо-пошукової педагогічної ситуації на цьому етапі сприяло активізації індивідуально-образного мислення студентів. Оскільки, реалізація самостійно-творчих дій тісно пов'язана з точністю та ясністю їх відображення у свідомості студента, осмислення змодельованих проблемних ситуацій допомагало студентам позиціонувати стійкі творчі результати. Критеріями прояву творчого мислення, уяви, фантазії у процесі спрогнозованих студентами виступів перед уявною шкільною аудиторією були: готовність самостійно відшукувати відповіді на несподівані запитання; уміння володіти характерними для тієї чи іншої ситуації комунікативною технікою - інтонаційними зворотами, динамікою, темпом мовлення; адекватно застосовувати мімічно-мануальні прийоми педагогічної комунікації; вміння аналізувати ситуацію та знаходити психологічно-комфортну модель власної поведінки, що є складовою вербально-комунікативної імпровізації як самостійного напрямку творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Оптимальним шляхом ефективної реалізації творчої потенційності студентів ми вважали організацію таких педагогічних ситуацій, коли викладач переходить з позиції транслятора готових знань на емпатійні позиції педагога-консультанта міжособистісної творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу.

На думку дослідників (М.Алексєєва, О.Анісімова, С.Кузнєцова), застосування організаційно-діяльнісних ігрових технологій є досить продуктивним, оскільки гра корисна як засіб подолання напруженості її учасників, є дієвою умовою зняття їх психологічного бар'єру.

Дослідники (В.Орлов, М.Лещенко) наголошують на перспективності використання ігрових змодельованих прийомів, оскільки в процесі гри утворюється психологічний зв'язок людини з дитинством, поглиблюється рефлексія власних переживань, почуттів, закріплюються нові поведінкові навички, створюються умови для розгортання творчого потенціалу людини. Самостійна творча активність, набуття практичних способів дій у ситуаціях, максимально наближених до професійної діяльності, роблять гру ефективним методом виявлення індивідуальних можливостей студентів, а форма їх засвоєння та систематизації сприяє накопиченню особистісно-фахового та творчого досвіду.

У цьому сенсі, ситуативна гра нами була представлена як елемент сугестивної дії групової психотерапії, так як на учасників гри впливає атмосфера колективної співпраці. Залучення студентів до творчої активізації в умовах змодельованих проблемних ситуацій стало імпульсом для розгортання їх виконавсько-фахового мислення, пошуку нових способів самовдосконалення, можливості „стати тим, ким вони можуть стати” (А.Маслоу).

Наші спостереження показали, що доцільність та ефективність використання даного методу виявляється за певних положень: самостійного розв'язання проблемної ситуації; відмови від шаблонів; стійкої мотивації та відповідного рівня емоційного стану, притаманного кожному студенту; наявності ієрархічної значущості гедоністичного вектору, що, на нашу думку, є гарантом успішної творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в контексті професійної компетентності. Найбільш дієвими стали змодельовані ситуації які

дали змогу розгорнути особистісний потенціал, формувати фахові вміння, потрібні для майбутньої творчої педагогічної діяльності. Завдяки різноманітним іграм, об'єднаним однією навчальною тематикою, вдалося створити умови для розробки принципу “старе в новому”, що призвело до уникнення формальної повторюваності, яка іноді спостерігається на хорових репетиціях через специфіку цього предмету. Короткі ігри типу “Умовне диригування”, “Критики”, “Музичний альбом”, “По секрету”, “Музична луна” та інші ми повторювали по кілька разів у ході репетицій. Всі ігри, що використовувалися на хорових заняттях та на хоровому практикумі були інтерпретаційного або імпровізаційного характеру, мали на меті створення неповторного образу розучуваних творів і складення музичних фрагментів.

Метод *створення музичних фрагментів* - творчий процес, що не зводився до формальної реалізації конструктивних елементів. Для розвитку конструктивного мелодійного мислення ми знайомили студентів із найбільш поширеними типами мелодійного руху: мелодія – гамоподібний розвиток; мелодія – стрибкоподібний рух; мелодія – хвилеподібний рух; мелодія – колоподібний розвиток; мелодія – мелізмування стійких ступенів ладу; мелодія – пунктирне повторювання певного звуку з перспективою подальшого розвитку; мелодія - зворотний стрибкоподібний рух; мелодія - секвенція. Кожен тип мелодійного розвитку асоціювався у свідомості студентів з певним комплексом образів і, навпаки, якийсь образ призводив до розгортався адекватного типу мелодійного руху. Спочатку студенти складали вокально-хорові вправи в площині вирішення тих чи інших технічних задач, а в подальшому вони створювали поспівки (технічно та тематично обґрунтовані) та як кінцевий результат – написання хорової поспівки дитячого спрямування, або за бажанням дитячої пісні.

У процесі самостійного визначення інтерпретації твору ми запропонували метод “*обіленого тексту*” хорової партитури, розроблений Е.Сет. Він полягав у тому, що студент отримував незнайому партитуру вокально-хорового твору а *carrella*, заздалегідь переписану педагогом і виконував завдання у формі самостійної домашньої роботи. При цьому, не зазначався ні автор, ні назва твору, також при відсутності

літературного тексту, нюансів, темпу та інших засобів художньої виразності. Девізом роботи студентів експериментальної групи було: ” хорова фактура, слово дає образ, образ підказує звукове рішення, а воно, в свою чергу, штовхає до пошуку технічних прийомів, найбільш раціональних технологій, що мають реалізувати їх у звучанні конкретного твору”. Слід зазначити, що при виборі майбутнім учителем засобів і прийомів конструювання особистісної інтерпретації важливу роль відіграло відчуття студентом власного місця у груповому та загальному соціумах, об’єктивація його життєвого досвіду, темпераменту та волі, особливостей образно-асоціативного мислення.

Студент повинен був визначити фразування, характер звуку і стиль хорового твору, тональність, означити нюанси, специфіку вокально-хорового дихання, позначити темп і окреслити характер для кожної хорової партії і партії інструментального супроводу, якщо він є, по можливості скласти текст. Задача полягала в домисленні і окресленні відсутніх засобів музичної виразності. Такий метод сприяв розвитку вміння слухового спостереження, активізував музичне мислення, привчав до творчої самостійної діяльності, за допомогою механізмів самоорганізації. Поряд із цим, для розвитку творчої самостійності студентів під час індивідуальних занять з диригування складалися проблемні завдання, рішення яких не просто сприяло вивченню-аналізу визначеного музично-хорового твору, а створювало умови для виникнення у студентів музичних образів і творчого підходу до трактування-прочитання твору. Усе це є основою їх власної продуктивної професійно-педагогічної діяльності в майбутньому.

Виконання завдань I та II етапу стали підготовчою базою для втілення завдань III - *гедоністично-творчого* етапу формувального експерименту. У цьому сенсі, є дієвим метод, що спрямований на активізацію творчої самостійності - *визначення особистісно-творчої позиції*. Ця робота виконувалася з творчою міні-групою, спочатку у вигляді письмових домашніх завдань, які потім обговорювалися, оцінювалися, а найбільш вдалі проекти втілювалися у вокально-хорову апробацію. Студентам пропонували вибрати для цієї роботи два твори із

репертуару курсового хору. Процес виявлення якості створених студентами власних інтерпретацій ми здійснювали за наступними позиціями:

- представлення логічних основ власної інтерпретації відповідно до характерних особливостей художніх образів (визначення ідеї твору, образної драматургії тощо);
- вміння знаходити необхідні засоби виразності згідно логіки моделі виконавської інтерпретації;
- оригінальність інтерпретації, пов'язаної з презентацією літературного тексту вокально-хорового твору;
- готовність змоделювати кілька варіантів виконавської інтерпретації.

Якість процесу реалізації власної інтерпретації хорового твору оцінювалася педагогом та студентами за такими показниками:

- чіткість вербалізованого викладу концепції-трактовки хорового твору;
- поступовість апробації виконавських завдань у власній інтерпретації;
- вміння виявити недоліки практичного втілення виконавської інтерпретації та знайти засоби їх подолання;
- узгодженість диригентсько-хормейстерських впливів студента тим завданням, які він ставить перед творчою міні-групою;
- ефективність взаємодії студента з творчою міні-групою та готовність до адекватної комунікації;
- наявність дослідницької та творчої активності, яка виражається у здатності бачити можливості нового прочитання хорових творів;
- вміння самоорганізовуватися.

З метою ефективності виконання поставлених завдань ми задіювали в контексті даного методу *прийом диференціації варіативних креативних завдань*, що надавало широкого простору для формування індивідуальної траєкторії творчої самореалізації кожного студента-музиканта. За допомогою використання цього прийому кожен студент окреслював індивідуальний орієнтир, згідно з

особистісними властивостями, темпераментом, музичними здібностями. Завдання, які більше імпонували природі студента, дозволяли йому повніше розкрити свою індивідуальність, підвищити самооцінку.

Ми дотримувались наступного алгоритму дій:

- завдання повинні поєднувати в собі репродуктивну, інтерпретаційну діяльність;
- завдання повинні бути взаємопов'язані, складність їх має весь час підвищуватися;
- завдання повинне піддаватися корекції відносно творчої індивідуальності студента, його музичних здібностей, диригентсько-хорової технічної спроможності та творів програмного репертуару.

При підборі творчих завдань враховувалось, що важливою умовою формування готовності до творчої самореалізації студентської молоді є художня цінність музичного матеріалу, його емоційна образність, виразність та інтелектуальна доступність, різноманітність. Системність завдань повинна спиратися на логіку диференціації щодо самостійно-творчого самовираження студентів та забезпечувати можливість самокерування. Необхідним підґрунтям впровадження методу визначення особистісно-творчої позиції був його тісний взаємозв'язок із введеними нами характеристиками рівнів сформованості компонентної готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Таким чином, впровадження прийому диференціації варіативних креативних завдань у процесі цього етапу експериментального дослідження було, на наш погляд, складовою цілісного процесу, що націлював на створення і практичне втілення творчих задумів студентів. Система розробки варіативних креативних завдань ґрунтувалася на інтеграції елементу психологічного осягнення музики, елементів співтворчості та продуктів індивідуальної виконавської творчості. Саме ця форма навчання надавала мобільності змісту диригентсько-хорової діяльності студентів, дозволяла стимулювати процес їх творчої самореалізації.

Фактором ефективного застосування прийому диференціації варіативних креативних завдань, було акцентування уваги студентів у процесі їх виконання на створенні такого художнього образу у власній виконавській інтерпретації, який би забезпечував особистість ціннісними позитивними емоціями. Слід зазначити, що емоційність у даному разі розкривалася в єдності з розвитком спеціальних диригентсько-хорових властивостей та загальних музичних здібностей: музично-слухові уявлення, музичний слух, музична пам'ять студентів тощо.

Кількість виконавських варіантів (креативних завдань) збільшувалась за рахунок більшої уваги до певного засобу музичної виразності. Так, ми використовували *прийом виконання хорової партитури як інструментальної п'єси*, з метою самостійного формування інтерпретаційної моделі твору. Спочатку різноманітні елементи хорової партитури твору виконувались студентом у різних динамічних градаціях - (від *pp* до *ff*) метрично точно, або *rubato*, потім артикуляційними прийомами від *legato* до *staccato*. Тим самим, для пошуку більш точної передачі виконавцем-студентом змісту твору проводилися постійні пошуки технічних прийомів виразного виконання (відповідності до вокальної інтонації, нюансировки, чіткості побудови фрази, логічності розвитку музичної думки). Розуміння того, що виконання хорової партитури як інструментальної п'єси повинно викликати інтенсивне усвідомлення та переживання студентом, співзвучних авторським задумам цілісної концепції-інтерпретації та сприяти розкриттю здібності самореалізації, артистизму, формуванню творчої самостійності. Паралельно студент демонстрував вокальний текст (самостійний спів) і вже в цьому контексті коригував ідею інтерпретації. Виконання студентами такого типу творчих завдань становило, на наш погляд, цілісний процес, що приводив до активізації механізму самоорганізації, самокерування в системі практичної реалізації їх творчих задумів.

З метою вирішення поставлених завдань третього етапу експериментальну, студенти були ознайомлені із *методом створення самостійних творчих музичних проєктів*. Суттю даного методу було створення студентами самостійного творчого продукту (напрямок особистісного розвитку) - виконавської інтерпретації власного

твору, або ж авторського (що опрацьований в контексті інтерпретації, імпровізації, композиції, вивчення-аналізу) самостійно обраного з обов'язковим практичним втіленням у творчих групах. Важливою характеристикою цього процесу ми визначили творчу самостійність, що включала:

- спосіб організації власної самостійно-творчої діяльності як послідовного і цілеспрямованого застосування майбутнім учителем музики найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального задіяння власних творчих потенцій, суб'єктних особливостей;

- творче самооцінення студента, як суб'єкта майбутньої якісно-продуктивної музично-педагогічної діяльності;

- система самоуправлінських дій, спрямованих на індивідуальність студента з метою активізації самовдосконалюючих навичок, розгортання власної особистості у стан самоініціювання своєї діяльності;

- презентація студентом себе у площині майбутньої професійної діяльності;

- узгодження самостійних виконавсько-творчих дій до власного самоусвідомлення майбутнім учителем музики у вигляді комплексу алгоритмів, прийомів, засобів, процедур, форм переходу з пасивного стану в активний.

Методика створення самостійних творчих проектів вбирала у себе певні етапи:

I (пошуковий) етап – характеризувався плануванням проектної діяльності, віднайденням матеріалу, його самостійним опрацюванням на предмет комплексного аражування. Важливими факторами, що сприяли реалізації творчих можливостей студентів на цьому рівні, були: аналіз їхнього суб'єктного фахового та особистісного досвіду, емпатійність спільної діяльності з учасниками творчої групи на предмет ініціювання моделювання творчого проекту та аналізу його творчої специфіки.

II (технологічний) етап – передбачав складання плану репетиційного процесу з метою практичної реалізації самостійного творчого проекту, його втілення та контроль за процесом, призначення дати проведення творчого заходу. До умов, що сприяли творчій самореалізації студентів на цьому етапі, слід

віднести осмислення ними методів, способів, засобів колективної вокально-технічної оснащеності групи та готовність студентів до оцінення дій;

III (виконавсько-оціночний) етап – передбачав безпосередньо процес і результат проведення заходу (захист творчого проекту). До умов, що забезпечували успішну реалізацію творчого потенціалу студентів, слід віднести: застосування особистісно-орієнтованої педагогічної ситуації спрямованої на створення атмосфери успіху, відчуття радості від самостійної творчості (гедоністичний результат досягався, коли студенти самостійно оцінювали результат виконання творчого проекту як успішний); усвідомлення кожним студентом себе як унікальної творчої особистості та ін.

Захист творчого проекту проводився у формі концерту. В основу даного методу був покладений розвиток пізнавальних навичок студентів, активізація пізнавальної діяльності студентів-музикантів у поєднанні з умінням самостійно моделювати ситуації творчої самореалізації, презентація результатів самостійної творчості. Цей метод базувався, з одного боку, на самостійній актуалізації різноманітних засобів навчання, а з другого – інтегруванні знань, творчих умінь студентів.

Створення самостійно-творчого музичного проекту вимагало критичного мислення, здійснення нетрадиційних пошукових прийомів та виконавських дій. Індивідуальний захист власних творчих музичних проектів надавав можливість кожному студенту проявити власну особистісну творчість, обґрунтувати використання методичних прийомів та засобів впливу на активізацію власного музично-продуктивного мислення та учасників групи.

Значний вплив на ефективність реалізації даного методу мав фактор часу. Оптимальний термін підготовки залежав від технічної спроможності студентів, від рівня сформованості навичок творчої самореалізації та становив у середньому 1,5 – 2 місяці. Також, важливою у застосуванні даної методики була самостійно спрогнозована, змодельована презентація продукту власної творчості. Концертний виступ у свідомості учасників заходу - це не тільки професійне вивчення вокально-хорового твору, а, передусім, створення і для себе, і для аудиторії атмосфери свята.

Отже, майбутній учитель музики прагнув поділитись набутим колективно-творчим досвідом із аудиторією, в процесі творчої комунікації трансформувався в активного будівника сценічного простору, який зворотно розвивав його як самостійну творчу особистість.

Реалізація завдань третього етапу формувального експерименту (пар. 3.1) спрямованих на гедоністично-творчий рівень творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки здійснювалась також за рахунок застосування *методу активізації концертно-виконавської діяльності*.

Діяльність студентів експериментальної групи включала у себе виступи в перед аудиторіями різного ступеню підготовленості. Значне місце відводилось різним формам музичних лекторіїв, до яких відносився літературно-поетичний компонент перед шкільною аудиторією під час проходження студентами педагогічної практики. Таке спілкування породжувало у студента і у школяра-слухача потребу в активному взаємообміні власним досвідом. Діалогічна взаємодія, що виникала при цьому, розгортала навчальний процес на рівень самоініційованої творчості.

Обов'язковим прийомом проведення концертних виступів студентів було демонстрація дитячого репертуару у площині різноманітних стилів, жанрів, тематики. Певні твори студенти виконували самостійно, а частину концертних номерів складала пісні у виконанні школярів підшефних класів (підготовку дітей до виступу виконували студенти). До того ж, концертні програми студентів експериментальної групи формувались з метою подальшої презентації у формі музичних вечорів, лекцій та інших просвітницьких заходів. Така робота (підготовка концертного заходу та наступне обговорення його результатів) безумовно була стимулом для становлення особистісно-творчої позиції майбутніх учителів музики.

За результатами констатувального експерименту нами означена проблема формування в студентів педагогічних університетів уміння самостійно й творчо аналізувати зміст вокально-хорового твору в процесі роботи над текстом. Тому ми звернулися до *методу комплексної анотації хорового твору*, що базувався на основах педагогічної технології “аналіз образу – персонажу епічного твору”.

Створюючи дану технологію більшість учених так чи інакше в центрі аналізу літературного тексту вбачали детальний розгляд його образної системи, насамперед, головних образів-персонажів, як своєрідного коду ідейно-художнього змісту твору. Даний підхід, в контексті нашого експерименту, в своїй основі мав специфічну сутність та поетапність художнього сприйняття, а саме те, що дане явище – це, по суті, зміст образів мистецтва, інформацію про які отримує людина в процесі споглядання чи слухання мистецьких творів та має етапи: від почуттєво-оцінювальної реакції через розрізнення окремих ознак твору чи його фрагментів до формування цілісного образу сприйнятого (відтворення змістовних характеристик музичного образу) [154, 92].

Мета аналізу вокально-хорового твору полягала в “розумінні твору – сутності й змістовності окремих елементів, їх взаємозв’язку, образно-суттєвого змісту, його диригентсько-хорового втілення, “значення для себе” і в контексті культури...” [133]. Констатувальний експеримент довів, що традиційний підхід в алгоритмі аналізу хорового твору, а саме те, що він здійснюється на основі коротких даних про композитора, його творчості й далі все пов’язується з літературним текстом.

Таким чином, студент отримує готові знання про об’єкт вивчення у вигляді інформації, виявленої з відповідних джерел, при цьому особливо важливо відмітити, що ведучим елементом є заявлений словесний текст (вочевидь ігнорування специфічної особливості тексту хорового твору), що налаштовує вже на певну хвилю сприйняття цілого, в основному помилкового, або поверхневого. Очевидна пасивна позиція студента в створенні власної інтерпретації й пояснюється це тим, що приймаючи за основу літературний текст майбутній фахівець прикладає мінімум зусиль для пошуку власного музично-творчого образу, а це означає що виконавсько-прогностичний етап відсутній та майже неможливий гедоністично-творчий рівень самостійної творчості.

У зв’язку з цим, ми запропонували три етапи в процесі створення диригентсько-хорової інтерпретації, що відштовхується від “знакової системи” тексту (лінгвістичний принцип) і винесення особистісного змісту інтерпретатора

(гносеологічний і психологічний принципи) до автора (біографічний принцип), від них до оцінки твору (аксіологічний принцип). Дані п'ять позицій є основою творчої діяльності в площині самостійного дослідження твору студентами в системі диригентсько-хорової підготовки та виражена трьома рівнями:

- перший рівень – розкриття образно-суттєвого змісту твору (ознайомлення, як загальний огляд твору; вивчення знакової системи музичного тексту – граматична інтерпретація; визначення й осмислення образно-суттєвого змісту тексту (єдність граматичної та психологічної інтерпретації);

- другий рівень – історична інтерпретація (внутрішня історична інтерпретація: визначення жанру за змістом, стилем тексту, індивідуальним стилем композитора і т. д.; зовнішня історична інтерпретація (визначення історичного стилю епохи життєдіяльності композитора, вивчення позанаукових історичних відомостей – особливості історичної епохи життя композитора, виховання, рівня його освіти, обставин які можуть бути причиною створення даного твору);

- третій рівень – створення виконавської концепції хорового твору на основі врахування мовленнєвого й немовленнєвого контекстів (аналіз специфічних умов твору, як прийомів викладення для виразного й зручного виконання хором колективом; визначення вокально-хорових і диригентських виконавських засобів художньо-творчої виразності для переконливого, особистісного втілення образно-суттєвого змісту твору).

Таким чином, чітко виокремлюються наступні види вокально-хорової анотації-інтерпретації твору: граматична, психологічна, історична, виконавська, що є складовими розширеного комплексного аналізу твору. Результати роботи студенти оформляли письмово та усно захищали, виступаючи перед аудиторією.

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Відповідно до програми і завдань формувальної дослідно-експериментальної роботи на заключному етапі дисертаційного дослідження були

проведені вимірювання, які дали змогу одержати кількісне вираження рівнів компонентної готовності творчої самореалізації та перспектив творчого розвитку студентів у системі диригентсько-хорової підготовки. Контроль за експериментом здійснювався за допомогою зрізів, проведених на першому, другому і третьому етапах навчання студентів. Ми їх проводили в наступній послідовності: перший зріз – перед початком формувальної дослідно-експериментальної роботи, другий зріз – після закінчення адаптивно-підготовчого етапу формувального експерименту, третій зріз – по завершенню виконавсько-прогностичного етапу дослідження, четвертий зріз – по закінченню гедоністично-творчого періоду дослідної роботи.

Основна мета зрізів полягала у вимірюванні показників зростання творчої активності студентів експериментальної групи та рівня сформованості їх самостійно-творчих умінь відповідно до задекларованих напрямків творчої самореалізації. У процесі системної організації формування та розвитку вмінь творчої самореалізації студентів, було визначено зміст контрольних завдань, рівень і якість виконання яких слугували показником компонентної готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики в площині диригентсько-хорової активності.

Підведення підсумків формувальної дослідно-експериментальної роботи дали змогу з'ясувати: рівень оволодіння вміннями творчої самореалізації; характер прояву творчої активності студентів у процесі їх розвитку; ступінь ерудиції і рівень раціонального усвідомлення набутої загально-художньої та конкретної інформації щодо продуктивної диригентсько-хорової діяльності; динаміку сформованості самостійно-творчих умінь як механізмів мотивації особистісного розвитку студентів під час активної діяльності в даній галузі фахової підготовки.

Для одержання найбільш достовірних результатів, вимірювання і опрацювання даних проводилися за тією ж самою методикою, що й у процесі констатувального експерименту. Для виявлення тенденцій і закономірностей формування готовності студентів до творчої самореалізації, а також для порівняння результатів оволодіння майбутніми фахівцями досліджуваного особистісного новоутворення в спеціально організованих психолого-педагогічних умовах

експериментальної групи (ЕГ) та в ході традиційного навчально-виховного процесу контрольної групи (КГ) було здійснено статистичне опрацювання вихідних даних.

Для унаочнення динаміки рівня сформованості вмінь творчої самореалізації учасників експериментальної та контрольної груп відповідно до означених напрямків диригентсько-хорової активності були побудовані порівняльні лінійчасті діаграми, порівняльні таблиці. Результати першого діагностичного вимірювання, що здійснені до початку формувальної дослідно-експериментальної роботи діагностування, рівня компонентної готовності творчої самореалізації студентів-хормейстерів зафіксувало майже однаковий вихідний рівень в КГ та ЕГ, що в свою чергу, продемонстровано у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Зіставлення вихідного рівня сформованості готовності до творчої самореалізації у студентів ЕГ та КГ

Група	Адаптивний (низький)		Репродуктивний (середній)		Креативний (високий)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (75)	19	25,3%	51	68%	5	6,7%
КГ (73)	17	23,2%	63	72,7%	3	4,1%

В результаті початкового зрізу сформованості імпровізаційних умінь реципієнтів дослідження ми зіставили отримані дані про ступінь творчої самореалізації студентів, що дозволило констатувати рівень комунікативно-імпровізаційної активності студентів.

Таблиця. 3.3.2.

**Порівняльні результати формування комунікативно-імпровізаційних
умінь творчої самореалізації (ЕГ)**

Рівні оволодіння ком.імпровізаційними вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів ЕГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
	Креативний	3	4	19
Репродуктивний	28	34	46	61,4
Адаптивний	44	62	10	13,3

Таблиця 3.3.3.

**Порівняльні результати формування комунікативно-імпровізаційних
умінь творчої самореалізації (КГ)**

Рівні оволодіння ком.- імпровізаційними вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів КГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
	Креативний	7	9,5	11
Репродуктивний	17	23,2	32	43,8
Адаптивний	49	67,3	30	41,14

Зіставлення даних цієї таблиці показують, що порівняно з початковим етапом, відбулися істотні зміни домінуючих ознак творчої активності студентів та

сформованості в них імпровізаційних умінь. Спостерігається збільшення кількості студентів із стійким володінням цими уміннями, яскравою емоційною реакцією, з активною творчою позицією і суттєве зниження кількості студентів, що індиферентно реагують на творчі завдання, погано володіють необхідними уміннями. Це дало підставу вважати проведення формувальної дослідно-експериментальної роботи за цим напрямком творчої самореалізації результативною та необхідною.

Результати впровадження методу “обіленого тексту”, спрямованого на розвиток самостійно-творчих інтерпретаційних умінь дали змогу виявити динаміку сформованості відповідних показників компонентної готовності творчої самореалізації в площині даного напрямку активності студентів. На основі отриманих результатів було зроблено порівняння показників виконання інтерпретаційних завдань та рівень сформованості цих умінь на початковому та заключному етапах дослідження.

Таблиця 3.3.4.

Порівняльні результати формування інтерпретаційних умінь творчої самореалізації (ЕГ)

Рівні оволодіння інтерпретаційними вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів ЕГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
Креативний	7	9,3	21	28
Репродуктивний	25	33,3	42	56
Адаптивний	43	57,4	12	16

Таблиця 3.3.5.

Порівняльні результати формування інтерпретаційних умінь творчої самореалізації (КГ)

Рівні оволодіння інтерпретаційними Вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів КГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
	Креативний	9	12,3	15
Репродуктивний	24	32,8	36	43,3
Адаптивний	40	54,9	22	31,3

На основі аналізу показників був зроблений висновок про значне підвищення загального рівня сформованості інтерпретаційних умінь. Переважання в процентному співвідношенні середнього та високого рівнів на користь експериментальної групи переконує в доцільності використання розробленої методики, яка значною мірою сприяє стимулюванню проявів логічно-інтелектуального, евристичного та діяльнісного компонентів особистісної інтерпретації, активізації самостійно-творчих якостей які є необхідними механізмами актуалізації інтерпретаційних умінь у диригентсько-хоровій діяльності майбутніх учителів музики.

На завершальному етапі експерименту з метою вивчення рівня сформованості умінь із створення музики студентам було запропоновано створити власний музичний фрагмент (або пісня на дитячий вірш). Для виявлення якості створених музичних творів студентами, були визначені такі самі показники, як у процесі констатувального дослідження. Виконання цього завдання оцінювалися також за дев'ятибальною шкалою. Результати даного завдання виявили, що студенти експериментальної групи впорались з ним значно успішніше ніж у контрольній групі, про що свідчить порівняння показників виконання цього

завдання та рівень сформованості умінь створювати музику на початковому та заключному етапах дослідження (див. табл. 3.3.6, 3.3.7).

Таблиця 3.3.6.

Порівняльні результати формування композиторських умінь (напрямок особистісного розвитку) ЕГ

Рівні оволодіння вміннями створення музики	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів ЕГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
Креативний	3	4	19	25,3
Репродуктивний	18	24	36	48,1
Адаптивний	54	72	20	26,6

Таблиця 3.3.7.

Порівняльні результати формування композиторських умінь (напрямок особистісного розвитку) КГ

Рівні оволодіння вміннями створення музики	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів КГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
Креативний	3	4,1	9	12,3
Репродуктивний	21	28,8	34	46,5
Адаптивний	49	67,1	30	41,2

На основі аналізу показників ми зробили висновок про значне підвищення загального рівня сформованості умінь із створення музики, що по собі позиціонується студентом як готовність до подальшого особистісного розвитку. Переважання у встановленому співвідношенні середнього та високого рівнів на користь експериментальної групи переконує в доцільності використання розробленої методики.

Впровадження на завершальному етапі формувального експерименту методу комплексного аналізу вокально-хорового твору дало можливість розширити та поглибити в студентів якості самостійно-дослідницького спрямування. Проведений нами діагностичний зріз на предмет виявлення рівнів сформованості в студентів ЕГ та КГ вмінь самостійно-творчої дослідницької діяльності представлений у порівняльних таблицях (3.3.8., 3.3.9).

Таблиця 3.3.8.

Порівняльні результати формування вмінь дослідницького напрямку творчої самореалізації (ЕГ).

Рівні оволодіння дослідницькими вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів ЕГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
Креативний	3	4	18	24
Репродуктивний	18	24	36	48,9
Адаптивний	54	72	21	27,1

Таблиця 3.3.9.

Порівняльні результати формування вмінь дослідницького напрямку творчої самореалізації (КГ).

Рівні оволодіння дослідницькими вміннями	Абсолютна кількість студентів та кількість студентів КГ у %			
	Початковий етап		Завершальний етап	
Креативний	3	4,1	8	10,9
Репродуктивний	30	41,1	47	64,3
Адаптивний	40	54,8	18	24,8

На початковому етапі формувальної дослідницько-експериментальної роботи та після її завершення було проведено контрольні зрізи показників, які характеризують зміни, що відбулися на рівні формування самостійно-творчих умінь. При порівнянні даних констатувального і формувального дослідження, звертає на себе увагу те, що в результаті дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальної групи продемонстрували сформованість необхідних навичок творчої самореалізації.

Для підтвердження ефективності розробленої й апробованої методичної системи педагогічного впливу на процес формування вмінь творчої самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності, потрібно було визначити загальні закономірності отриманих змін у кількісному вираженні. З цією метою ми обчислили зважену середньо арифметичну, показники параметрів контрольних зрізів виражені в балах. При підведенні підсумків було використано поширену шкалу оцінок, за якою кожен із трьох рівнів сформованості самостійно-творчих умінь оцінювався за параметрами трьох балів.

Перший, *адаптивний*, рівень (від 1 - до 3 балів), характеризувався: а) невизначеністю мотивів, мети, відсутністю зацікавленості до самотійно-творчої діяльності; б) не стійким володінням прийомами імпровізаційної та інтерпретаційної, дослідницької, композиторської діяльності, мінімальним об'ємом сформованості цілісного усвідомлення творчого процесу; в) слабким задіянням прийомами і методами диригентсько-хорової роботи, шаблонним розв'язанням проблемних ситуацій.

Наступний, *репродуктивний*, рівень (від 4 - до 6 балів), демонстрував: а) усвідомлення мотивів, мети, зацікавленість у самостійній самостійно-творчої діяльності; б) репродуктивну апробацію комплексу диригентсько-хорових знань, умінь, відносно самостійне задіяння теоретичних знань у площині їх практичного втілення при виконанні нешаблонних дидактичних завдань; в) оволодіння окремими елементами і прийомами вокально-хорової роботи, деякими технологічними процесуальними засобами диригентсько-хорового виконавства; г) сформованість інтелектуально-логічного та евристичного компонентів творчої

самореалізації, наявність орієнтирів моделювання особистісної позиції в реалізації професійно-педагогічних завдань.

Третій, *креативний*, рівень (від 7 - до 9 балів), передбачав: а) потребу в самостійно-творчій діяльності, сформованість мотивів, мети та прагнення до самовдосконалюючих актів; б) стійке оперування комплексом інтегративних знань в площині міжпредметних зв'язків, уміння аналізувати та досліджувати умови апробації змодельованих творчих проектів, усвідомлення професійної значущості набутих умінь і навичок; в) вільну, самостійну, нестандартну і доцільно-адекватну реалізацію самостійно-творчих умінь у різних напрямках диригентсько-хорової активності; г) сформованість цілісного осмислення комплексу творчо-виконавського процесу, готовність діяльного компоненту творчої самореалізації, стійкість стратегії та тактики моделювання особистісної позиції в реалізації професійно-педагогічних завдань.

Кінцева належність студента до того чи іншого рівня сформованості творчих умінь визначалася наявністю показників найвищого з них. За результатами оцінювання діяльності студентів при виконанні контрольних завдань було проведено ряд обчислень. На підставі отриманих оцінок обчислювали середні арифметичні значення оцінок кожного студента і групи, як стосовно комплексу завдань, так і кожного з них. Обчислення зваженої середньої арифметичної дало змогу послабити вплив випадкових індивідуальних відхилень і одержати узагальнену кількісну характеристику досліджуваного ряду показників до і після проведення формувальної дослідно-експериментальної роботи. Зважену середню арифметичну величину обчислювали за формулою:

$$M = \frac{\sum V_c \cdot P}{n},$$

де M - зважена середня арифметична величина отриманих балів для даної кількості студентів; V_c - середня варіанта для кожної групи; n - кількість студентів групи; P - число спостережень з конкретною середньою варіантою; \sum - знак підсумовування.

Усі середні варіанти (V_c) для кожної групи варіант було виведено на основі отриманих результатів середньої арифметичної величини балів кожного студента, яку обчислювали за формулою:

$$V_c = \frac{\sum V}{n},$$

де V - значення в балах за кожним параметром критеріїв, n - кількість параметрів.

Результати обчислення зваженої середньої арифметичної характеризували рівень сформованості самостійно-творчих умінь студентів. Аналогічні підрахунки, здійснені в групі до і після формувальної дослідно-експериментальної роботи, забезпечили можливість порівняння показників зміни їхнього розвитку після проведення відповідної психолого-педагогічної роботи.

Шляхом зіставлення отриманих числових величин ми простежили динаміку сформованості вмінь творчої самореалізації студентів у процентному вираженні. Так сумарний приріст показників становив: (табл.3.3.10.).

Таблиця 3.3.10.

Характер зміни показників виконання діагностичних завдань

Напрямки творчої самореалізації	Кількість студентів у %					
	ЕГ			КГ		
	Адаптивний	Репродуктивний	Креативний	Адаптивний	Репродуктивний	Креативний
Ком. - імпровізаційн.	- 49,7	+ 27,3	+ 21,3	- 26,16	+ 20,6	+ 5,56
Інтерпретаційний	- 41,6	+ 22,7	+ 18,7	- 23,6	+ 10,5	+ 13,1
Особистісного розв.	- 41,4	+ 24,1	+ 21,3	- 25,9	+ 17,7	+ 8,2
Дослідницький	-45,9	+4,9	+20,0	-30,0	+23,2	+6,8

Обчислення “середньої помилки” здійснювалося за формулою:

$$M = \pm \frac{Q}{\sqrt{n}}$$

де **Q** - стандартне відхилення, що є показником розсіювання, тобто відхилень варіант, отриманих у ході дослідження, від середньої величини.

Стандартне відхилення обчислювалося за формулою, розробленою на основі теорії розподілу розмаху статистичних сукупностей:

$$Q = \frac{V \max - V \min}{K}$$

де **V max** - найбільш значні варіанти, **V min** - найменші, **K** - табличний коефіцієнт, що відповідає усередненій величині розмаху, яку визначають за спрощеним варіантом.

З метою визначення впливу дослідних методик і технологій на процес формування творчих умінь студентів при виконанні кожного контрольного завдання фіксувався рівень їх освоєння. Результати нульового контрольного зрізу наведено в таблиці 3.3.11. У ній подано середні бали, отримані студентами ЕГ і КГ за всіма параметрами при виконанні циклу завдань з комунікативної імпровізації (1), інтерпретації (2), композиторських (3), дослідницьких (4).

Таблиця 3.3.11.

**Результати виконання контрольних завдань на початковому етапі
формульовального експерименту (у балах)**

Показник	Група	Контрольні завдання			
		1	2	3	4
Середній бал	ЕГ	2.2	2.6	2.1	2.0
	КГ	2.1	2.4	2.0	2.2

Отримані дані показують, що на розглянутому етапі студенти ЕГ і КГ оперували знаннями і практичними вміннями на репродуктивному рівні. Самостійна робота студентів була результативною лише тоді, коли вона здійснювалася за зразком, запропонованим викладачем. Виконання завдань відрізнялося слабкою активністю, відсутністю інтересу до досліджуваного матеріалу і творчих завдань.

Аналіз даних першого, проміжного, контрольного зрізу, проведеного наприкінці експерименту, показав відмінності в рівнях готовності студентів експериментальної і контрольної груп до творчої диригентсько-хорової діяльності. У табл. 3.3.12. подано середні арифметичні значення оцінок груп, що характеризують рівень виконання студентами комплексу контрольних завдань.

Таблиця 3.3.12.

Середні арифметичні значення оцінок виконання контрольних завдань на першому етапі формувального експерименту (у балах)

Показник	Група	Контрольні завдання			
		1	2	3	4
Середній бал	ЕГ	4.3	4.6	4.1	4.2
	КГ	2.9	3.3	2.8	2.6

Із зіставлення результатів початкового і першого контрольних зрізів випливає, що медіани оцінок мають тенденції до зростання в обох групах, але в експериментальній групі рівень дещо вищий, ніж у контрольній. Отримані дані свідчать про те, що перед початком формувального експерименту в студентів контрольної й експериментальної груп самостійно-творчі вміння та орієнтири дій були сформовані приблизно на одному рівні, та впродовж більш тривалого часу впровадження експериментальної методики ситуація змінюється. Відбулися характерні зміни в активності студентів. У цілому їх діяльність набула більш усвідомленого і цілеспрямованого характеру, яскравіше почала виявлятися ініціатива, зацікавленість у творчій диригентсько-хоровій площині.

Виконання завдань в процесі другого контрольного зрізу виявило зміну стратегії використання студентами самостійно-творчих умінь. Кількісну характеристику рівня оволодіння студентами уміннями творчої самореалізації на другому етапі формувального експерименту дано в таблиці 3.3.13.

Таблиця 3.3.13.

Результати виконання контрольних завдань на другому етапі формувального експерименту (у балах)

Показник	Група	Контрольні завдання			
		1	2	3	4
Середній бал	ЕГ	6.3	6.7	6.2	6.5
	КГ	4.1	4.5	3.3	3.2

У цілому діяльність студентів експериментальної групи за напрямками творчої самореалізації здійснювалася на середньому рівні. Поряд із цим, результати другого зрізу показали зростання рівня сформованості творчих умінь та готовності учасників експерименту до самостійної практичної творчої діяльності.

Після другого періоду формувального експерименту, порівняно з попередніми, відрізнявся різким зростанням мотиваційної спрямованості на творчу самореалізацію студентів експериментальної групи, що відображалось в самоініційованій актуалізації творчого досвіду. Динаміка змін середньої бальної оцінки готовності до творчості представлена в таблиці 3.3.14.

Таблиця 3.3.14.

Середні оцінки виконання контрольних завдань на третьому етапі формувального експерименту (у балах)

Показник	Група	Контрольні завдання			
		1	2	3	4
Середній бал	ЕГ	7.2	7.7	6.9	7.1
	КГ	4.4	4.8	4.1	4.6

При порівнянні кількісних даних у таблицях 3.3.12, 3.3.13 і 3.3.14 звертає на себе увагу факт, що на початковому і проміжному етапах спостерігалось зростання рівня сформованості творчих умінь та навичок студентів. Це було пов'язано з розвитком інтересу і самостійності, творчою спрямованістю студентів експериментальної групи. Результати завершального контрольного зрізу дали змогу наочно показати, що в студентів експериментальної групи постійно зростає рівень сформованості умінь творчої самореалізації (табл.3.3.15).

Таблиця 3.3.15.

**Результати виконання контрольних завдань на завершальному етапі
формульовального експерименту (у балах)**

Показник	Група	Контрольні завдання			
		1	2	3	4
Середній бал	ЕГ	7.7	7.9	7.4	7.8
	КГ	4.6	5.1	4.1	4.6

Експериментальна перевірка свідчить про ефективність розробленої методики та системи педагогічних впливів. Контрольні зрізи, що фіксують результати експерименту на різних етапах, показали, що розроблені методи самостійно-творчого розвитку позитивно позначилися на якості виконання контрольних завдань за кожним виділеним параметром. З отриманих результатів слідує, що навчально-пізнавальна і самостійно-творча діяльність студентів експериментальної групи, у порівнянні з контрольною, відбувалася ефективніше і характеризувалася високим рівнем сформованості умінь творчої самореалізації.

Зіставлення даних, щодо творчої активності та кінцевого рівня оволодіння вміннями імпровізації, інтерпретації, дослідництва та створення музики, дало змогу зробити порівняльний аналіз показників експериментальної та контрольної груп (див. табл. 3.3.16).

Таблиця 3.3.16.

Порівняльний аналіз кінцевого рівня оволодіння вміннями творчої самореалізації

Напрямки твор. самор-ції Рівні	Кількість студентів у %					
	КГ			ЕГ		
	Адаптивний	Репродуктивний	Креативний	Адаптивний	Репродуктивний	Креативний
Комунікативно – імпровізаційні	41,14	43,8	15,06	13,3	61,4	25,3
Інтерпретаційний	17,1	60,8	22,1	16,0	56,0	28,0
Особистісного розвитку	41,2	46,5	12,3	26,6	48,1	25,3
Дослідницький	24,8	64,3	10,9	17,1	38,9	24,0

При перевірці сформованості самостійно-творчих умінь майбутніх учителів музики використовувався метод експертних оцінок. Аналіз отриманих результатів після останнього контрольного зрізу дозволив констатувати, що коефіцієнт прояву показників у кожного студента експериментальної групи істотно зріс.

Розглянемо динаміку рівнів сформованості емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації студентів ЕГ та КГ яка представлена на рис. 3.3.17. та рис. 3.3.18. Проілюстровано динаміку емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації студентів із адаптивним, репродуктивним та креативним рівнем в експериментальній та контрольній групах, що побудована на основі аналізу оцінок студентів, отриманих в ході чотирьох зрізів.

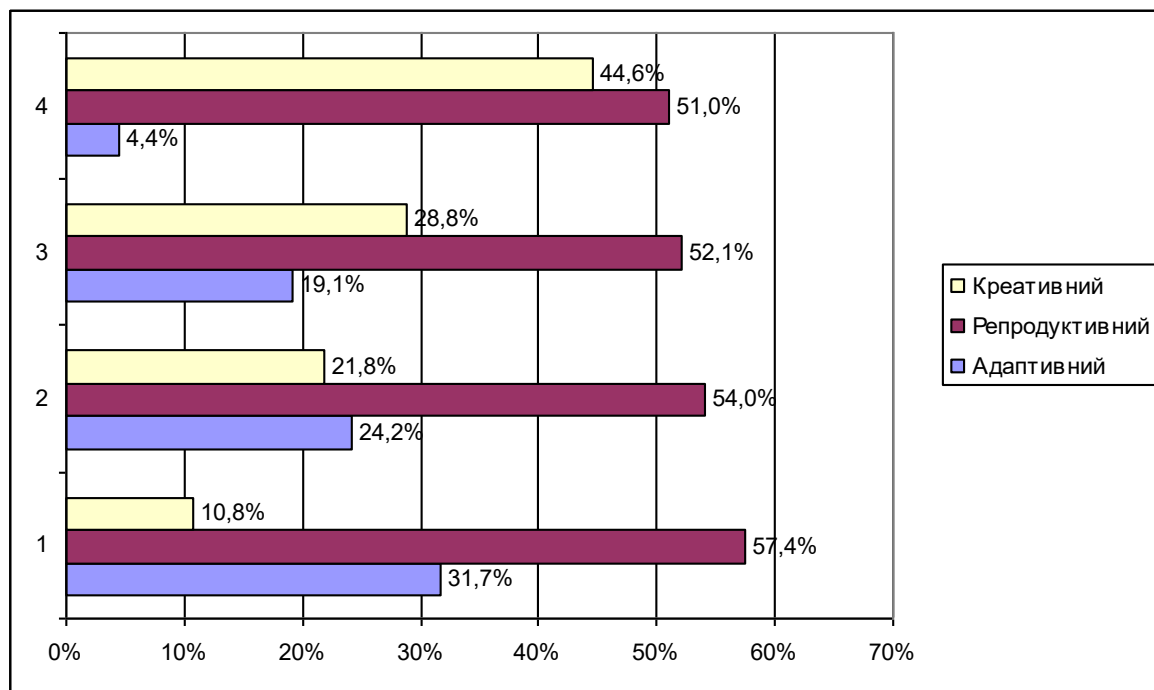


Рис. 3.3.17. Динаміка сформованості емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації студентів експериментальної групи

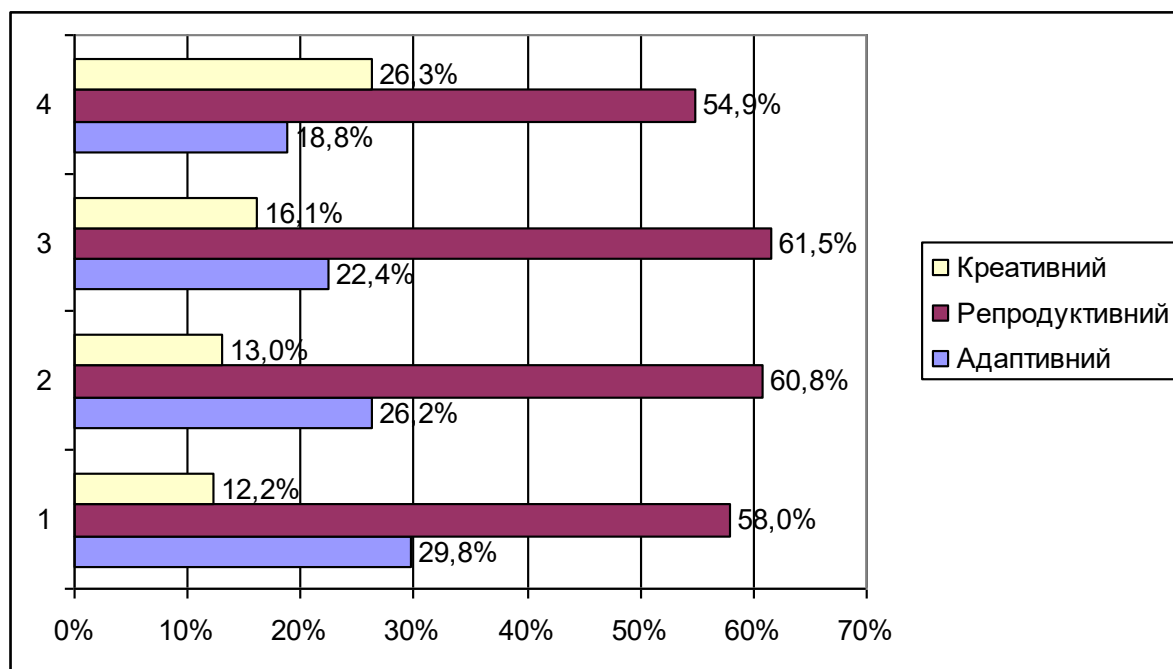


Рис. 3.3.18. Динаміка сформованості емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації студентів контрольної групи

Інтенсивні позитивні зрушення щодо рівня сформованості емоційно-чуттєвого критерію творчої самореалізації студентів підкріплюються динамікою процентної зміни сформованості показників даного критерію творчої самореалізації студентів експериментальної групи і рівномірне, незначне їх зростання у контрольній групі.

На рис. 3.3.19 та 3.3.20. проілюстровано динаміку мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів із адаптивним, репродуктивним та креативним рівнем у експериментальній та контрольній групах, що побудована на основі аналізу оцінок студентів, отриманих в ході чотирьох зрізів.

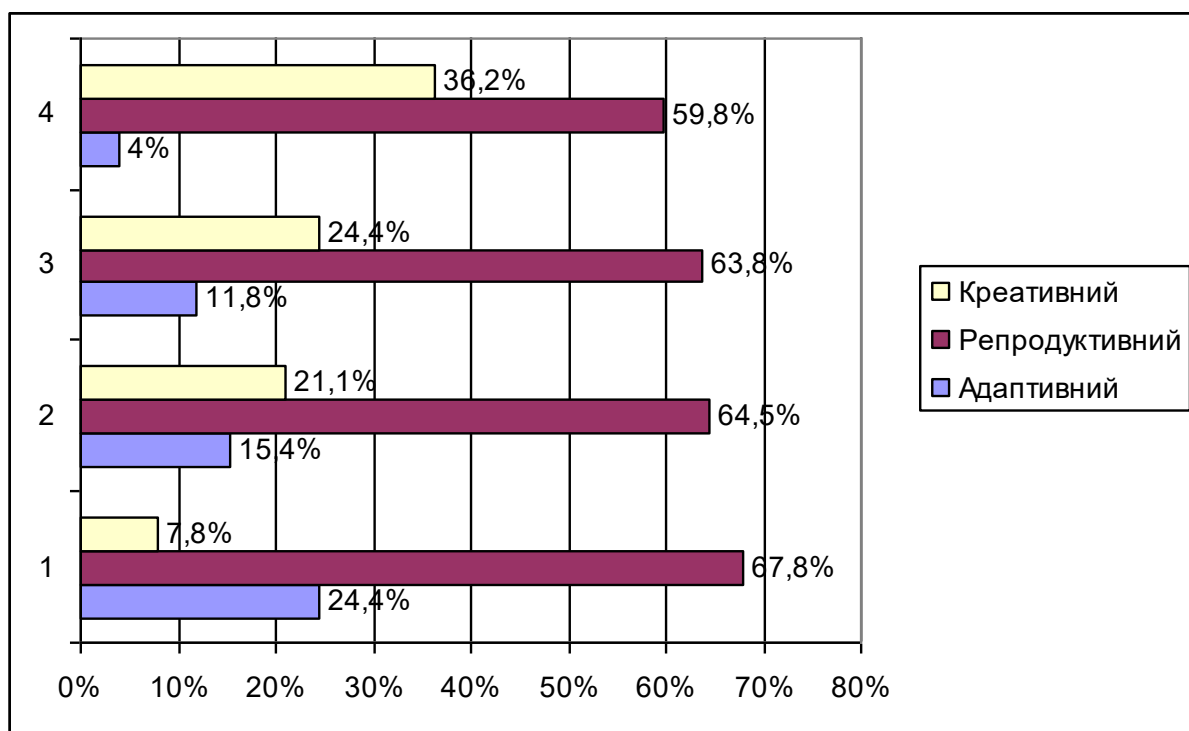


Рис. 3.3.19. Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів експериментальної групи

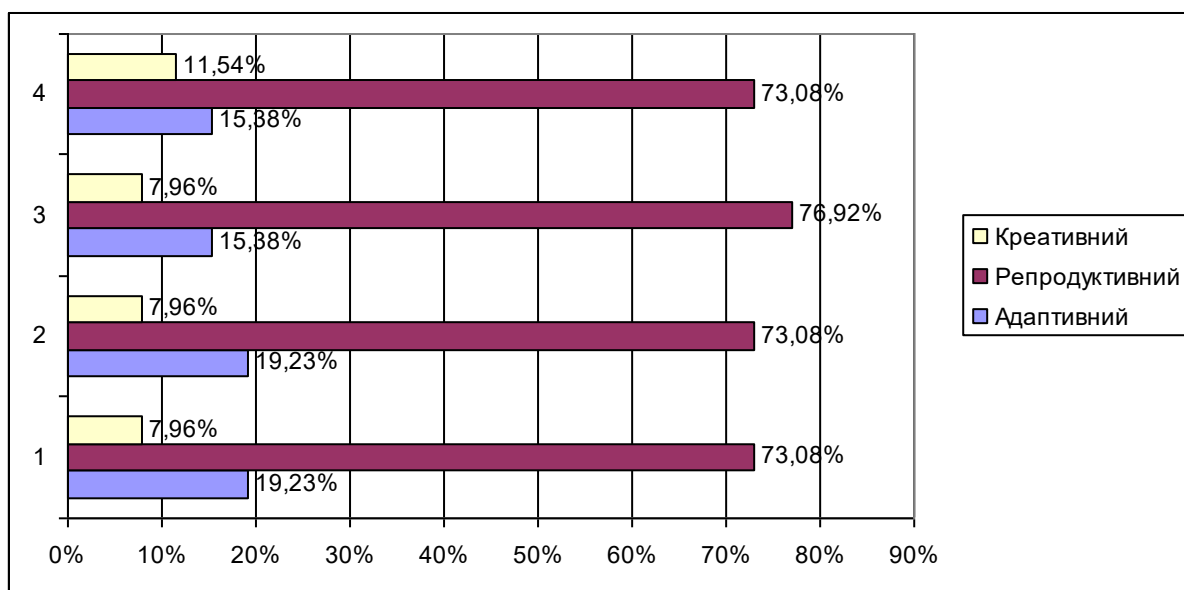


Рис. 3.3. 20. Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів контрольної групи

З наведених лінійчастих діаграм видно, що рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів ЕГ та КГ до початку експериментального навчання є майже однаковим. Більшість студентів продемонстрували адаптивний (ЕГ – 24,4%, КГ – 19,23%) та репродуктивний (ЕГ – 67,8%, КГ – 73,08%) рівень.

Другий зріз, що був зроблений по завершенню першого етапу формувального експерименту, констатував перехід частини студентів з низьким рівнем сформованості досліджуваного критерію до групи з середнім рівнем. Слід зазначити, що цей перехід в ЕГ значною мірою відрізнявся від результатів КГ. Так, в ЕГ відсоток студентів, що виявили адаптивний рівень на першому зрізі до другого зрізу зменшився на 9%, в той час, як в КГ такого зменшення зафіксовано не було. Показовим є зростання, по завершенню I етапу експерименту, в ЕГ кількості студентів з креативним рівнем розвитку досліджуваного критерію творчої самореалізації на 13,3%, що свідчить про ефективність впроваджених нами методів, спрямованих на розвиток мотиваційної спрямованості на творчу самореалізацію майбутніх учителів музики у процесі творчої диригентсько-хорової діяльності.

Третій зріз демонструє меншу динаміку, але все ж таки позитивний розвиток мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів ЕГ. Після завершення II етапу експериментальної методики, приріст студентів з креативним рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента творчої самореалізації становив лише 3,3 %, а зменшення кількості студентів з адаптивним рівнем становило 9%. На відміну від ЕГ, в КГ зафіксоване зростання репродуктивного рівня (2,84%) за рахунок зменшення кількості студентів з адаптивним рівнем.

Як і на попередніх зрізах, заключний продемонстрував слабку динаміку розвитку мотиваційно-ціннісного критерію, однак слід зазначити, що на даному етапі було зафіксоване зростання на 4% кількості студентів креативного рівня. На відміну від КГ, в ЕГ зафіксовано подібне до другого зрізу стрімке зростання креативного рівня (збільшення на 28,4%) та найактивніше зменшення кількості студентів з адаптивним рівнем (з 24,4 до 4%).

Отже, можемо констатувати, що в результаті впровадження експериментальної методики зафіксоване інтенсивне зростання мотиваційно-ціннісного критерію творчої самореалізації студентів ЕГ, що виявляється у стійкості мотивів спрямування студентів на творчу самореалізацію у процесі диригентсько-хорової діяльності; підвищенні зацікавленості до майбутньої фахової діяльності, що сприяло виникненню і закріпленню у свідомості студента стійкої самостійної психологічної установки на актуалізацію творчих можливостей. У ході формування експерименту зафіксована динаміка мотиваційної потреби студентів у рефлексії диригентсько-хорових навичок на основі особистісного досвіду, у самостійному пошуку нестандартних методів і способів технологічного вирішення професійно-педагогічних завдань.

Деякі інші тенденції спостерігаються у формуванні інформаційно-технічного критерію творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Слід зазначити, що як в КГ так і в ЕГ кількість студентів, які виявили адаптивний рівень творчої самореалізації майже вдвічі перевищував показники мотиваційно-ціннісного критерію.

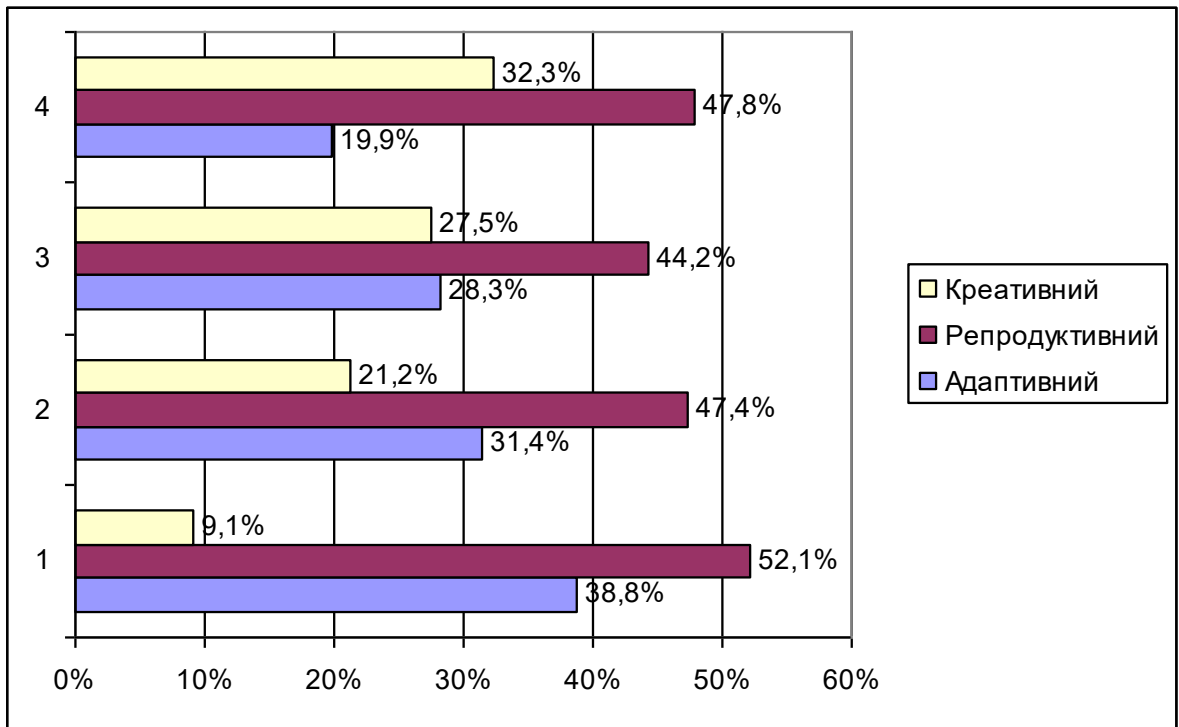


Рис. 3.3.21 Динаміка сформованості інформаційно-технічного критерію творчої самореалізації в студентів експериментальної групи

Так, на відміну від динаміки рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію в ЕГ спостерігається поступове стабільне зменшення показників адаптивного рівня готовності студентів до творчої самореалізації. Від I до IV зрізу зменшення кількості студентів з низьким рівнем становило майже 20 %, що вдвічі менше вихідного рівня. Однак досягти по завершенні експерименту динаміки показників мотиваційно-ціннісного критерію нам не вдалося.

В ході роботи з ЕГ зафіксовані такі зміни у самокорекції професійного становлення студентів: свідомим стає пошук нешаблонних методів та способів вирішення професійно-педагогічних завдань, вмінням позиціонувати фахову рефлексію через творчий імпульс у конструюванні творчого продукту та в підготовчій роботі його реалізації. Студенти логічно і грамотно підходили до аналізу структурних особливостей твору (визначення кожної частини, вміння пояснити значення цезур, фермати, відхилення від темпу, репризи, секвенції, модуляції, будови музичної фрази, розуміння цілісності форми музичного твору,

внутрішньої логіки його розвитку); самостійно встановлювали причинно-наслідковий зв'язок між елементами хорової фактури, динамікою, артикуляційно-дикційним аспектом, визначали характер звуковидобування та звуковедення в залежності від загальної структури твору, адекватно-коректно моделювали фрази диригентським жестом, відповідно до їх інтонаційно-мелодичної структури; більш впевнено визначали тембро-динамічну характеристику твору (вміння передати звукові образи музичного твору вокально та жестом).

Проведений аналіз динамічних змін усіх показників даного критерію, свідчить про те, що якісно підвищився рівень диригентсько-виконавської спроможності студентів, зокрема, піднявся рівень технічної готовності при творчому осмисленні вокально-хорових творів, а саме:

- низький технічний рівень зафіксовано у 31,6% студента експериментальної групи; 38,4% - у контрольної;

- у студентів ЕГ переважає достатній технічний рівень: висока ступінь вільної моторики, адекватність рухів всього диригентського апарату, пристосованість диригентського жесту до різних фактурних умов, ситуацій.

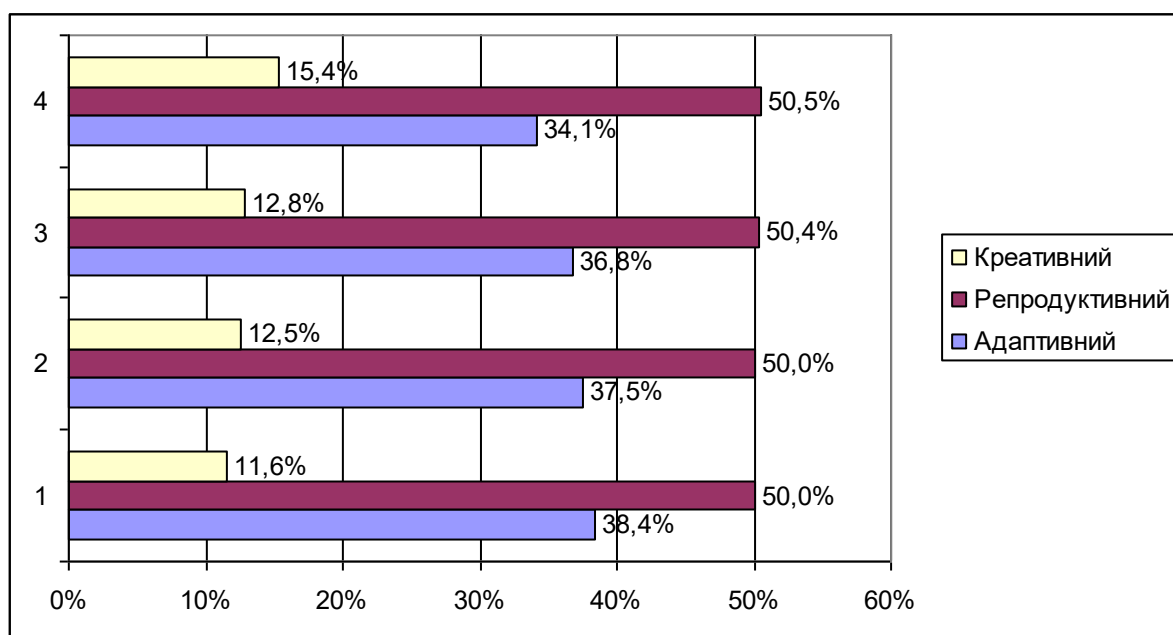


Рис. 3.3.22. Динаміка сформованості інформаційно-технічного критерію творчої самореалізації в студентів контрольної групи

Аналізуючи результати зрізів щодо динаміки рівня сформованості інформаційно-технічного критерію творчої самореалізації в КГ, слід зазначити, що поступовими, нединамічними є зміни у співвідношенні кількості студентів з креативним, репродуктивним та адаптивним рівнями. Відсоткове співвідношення студентів з адаптивним рівнем від першого до четвертого зрізу зменшилося лише на 4,3% , креативний рівень зазнав змін - від 11,6% до 15,4%, а репродуктивний рівень залишився майже незмінним.

Однак, зафіксовані зміни зростання показників рівня сформованості інформаційно-технічного критерію студентів ЕГ вказує на ефективність впровадження запропонованої експериментальної методики формування умінь творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Розглянемо динаміку рівнів сформованості результативно-творчого критерію творчої самореалізації студентів ЕГ та КГ яка представлена на рис. 3.3.23 та 3.3.24.

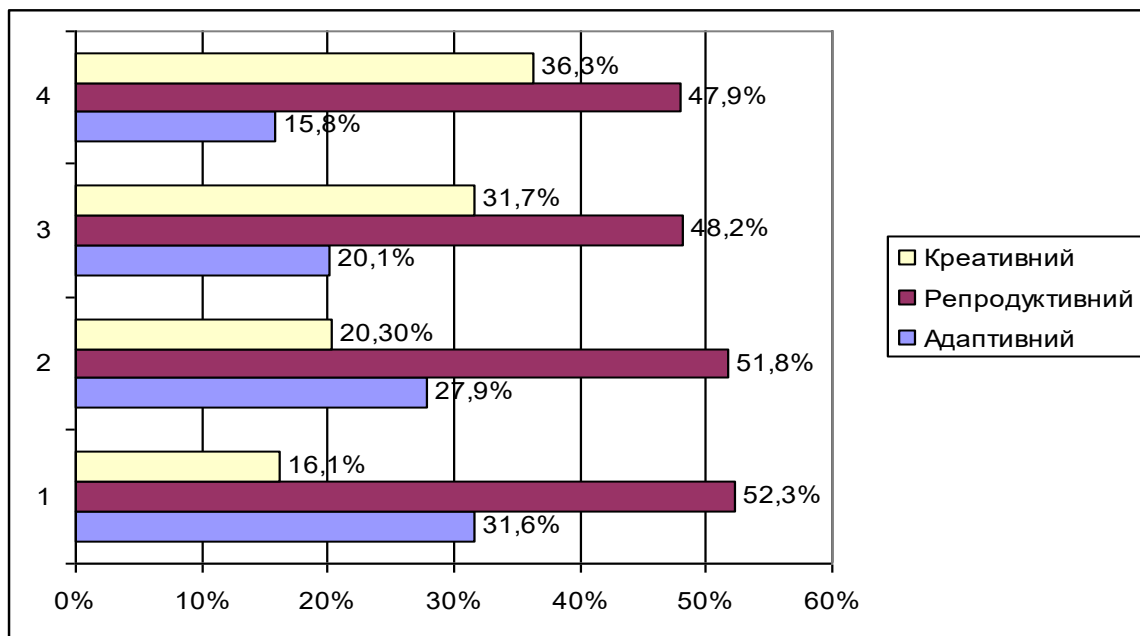


Рис. 3.3.23 Динаміка сформованості результативно-творчого критерію творчої самореалізації в студентів експериментальної групи

З аналізу діаграми видно, що на початковому зрізі креативний рівень сформованості результативно-творчого критерію творчої самореалізації було виявлено у 16,1 % студентів ЕГ, а на заключному зрізі - у 36,3 %. Отже динаміка креативного рівня становила 20,2 %, що зважаючи на труднощі формування досліджуваної складової є, на нашу думку, значним досягненням. Показовим, також є той факт, що кількість студентів з адаптивним рівнем від першого до четвертого зрізу зменшилася вдвічі (із 31,6 % до 15,8 %).

На відміну від ЕГ в КГ, результати зрізів які представлені на рис. 3.3.24, динаміка креативного рівня сформованості готовності до творчої самореалізації становив лише приблизно 8 %, а кількість студентів з адаптивним рівнем зменшилася із 30,77 % до 23,08 %. Цікавою є зміна результативно-творчого критерію репродуктивного рівня, яка виражалася стабільністю з епізодичним коливанням на другому контрольному зрізі (від 57,69 % до 53,85 %). Наступні зрізи продемонстрували повернення процентного вираження кількості студентів репродуктивного рівня результативно-творчого критерію (57,69 %).

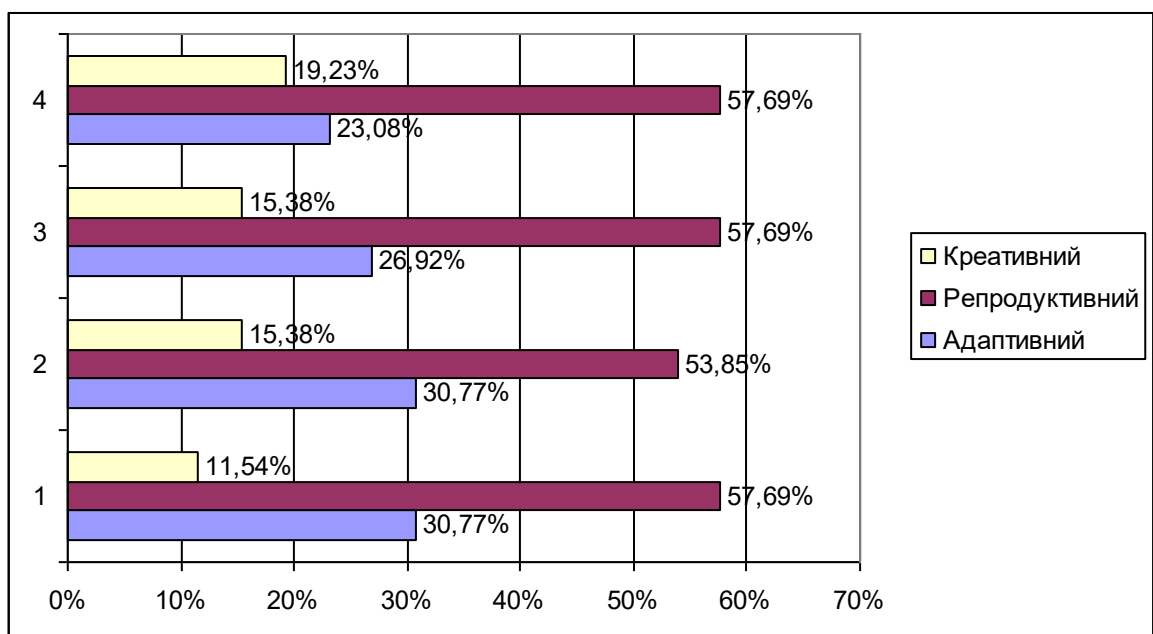


Рис. 3.3.24. Динаміка сформованості результативно-творчого критерію творчої самореалізації в студентів контрольної групи

Отже, в ході впровадження розробленої нами методики всіма показниками були виявлені наступні динамічні зміни:

- студенти навчилися концентрувати та виявляти увагу на власних професійно-педагогічних недоліках;
- студенти самостійно-творчо опрацьовували музичний матеріал, проявляли емоційно-вольові риси в систематизації та моделюванні самостійних занять;
- студенти ЕГ самостійно добирали ефективні засоби реалізації самостійноініційованого творчого продукту, позиціонували в процесі розучування хорового твору певні професійно-педагогічні прийоми; самостійно віднаходили прийоми для подолання ситуативно-технічних труднощів;
- студенти ЕГ набули досвіду самостійної комунікативно-імпровізаційної, інтерпретаційної, дослідницької та композиторської діяльності за рахунок впровадження методів та прийомів активізації творчої самостійності.

Порівняльний аналіз загальних рівнів сформованості творчої самореалізації студентів ЕГ та КГ й динаміку їхнього розподілу за рівнями наведено на рис. 3.3.25.

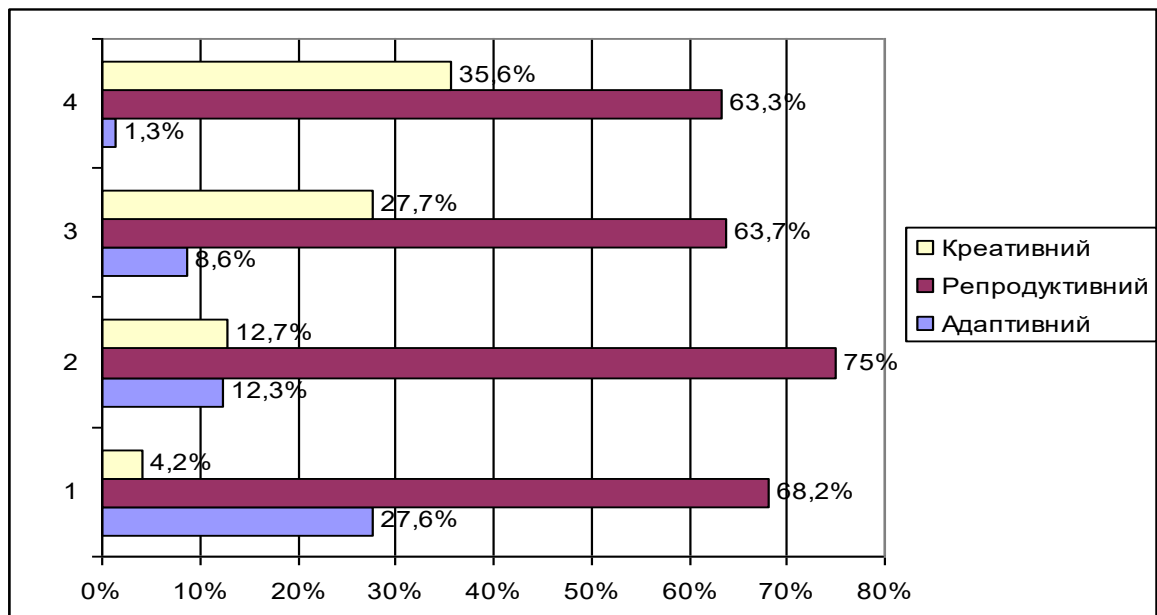


Рис. 3. 3.25. Динаміка загального рівня сформованості творчої самореалізації в студентів експериментальної групи

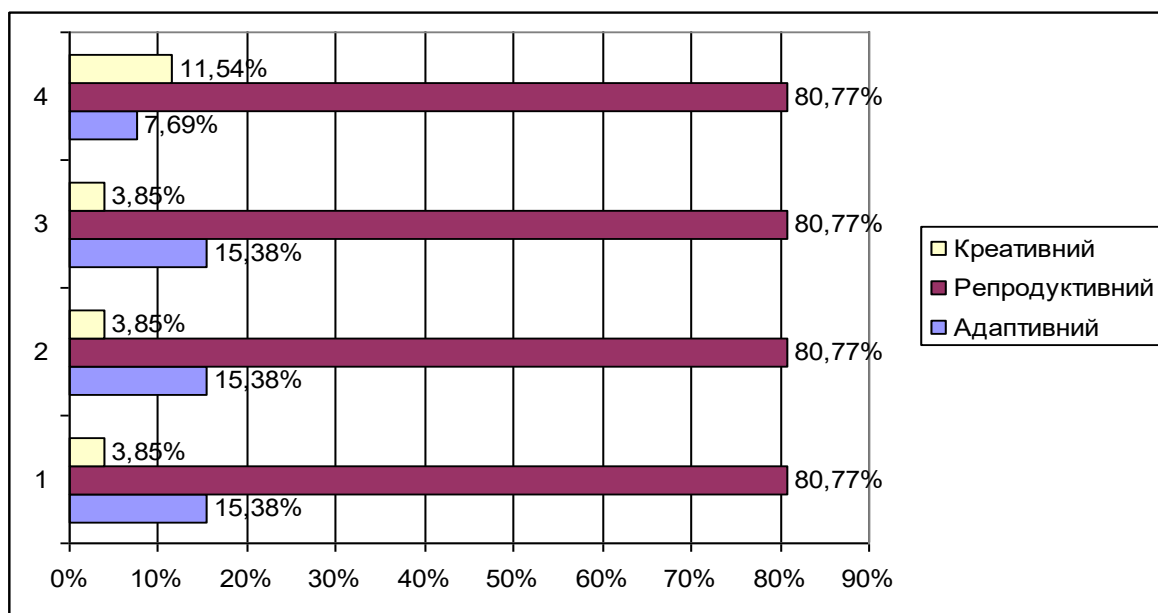


Рис. 3.3.26. Динаміка загального рівня сформованості творчої самореалізації в студентів контрольної групи

Наведені лінійчасті діаграми унаочнюють суттєві відмінності між процесом становлення компонентної готовності до творчої самореалізації студентів експериментальної та контрольної груп. Важливим з точки зору нашого дослідження є, зокрема, зафіксоване поступове збільшення кількості студентів з креативним та репродуктивним рівнем в експериментальній групі. Їх позитивний приріст від рівня до рівня становив 8,5% після першого етапу експериментальної роботи, 10% після другого етапу та 7,9% після третього, що значно відрізняється від контрольної групи, в якій зазначений приріст становив в цілому 7,69% і лише на останньому зрізі.

Поряд із цим, для обстеження рівня компонентної готовності до творчої самореалізації студентів було застосовано метод рейтингу. Рейтинг оцінювання усних та письмових відповідей студентів та виконання ними творчих завдань у присутності експертної групи спрямовував їх на розкриття самостійно-творчих властивостей в умовах рівних можливостей, дозволяв впровадити систему стимулювання мотивів, що приводила до успішної активізації продуктивного навчання, формувала та розвивала творчу особистість майбутнього вчителя музики.

Доцільно зазначити, що за рейтинговим контролем знань студентів базувався на їх здобутках за весь період реалізації експериментальної системи методичної підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (з урахуванням імпровізаційної, інтерпретаційної, дослідницької, композиторської діяльності). Зазначене передбачало виявлення рівнів професійно-педагогічної готовності студентів до творчої самореалізації шляхом диференціації бальних оцінок. Шкала рейтингового оцінювання студентів була чітко систематизована у такий спосіб, що була можливість визначити наявність кожного параметру за однією із трьох ознак:

10 - 12 балів – креативний (високий) рівень вияву певного критерію, в площині прояву якого комплекс показників відповідав реалізації гедоністично-творчого етапу творчої самореалізації студентів;

6 - 9 балів – репродуктивний (середній) рівень присутності діагностичного критерію, ознаки наявності якого проявляли в частковому виявленні показників, обсяг яких відповідали виконавсько-прогностичному етапу творчої самореалізації;

1 - 5 балів – адаптивний (низький) рівень сформованості певного критерію, при задіяності якого спостерігалася певна нестійкість його формувальної та розвиваючої сутності – відповідали адаптивно-підготовчому етапу творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Зазначені критеріальні ознаки дали змогу чітко диференціювати самостійно-творчу орієнтацію самореалізації кожного студента в процесі продуктивної диригентсько-хорової діяльності.

Для забезпечення якісних результатів запропонованої методики формування умінь творчої самореалізації майбутніх учителів музики, кожний етап мав відповідно усереднений бал ефективності за кожним показником. Потім підраховувалась сумарна бальна оцінка кожного етапу навчання та загальна сума балів кожного етапу. Кількісна точність розрахунків зростала у зв'язку з можливістю оцінювати кожний елемент поетапної організації змісту навчального процесу і вивести усереднений показник (бал) ефективності експериментального навчання.

До списку рейтингу було внесено також всі складові шкал актуалізації самостійно-творчих якостей студентів-музикантів, розроблені на діагностувальному етапі дослідження. У порівнянні з результатами констатувальної частини дослідження, експертною групою зафіксовано підвищення високого та середнього рівнів шкали таких якостей студентів як: індивідуальні ціннісні орієнтації, спонтанність творчої самореалізації, дивергентність мислення.

Таблиця 3.3.27

Динаміка ранжування шкал актуалізації самостійно-творчих якостей студентів напрямку особистісного розвитку творчої самореалізації експериментальної групи після проведення формувального експерименту

№	Шкала актуалізації якостей	III курс К-ть балів	Рейтинг	IV курс К-ть балів	Рейтинг	V курс К-ть балів	Рейтинг	Різниця рейтингів між	
								III і IV	IV і V
1	Спрямованість особистості на творчу самореалізацію	28	4	38	4	44	2	0 б	+2 б
2	Мотиваційно-ціннісна спрямованість	27	4	46	1	48	1	+3 б	0 б
3	Інтуїтивність самореалізації	46	1	30	6	39	4	-5 б	+2 б
4	Самопізнання	18	6	32	7	38	5	-1 б	+2 б
5	Дивергентність мислення	32	2	42	3	44	3	-1 б	0 б
6	Самокерування	20	6	33	5	35	6	+1 б	-1 б
7	Креативність	30	3	45	2	49	1	+1 б	+1 б

Із даної таблиці видно, що показники високого і середнього балів у студентів IV курсу змінився в бік зростання за всіма шкалами, крім 4. Динамічний приріст студенти продемонстрували з таких шкал, як індивідуальні ціннісні орієнтації - шкала 2 та мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію - шкала 1. Поряд із цим, значно зменшився рівень інтуїтивності творчої самореалізації, з високого на низький (3 шкала), яка демонструє встановлення стійкої спрямованості студентів на особистісну реалізацію. Крім характеристики шкал актуалізації самостійно-творчих, особистісних і професійних якостей студентів (див. табл. 3.3.27) та їх динаміки протягом формувального експерименту, нас цікавили і рейтингові показники шкал актуалізації цих характеристик студентів-музикантів у порівняльному розрізі.

Вищенаведена таблиця демонструє те, що студенти з багатьох шкал самоактуалізації особистості мають достатньо розвинутий рівень. Аналіз різниці рейтингів бальних показників шкал актуалізації особистісних і професійних якостей серед студентів III-V курсів дав змогу констатувати наступне:

- за період формувального експериментальну пріоритетними для студентів стали мотиваційна ціннісна спрямованість - (приріст 3 бали) - цінності, які кожен студент бачить у диригентсько-хоровій діяльності як особистісні й вважає їх властивими для себе. Саме вони забезпечують професійно-творчу спрямованість емоційно-чуттєвого і мотиваційно-ціннісного критеріїв творчої самореалізації майбутніх фахівців-музикантів;

- I місце у рейтингу студентів III курсу займає творча інтуїтивність, невимушене самовираження;

- IV курсу – дивергентність мислення;

- V курсу – мотиваційно індивідуальна ціннісна орієнтація та креативність.

Активне формування індивідуальних мотиваційних цінностей, креативності (II місце у рейтингу V курсу) свідчать про орієнтацію студентів на самопізнання,

самокерування (особистісний розвиток), що виступає базою адекватного рівня готовності до творчої самореалізації студентів старших курсів.

Слід зазначити, що після застосування експериментальної методичної системи підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, відбулася значна об'єктивація особистісних потенцій студентів на креативному рівні. Особливо позитивним є факт посилення тенденцій до творчої самореалізації майбутніх учителів музики за такими рисами:

- самопізнання - на 7,8% (об'єктивне розуміння себе таким, яким є насправді);
- інтуїтивність творчої самореалізації – 5,9% (здатність миттєво, невимушено виявляти себе у творчості);
- креативність – 5,2% (реалізація творчого потенціалу особистості).

Аналіз результатів навчання за експериментальною методикою дав змогу визначити специфічні особливості процесу творчої самореалізації студентів-хормейстерів. Ми з'ясували, що спочатку виникають і розвиваються мотиви творчого спрямування на основі позитивного емоційного відгуку щодо творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової активності. Наявність стійкого емоційного підґрунтя призводить до виникнення і закріплення потреби в майбутній фаховій діяльності через формування у свідомості студента стійкої особистісної психологічної спрямованості на актуалізацію самотійно-творчих можливостей з гедоністичним орієнтиром. З'являється необхідна мотивація до рефлексії диригентсько-хорових знань у поєднанні з особистісним досвідом, до самотійноініційованого моделювання творчого продукту та його апробації (з добром нестандартних методів і способів технологічного втілення особистісно-професійних завдань).

Таким чином, підтвердилося припущення стосовно результативності розробленої експериментальної методики та психолого-педагогічних умов її ефективного впровадження. Успішність реалізованих на формувальному етапі

експерименту розвиваючих методик підтвердилася на заключному рівні дисертаційного дослідження, що здійснювалося протягом 2009 - 2011 навчальних роках зі студентами Глухівського національного педагогічного університету ім. О.Довженка та Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі *“Методика вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін”*, на основі аналізу теоретичних положень та отриманих результатів діагностичного вимірювання розроблено експериментальну методику, що ґрунтується на психолого-педагогічних впливах, які забезпечують динамічний розвиток усіх структурних компонентів досліджуваного феномену. Їх обґрунтування здійснювалось у площинах інтегративного (Л.Масол, О.Олексюк, М.Сова, Н.Ястребова), особистісно орієнтованого (Г.Балл, І.Бех, Л.Кондрашова, І.Якиманська та ін.), діяльнісного (Л.Виготський, М.Каган, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн), синергетичного (Б.Бітінас, С.Курдюмов, М.Ковалевич, І.Пригожин) та системного (Б.Анан'єв, В.Безпалько, А.Маркова, Ю.Рева) підходів. Визначені наступні психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності методичної підготовки майбутніх фахівців до творчої самореалізації в процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін: *налагодження системи педагогічної взаємодії, впровадження особистісно-діяльнісного підходу до диригентсько-хорової підготовки, втілення міждисциплінарної інтеграції диригентсько-хорових видів творчої діяльності, виховання самостійності в умовах впровадження принципу синергетики.*

Ефективність реалізації означених психолого-педагогічних умов забезпечувалася дотриманням відповідних принципів: взаємозв'язку навчальної та

позанавчальної діяльності; активізації саморозвитку на основі врахування індивідуальних особливостей студентів та їх комунікативної спрямованості; налагодження толерантності спілкування з домінуванням емпатійного типу відносин; емоційної насиченості всіх видів діяльності, діалогової взаємодії та контекстного навчання майбутніх учителів музики; спонукання до творчої самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності; поєднання педагогічного керівництва з ініціативністю та самостійністю студентів; варіативності форм і видів творчої роботи.

У процесі проведення формувального експерименту, який здійснювався у три етапи, було задіяно 64 студенти Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка та 84 студенти Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. З них до експериментальної групи входило 75 студентів (35 Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка та 40 – Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова) та 73 – до контрольної (відповідно – 29 та 44 студенти).

Запропонована експериментальна методика впроваджувалась у навчально-виховний процес в наступній послідовності: *адаптивно-підготовчий етап, виконавсько-прогностичний етап, гедоністично-творчий етап*. В основу запропонованих етапів покладено взаємодію різних засобів педагогічного впливу: моделювання проблемних ситуацій у процесі проведення колективних, групових, індивідуальних занять; упровадження варіативних креативних завдань для диференційованого застосування; творча взаємодія викладача зі студентами в процесі опрацювання творів хорового мистецтва; створення самостійних творчих музичних проєктів та вербальних інтерпретацій хорових творів; стимулювання творчої самореалізації студентів за рахунок активізації концертно-виконавської діяльності.

Формувальний експеримент ґрунтувався на дотриманні означених психолого-педагогічних умов апробації розробленої нами поетапної методики.

Метою першого - *адаптивно-підготовчого етапу* було здійснення цілеспрямованого впливу на формування процесів становлення усвідомленої та емоційно збагаченої мотиваційно-потребової установки студентів на творчу самореалізацію, формування націленості на систематичне освоєння нової інформації педагогічного і спеціального музичного спрямування, оволодіння вихідним обсягом теоретичних положень щодо закономірностей і принципів продуктивної диригентсько-хорової діяльності. Впровадження на цьому етапі експерименту спецкурсу “Основи творчої самореалізації сучасного вчителя музики-хормейстера” дозволило у концентрованому вигляді реалізувати основні аспекти запропонованої методики. При цьому використовувалися наступні методи: пояснення-демонстрації, діяльнісного сприйняття хорових творів (О.Рудницька), самопізнання-самоспостереження (В.Рибалка), дискусії, методи сугестивної дії.

Метою другого - *виконавсько-прогностичного етапу* було зосередження уваги на розвитку вмінь і навичок організаційно-методичного та фахово-технологічного втілення самостійно-творчих задумів майбутніх учителів музики, формуванні основ продуктивного мислення, розвитку здатності до найбільш точного відтворення у власній творчій діяльності об’єктивно виражених музичних закономірностей та використанні їх в активній диригентсько-хоровій та педагогічній діяльності. Методами реалізації поставленої мети стали: визначення особистісно-творчої імпровізації, поліфонічної імпровізації, складання вербальної презентації твору, “обіленого тексту” (Е.Сет), моделювання проблемної ситуації, самостійне створення музичних фрагментів.

Третій етап - *гедоністично-творчий* - передбачав творчу самореалізацію кожного студента за принципами “творчість у радості” та “радість від творчості”, їх активну участь у створенні та впровадженні самостійних креативних проєктів (міні-лабораторій) у експериментальній групі, багатокомпонентне вивчення вокально-хорового твору, використання набутих умінь і навичок творчої самореалізації під час педагогічної практики та виконавської діяльності.

Повноцінному досягненню мети кінцевого етапу формувального експерименту сприяла апробація наступних методів: визначення особистісно-творчої позиції, активізації концертно-виконавської діяльності, складання комплексних анотацій хорових творів, створення самостійно-творчих проектів.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість констатувати позитивну динаміку поетапного формування готовності до творчої самореалізації студентів експериментальної групи у порівнянні з контрольною, про що свідчить мотиваційно-потребова спрямованість майбутніх фахівців на творчу самореалізацію (*адаптивно-підготовчий етап*); стимулювання навичок самокерування, самовизначення, самоорганізації як механізму творчої самореалізації особистості (*виконавсько-прогностичний етап*); становлення індивідуально-творчої позиції через активізацію інтерпретаційних, комунікативно-імпровізаційних, дослідницьких та самоудосконалюючих навичок (*гедоністично-творчий етап*).

Аналіз результатів експерименту дав змогу простежити тенденцію до значного збільшення кількості учасників ЕГ з креативним (високим) рівнем готовності до творчої самореалізації - 35,6%; репродуктивним (середнім) – 63,3%; адаптивним (низьким) – 1,3%. Якісні показники в ЕГ перевищили їх у КГ, в якій креативного рівня досягли 11,54% студентів; репродуктивного – 80,77%; адаптивного – 7,69%. Підсумкові вимірювання свідчать про ефективність запропонованої методики.

Результатом якісного і кількісного аналізу проведеної дослідно-експериментальної роботи є основний висновок – комплексне впровадження розробленої методики підготовки студентів до творчої самореалізації та психолого-педагогічних умов підвищення її ефективності забезпечили позитивну динаміку формування виокремлених структурних компонентів, що складають найсуттєвіші аспекти механізму творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації презентуються результати теоретичного вивчення та методично-практичного розв'язання проблеми підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Результати проведеного дисертаційного дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу сучасної освітньої практики, філософської, психолого-педагогічної та музикознавчої літератури доведено актуальність проблеми методичної підготовки студентів педуніверситетів до творчої самореалізації у площині вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив конкретизувати творчу самореалізацію рецепієнтів як прояв: по-перше, суб'єктивного досвіду особистості зі збереженням власної унікальності та неповторності; по-друге, діалектично взаємопов'язаних суб'єкт-суб'єктних відносин в умовах активної діяльності; по-третє, цілеспрямованої та усвідомленої об'єктивації власних сутнісних сил особистості, що відповідають внутрішнім тенденціям саморозвитку та самодетермінації.

2. Проаналізовано стан дослідженості основ творчої самореалізації студентів педагогічних університетів у процесі освоєння диригентсько-хорових дисциплін, в результаті чого встановлено недостатність розвитку їх творчого потенціалу для здійснення майбутньої музично-педагогічної роботи в школі на рівні сучасних вимог. Пріоритетною є думка, що якісно новий зміст педагогічної діяльності вчителя музики передбачає формування самостійно-творчих умінь як провідного чинника активності особистості в процесі диригентсько-хорової роботи.

У ході вивчення всіх аспектів дисертаційного дослідження нами було відмічено, що актуальною проблемою диригентсько-хорової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів є впровадження такої методичної системи, яка б виступала рушійною силою запуску внутрішньо-особистісних, духовно-ціннісних джерел самовдосконалення студентів та була б необхідною для

забезпечення гедоністичного результату під час передачі вчителем музики досвіду естетичного ставлення до творів хорового мистецтва своїм вихованцям. Суперечність між динамікою зростання потреби в творчості студентської молоді та обмеженістю змісту й технологій її фахової підготовки передбачає цілеспрямовану орієнтацію навчально-виховного процесу на стимулювання механізмів творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової діяльності.

3. Визначено сутність, зміст і структуру методичної підготовки студентів до творчої самореалізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін яка передбачає продуктивну діяльність за наступними напрямками: *інтерпретаційний, комунікативно-імпровізаційний, дослідницький, особистісного розвитку*. У структурі даного феномену виділено логічно-інтелектуальний, евристичний, діяльнісний компоненти, що перебувають у тісній взаємодії. Доведено, що оволодіння вміннями вищевказаних напрямків самостійної творчості є ефективним засобом виховання механізму творчої самореалізації фахівця й оптимальним шляхом удосконалення системи диригентсько-хорової підготовки студентів у вищій школі.

Тож ми визначили, що *творча самореалізація майбутнього вчителя музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін – це процес постійного духовно-творчого збагачення засобами диригентсько-хорової активності, що вбирає в себе вмотивовану потребу в майбутній професійній діяльності, актуалізацію набутого досвіду та відчуття позитивного результату індивідуально-творчого самовираження в наступних напрямках: інтерпретаційному, комунікативно-імпровізаційному, дослідницькому, особистісного розвитку*.

4. Визначено та обґрунтовано наступні інтегральні критерії, розкрито показники ефективності творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової діяльності: *емоційно-чуттєвий* - свідчить про захопленість від творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення до актуалізації своїх потенцій в диригентсько-хоровій практиці, готовність переживати позитивні емоції щодо творчої самореалізації; *мотиваційно-ціннісний* - виражає стійке

прагнення діяти за власною ініціативою, потребу в процесі самовдосконалення, ступінь самостійно усвідомленої спрямованості на творчу самореалізацію; *інформаційно-технічний* - має прояв через здатність до інтенсивного, самостійного генерування творчих ідей та готовність до їх реалізації, розвиненість фантазії, уяви, оригінальність дій; *результативно-творчий* - передбачає готовність до рефлексії особистісно-творчого досвіду, наявність креативних задумів і вміння їх реалізації. Відповідно до визначених критеріїв та показників встановлено три рівні готовності до творчої самореалізації студентів: *адаптивний, репродуктивний, креативний*. У процесі діагностичного обстеження виявлено, що більшість студентів мають низький рівень сформованості умінь та навичок творчої самореалізації, що актуалізувало необхідність розробки та впровадження експериментальної методики.

5. На основі аналізу теоретичних засад та отриманих результатів діагностичного вимірювання обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що забезпечують динамічний розвиток усіх структурних компонентів досліджуваного феномену. Експериментально доведено, що складові творчої самореалізації студентів у процесі диригентсько-хорової діяльності успішно функціонують при реалізації наступних психолого-педагогічних умов та методів: *налагодження системи педагогічної взаємодії (самопізнання-самопостереження, сугестивна дія, пояснення-демонстрація); впровадження особистісно-діяльнісного підходу до диригентсько-хорової підготовки (діяльнісне сприйняття хорових творів, дискусія, визначення особистісно-творчої імпровізації, поліфонічна імпровізація); втілення міждисциплінарної інтеграції диригентсько-хорових видів творчої діяльності (складання вербальної презентації хорового твору, моделювання проблемної ситуації, самостійне створення музичних фрагментів, “обілений текст”); виховання самостійності в умовах впровадження принципу синергетики як фактору розвитку творчої самореалізації (визначення особистісно-творчої позиції, активізація концертно-виконавської діяльності, складання комплексних анотацій хорових творів, створення самостійно-творчих проектів).*

6. Розроблено експериментальну методику поетапної підготовки студентів до творчої самореалізації в системі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка здійснюється в три етапи: *адаптивно-підготовчий етап* – спрямований на формування процесів становлення усвідомленої та емоційно збагаченої мотиваційно-потребової установки студентів на творчу самореалізацію; *виконавсько-прогностичний* - мав на меті формування організаційно-методичних і фахово-технологічних навичок втілення особистісно-творчих задумів майбутніми вчителями музики в площині означених напрямків творчої самореалізації; *гедоністично-творчий етап* - передбачав якісну, самостійно ініційовану апробацію мети творчої самореалізації кожним студентом, їх активну участь у визначенні шляхів особистісного розвитку та вдосконалення.

Доведено, що виконана дослідна робота із застосуванням визначених психолого-педагогічних умов реалізації експериментальної методики позитивно вплинула на динаміку зростання основних показників методичної підготовки студентів до творчої самореалізації у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме: креативний (високий) рівень творчої самореалізації зріс на 31,4%, репродуктивний (середній) рівень – на 4,9 %, адаптивний (низький) рівень зменшився на 26,3 %. Такі результати свідчать про доцільність впровадження запропонованих методів у навчально-виховний процес викладання диригентсько-хорових дисциплін.

Проведене дисертаційне дослідження не висвітлює усіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують зміст та методичне забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики в різних видах музично-виконавської діяльності, ефективність впливу принципу синергетики на актуалізацію творчих можливостей студентів; розкриття вагомості інтеграційних зв'язків усіх музикознавчих дисциплін на процеси професійного та особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя музики.

Додаток А

Опитувальний лист

Шановний учасник експерименту!

Напишіть, будь ласка. П.І.Б, назву навчального закладу, факультет і номер групи.....

0 балів - відсутня відповідь;

1 бал – формальна відповідь;

2 бали – не чітка відповідь на запитання;

3 бали – відповідь характеризує усвідомлення студентом спрямованості на самовираження своєї особистісної сутності через творчу диригентсько-хорову активність.

Метою даного опитування є вивчення рівнів Вашої фахової компетентності, смакових потреб за видами диригентсько-хорової діяльності та готовності до реалізації творчих можливостей у процесі інтерпретаційної, імпровізаційної, композиторської та дослідницької діяльності.

1.Висловіть, будь ласка, думку з приводу власних уподобань стосовно видів музичного мистецтва. Які з них є пріоритетними для Вас:

- класична музика (хорова музика);
- професійна естрада (в тому числі, сучасне хорове мистецтво);
- автентична музика;
- джаз;
- бардівські пісні ?.....

2.Яким видам творчої діяльності Ви надаєте пріоритетності

- підбір по слуху мелодії чи пісні;
- підбір акомпанементу;
- створення другого голосу;
- транспонування;

- безпосередня гармонізація нової вокального матеріалу з аркушу;
- інструментальна та вокальна імпровізація.....

3. Як часто Ви відчуваєте задоволення, радість від музично-творчої діяльності?

- дуже рідко;
- рідко;
- кожен раз

.....

4. Які види виконавської діяльності Вам подобаються найбільше?

- читання з аркушу нової музики;
- самостійний аналіз виразних засобів вокально-хорового твору, його структури;
- застосування влучних прийомів звуковидобування та звуковедення стосовно певного стилю та характеру твору;
- слухання відомих хорових творів у виконанні відомих мистецьких колективів;
- підготовка до концертного виступу і безпосередня участь у ньому;
- участь у колективах малих вокальних форм;
- аналіз виконавської інтерпретації відомих виконавців;
- творче музикування (вокальні та інструментальні імпровізації, підбір по слуху, створення акомпанементу та ін.);

5. Якій формі роботи при вирішенні творчих виконавських завдань Ви надаєте перевагу?

- індивідуальній;
- колективній;
- поєднанню індивідуальної та колективної форм.

Додаток Б

Визначення характеристик власного „Я” за допомогою біполярної шкали оцінювання особистісних та професійних якостей студентів (за методикою Дж. Келлі).

Потреба у вдосконаленні особистісно-професійних якостей - не виникає потреби +3+2+1 0 -1-2-3;

Бажання самопізнання власної творчої сутності – індиферентне ставлення до цієї проблеми +3+2+1 0 -1-2-3;

Відчуття радості від музично-творчого процесу – залишає байдужим +3+2+1 0 -1-2-3;

Прояв самостійності в пошуку нешаблонних засобів і прийомів реалізації професійно-педагогічних завдань – відсутність такої самостійності +3+2+1 0 -1-2-3;

Здатність та готовність до об’єктивної самооцінки реального „Я” – відсутність даної риси +3+2+1 0 -1-2-3.

Дайте, будь ласка, об’єктивну самооцінку власного творчого „Я” та оцініть за цими позиціями своїх однокурсників

- дійсне „Я” – яким я себе бачу та оцінюю тепер
- ідеальне „Я” – яким я намагаюсь стати, ким я можу стати
- рефлексивне „Я”- я очима інших, яким мене бачать інші, яким мене хотіли б бачити інші

Оцінну шкалу сформованості особистісних та професійних якостей студентів (див на наст. стор.)

Оцінна шкала сформованості особистісних та професійних якостей студентів - музикантів, у% (середній бал)		
Шкала якостей	Середній бал	%
Мотиваційна спрямованість на творчу самореалізацію	43,1	54%
Пріоритетність мотиваційних цінностей творчої самореалізації	34,6	46,1%
Інтуїтивність самовираження	32,1	40,1%
Самопізнання	28	22,3%
Дивергентність мислення	15	11,2%
Самокерування	33	41,9%
Креативність	43,5	53,2%

Додаток В

Тест щодо виявлення мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію у процесі диригентсько-хорової діяльності

Напишіть, будь ласка. П.І.Б, назву навчального закладу, факультет і номер групи

Будь ласка, дайте відповіді на приведені нижче питання, виставивши бали за такими критеріями: 3 – так; 2 – скоріше так, чим ні; 1 – ні.

Що спонукає Вас до реалізації творчих властивостей у процесі диригентсько-хорової діяльності?

- бажання опанувати новими засобами і прийомами творчої самореалізації у процесі інтерпретаційної, імпровізаційної, композиторської, дослідницької діяльності
- потреба ставити мету саморозвитку та її реалізовувати
- прагнення підвищити готовність до успішної самоорганізації
- бажання поглибити та розширити об'єм фахово-значущих знань.....
- любов до хорового мистецтва
- бажання бути кращим серед однокурсників.....
- потреба в духовно-моральному самовдосконаленні.....
- необхідність відчувати емоційну насолоду від творчого виконавського процесу

Додаток Г

Анкетування щодо визначення стратегій творчої самореалізації

П.І.Б. _____ Курс _____

Пропонується перелік самостійно-творчих умінь і навичок, які потрібно оцінити за 12 бальною шкалою за їх значущістю в процесі самореалізації особистісного потенціалу під час творчого осмислення музичних творів:

1. Навички самостійної творчої роботи
2. Уміння професійно грамотно зробити аналіз форми музичного твору
3. Вокальні імпровізаційні навички
4. Інструментальні імпровізаційні навички
5. Досвід концертно-сценічної діяльності
6. Вміння адекватно передати авторську концепцію твору з дотриманням стилістичних показників.....
7. Уміння самостійно опрацьовувати технічні труднощі твору.....
8. Навички оволодіння засобами звуковидобування та звуковедення.....
9. Досвід драматургічного трактування творів (знайти кульмінаційні моменти твору, сюжетні лінії і т. д.)
10. Уміння віднайти характерну ритмо-пульсацію твору
11. Здатність використовувати тесситурні та регістрові характеристики у виконанні музичного твору
12. Уміння встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між елементами структури, фактури, динамікою, артикуляцією, характером штрихів звуковедення і загальною концепцією твору
13. Готовність дати адекватну оцінку відповідності засобів художньої виразності до змістовності твору.....

Додаток Д

Тест щодо визначення готовності студентів до актуалізації самостійно-творчих можливостей у процесі диригентсько-хорової діяльності

Вкажіть, будь ласка, П.І.Б., назву навчального закладу _____ Курс

Розставте, будь ласка, порядкові номери відповідей за ступенем їх значущості для Вас (від 1 до 8):

Що стимулює спрямованість на актуалізацію Ваших творчих властивостей у процесі диригентсько-хорової діяльності?:

1. систематична індивідуальна колективно-творча робота;
2. особистісно-орієнтований підбір диригентсько-хорового репертуару, увага до його емоційно-ціннісної значущості;
3. розширення музично-естетичного досвіду;
4. створення імпровізаційно-інтерпретаційної трактовки певного хорового твору із задіянням асоціативних зв'язків-аналогій з інших видів мистецтва;
5. залучення до різних видів концертно-сценічної практики (інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова);
6. стимулювання прояву активності в різних видах диригентсько-хорової діяльності;
7. створення ситуації успіху, проблемно-пошукові ситуації, вирішення завдань „відкритого типу”;
8. колективне обговорення результатів творчої самореалізації в процесі диригентсько-хорової діяльності;
9. визнання особистісного успіху (звітні академічні концерти, заліки відкритого типу, концерти-лекції, відкриті репетиційні процеси і т. д.).

Додаток Ж

Творчі завдання щодо активізації творчого мислення школярів для застосування студентами під час проведення педагогічної практики у школі.

Дати характеристику музичного твору за схемою-тестом :

Жанр – (пісенний, танцювальний, маршовий);

Лад – мажорний, мінорний;

Ритм- (чіткий, виразний, синкопований);

Динаміка – pp, p, mp, mf, f, ff;

Темп – (швидкий, помірний, повільний)

Характер – (ліричний, світлий, радісний, тривожний, схвильований, наполегливий, рішучий, трагічний, жартівливий, оповідальний, зворушливий).

Підкреслити доцільну відповідь:

Співвідношення звуків у процесі їх музичного розвитку за висотою (лад, інтонація, розмір);

бас – це низький (дитячий, жіночий, чоловічий) голос;

музичний твір у якому співають (лібрето, опера, балет);

сопрано – це (дитячий, жіночий, чоловічий) голос;

група співаків, у кількості 5 чоловік (ансамбль, хор, квінтет);

тип багатоголосся, де всі голоси самостійно розвиваються (гармонія, поліфонія, гомофонія);

музичний твір де зміст передається через танець (опера, увертюра, балет);

система звуків, різних за висотою, які тяжіють один до одного(октава, лад, фраза);

поєднання звуків різних по тривалості (метр, ритм, такт);

музичний твір для 4 учасників (квінтет, квартет, октет);

багатоголосся, в якому мелодія знаходиться у верхньому голосі, а інші є супроводом (поліфонія, гомофонія, симфонія);

окраса музичного звуку (жанр, динаміка, тембр, інтонація);

сила звуку (ритм, динаміка, акцент);

об'єднання 1-2 мотивів називають (пісня, фраза, інтонація);

найменша музична структура (фраза, речення, мотив);

музична п'єса без слів (романс, вокаліз, арія);

метро-ритмічний код музичного твору, що ставиться після ключа (розмір, тактова риска, реприза);

розмір такту записується у вигляді дробу, де числівник показує кількість долей, а знаменник - їх тривалість (підтвердити або заперечити);

ключовий образно-виразний музичний елемент (мелодія, фраза, мотив).

Додаток I

Тест для самоаналізу студентами сформованості особистісного досвіду диригентсько-хорової інтерпретації творів.

Будь ласка, дайте об'єктивну оцінку власній фаховій майстерності, в залежності від наявності перелічених нижче професійних якостей, виставивши бали за такими критеріями:

3 бали – наявність всіх перелічених професійних якостей;

2 бали – наявність майже всіх перелічених професійних якостей;

1 бал – недостатня наявність перелічених професійних якостей (мають місце психологічні, звукові, технічні вади).

Перелік професійних якостей, що вказують на фахову компетентність студентів:

1) вільне володіння прийомами диригентсько-хорової техніки;

2) мануальна свобода всього диригентського апарату, що виражається адекватною відповідністю жесту до хорової фактури та вокальної специфіки;

3) емоційно-образна наповненість жесту завдяки застосуванню різних амплітудних градацій звуку: *marcato*, *portamento*, *legato*, *non legato*, *staccato*, *sforzando*;

4) необхідна технічна вправність гри на фортепіано в контексті досконалого виконання вокально-хорової партитури;

5) здатність контролювати доцільність темпових мікровідхилень і вираження їх диригентським жестом, що підпорядкована завданню створення художнього образу, адекватного композиторському задуму;

6) самокерування й самооцінка власних дій творчої самореалізації (вміння віднайти адекватні характеру твору жести і вірно організувати їх за часом; приділити увагу зміні сили вокального звуку - підсиленню і ослабленню динаміки через жест; уміння виразити співвідношення тривалості вокальних звуків

інтонаційно-мелодичній змістовності твору; означити зміни гармонії, ладу, фактури, реєстрів, тембрових характеристик;

7) здатність довести авторські думки (поета і композитора) через коректне співставлення авторських вказівок щодо стилістичних, жанрових, структурних особливостей твору;

8) навички знаходження відповідно-доцільних виразних засобів художньої виразності змістовній стуності музичного твору;

9) вміння презентувати особистісні творчі якості у процесі диригентсько-хорової аткивності в площині фахової рефлексії (мануальні, вокальні, емоційні);

10) готовність проявляти емоційно-вольові властивості в самоорганізації комплексу самостійних занять.

Додаток К

Тест щодо визначення орієнтирів творчого самовизначення

Вкажіть, будь ласка, П.І.Б., назву навчального закладу _____ Курс

Розставте, будь ласка, порядкові номери відповідей за їх значущістю, відповідно до наявності відповідних якостей.

1. Чи готові Ви до адекватного аналізу та оцінки продуктів власної музично – педагогічної діяльності?.....

2. Чи обираєте Ви нешаблонні засоби і прийоми реалізації професійно- педагогічних завдань?.....

3. Що є стимулом для реалізації Ваших самостійно-творчих властивостей на індивідуальних заняттях з диригентсько-хорового фаху?

- а) систематична індивідуальна і колективно-творча робота;
- б) особистісно орієнтований добір виконавського репертуару, увага до його мотиваційно-ціннісної сутності;
- в) розширення професійно-педагогічних знань ;
- г) моделювання власної імпровізаційно-інтерпретаційної трактовки вокально-хорового твору із задіянням асоціативних зв'язків-аналогій з іншими видами мистецтв;
- д) стимулювання актуалізації самостійно-творчих властивостей у різних напрямках продуктивної диригентсько-хорової діяльності (інтерпретаційному, комунікативно-імпровізаційному, дослідницькому, композиторському – особистісного розвитку);
- є) налаштування емпатійного типу педагогічної взаємодії, ситуації успіху;
- ж) впровадження проблемно-пошукових ситуацій, вирішення завдань відкритого типу;

- з) колективний аналіз результатів концертно-сценічної практики;
- к) визнання власних особистісно-творчих зусиль аудиторією-публікою (звітні академічні концерти, концертно-сценічна діяльність, літературно-музичні композиції, інсценізація, відкриті репетиційні процеси);

Додаток Л

Творчі завдання, спрямовані на стимулювання самостійно-творчого мислення студентів у процесі диригентсько-хорової діяльності, активізацію їх особистісно-творчої позиції.

1. Прослухайте (одночасно уважно слідкуючи за текстом) декілька варіантів інтерпретацій певного музичного твору і проаналізуйте ступінь розкриття музично-виконавського образу з позицій стилістичної точності відображення „моделі твору”. Поясніть власну концепцію інтерпретації даного твору.

2. Зробіть виконавський аналіз третьої частини хорового концерту Д.Бортнянського “Тебе поєм”, знайдіть власну вокально-інтонаційну площину твору за допомогою мисленневого (внутрішнього інтонування) та програвання-виконання хорової партитури; визначіть найголовніші структурні параметри музичної фактури твору, характеристики ладо-тонального співставлення до темпу, ритмічної основи, штрихів звуковедення, дикційно-артикуляційних особливостей, гармонічної мови.

3. Проведіть комплексний аналіз (музично-історичний, музично-теоретичний, інтонаційно-смісловий) вокально-хорового твору за допомогою спрямованості на підбір асоціативних аналогів у інших видах мистецтв, знайдіть можливі образні паралелі між ними; використайте особистісно-значущі асоціації, що пов’язані із власним соціальним та музично-педагогічним досвідом.

4. Змодельуйте декілька виконавських варіантів “Gloria” Дж.Вівальді G Dur, звертаючи увагу на комплекс певних засобів художньо-музичної виразності. На технологічній фазі роботи над твором виконайте хорову партитуру різноманітними динамічними градаціями - від pp до ff, метрично точно або rubato; використайте декілька артикуляційних прийомів від legato до staccato; із застосуванням педалі та без неї. Самостійно відшукайте технічні прийоми виразно-емоційного диригентського жесту виконання (характерні вокально-інтонаційні звороти,

особливості нюансировки, чіткість будови фрази, логічність драматургії музичного образу, агогічні відхилення).

5. Проаналізуйте гармонічну характеристику та знайдіть стилістичні особливості твору, що взаємопов'язані з ладовою основою, звертаючи увагу на особистісне усвідомлення музичної форми твору та його концепції (відчуття темпу, фразування, артикуляції, динаміки, акцентуації).

6. Підготуйте вербальну презентацію виконуваного твору, запропонуйте власну його назву, підберіть невеликий віршований текст до мелодії на випадок, якщо вокально-хоровий твір є вокалізом; знайдіть недоліки свого виконання та проаналізуйте, обґрунтувавши причинно-наслідковий процес; спрогнозуйте і змоделюйте технічні вправи з метою корекції та уникнення виявлених недоліків.

7. Фрагментарно ознайомитись із імпровізаційним варіантом вокального матеріалу, створити власний варіант композиції на один і той же літературний текст.

8. Вирішіть проблемну ситуацію під час педагогічної практики із школярами таким чином: запитайте, який варіант презентації пісні, що ви виконали, найбільше відповідає задуму авторів пісні (композитора та автора слів); усвідомте характер пісні та актуалізуйте відповідні засоби художньої виразності, відповідно до літературного тексту.

9. Підберіть вокально-хорові твори (полярні за настроєм, образами) які будуть точно передавати той чи інший емоційний стан, певні почуття; використовуйте провокаційні запитання у поєднанні з проблемними та інформаційними завданнями з метою ініціювання учнями необхідних дій, щодо знаходження необхідних знань та умінь для вирішення проблемної ситуації.

10. Змоделюйте у собі певні настрої, почуття перед виконанням пісні, стимулюйте емоційний стан за допомогою активізації асоціативного мислення: подивіться на хмари, інші оточуючі предмети, побачте в них певний образ, почувте внутрішнім слухом як гуде вітер, йде дощ, співають птахи; уявіть запахи квітів, свіжого сіна, відчуйте морозний або спекотний день тощо.

11. При внутрішньому інтонуванні мелодії твору (якщо одноголосний), чи почергово кожної партії (якщо багатоголосний твір) визначити ритмічний малюнок матеріалу; провести аналіз звуковисотної фактури мелодії, визначити лад, метр, ритм, вивчити особливості літературного тексту у взаємозв'язку з вокальним.

12. Виконайте певну вокальну фразу на фортепіано та голосом, зіграйте її в різних регістрах, а потім виконайте мелодію в самостійно вибраних тональностях паралельно визначаючи найбільш доцільно-коректний варіант для хорового виконання;

13. Зіграйте невеликі вокально-хорові партитури, або ж фрагменти творів із власного робочого репертуару одразу в транспорті.

14. Продемонструвати декілька виконавських варіантів власної вокальної імпровізації в зв'язку зі зміною характеру музичного образу: внести зміни у звуковисотний і ладовий розвиток мелодії, метру, ритму, темпу, динаміку, розспівування (виявивши при цьому радість, смуток, гнів, здивування).

Додаток М

Рекомендації студентів після проходження педагогічної практики щодо залучення школярів до творчої активності.

Студенти після проходження активної педагогічної практики на місці вчителя музики проаналізували її результати та запропонували кілька засобів, що стимулюють у школярів потребу в самореалізації та творчості.

Творчі завдання „відкритого типу”:

продемонструвати дітям фрагмент мелодії чи закінчену музичну думку (відповідно до технічної спроможності дітей), за принципом “обіленого тексту” (див. пар. 2.2. та 3.2.), запропонувати їм самостійно проставити метр, такт, темп, придумати до неї слова; закінчити незавершену мелодію. На слухання підібрати незнайомий твір, дати наступні завдання: придумати назву прослуханому твору; розповісти про його характер фактурного викладення (гомофонний чи поліфонічний). З метою цілеспрямованого усвідомлення дітьми особливостей твору пояснити ладові зміни; виокремити частини, дати загальні відомості про форму, темп, ритм, гармонічні функції і тип акомпанементу (якщо аналізований твір вокальний); продемонструвати основні типи мелодійного розвитку: гамоподібний, стрибкоподібний, хвилеподібний, колоподібний, зворотнього руху, секвенції.

Створення ситуації варіативного вибору:

- порівняти різні виразні засоби у створенні виконавської трактовки певного музичного твору і вибрати найдоцільніші, що відповідають його художньому змісту і формі;

- придумати закінчення мелодії;

- розвинути фразу в контексті діалогу - запитання чи відповідь;
- визначитися із ритмічною основою акомпонементу;
- означити тип акомпанементу.

Написання музичних фрагментів на основі фольклорного матеріалу:

(створення власного варіанту мелодії за мотивами певної народної пісні).

- 1) демонстрація простих прийомів варіативної зміни мелодії (тесситури, регістру, штрихів, створення підголосків, мелізмування стійких звуків);
- 2) прийом повторення, зіставлення, варіювання, розробка музичного матеріалу;
- 3) написання музики на сюжет народної пісні;
- 4) спроба створення твору за мотивами народної пісні;
- 5) апробація елементів Вальдорфської педагогіки;
- 6) задіяння елементів музичної аритмії;

Завдання на розвиток слуху:

- 1) студент грає на інструменті певний звук (у межах 1 октави), учень повинен повторити його з тією ж довжиною і силою. Учень намагається знайти звук (відібрати з 2-3 вказаних клавіш);
- 2) підбір музики на матеріалі знайомих дитячих пісень, спочатку одним пальцем, поступово ускладнюючи завдання - потім двома руками почергово, далі одночасно двома руками - ліва рука на октаву нижче;
- 3) відтворити ритмічне остинато, повторити один і той же ритм на одному звуці: спочатку тільки тактові долі, потім простий ритмічний малюнок, який можна пояснити і закріпити за допомогою подібних фраз: “Хто прийшов? Це наша мама”;

4) апробація мелодіко-ритмічного остинато: учень грає тим же способом ритм, розподіляючи його на два звуки;

5) створення мелодії до дитячого вірша або інших текстів;

6) учень простукує ритм дитячого вірша, потім мелодично розподілює його на кілька звуків, котрі вказує вчитель, одночасно з грою співає мелодію.

Додаток Н

Зразок рецензії-аналізу щодо осмислення феномену творчої самореалізації майбутнього вчителя музики (Вікторією Буркою, студенткою 4-го курсу Глухівського національного педагогічного університету імені О.Довженка).

Творча самореалізація це результат усвідомлення особистісних і творчих сил майбутнім учителем музики. На мій погляд, це складний процес, що спирається на музичний досвід, на індивідуальне відношення студента до своєї професії, до знаходження власного професійного місця. Сучасний вчитель музики повинен кожного дня завойовувати свій авторитет, а єдиний можливий шлях у цьому – це бути цікавим, нестандартним, креативним. Під час проходження педагогічної практики, ми переконалися в тому, що бути оригінальним у творчості (інтерпретації, імпровізації, написанні музичного матеріалу, дослідництві) навряд чи можливо, коли в процесі роботи над вокально-хоровими творами і в процесі їх демонстрації не виникає власної естетичної реакції - емоційного захвату, захоплення та задоволення від виконання музики.

Отже, самостійне виконання музичного твору вже є творчим актом, бо в нього неминуче вносяться на психологічному рівні особистісні характеристики, що самі по собі унікальні та неповторні. Це значить, що всі попередні стадії опанування твору: ознайомлення, емоційно-чуттєвий відгук, самостійна організація власної діяльності на всіх етапах роботи з матеріалом, залучення певного обсягу диригентсько-хорових умінь, навичок та прийомів, створення і впровадження вправ для подолання технічних проблем, постійний самоконтроль і самооцінювання своїх дій, виконання перед учнями класу – це специфічний творчий процес, зі своїми особливостями і принципами реалізації власної сутності. В ній діалектично взаємопов'язується об'єктивність (слідування авторському тексту) і суб'єктивність (особистісне трактування твору майбутнім учителем музики).

На мою думку, творча самореалізація майбутнього вчителя музики це особистісна позиція, що може проявити себе через:

- цікаву, нестандартну інтерпретацію музичного матеріалу;
- власний стиль комунікації (механізми мовленнєвого спілкування: темп, дикція, інтонація, сила та ін.);
- потребу в удосконаленні інструментальної, вокально-хорової, диригентської техніки на заняттях з педагогом та самостійно;
- самостійний підбір репертуарного матеріалу за власними смаковими вподобаннями в різних стилістичних та жанрових напрямках (старовинна, класична, романтична, автентична, джазова, імпресіоністична, авангардна та сучасна музика);
- формування, розвиток і прояв творчих навичок в процесі опрацювання-виконання пісень дитячого репертуару (оволодіння інструментальною технікою, засобами вокальної майстерності, вміння донести художню образність музики до дитини, узгодженість вокальної складової з інструментальною - акомпанементом, артистичність при демонстації пісенного матеріалу);
- бажання розширювати особистісний музичний досвід і потреба в підвищенні власної загальної культури шляхом ознайомлення та вивчення нової музики та поглиблення естетичного усвідомлення вже відомого репертуару.

Потреба в творчій самореалізації проявляється тільки при емоційній захопленості музикою, прагненні розкрити власну індивідуальність. Успішність цього процесу можлива в тому випадку, коли людина переживає радість від творчості та отримує насолоду від самого процесу спілкування з музичним мистецтвом. Це, на мою думку, стрижневий критерій самостійно-творчої активності студентів - майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин С.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего педагогического образования/ С.Б.Абдуллин // Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00. 01/ М.: МГПИ, 1991. – 38 с.
2. Абдуллин С.Б. Методологический анализ проблемы музыкальной педагогики в системе высшего образования/С.Б. Абдуллин //Учебное пособие – М.: Прометей, 1990. – 186 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений /В.М. Аллахвердов. – СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 200 с.
5. Алексеенко Т.А. Модульний підхід до формування пізнавальної активності студентів /Т.А. Алексеенко //Зб. наук. праць. – Одеса, 1997. – С. 79-81.
6. Алтарцева О.М. Успіх як результат самореалізації особистості / О.М.Алтарцева //Наука і сучасність: Зб. наук. праць – К., 1999. – ч. 2. – С. 9-15.
7. Алфимов В.Н., Артемов Н.Е., Тимошко Г.В. Диагностика творческой личности: Книга для учителя. – Донецк, 1995. – 88 с.
8. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления /О.С. Анисимов //дис. в виде научного доклада доктора психологических наук. – М., 1994. – 86 с.
9. Анисимов А.С. Дирижер – хормейстер (творческо-методические записки) / А.С. Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.

10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс/ В.И. Андреев // В 2 кн.: Кн. 1– Казань, 1996. – 568 с.; Кн. 2 – Казань, 1998. – 320 с.
11. Андрущенко В.П., Волович В.І. Філософія / В.І. Волович, В.П. Андрущенко. – К.: Консум, 2001. – 669 с.
12. Анциферова Л.І. К психологии личности как развивающейся системы / Л.І.Анциферова //Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 5-9.
13. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки /Л.Г. Арчажникова //Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1988. – 37 с.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М., Просвещение, 1985. - С. 84.
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев //2 – е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
16. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве /Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1980. – 216 с.
17. Асмолов А.Г. Психология личности /А.Г. Асмолов //Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
18. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии /Г.А. Балл. – Киев – Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
19. Балл Г.А. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири – неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи /Г.А. Балл //Монографія за ред. І.А. Зязюна – К.: Вінол, 2000. – С. 134-157.
20. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство /Л.А.Баренбойм. –Л.: Музыка, 1974.- 336 с.

21. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию /Л.А. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1973. - 268 с.
22. Безбородова Л.А. Дирижирование /Л.А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 156 с.
23. Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов муз – пед. факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения /Н.Л. Белая //Автореф. дис. канд. пед .наук : К., 1985.- 36 с.
24. Бернс Роберт . Развитие „Я-концепции” и воспитание /Роберт Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
25. Бердяев Н.А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека /Н.А. Бердяев. – Харьков: “Фолио” - М.: “АСТ”, 2002. – 688 с.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання /І.Д. Бех //Наук. метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Бірюкова Л.А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти /Л.А. Бірюкова //Автор. дис. канд. пед. наук. – К.: 2007 – 18 с.
28. Бодалёв А.А., Рудкевич Л.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека /Л.А. Рудкевич, А.А. Бодалев //Педагогика. – 1995. – № 3. – С.19-23.
29. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б.Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
30. Бондаревская Е.В. Концепция личностно – ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е.В. Бондаревская //Школа духовности. – 1999. – Вып. 5. – С. 41-52.
31. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики /А.Г. Болгарський //Науковий часопис. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1(6). - С. 16-18 .

32. Болгарський А.Г., Сагайдак Г.М. Хоровий клас і практика роботи з хором /Г.М. Сагайдак, А.Г. Болгарський. – К.: Музична Україна, 1987. – 202 с.
33. Васильев И. А., Попружний В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции человека и мышление. – М.: Издательство МГУ, 1980. – 192 с.
34. Васильев В. А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании /В.А. Васильев. – М.: Муз., 1991. – 117 с.
35. Василюк Ф.Э. Психологические механизмы мотивации человека /Ф.Э.Василюк. – М., 1990. – 288 с.
36. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теории самоактуализации /Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. - С. 37-45.
37. Волинка Г.І., Гусев В.І., Огородник І.В., Федів Ю.О. Вступ до філософії. Історико – філософська пропедевтика /За ред.Г.І.Волинки. – К.: Вища школа, 1999. - С. 28-35.
38. Волынка Г.И. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности /Г.И. Волынка //Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе. – Киев, 1990. – С. 12-14.
39. Волков И. П. Учим творчеству /И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1988. – 96 с.
40. Воробьева О.В. Формирование готовности к музыкально-исполнительской деятельности у будущих учителей начальных классов (на материале первичного музыкального обучения студентов педагогических ВУЗов) / О.В. Воробьева //Автореф. дис. канд. пед. наук - М., 1997. - 16 с.
41. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика /Н.Ф. Вишнякова – Минск: НИО, 1995. – 239 с.
42. Выготский Л.С. Психология искусства /Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.

43. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) /Б.С. Гершунский. – М.: “Совершенство”, 1998. – 608 с.
44. Гольденвейзер А.Б. О музыкальном воспитании и обучении детей /А.Б.Гольденвейзер //Вопросы фортепианной педагогики. В.2. М. : Композитор, 1967. - 444 с.
45. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве: Зб. ст. и мат. /Н.О.Голубовская //Сост. Е. Бронфин – М.: Музыка, 1985. - 142 с.
46. Гончаренко С. У. Методика як наука /С.У. Гончаренко //Шлях освіти. – 2000. - № 2 – С. 25–40.
47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник /С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
48. Горбенко С.С. Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання: навчально-методичний посібник /С.С. Горбенко. – К.: Освіта України, 2010. – 180 с.
49. Горбенко С.С. Українська дитяча хорова література /С.С. Горбенко //Навч.-метод. пос. НПУ, 2002. – 207 с.
50. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти /С.С. Горбенко //Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
51. Горохов П., Загребський Д. Хорова аранжировка: навчальний посібник для музичних училищ /Д. Загребський, П. Горохов. – Київ.: Музична Україна, 1972. – 126 с.
52. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теретичні аспекти /Н.В. Гузій //Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
53. Демчішин І. Методика музичного аналізу хорових творів /І. Демчішин. – К.: Музична Україна, 1980. – 112 с.

54. Діагностичні методики вивчення групи та колективу учнів: Методичні рекомендації / Укл. О.М. Коберник, Г. І. Кагальняк, Г. О. Шулдик. – Умань: УДПІ, 1992. – 44 с.
55. Живов В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения /В.Л. Живов. – М.: МГТУ им. Баумана, 1997. – 115 с.
56. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства /В.Л. Живов. – М.: МГТУ им.Баумана, 1998. – 284 с.
57. Егоров А.С. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин /А.С.Егоров. – Л.: Музгиз, 1958. – 187 с.
58. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества /Л.Б.Ермолаева-Томина //Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
59. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
60. Зайцева А.В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх вчителів музики у процесі виконавської діяльності /А.В.Зайцева //Авт. дис. канд. пед. наук. – НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К. 2007. - 21 с.
61. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я. Зорина //Педагогика. – 1996. - №4. – С.105 – 109.
62. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу /І.А.Зязюн //Вища педагогічна освіта: Наук. Метод. Зб. – Вип. 17. – Полтава, 1994. – С.66 – 72.
63. Зязюн І.А. Роль підсвідомості у розвитку особистості /І.А.Зязюн //POLSKO – UKRAINSKI ROCZNIK KSYTALCNIIE ZAWODOWE: Kijow – Czestochowa, 2000. – С.183 – 215.
64. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії /І.А. Зязюн //Наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

65. Иваненко Е.А. Духовные потребности личности как фактор ее самореализации /Е.А. Иваненко //Авт. дис. канд. филос. наук. – КГУ им. Т.Г.Шевченко. – К. 1989. -16 с.
66. Ильин Е.П. Мотивация как процесс /Е.П.Ильин. – СПб. Питер, 2000. – С. 65 - 70.
67. Ильенков Э.В. Что же такое личность? /Э.В. Ильенков //Психология. Тесты / Под ред. Ю.Б. Гальпенрейтер, А.А. Пузыря.– М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. – С.16-18.
68. Каган М.С. Музыка в мире искусств /М.С. Каган //Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Вып. 1, часть вторая. Сост. Э.Б.Абдуллин, Б.М. Целковников. – М.: МПГУ, 1991. - С. 12-18.
69. Каган М.С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса /М.С.Каган //Сов.искусствознание. – М., 1985. Вып.19. – С. 184-219.
70. Каган М.С. Философия культуры /М.С.Каган. – Санкт-Петербург.: ТООТК “Петрополис”, 1996. – 414 с.
71. Казачков С.А. От урока к концерту /С.А. Казачков. – М.: Муз., 1967. – 205 с.
72. Камю А. Творчество и свобода: статьи, эссе, записные книжки /А. Камю. – М.: Радуга, 1990. – 605 с.
73. Кант И. Основы метафизики нравственности: Критика практического разума; метафизика нравов /И. Кант. - СПб: Наука, 1995. – 528 с.
74. Карпенко І.М. Духовний розвиток особистості засобами катарсисної педагогіки /І.М. Карпенко //Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва. Вип. 2. – Луганськ, 2000. - 82 с.
75. Карпенко Є.В. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики / Є.В.Карпенко //Навчально-методичний посібник для викладачів та студентів муз.-пед. вузів та пед. коледжів. – Суми.: Мрія – 1, 2001. – 112 с.

76. Категория деятельности в современной психологии. // Избранные психологические исследования. Т.2. М.: Педагогика, 1983. - 378 с.
77. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'єктивності та індикатори духовності людини /З.С. Карпенко, О.В. Киричук //Педагогіка і психологія. – 1995. - № 1. – С.3-11.
78. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки /Н.В. Кічук //Автореф. дис. д-ра пед наук. – К., 1993. – 31 с.
79. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя /Н.В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
80. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках /М.В. Кларин. – М. : Арена, 1995. – 222 с.
81. Князева Е.Н., Курдюмов С.Н. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с Пригожиным /С.Н. Курдюмов, Е.Н. Князева //Вопросы философии. – 1992. - №12. – С.18 – 25.
82. Коваленко І.Г. Методичні засади професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів / І.Г.Коваленко //Навч.-мет. пос. – К.: 2006. – 54 с.
83. Ковалик П.А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії / П.А.Ковалик //Дис. канд. мистецтвознавства. – К.: 2002 – 159 с.
84. Коган Г.М. У врат мастерства. 4-е узд / Г.М.Коган. - М.: Сов. композитор, 1977. - 174с
85. Кодаи З. Избранные статьи /З.Кодаи. – М.: Сов. Композитор, 1983. – 400 с.
86. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики /А.В. Козир // Монографія. – К.: 2009. – 285 с.
87. Колесса Н.Ф. Основы техники дирижирования /Н.Ф. Колесса. – К.: Музична Україна, 1981. – 206 с.

88. Кондрашин К.П. Мир дирижера (технология вдохновения) /К.П. Кондрашин. – Изд. Музыка. Ленинградское отд., 1976. – 190 с.
89. Кондрашова Л. Емоційна домінанта підготовки майбутніх педагогів для професійної діяльності /Л. Кондрашова //Рідна школа №7 – 8, 2010. – С.14 – 15.
90. Король А. М. Нестандартні методи навчання музики при підгот. до творчої діяльності /А.М. Король //Творча особистість учителя: Проблеми теорії та практики : Зб. наук. праць / Редкол. Гузій Н. В. (відпов. ред.) та інші. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 232 - 235.
91. Корыхалова Н. Интерпретация музыки /Н. Корыхалова. – Л.: Музыка, 1979. – 206 с.
92. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре /Е.Н. Князева //синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов. – М.: прогресс-традиция, 2000. – С. 243.
93. Кравчук П.Ф. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования /П.Ф. Кравчук //Автореф. дис. д-ра филос. наук. – М.,1992. – 32 с.
94. Кречковский А.Ф. Формирование у студентов музыкально-педагогических факультетов умений для диагностики хорового пения /А.Ф. Кречковский // Дис. канд. пед. наук. – К.: 1981. – 142 с.
95. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти /В.М. Крицький // дис. канд. пед. наук. – К.: 1999 – 180 с.
96. Лащенко А.П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития / А.П.Лащенко. – К.: Музыка Украина, 1989. – 133 с.
97. Левченко О.А. и др. Творчество и крeатотeрапия /О.А. Левченко. – Луганск: ВУГУ, 1998. – 307 с.

98. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласника у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу /Л.С. Левченко //Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.02. Харківський пед. унів-т. ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 19 с.
99. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А.Маслоу / Д.А.Леонтьев //Вопросы психологии. – 1987. - №3. – С.150 – 158.
100. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання /М.П. Лещенко. – К.: АПН України, 1995. – 174с.
101. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом /Е.Я.Либерман. – М.: Музыка, 1988. – 234 с.
102. Линенко А.Ф. До питання щодо синергетичного підходу в педагогіці / А.Ф.Линенко //Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук. праць учасників 5 - х Костюківських читань. – К., 1998. – Т.2. – С. 324 – 327.
103. Личность: внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды /сост. Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская. – Спб. 1996. – 175 с.
104. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура /А.Ф. Лосев. – М.: Прогресс, 1991. – 381 с.
105. Лутай В. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття /В. Лутай //Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар. Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 520 с.
106. Макаренко А.С. Сочинения в 7 – ми томах / А.С. Макаренко. – М.,1957 – 1958. – Т.У. – С. 462 – 467.
107. Макаренко Н. Г. Інтереси в системі самореалізації особистості // Н.Г.Макаренко //дис. канд. філос. наук: 19. 00. 01. К., 1994. – 143 с.
108. Малахов В. А., Чайка Т. А. Искусство самореализации человека Искусство в мире духовной культуры /Т.А.Чайка, В.А. Малахов. - К. : Наук. думка, 1985. – С. 148 – 149.

109. Мальцев С. О. О психологии музыкальной импровизации /С.О. Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 88 с.
110. Маслоу А. Психология бытия: пер с англ /А. Маслоу. – М.: Рефл. – бук. К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
111. Маслоу А. Мотивация и личность /А.Маслоу //А. М. Татлыбаева пер. с англ. – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.
112. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы /А. Маслоу //Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
113. Масол Л.М., Очаківська Ю.О. Предметний тиждень. Музика /Ю.О.Очаківський, Л.М. Масол //У двох частинах. Частина 2: Методичний посібник для вчителів. – Х.: Скорпіон, 2005. – 80 с.
114. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) /В.В. Медушевский //Худ. творчество. Вопросы комплексного изучения / Отв. ред. Б.С. Мейлах. 1984. – Л.: Наука, 1986. – С.82-99.
115. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование / В.В.Медушевский. - М., 1993. - 262 с.
116. Мельничук С.Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект) /С.Г. Мельничук. – Кіровоград: РВЦ, 2003 – 396 с.
117. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству /А.А. Мелик-Пашаев //Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С.76-82.
118. Мелик-Пашаев А.А. Ступеньки к творчеству /А.А.Мелик-Пашаев. – М.: 1987. – 126 с.
119. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческих способностей / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 98 с.
120. Методичні розробки питань викладання спеціальних хорових дисциплін. Київ. – 1967. – 131 с.

121. Методика навчання мистецтв у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Ранок, 2006. – 256 с.
122. Методические рекомендации по проведению активных методов обучения / Сост. Курносова Е.А. – Саранск: Издательство Мордов. Ун-та, 1997 – 24 с.
123. Минин В.Н. К проблеме подготовки дирижера хора. Проблемы высшего музыкального образования /В.Н. Минин //Труды ГМПИ им. Гнесиних. – вып. 19. – М.: Музыка, 1985. – С. 17-26.
124. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
125. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді / В.О.Моляко // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України Вип. 19. – К., 1999. – С.146 – 153.
126. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А.Моляко. – Киев: Общество «Знание» Украины, 1995 – 295 с.
127. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А.Моляко // Вопросы психологии. – 1994. - № 5. – С. 86-95.
128. Моляко В.А. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості / В.А.Моляко // Монографія. авт. кол., наук. Керівник В.А.Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
129. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа) /В.Г. Москаленко //Исследование – К. Госконсерватория, 1994. – 157 с.
130. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики /І.В.Мостова //Авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Полтава, 1998. – 26 с.

131. Музальов О.О. Основи теоретичної і практичної підготовки спеціаліста музично-педагогічного профілю /О.О. Музальов //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 3. – С. 108-115.
132. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філос. – культурол. аналіз) /В.І. Муляр. - Житомир. : ЖІТІ, 1997. – 214 с.
133. Мусин И.О. О воспитании дирижера: очерки /И.О. Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.
134. М'ясоїд П.А. Загальна психологія /П.А. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
135. Назаров А.Ф. Формирование основ педагогической импровизации в процессе профессиональной підготовки учителей музыки /А.Ф. Назаров // Автореф. канд. пед. наук. – М.: 1984. – 15 с.
136. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции /Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
137. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. - М.: 1982. - 31 с.
138. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта. - № 56. – 2001.
139. Начало пути к себе: развитие памяти и творческих способностей /Сост. С.Ю.Коваль. – Днепропетровск, 1991. – 48 с.
140. Недашковская М.А. Самореализация личности как культурно-исторический феномен /М.А. Недашковская //Проблемы философии. Респуб. межведом. науч. сб. – К.: Выща школа, Вып. 7. – 56 с.
141. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства / Г.О.Нестеренко // Авт...дис. канд. пед. наук. 1997. -с.24.
142. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры /Г.Г. Нейгауз //4-е изд. - М.: Музыка, 1988. - 300 с.

143. Ниренберг Джеральд И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. / И.Джеральд Ниренберг. - Мн. : ООО «Попурри» , 1996. – 210 с.
144. Олексюк О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця - музиканта в інтерпретаторському процесі /О.М. Олексюк //Наук. Записки Тернопольського ДПУ імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 1999. - № 3. – С. 116-120.
145. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва /М.М. Ткач, О.М. Олексюк //Навчальний посібник, К., Знання України, 2004. – 263 с.
146. Олексюк О.М. Синергетична парадигма й модернізація змісту мистецької освіти /О.М. Олексюк //Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії. 2008 – С. 123-130.
147. Олещук Е. Л. Личность студента в процессе формирования ценностных ориентаций средствами иск-ва. Пробл. самореалізації особистості в педвузі і загальноосвітній школі /Е.Л. Олещук //Тези доповідей міжвузівської наук. конфер. (Київ, 15 - 16 вересня 1990р. // Ред. Кол. М.І. Шкіль та інші. – К., КДПУ, 1990. - С. 108-109.
148. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В.Ф.Орлов // Монографія. За заг. ред. І.А.Зязюна – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
149. Орлов Ю.М., Творогов Н.Д., Косарев И.И. Психологические основы воспитания и самовоспитания /Ю.М. Орлов. – М.: Высшая школа – 1989. – 63 с.
150. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібн./ За ред. О.П.Рудницької – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. – 183 с.
151. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского . - М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 294 с.

152. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики /Л.В. Остапенко //Дис. канд. пед. наук. – К.: 1999 – 184 с.
153. Падалка Г.М. Музична педагогіка. Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г.М.Падалка //За ред. В. Г. Бутенка. – Херсон.: ХДПІ, 1995. – 104 с.
154. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
155. Пазовский А.М. Дирижер и певец /А.М. Пазовский //Общ. ред. В.Ф.Кухарского. – М.: Госмузиздат, 1959. – 157 с.
156. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: учебник/ Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др.; под ред. С.А.Смирнова. – 4 – е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – С.109.
157. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін. / За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
158. Петрушин В.И. Музыкальная психология /В.И. Петрушин //Учебное пособие для студентов и преподавателей. - М., Гуманит. изд. центр Владос, 1993. - 384 с.
159. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности /В.А.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
160. Пехота Е.М. Индивидуальность учителя: теория и практика /Е.М. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
161. Пигров К.К. Руководство хором /К.К. Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 220 с.
162. Питання диригентської майстерності /Під ред. М. Канерштейна. – К.: Музыка України, 1980. – 180 с.
163. Пономарев Я.А. Психология творчества /Я.А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

164. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді / Навчально методичний посібник.: К., ІЗМН, ред. Рибалки В.В. — 388 с.
165. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді: Наук.-метод. посібник / За ред. В.В. Рибалки. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
166. Птица К. Б. О музыке и музыкантах / К. Птица. – Ленинград, 1977. – 521 с.
167. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика) /В.В. Радул //Автор. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 44 с.
168. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике /В.Г. Ражников. - М., 1984. – 142 с.
169. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики /В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
170. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении /В.Г. Ражников //Диссерт. в форме научного доклада д-ра пед. наук. – М., 1993. – 70 с.
171. Ракитянская Л.Н. Формирование нравственно-эстетической активности студ. муз.- пед. ф - тов в усл. инд. обучен. /Л.Н. Ракитянская //дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1992. – 190 с.
172. Рапацкая Л.А. Подготовка учителя музыки к формированию художественной культуры школьников /Л.А. Рапацкая //Учебное пособие. - М.: МГОПИ, 1992. - 94 с.
173. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки / Л.А. Рапацкая. - М.: Прометей, 1991. – 140 с.
174. Растригіна А.М. Диригування /А.М.Растригіна //Програма навчального курсу за вимогами кредитно-модульної системи. – Кіровоград: КдГГУ ім. В. Винниченка, 2006. – 38 с.
175. Растригіна А.М. Самореалізація на уроках музики як засіб становлення внутрішньої свободи особистості школяра /А.М.Растригіна //Наукові

- записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2005 – № 2. – С.41-43.
176. Роджерс К. Творчество как усиление себя /К. Роджерс //Вопросы психологии, 1990. - № 1 - С. 164-168.
177. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /К. Роджерс // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 494 с.
178. Роменець В.А. Психологія творчості /В.А. Роменець //Навч. посібник. 3 - те вид. – К.:Либідь, 2004. – 288 с.
179. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі / О.Я.Ростовський //Метод. рекомендації. – К.: Рад. школа, 1989. – 72 с.
180. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі / О.Я.Ростовський //Навчально-методичний пос. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
181. Рибалка В.Р. Психологія розвитку творчої особистості /В.Р. Рибалка // Навч. Посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 194 с.
182. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и её жизненный путь / С.Л.Рубинштейн //Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – С.433-438.
183. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики /С.Л. Рубинштейн //Вопросы философии. - 1989. – № 5. – С. 89-95.
184. Рудницька О.П. Основні суперечності філософії мистецької освіти /О.П.Рудницька //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 55-62.
185. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька /О.П. Рудницька //Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.

186. Рудницька О.П. Формування музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя /О.П. Рудницька //Автореф. дис. докт. пед наук: 13.00.01/ КПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 1994. – 48 с.
187. Румянцева З.В. Формирование профессиональной готовности учителя к музыкально-педагогической деятельности в школе /З.В. Румянцева // дис. канд. пед. наук. М.: 1987. - 199 с.
188. Самитов В.З. Творческая направленность совместной деятельности педагога и студента как условие становления личностных качеств музыканта – исполнителя /В.З.Самитов //Автореф. дисс. канд. искусствоведения. – К., 1992. – 18 с.
189. Самарин В. Хороведение: учебное пособие для студентов средних музыкальных учебных заведений /В.Самарин. – М.: Академия, 1998. – 100 с.
190. Самовоспитание педагогического творчества в процессе вузовского становления: Методические указания для студентов педагогических вузов / Сост. Н.В.Кичук. – К.: КГПИ, 1991. – 24 с.
191. Сартр Ж. – П. Экзистенциализм – это гуманизм. Сумерки богов /Ж. Сартр // сост. И общ. Ред. А.А. Яковлева. – Х.: Фолио, 1997. – С. 319-344.
192. Сарычева О.Н. Дидактические приемы стимулирования профессиональной активности студентов педвузов /О.Н. Сарычева //Дис. канд. пед. наук. - М., 1992. - 156 с.
193. Сегеда Н. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації /Н. Сегеда //Авт. дис. канд. пед. наук. – К. 2002 – 19 с.
194. Семиченко В.А. Психология общения /В.А. Семиченко. – К.: Магістр – С., 1998. – 124 с.
195. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование /В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-21.

196. Сова М.О. Інтеграційні моделі культурологічного навчання /М.О. Сова // Вестник Севастопольского ГТУ (техн. ун-т) Педагогика. Вып. 90 сб. научн. тр. – Севастополь, 2008. С.25-33.
197. Соколов В.Г. Работа с хором /В.Г. Соколов. – М.: Музыка, 1967. – 228 с.
198. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т.Соколова. – М.: Моск. Унив. – 1980. – 176 с.
199. Сохор А.Н. Проблемы музыкального мышления /А.Н. Сохор. - М., Муз., 1974, С. 59-74.
200. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки /А.Н. Сохор // 2-е изд., доп., Л.: Музыка 1975. - 64 с.
201. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг /Е.В. Сидоренко. – С - Пб.: Речь, 2000. – 234 с.
202. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К.: Поліграф книга, 1996. – 407 с.
203. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н.Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. - 152 с.
204. Скалкова Я. “Я” и коллектив: Методология и методы педагогических исследований /Я. Скалкова. – М.: Прогресс, 1989. – 294 с.
205. Сковорода Г. Твори: у 2 т. /Г. Сковорода. – К., 1994. – Т.І. – С.415-439.
206. Сковорода Г. Пізнай в собі людину /Г. Сковорода //Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 187 с.
207. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Педагогика, 1986. – 215 с.
208. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность /Л.С. Подымова, В.А. Слостенин. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 223 с.

209. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика) /Т.А. Смирнова. – Х.: 2000. – 180 с.
210. Смирнова Т.А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність /Т.А. Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
211. Смирнова Т.А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти /Т.А.Смирнова //Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наук. праць. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 3. – С. 63-69.
212. Смирнов С.А. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.А. Смирнов. - М., 1995. – 271 с.
213. Смирнов С.А. Методика организации творческой познавательной деятельности – основа гуманистической педагогической системы / С.А.Смирнов //Инновационная деятельность в образовании. – 1995. - № 2.
214. Стулова Г.П. Хоровой клас /Г.П. Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 125 с.
215. Стравинский И.Ф. Хроника моей жизни /И.Ф. Стравинский. – Л.: 1963. – 142 с.
216. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения в 3-х томах. Т.1. /В.А. Сухомлинський. - М., 1979.- 374 с.
217. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /В.А. Сухомлинский //Избр. произведения: В 5т. - К.: Рад. шк., 1979. – Т. 2. – С. 447-718.
218. Тарасевич Н.М. Технологія побудови критеріально-побудованих тестів для вивчення рівня професійної готовності студентів /Н.М. Тарасевич //Вища педагогічна освіта: Наук. метод. зб. – К.: Вища школа, 1994. – С. 51-55.
219. Татаркевич В.І. Історія філософії /В.І. Татаркевич. – Львів, 1997. – т.1. – С.81-95.
220. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности /Г.С. Тарасов //

- Психологические исследования познавательных процессов и личности. Сб. статей. отв. ред. Д.Ковач и др. - М.: Наука, 1983. – С.126-132.
221. Творчість і самореалізація особи: Зб. наукових праць /Редкол. Л.Т. Левчук та інші. – Київ: Либідь, 1992. – 134 с.
222. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры /Р.А. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991. - С. 32-43.
223. Теплов Б.М. Избранные труды. Т.1. /Б.М. Теплов. - М.: Педагогика, 1985. - 328 с.
224. Теплова О. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики /О. Теплова //Авт. дис. канд. пед. наук. – К.: 2005 – 19 с.
225. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н.Узнадзе. - Тбилиси, 1961. - 178 с.
226. Філософія: Навч. посібн. /І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В.Брайченко, В.П. Розумний, та ін.; за ред. І.Ф. Надольного. - К., Вікар, 1997. – 584 с.
227. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука.– 2 вид., перероб. і доп.– К.: Голов.ред. УРБ, 1986. – 597 с.
228. Фіцула М.М. Педагогіка /М.М. Фіцула //Навч. пос. для студентів вищих пед. закладів освіти. – К.: “Академія”, 2001. – 528 с.
229. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации /А.Р. Фонарев //Вопр. философии. – 1997. № 2.- С.88-97.
230. Формирование социально-активной личности: сущность, проблемы. В 2-х ч, под ред. А.П.Петрова Ч.1. М.: МГПИ. 1985, - 154 с.
231. Франкл В.Человек в поисках смысла /В. Франкл. - СПб-М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
232. Фромм Э. Иметь или быть? /Э. Фромм – М.: Прогресс, 1986. – 240 с.

233. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення /А.В. Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
234. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування /О.Є. Гуменюк, А.В. Фурман //Педагогіка і психологія. – 1998. - № 2 - С. 96-108.
235. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога – музиканта /П.В. Харченко //Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 21 с.
236. Хлебникова Л.А., Попова М.М. Музыкальная деятельность и творческое развитие личности /М.М. Попова, Л.А. Хлебникова //Формирование эстетического отношения к искусству: В 6-ти т. – Т. 2 / отв. ред. и сост. В.Г. Бутенко. М.: АПН СССР, 1991. –С. 265-270.
237. Хусаинова Г.А. Индивидуализация учебной деятельности муз-пед. факультета в процессе исполнительской подготовки /Г.А. Хусаинова // Авт. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. – К.; 1995. – 25 с.
238. Хуторской А.В. Эвристическая ситуация как метод самореализации творческого потенциала ученика и учителя /А.В. Хуторской //Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред.кол. Н.В.Гузій (відп.ред.) та інші. – К.: УДПУ, 1997. – С. 53-56.
239. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения /А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
240. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю.А.Цагарелли //Автореф. дис. д – ра психол. наук : 19.00.03. – Ленинград, 1989. – 31 с.
241. Ценко М. Б. Иск - во в саморазвитии личности /М.Б. Ценко //дис. канд. филос. наук.: 17. 00.08. / Нац. юрид. академ. Украины - Х., 1995. – 161 с.

242. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціал. – філос. аналіз) /О.К. Чаплигін. - Х.: Основа, 1999. – 277 с.
243. Черкасов В.Ф. Історія музично-педагогічної освіти в Україні /В.Ф.Черкасов //Монографія
244. Чесноков П.А. Хор и управление им /П.А.Чесноков //Пособие для хоровых дирижеров. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
245. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация повед. Человека / В.И.Чирков //вопр. психол. – 1996. № 3. – С. 92-97.
246. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И.Шевандрин. – М.: Просвещение, 1998. – 512 с.
247. Шульгіна В.Д. Художня культура України /В.Д. Шульгіна //Навч. посібник – К.: Вища школа, 2006. – 240 с.
248. Швабл Ю. Психологические механизмы целеполагания в учебной деятельности /Ю. Швабл //Авт. дис. докт. псих. наук. К., 1998.- 87 с.
249. Шинтяпина И. В. Музыкальная импровизация как основной компонент в процессе формирования творческой личности /И.В. Шинтяпина //Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Редкол. О. П. Щолокова та інші – К.: НПУ, 2001. – Вип. 2 – С. 208-217.
250. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки /І.В. Шинтяпіна //Авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Ялта, 2005. – 19 с.
251. Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования / А.И.Щербакова // Уч. пособие. Отв. ред. Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 2001. – 423 с.
252. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів /О.П. Щолокова //Авт. дис. докт. пед наук: 13.00.01; 13.00.04. – К., 1996. – 41 с.

253. Юрченко В.І. “Я - концепція” майбутнього вчителя як показник особистісного зростання /В.І. Юрченко //Вісник Хар.ун-та. – Х., 1999. – С.191-194.
254. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки / В.Л.Яконюк. – Минск, Высшая школа, 1979. – 103 с.
255. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы /В.А. Ядов //2-е изд. переработ. и доп. – М.: Наука, 1987. – 248 с.
256. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения /И.С. Якиманская //Вопросы психологии, 1995. - № 2. –С.31-42 с.
257. Ястребова Н.А. Формирование эстетического идеала и искусство / Н.А.Ястребова. – М.: Наука, 1976. – 295 с.
258. Maslow А.Н. Toward a psihology of Being. 2-nd edition. New-York. Van Nosterand, 1968. XVI 240 p.
259. Music and Child Development \Ed by J/ Graik Peery et al/ New York etc Springer, 1987 – 267 p.
260. Wilson C/ The Musician as „Outsider” - Colin Wilson. - San Bernardino (Calif): - Bordo press, 1999. – 35 p.
261. Norwich B. Using Personal Construct Methods in INSET // British Journal of In-service Education. 1986. V. 12. №3