

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Душний Андрій Іванович
УДК 378.637.016:78

**МЕТОДИКА АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**13.00.02 – теорія та методика навчання музики і
музичного виховання**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Падалка Галина Микитівна
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
1.1.Сутність, специфічні особливості, структура і етапи художньої творчості.....	9
1.2.Активізація творчої діяльності як психолого-педагогічна проблема.....	33
Висновки до першого розділу.....	54
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
2.1.Принципові засади методики активізації творчої діяльності студентів в процесі навчання гри на музичному інструменті.....	58
2.2.Методична модель залучення студентів до композиторської творчості.....	82
Висновки до другого розділу.....	111
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	
3.1.Стан творчої організації процесу навчання студентів гри на музичному інструменті в педагогічних університетах (Констатувальний експеримент).....	116
3.2.Умови, хід та аналіз результатів формувального експерименту з активізації творчої діяльності студентів.....	140
Висновки до третього розділу.....	165
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	173
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Підготовка вчителів мистецького циклу дисциплін – одне із важливих завдань подальшої розбудови освіти в умовах її гуманізації і гуманітаризації. Професійне здійснення художньо-виховної роботи зі школярами на нинішньому етапі розвитку суспільства неможливе без здатності вчителя до активної творчої діяльності.

В теорії і методиці музичного виховання проблема творчого розвитку студентів дістали певного розгляду. Творча активність трактується переважно як засіб формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін (О. Воронін, С. Олійник, Г. Побережна та ін.), як основа методичної підготовки майбутніх вчителів музики (Л. Арчажнікова, А. Болгарський, В. Орлов, О. Ростовський, В. Яконюк та ін.), як умова формування художньо-виконавських здібностей (А. Ковальов, О. Приходько та ін.). У вітчизняній теорії та методиці музичного виховання намітилась також продуктивна тенденція до вивчення творчо-виховного потенціалу композиторської діяльності студентів (Е. Брилін, Г. Голик). При всій широті розгляду спостерігається відсутність певної системності в дослідженні проблеми активізації творчої діяльності студентів. Різноманітність підходів, невизначеність провідних позицій породжує неоднозначну оцінку дієвості та необхідності застосування різних методик активізації творчої діяльності студентів в процесі музичного навчання. Крім того, особливості забезпечення творчої спрямованості викладання історико-теоретичних, диригентсько-хорових дисциплін, постановки голосу розглянуто значно повніше, ніж можливості інструментальної підготовки студентів в активізації їх творчої діяльності. Хоч ряд вчених і торкався питань формування творчої самостійності майбутніх учителів в музично-інструментальних класах (І. Немикіна, Н. Плешкова та ін.), принципові засади та цілий ряд важливих характеристик саме методичного забезпечення творчої спрямованості підготовки студентів в інструментальних класах лишився поза дослідницьким розглядом. До них зокрема відносяться питання впровадження

елементів композиторської творчості в практику музично-інструментального навчання студентів, дослідження впливу композиторської діяльності на творчість в галузі інтерпретації музики, можливості стимулювання майбутніх учителів музики до творчої діяльності на основі професійної мотивації, окреслення оптимальних умов взаємодії репродуктивної і продуктивної музичної діяльності, тощо.

В практичній роботі шкільного учителя музики актуального значення набувають уміння, безпосередньо пов'язані з творчою діяльністю, такі як підбирання за слухом, перекладення музичних творів, пристосування музичної фактури до власних виконавських можливостей, інструментальна транскрипція вокально-хорових або симфонічних творів для слухання учнів, імпровізація тощо. Питання підготовки студентів педагогічних університетів до такого роду творчої діяльності також не знайшли достатнього розгляду в теорії і методиці навчання музики.

Отже, потреби творчого розвитку майбутніх вчителів музики та недостатність наукової розробки методики творчого забезпечення процесу виконавсько-інструментальної підготовки студентів спричинили вибір теми дослідження: „Методика активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів у процесі музично-інструментальної підготовки”.

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

Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри народних музичних інструментів і вокалу ДДПУ імені І.Франка “Історія музичного виховання на Україні та його вдосконалення в умовах демократизації української школи”, кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.Драгоманова в межах наукової теми „Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: історія, теорія, методика”. Тему дисертації затверджено Вченою Радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол №19 від 18.12.2003) та

узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №3 від 30.03.2004).

Об'єкт дослідження: процес музично-інструментальної підготовки студентів педагогічних університетів.

Предмет дослідження: методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на музичному інструменті.

Мета дослідження: розробити принципові засади та методику активізації творчої діяльності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки студентів педагогічних університетів та експериментально перевірити її результативність.

Гіпотеза: рівень активності творчої діяльності в процесі музично-інструментальної підготовки підвищиться на основі систематичного залучення студентів до елементарної композиції, навчальні форми якої мають поступово ускладнюватись від творчого наслідування до самовиявлення в процесі створення зразків інструментальної музики.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність та структуру мистецької творчості.
2. Дослідити практичний стан творчої організації процесу навчання студентів гри на музичному інструменті.
3. Обґрунтувати принципові засади методики активізації творчої діяльності студентів в процесі навчання гри на музичному інструменті.
4. Розробити методичну модель активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики на основі залучення їх до елементарних форм композиції в інструментальному жанрі, галузі інструментальної музики.
5. Визначити критерії, показники та рівні активності творчої діяльності студентів.
6. Експериментально перевірити результативність запропонованих методів і прийомів активізації творчої діяльності студентів в процесі інструментальної підготовки.

7. Дослідити особливості впливу елементарної композиторської діяльності на виявлення самостійних творчих підходів до інтерпретації музики у студентів педагогічних університетів.

Методологічною основою дослідження стали положення теорії пізнання щодо системності, об'єктивності, всебічності вивчення явищ дійсності; концепція естетичного виховання в умовах відродження національної культури; принцип детермінованості розвитку особистості змістом і способом діяльності; усвідомлення мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості; трактування творчої діяльності як засобу самореалізації людини.

Методи дослідження: *теоретичний аналіз* естетичної, мистецтвознавчої, психологічної, педагогічної і методичної наукової літератури з проблем естетичної сутності мистецтва і художньої творчості; закономірностей творчої діяльності; соціалізації, виховання і розвитку особистості, методики музичного навчання і підготовки учителя музики з метою визначення наукових координат дослідження та обґрунтування провідних засад розробленої методики; *теоретичне моделювання* – для розробки методичної моделі активізації творчої діяльності студентів; *педагогічний експеримент* (констатувальний та формувальний етапи) – з метою визначення реального стану досліджуваної проблеми та перевірки результативності розробленої методики. В процесі експериментального дослідження використовувались *діагностичні методи*: спостереження, письмове опитування, індивідуалізоване інтерв'ю, тестування, вивчення документації, – з метою одержання об'єктивних даних щодо стану досліджуваної проблеми на констатувальному та етапі підведення підсумків; *обсерваційні* – для спостереження за ходом формувального експерименту; *кількісний і якісний аналізи, методи математичної статистики* – з метою узагальнення результатів дослідження та забезпечення їх вірогідності.

Дослідження здійснювалось у три етапи.

На першому етапі (2002–2003 рр.) здійснювався аналіз наукової літератури визначено основні напрями дослідження, його вихідні положення, конкретизовано об'єкт, предмет, мету дослідження, його завдання.

На другому етапі (2003–2004 рр.) проведено констатувальний експеримент, з'ясовано існуючий стан залучення студентів до композиторської творчості в практиці інструментальної підготовки, визначено критерії і показники рівня активізації творчої діяльності, розроблено гіпотетичну модель методики активізації творчої діяльності студентів шляхом залучення до елементарної композиції.

На третьому етапі (2004–2005 рр.) визначено принципові засади досліджуваної методики, конкретизовано методику, проведено її експериментальну перевірку, сформульовано висновки дисертаційного дослідження.

Наукова новизна дослідження:

- *вперше* розроблено принципові засади активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів;
- *вперше* створено цілісну методику активізації творчої діяльності студентів на основі їх залучення до елементарної композиторської творчості. На відміну від існуючих наукових робіт, присвячених диригентсько-хоровій та історико-теоретичній галузям підготовки майбутніх учителів музики, в дисертації розроблено і обґрунтовано засоби активізації творчої діяльності студентів в процесі саме музично-інструментальної підготовки, вперше запропоновано системне поєднання методів залучення студентів педагогічних університетів до елементарної композиторської творчості, експериментально доведено вплив композиторської навчальної діяльності на підвищення рівня виконавсько-інтерпретаторської творчості студентів;
- *вперше* визначено критерії і показники активності творчої діяльності студентів;
- *вперше* уточнено поняття щодо сутності навчальної художньої творчості та активізації творчої навчальної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в доповненні методики музичного навчання студентів педагогічними засобами активізації їх творчої діяльності; розширенні навчальних форм залучення майбутніх учителів до композиції в галузі інструментальної музики, збагаченні шляхів

опосередкованого стимулювання творчої наснаги студентів в процесі навчання гри на музичному інструменті. Матеріали дослідження можна використати в практиці виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, в розробці спецкурсів з проблем мистецької творчості.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювались на науково-практичних конференціях: “Українська культура: питання історії, теорії, методики” (Херсон, 2005); “Культуротворча парадигма українського націєтворення” (Івано-Франківськ, 2005); “Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті сталого розвитку суспільства” (Київ, 2005); “Академічне народно-інструментальне мистецтво та вокальні школи Львівщини” (Львів, 2005) та впроваджувались в навчальний процес кафедр інструментального та оркестрового виконавства, фортепіанного виконавства і художньої культури НПУ імені М.Драгоманова (довідка № 04-10/2067 від 25.10.2005 р.); музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1121 від 27.10.2005 р.); Інституту культури і мистецтв Луганського Національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/2214 від 18.11.2005 р.); Інституту мистецтв Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/3542 від 18.11.2005 р.).

Публікації. Результати дослідження знайшли відображення в 9 одноосібних публікаціях автора, 4 з яких – у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (232 найменування, з них 5 іноземною мовою) та додатків. Повний обсяг дисертації – 204 с., основний зміст – 164 с., додатків – 15 с. Робота містить дві таблиці.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ АКТИВІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

1.1. Сутність, специфічні особливості, структура і етапи художньої творчості

Закономірності творчої діяльності – суттєва складова знань про людину, вивчення багатогранних форм його буття, досягнення шляхів розвитку духовної культури.

Проблема творчості становить один з найвагоміших компонентів дослідження сутності мистецтва. Поза творчістю мистецтво не може існувати. Видатні філософи, психологи, мистецтвознавці, визначаючи найсуттєвіші координати мистецької діяльності, пріоритетного значення надавали творчим процесам, які виступають запорукою новизни і естетичної цінності художніх продуктів [20, 31, 47, 174, 178, 224, 226 та ін.].

Проблема творчості завжди викликала інтерес у вчених різних спеціальностей. Філософська думка окреслювала сенс творчості як виявлення гуманістичної сутності людини, як засіб пізнання законів навколишнього світу, як шлях до з'ясування внутрішніх координат людського буття. Психологічні розвідки спрямовувались на визначення механізмів творчої діяльності, її компонентної структури, виявлення імпульсів творчості. Естетичні підходи вирішення проблеми творчості торкалися критеріїв оцінювання результатів творчої діяльності композиторів, поетів, художників, окреслення особливостей взаємодії новаторського і традиційного в мистецтві, форми і змісту, художньої сутності мистецьких образів тощо. Мистецтвознавці, орієнтуючись на узагальнені філософські, психологічні і естетичні закономірності, спрямовували зусилля на виявлення специфічних, притаманних тому чи іншому виду мистецтва, закономірностей творчого процесу.

Різноманітність підходів, об'єктивно викликана сутнісною проблематикою кожної науки, певним чином ускладнює аналітичне вивчення питань творчості. Разом з тим наявність різноманітних аспектів і напрямків дослідження проблеми творчості уможливорює її охоплення з різних боків, тим самим сприяючи більш широкому виявленню характерних її рис.

З метою систематизації результатів аналізу багатогранних підходів до вивчення проблеми і більш чіткого окреслення власної позиції в цих питаннях ми вирішили підпорядкувати виклад матеріалу цього підрозділу дисертації визначенню тих аспектів проблеми, які, на нашу думку, є найсуттєвішими для усвідомлення провідних засад творчої діяльності. До таких було віднесено: окреслення сутнісних ознак творчості, визначення компонентів творчого процесу і його етапів, з'ясування чинників, рушіїв, сприятливих умов ефективного протікання творчого процесу. Визначення саме цих напрямків аналізу мотивувалось потребами з'ясування теоретичних основ нашого дослідження, в якому розроблювані нами пропозиції педагогічного порядку своїм підґрунтям мали би мати естетико-філософські і психологічні аспекти проблеми. Інакше кажучи, спрямування нашого дослідження на виявлення методики активізації творчої діяльності студентів закономірно має спиратись на знання сутнісних ознак творчої діяльності, її компонентної структури, об'єктивних етапів розгортання творчого процесу, а також „пускових механізмів” творчої діяльності.

Творчість визначається як подолання пануючої в світі необхідності [50, 93]. Творчість характеризується також як діяльність, що охоплює всі форми створення і появи оригінального на тлі існуючого, стандартного [20, 29]. Творчість тлумачать як розв'язання протиріччя між притаманними і непритаманними якостями матеріального світу [213, 221]. Об'єктивним результатом творчої діяльності вчені визначають виникнення нового, не існуючого в попередньому досвіді людства [23, 41]. Поняття творчості пов'язують із особистісною, вільною, необмеженою ініціативою. Творчість

характеризує певну особистість і складає її незаміниме індивідуальне обдарування. „Творчість починається там і тоді, коли людина виходить із царства необхідності до царство свободи, вибору, духовного пориву, бажання, радісного і страдницького виявлення власного „я” [22, 40]. При всій різноманітності підходів до з'ясування сутності творчості остання тлумачиться у філософії як процес і результат створення нового, того, чого раніше не було.

Проблема художньої творчості, її специфічних особливостей становить великий пласт досліджень психолого-естетичного порядку. Історія розвитку мистецтва невідривна від досліджень сутності творчої діяльності митців, характерних її ознак. Естетико-психологічні засади мистецької творчості плідно досліджувались цілим рядом вчених, серед яких чільні місця посідають імена Л.Виготського, Н.Гончаренка, А.Гройсмана, І.Зязюна, Б.Мейлаха, А.Налчаджяна, О.Никифорової, О.Ранка, П.Якобсона та ін. Аналіз їх робіт дозволяє виокремити певні аспекти дослідницьких підходів до з'ясування сутності і характерних ознак творчої діяльності в мистецтві, зокрема, в музиці. Великого значення надається розв'язанню питань, пов'язаних з особистісними характеристиками митця як суб'єкта творчої діяльності. Художня творчість характеризується як процес і результат створення образів мистецтва. Форми художніх образів є безконечно різноманітними, сутність їх одна – створення нового в мистецтві (художнього твору чи його виконання).

Музична творчість передбачає створення якісно нового в будь-якій галузі музичного мистецтва, досягнення художнього результату, що відтворює в образно-неповторній формі суттєві риси дійсності. Під творчістю в музиці розуміють створення музики (композицію), передумовами якої виступає природній талант, художня майстерність, професійна освіта, життєвий досвід, соціальна зрілість, уява, натхнення [108, 143, 174].

Не лише композиція, створення музики, а і її виконання, інтерпретація можуть розглядатись як по-справжньому творчий процес. Зауважимо, що питання творчої основи музичного виконавства протягом історії розвитку мистецтва вирішувалось неоднозначно. Ряд музикознавців і митців наголошували на визнанні інтерпретації музики як процесу репродуктивної творчості, підкреслюючи, що завдання виконавця полягає у точному відтворенні задуму композитора, а не у пошуках власного ставлення до виконуваної музики [172, 228, 231]. За думкою цих авторів, творча свобода виконавця надто обмежена авторським текстом, інтерпретатор має „озвучити” те, що вже написано композитором. Отже, творчість виконавця носить виключно репродуктивний характер. Натомість в теорії сучасної естетики і музикознавства підкреслюється творчий характер інтерпретації. Музичні образи, створені композитором, є об’єктом не для наслідування, а основою для інтерпретації, яка передбачає не тільки досягнення авторської художньої концепції і прагнення якнайповніше втілити її у власному виконанні, а і усвідомлення власної художньої позиції інтерпретатора, виявлення власного ставлення до музики, творче осмислення нотного тексту і відтворення його у музичному виконанні [66, 141 та ін.]. Виконавський процес, якщо це не механічне віддзеркалення нотного тексту, завжди супроводжується новими нюансами, незвичними відтінками, свіжим поглядом на музичний твір.

В річищі провідних понять щодо визначення сутності творчого процесу художня творчість в нашому дослідженні також розглядається як процес створення нового в мистецтві. Навчальний аспект художньої творчості не передбачає жорстких вимог до створення абсолютно нового і високохудожнього в мистецтві, мету навчальної творчості ми вбачаємо в тому, щоб стимулювати творчі устремління студентів, активізувати творчі аспекти їх світобачення, стимулювати до самовираження в мистецтві тощо.

Вивчення специфічних особливостей творчої діяльності в мистецтві одним із аспектів має виявлення характерних її ознак. До таких, зокрема,

належить оригінальність художнього твору, його неповторність, своєрідність. Величезне значення цієї провідної ознаки художньої творчості неодноразово відзначали митці і теоретики мистецтва [174, 208, 225]. Бачення чогось нового, прихованого від інших в навколишньому світі, уміння виявити в художньому образі самотні нюанси світобачення і світовідчуття, непомічені іншими особливості внутрішнього світу людини і навколишньої реальності, Л.Виготський вважав надзвичайно суттєвою ознакою творчості. Разом з тим, видатний психолог відзначав, що естетична самотність має торкатись не лише змісту художнього творіння. Новації в мистецтві мають комплексний характер, одночасно передбачаючи нові підходи і до форми [47]. Увагу автора художнього твору на різних етапах процесу творчості може привертати то зміст, то форма. Проте, даючи оцінку оригінальності продукту мистецької творчості, необхідно цілісно підходити до сприймання змісту і форми в їх нерозривній єдності, підкреслював Л.Виготський.

Аналізуючи проблему визначення оригінального в мистецтві, вчені наголошують на ціннісному аспекті розгляду специфіки художньо-творчої діяльності. Дослідження евристичних проблем в мистецтві поза категорією цінності не тільки недоцільне, але і неможливе [8, 11, 41, 64, 67]. Історія розвитку мистецтва містить безліч прикладів відторгнення істинно новаторського в мистецтві, різку зміну вектора естетичної оцінки художніх творів від покоління до покоління. Щоб досягти обґрунтованої думки щодо оригінальності і цінності мистецьких набутоків, необхідно спиратись на глибокі знання законів творчості, розвинені естетичні ідеали і смак, світоглядну цілісність [135, 134, 144, 200].

Ціннісний аспект творчості пронизує мотивацію, внутрішнє спонукання індивіда до творчості. Для чого я творю? Для кого пишу вірші? Хто буде слухати мою музику? – питання, що вільно чи не вільно, свідомо чи підсвідомо виникають у поетів, художників, композиторів. Абсолютна відстороненість від потреб застосування продуктів творчості об'єктивно

може призвести до підміни понять, коли оригінальне поступається місцем оригінальничанню, а істинне новаторство в мистецтві перетворюється на формалістичне, беззмістовне трюкацтво [11, 37, 64].

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становить проблема взаємодії новаторського і традиційного в процесі художньої творчості. Засвоєння традицій в мистецтві має стати підґрунтям для власних художньо-творчих набутоків. Органічне засвоєння художником досвіду людської культури – необхідна умова розквіту таланту. Разом з тим збереження індивідуального бачення, своєрідності підходів до художнього процесу є необхідною рисою істинно творчого процесу. Кожний великий митець виступає і як наслідувач певних традицій, і як їх заперечник, руйнівник. Поза засвоєнням художнього досвіду не може бути естетично продуктивною творчість митців. Український мистецтвознавець А.Муха, досліджуючи процес композиторської творчості, акцентує значущість музичного досвіду і пам'яті як специфічних її засад. Він пише : „Абсолютизована, піднесена до культу новизна, відірвана від традицій минулого, від критеріїв художньої цінності невідворотно заводить до творчого тупика” [143, с.56]. Водночас справжнє, велике в мистецтві не потребує повторення. Образно про це сказано у М.Горького: „...всіх слухайте, все читайте, всьому навчайтесь, але – бережіть, але – шукайте самого себе, – нікому не підкоряйтесь все перевіряйте і не давайте душі Вашої в полон впливам, чужим їй.” [185, с.178-179].

Естетико-мистецтвознавче поняття новаторства набуває в психології статусу „подолання звичних дій” [3, 24, 31], пошуку засобів власного самовираження, виявлення власної індивідуальності . Естетичні підходи до тлумачення творчості як єдності новаторського і традиційного знаходять змістовні паралелі із такими психологічними характеристиками творчого процесу, як взаємодія звичних і незвичних способів дій, як народження нового на тлі засвоєних уявлень. Видатні вчені-психологи стояли на позиції, згідно якої творчість характеризується оперуванням відомими і

невідомими раніше утвореннями, Л.Виготський наголошував, що комбінування нового і старого лежить в основі творчості [46]. Дж. Гілфорд зазначав, що відкриття нового своїм підґрунтям має обізнаність людини в існуючих, вже відкритих фактах [51]. М.Вертгеймер підкреслював значення досвіду для творчих знахідок [41].

Таким чином, перспективним для мистецької педагогіки, зокрема для теорії творчого розвитку особистості в процесі художньої діяльності, може стати позиція, згідно з якою залучення студентів до опанування творчої спадщини видатних митців має опосередковуватись завданнями збереження індивідуальності студентів, а проблема розвитку художньої індивідуальності вирішуватись на ґрунті усвідомлення учнями кращих мистецьких традицій, засвоєння досвіду художньої культури.

Справжні художні творіння не зникають для людства, для мистецтва в цілому. Непереходящість, довготривалість їх естетичного впливу, як про це свідчать естетичні дослідження [58, 65, 118, 125, 129] полягає значною мірою в наповненості художніх образів істинного мистецтва високою духовністю, гуманістичним началом. Митець має бути не лише талановитою людиною, а і непересічною особистістю. Його твори мають віддзеркалювати високий стрій душі, змістовність життєвих установок, розвиненість естетичних ідеалів. Якщо композитор хоче торкнутись людського серця, підкреслював Д. Шостакович, треба, щоб йому було що сказати [220]. Беззмістовність, відмежування від гуманістичних проблем не знайдуть відгуку ні у широкій публіки, ні у мистецької еліти.

Світоглядний аспект художньої творчості був предметом дослідження багатьох вчених [8, 50, 57, 135 та ін.]. Сучасні автори теж наголошують на гуманістичній спрямованості і відтворенні високого духовного начала як важливих орієнтирів творчого процесу. Впровадження цих кардинальних понять в контекст педагогіки дає змогу окреслити думку щодо надзвичайно важливого аспекту творчого розвитку студентів – піклування про їхнє духовне збагачення. Активізувати творчі засади діяльності студентів

неможливо поза увагою до становлення їх внутрішнього світу, наповнення його загальнолюдськими уявленнями про смисл життя, прекрасне і високоморальне. Студентська творчість у різних її проявах, створенні інтерпретації музичних образів чи композиторських спробах, не може бути продуктивним процесом за умов збідненого духовного життя студентів, обмеженості їх життєвих інтересів, вузького мистецького кругозору.

Системоутворюючі координати проблеми торкаються насамперед її структури. В творчій свідомості індивіда мінливо поєднуються, взаємодіють різні елементи мислення – логічного і образного, знаходять відтворення фантазія і інтуїція, емоційні переживання і асоціативні зв'язки тощо. Отже, важливою характеристикою творчої діяльності в мистецтві виступає її компонентна структура.

Суттєвий компонент структури художньої творчості складають почуття. Мистецька творчість супроводжується високою напругою емоційного життя художників, поетів, музикантів. Поза емоційним осягненням матеріалу, поза глибоким переживанням неможливе продуктивне здійснення творчої діяльності в художній галузі.

Емоції, що виникають у системі художник – дійсність, слід розглядати не як позбавлені змістовності афективні стани, а як особливу форму естетично забарвленого зворотного зв'язку, як регулятор одержаної із зовнішнього світу інформації. Для творчості митців усвідомлені й конкретизовані ним самим його чуттєві емоційні оцінки дійсності відіграють надзвичайно велику роль [127, 128, 134, 226].

В. Роменець підкреслює значущість емоційного компоненту творчості як такого, що характеризує його внутрішню, іманентну сутність [178]. Без емоційного напруження, стверджує автор, не може бути плідним творчий пошук.

Особливого значення в художній діяльності творчого спрямування набувають естетичні почуття. Розуміючи під естетичними почуттями переживання задоволення, радості, насолоди при сприйманні краси

природи, людини і її творінь, вчені підкреслюють, що у відриві від активного емоційного переживання процес створення художніх образів призводить до нівелювання їх ціннісної природи [77, 134, 174, 177]. Щоб творити – треба бути здатним емоційно загострено реагувати на події власного життя, на суспільні проблеми. Без емоцій процес творчості стає сухою констатацією фактів і явищ [16]. Естетичні почуття слід трактувати як стимулятори творчого процесу [28]

Важливого значення надає Л.Виготський емоційній забарвленості психічного життя художника. Глибина почуття виступає сутнісною характеристикою процесу творчості. Творчість поза емоційно насиченим сприйняттям життя неможлива [46].

Вивчаючи роль емоцій в процесі активізації творчої діяльності, Н. Гончаренко послідовно відстоює думку про естетичні почуття і емоції як засоби глибокого проникнення митця до дійсності, як ті характеристики його діяльності, що дають змогу художнику пізнати і відтворити реальний світ не лише у його цілісності, а і у характерних деталях, вловити ті ознаки і характеристики оточуючого життя, які є прихованими від звичайної людини. Уявлення про прекрасне і безпосереднє його переживання визначають здатність митця до гуманістичної спрямованості творчого процесу, до олюдненого контексту творчих результатів.

Плідними здобутками у вивченні ролі емоцій в процесі художньої творчості відзначається наукова позиція Г. Єрмаша, який твердив, що формування творчого стилю діяльності передбачає розвинену емоційну сферу особистості. Високий рівень переживання, емоційна наповненість сприймання дійсності, пристрасть супроводжують процес художньої творчості [80].

Почуттєве наповнення діяльності є складовою творчого акту, стверджує І. Коган [101]. Розглядаючи сутнісні ознаки творчого процесу, вчений послідовно відстоює думку про зв'язок естетичних емоцій із ціннісними орієнтирами творчої діяльності. Критичне ставлення до результатів власної

творчості, чи задоволення, схвальна їх оцінка не можуть не супроводжуватись переживаннями. Естетичне забарвлення оцінного ставлення до власних творчих досягнень супроводжується активним емоційним відчуттям позитивного чи негативного спрямування.

Творче знаходження емоційного підтексту художнього твору, втілення емоційного звучання твору невідворотно пов'язане з аналогічними почуттями автора, естетично скоректованими його художнім смаком [135].

Понятійна інформація, що міститься в творах мистецтва завжди емоційно забарвлена. Тому і процес створення художніх образів не може бути індиферентним до того, що зображається чи виражається твором. Митець-творець, перш ніж закріпити певне бачення світу у художній його моделі, спочатку переживає найтонші нюанси життя, „пропускає” через власний естетично-емоційний світ його окремі грані [147].

В творчості композитора або інтерпретатора емоції носять „омузичнений” характер. Звукові асоціативні зв'язки здатні пробуджувати певний емоційний відгук, а емоційне переживання дійсності спричиняє відповідні нюанси музичних інтонацій. Мова емоцій і почуттів надихає творчість, активізує образне мислення композитора, виконавця [9, 144]. А.Муха підкреслює, що композитор, як і кожна людина, здатен не тільки подумки відтворювати в собі розгорнуту послідовність емоції-почуття, а і здійснювати процес згортання емоцій-почуттів в певний клубок, згусток, змістовний символ, знак. Композитор мислить символами реальних емоцій, свідомо прискорюючи їх перебіг під час творчого акту і це не суперечить безпосередньому виявленню емоцій, як і підсвідомому розгортанню дії – переживання [143, с. 222-223].

Вагомим компонентом творчого процесу виступає логічне мислення. Його провідним завданням є відтворення і аналіз суттєвих взаємозв'язків у світі, формування у свідомості індивіда непротирічивої моделі світу [51, 65]. Інтелект, який розбудовує і естетизує середовище, у людини настільки

всесильний, що він втручається до творчості власне природи, підкорює простір і час [40].

Відображуючи узагальнені властивості предметів і явищ навколишньої дійсності в їх суттєвих закономірних зв'язках, раціональне мислення виступає складовою творчого процесу. А. Бергсон акцентує увагу на ролі понятійного узагальнення сукупності характерних ознак явища в творчому акті. Він надає вагомого значення процесу виявлення суттєвих ознак, абстрагуванню в процесі творчої діяльності [20].

Творчість немислима поза аналізом, синтезом, узагальненням і систематизацією характерних ознак явищ дійсності [65, 67, 89, 97, 165].

Досліджуючи роль мислення в творчих процесах, А. Роменець загострює думку щодо мислення як основи творчого процесу. Щоб творити, треба пізнати світ, а пізнання базується на процесах мислення [178]. Проблеми взаємозв'язку пізнавальної і творчої діяльності плідно вирішувались у дослідженнях Л. Єрмолаєвої-Томіної [79]. Дослідниця звертає увагу на пошукову основу і пізнання, і творчості, які значною мірою спираються на раціональні способи дій. Мислення в процесі пізнання спрямоване на пошук оптимальних засобів адаптації до мінливого середовища, яка потребує зміни дій і форм пристосування, а також вирішення нестандартних завдань. Творчість, що має за мету пошук засобів для досягнення певного нового результату, також не може орієнтуватись на старі засоби. Нове може бути досягнутим лише за умови врахування всіх змінних компонентів у ситуації [79, 180].

Завдяки розуму в творчому акті може бути відтворений минулий досвід і проникнення до майбутнього. Творчий процес, зауважує А. Брушлинський, за своєю природою динамічний, містить потенціал багатозначної інтерпретації категорії часу. Минуле, сучасне і прийдешнє, відтворене в новій якості продукту, вибудовуючись в певну систему, зазнає на собі суттєвого впливу здорового глузду [31].

В процесі художньої творчості інтелект митця поєднує, узгоджує і контролює діяльність, яка здійснюється за допомогою емоцій. Постановка творчого завдання, її свідоме визначення щільно пов'язані з раціональним мисленням особистості. Проективне відтворення результату, створення плану також спирається на інтелектуальне начало. Втілення задуму в певний творчий продукт опосередковується значною мірою логічними операціями [29]. Художня творчість починається із мисленнєвого пізнання навколишньої дійсності, в якому раціональні способи відіграють суттєву роль, зауважують Л. Левчук, А. Лук, А. Мелік-Пашаєв, П. Якобсон. Вони вказують на взаємодію емоційного життя художника із його здатністю до раціонального осмислення відтворюваних в процесі художньої діяльності явищ. Емоційне сприймання невідривне від раціональних підходів у творчих актах. Емоції не виникають і не існують самі по собі поза раціональними підходами до створення художніх образів.

Досліджуючи динаміку художньо-творчої діяльності, Б. Мейлах виокремлює три типи художнього мислення. До художньо-аналітичного він відносить здатність до поєднання „ідеї” і „образу”, аналітичних і конкретно-почуттєвих елементів творчості; до суб'єктивно-експресивного типу творчості він відносить такі підходи, при яких почуттєве і емоційне забарвлення превалює над відносно слабкою аналітичною тенденцією і, нарешті, раціоналістичний тип художнього мислення характеризується значною перевагою ідейних міркувань над образним мисленням художника [134]. Не до кінця поділяючи запропонований характер класифікації, відзначимо послідовне окреслення автором думки щодо ролі раціонального мислення в процесах художньої творчості.

Музична творчість характеризується особливим значенням емоційних підходів, оскільки зміст музичних образів орієнтується переважно на втілення почуттів і переживань людини. Відзначаючи пріоритет емоційного забарвлення музичних образів, дослідники музичної творчості підкреслюють також значення понятійного мислення, відзначають роль

аналітичних і узагальнюючих дій у процесі створення музичних образів. Так, Є. Назайкінський, досліджуючи закономірності композиції, вважає необхідною її ознакою логіку розгортання музичної думки. Він підкреслює, що опора на відомі правила музично-логічних операцій, дає змогу знаходити нові дані, поповнюючи зміст музичних образів, розширюючи правила музичної композиції [144].

Дослідники закономірностей художньої інтерпретації музичних творів також серйозного значення надають раціональним способам її здійснення. Н. Корихалова загострює увагу на дієвості аналітичних підходів до створення композиційного плану інтерпретації музичного твору [110]. В.Москаленко окреслює думку щодо ролі логічних способів проникнення до змісту музичних образів і перенесення цієї логіки до процесу створення виконавської концепції [141]. Значення логіки для створення і інтерпретації музики підкреслюють і інші дослідники процесів художньої творчості [14, 28, 33, 81, 208 та ін.].

У творчій діяльності поряд із дією свідомості існує величезна частка підсвідомого. Творча особистість – це та, яка спирається у своїх віднайденнях на підсвідомі функції значно ширше, ніж звичайна людина [145, 201]. Досліджуючи особливості творчої діяльності, В. Вернадський зауважував, що позасвідомі відчуття і асоціації – основа грандіозних відкриттів [40]. Виявлення психологічної основи художньої діяльності привели Л. Виготського до висновку щодо об'ємної частки позасвідомого в творчому процесі.

Ціла низка питань естетичної творчості лишаються невирішеними, поки ми обмежуємось аналізом лише тих процесів, які розігруються в сфері нашої свідомості. Мистецькі проблеми можуть бути вирішені поза раціональним їх осмисленням. Процес знаходження, відкриття художнього рішення протікає в сфері неусвідомлюваної психічної діяльності. Повна усвідомлюваність творчості, можливість її формалізації зробили б творчість, зокрема в сфері художньої діяльності, неможливою [169].

У контексті сказаного можна стверджувати, що необхідним компонентом творчого процесу виступає інтуїція як один із засобів вирішення творчого завдання. В мистецтві, його творчих засадах інтуїції належить значна частка. За допомогою інтуїції відбувається миттєве віднайдення художнього завдання, яке не піддається раціональним способам вирішення, швидке й правильне передбачення ходу художнього розвитку твору. Інтуїція лежить в основі художніх замислів і стратегії їх реалізації.

Вивчаючи психологічну сутність інтуїції, Б.Теплов відзначав, що нейрофізіологічною основою інтуїтивних процесів є мобілізація всіх ресурсів організму на вирішення художнього завдання [201]. П.Симонов підкреслює, що інтуїтивні підходи до художньої творчості з'являються як результат концентрації думок і відчуттів на предметі творчості. Якщо в єдиному фокусі уваги зводяться мета творчості, бажання до її досягнення, неусвідомлене відчуття засобів забезпечення художнього результату, створюються умови для дії інтуїції [189].

А.Налчаджян називає інтуїцію центральною ланкою творчого процесу [145]. Вчений доводить, що основу інтуїції складає психологічний механізм підсвідомого знаходження істини чи створення нових предметів і явищ. Попередній досвід опосередковує інтуїтивно – творчий процес, хоч і не усвідомлюється особистістю. Інтуїція характеризується як стрибкоподібний перехід накопиченого до нової якості. Цей перехід важко піддається фіксації, що відкриває шлях до містичних пояснень сутності процесів раптового віднайдення результату творчих зусиль.

Інтуїтивне, безпосереднє вирішення завдання супроводжується відчуттям впевненості у правильності обраного шляху [147]. Здатність миттєво, без довготривалих пошуків і доведень знайти результат творчих зусиль викликає переконання, що обраний шлях є істинним, а продукт творчості характеризується необхідними якостями.

Творчість, опосередкована інтуїтивними знахідками, особливо характерна для музичної галузі. Композиторська діяльність ґрунтується на інтуїтивному знаходженні засобів вираження того чи іншого душевного стану людини, відтворенні в музичному творінні найтонших почуттєвих відтінків. Перебирання в уяві інтонаційних зворотів і виявлення тих з них, що найповніше сприяли б вираженню естетичних емоцій композитора, значною мірою ґрунтується на інтуїції [174].

Проблема інтуїції в музиці проливає світло на психологічний механізм натхнення. Відомо, якого значення надавали композитори натхненню як стимулятору творчої діяльності, як важливому чиннику досягнення музичних новацій. Композитору важко відокремити раціональне і емоційне в творчому процесі від інтуїтивного. Загадкове і не пояснюване нерідко сприймається музикантами як необхідні важелі творчості. Прагнення досягти певного ефекту і його зміст теж, як правило, не усвідомлюються. Реальне ж досягнення цього ефекту суттєво залежить від натхнення, - вважають композитори [220].

Натхнення в галузі музичної діяльності живиться силою емоцій, їх інтенсивністю і глибиною. Через це в мистецтві інтерпретації музики емоційна наповненість процесу роботи над музичним твором розцінюється як важлива передумова досягнення того особливого стану творчого піднесення, яке називають натхненням [66].

Інтуїція характеризується тісними зв'язками з уявою і фантазією, які складають також неодмінний компонент творчого процесу в мистецтві. Природа уяви, її сутність, характерні ознаки досить повно вивчено в психології [61]. Аналіз наукових досліджень щодо уяви дає можливість окреслити її понятійну сутність. Під уявою слід розуміти психічний процес, в результаті якого у людини виникають нові образи.

Уява в музичній творчості носить специфічний характер. Узагальнено-теоретична модель композиторської творчості, професійної і аматорської, запропонована А. Мухом, містить ґрунтовний розгляд проблеми щодо ролі

активного внутрішнього слуху у створенні музики [143]. В роботі відомого українського музикознавця акцентується організуюча роль внутрішнього слуху, який розглядається як інструмент творчої уяви. Автор не виключає факту непередбачуваних, несподіваних ефектів при зіставленні внутрішнього слухового уявлення і реального звучання музики. В той же час повнота слухових уявлень є чинником продуктивного протікання процесу композиторської творчості. Перед тим, як зафіксувати в нотному запису створені уявою образи, композитор внутрішнім слухом досягає їхнє звучання.

Оперування музичними інтонаціями як частками цілісного образу внутрішнім слухом, подумки є характерним для композиторської фантазії, стверджує А.Муха. Розглядаючи процес створення музики як взаємодію внутрішніх слухових уявлень і реального звучання, дослідник зауважує, що уявно-символічний перебіг музичних інтонацій, який дозволяє композитору вільно, необмежено і плідотворно грати з музичним матеріалом, що веде до створення нових образів, може переходити до реально-слухового, тому що композитор може програвати за інструментом фрагменти твору то в прискореному, то в уповільненому вигляді, вільно перетасовуючи, монтуючи їх [143].

Переваги уявного моделювання музичних образів у композиторській практиці простежуються у випадках роботи над творами оркестрової чи хорової фактури. Неможливість відтворити на музичному інструменті їх звучання у повному багатстві також спричиняє дію внутрішнього слуху, пов'язаного з уявою композитора.

Досліджуючи закономірності музичного сприймання, зокрема, композиторського, Є.Назайкінський звертає увагу на специфічну роль музичної уяви, в процесі якої композитор може довільно комбінувати окремі фрагменти твору, може вільно оперувати темповими характеристиками музичних образів, навмисне розширюючи чи прискорюючи звучання внутрішнім слухом. Вільному оперуванню

підлягають ритмові, фактурні ознаки музики та інші найважливіші засоби музичної виразності. В цьому розумінні музична фантазія має не тільки необмежені можливості, а і виступає чинником творчого процесу [144].

Одним із механізмів уяви вчені називають емпатію. В контексті сказаного цікавою уявляється думка Є.Басіна, згідно якої емпатія розглядається як уявне перенесення себе до думок, почуттів і дій іншого та структурування власного сприймання за його зразком [17]. Таким чином, в основі творчої уяви лежить „роздвоєння” регулюючого центру творчої уяви. „Я” нібито поділяється на реальне „Я” і уявне „Я”. Є.Басін наголошує на тому, що уявне творче „Я” – це власне і є творчий компонент, творча підсистема „Я”, які можна інтерпретувати як психологічне джерело творчої енергії. В контексті музичної творчості „емпатійна” теорія може бути усвідомлена як ототожнення почуттів і переживань композитора з емоційним життям інших людей. Цей емоційний стан і служить основою для відбору і створення нових музичних інтонацій, із яких і складається майбутній твір.

В психології творчої діяльності розрізняють різні види творчої уяви . Перший вид пов’язується із мисленневою зміною, перетворенням об’єктів і ситуацій, які реально сприймаються в теперішньому часі, коли події, яку спостерігають нині, надається новий зміст і нове емоційне забарвлення. Другий вид уяви пов’язано із відтворенням конкретних об’єктів, вражень, динаміки подій, що мали місце в минулому досвіді людини. Велику роль при цьому відіграє емоційна пам’ять. І, нарешті, третій вид уяви характеризує стан спрямованості на створення нових моделей бажаного чи необхідного майбутнього [79, с.176-178].

Із творчою уявою тісно пов’язано специфіку композиторського сприймання музики. Дослідження характерних ознак сприймання у композиторів привели дослідників [81, 91, 111] до виявлення певних відмінностей порівняно із звичним слухацьким сприйняттям музики. Нас

цікавлять віднайдені підходи постільки, оскільки вони проливають світло на особливості музично-творчої уяви.

Сприйняття музики інших авторів виступає для композитора стимулом його творчої уяви [116]. Композитор вільно чи невільно, свідомо чи несвідомо виокремлює із всього прослуханого матеріалу те, що є близьким його творчій натурі [135]. Музичні враження, одержані від сприйняття „чужих” музичних образів опосередковано сприяють виникненню власних звукових образів, причому їх виникнення може йти шляхом наслідування (навмисного чи ненавмисного), або свідомого руйнування сприйнятих музичних закономірностей. Орієнтація на наслідування носить позитивний характер, якщо „переплавляється” творчою уявою, якщо музичні враження перетворюються на імпульси знаходження творчих рішень, притаманній художньо-творчій індивідуальності композитора. Творча уява при цьому відіграє головну роль. Якщо ж композитор має обмежену уяву, набуття досвіду слухання „чужої” музики може призвести до тривіального епігонства [144].

Уяву називають „королівською дорогою до підсвідомості”, а звідси воно може трактуватись як головний об’єкт формування творчих здібностей, зауважує Е. Боно [29, с.43].

Таким чином, обґрунтовуючи власне ставлення до проблеми структурної організації художньої творчості за результатами аналізу наукової літератури, доходимо узагальнення щодо наявності чотирьох провідних компонентів художньої творчості, а саме: раціонального мислення, емоційно-естетичних переживань, інтуїції і уяви. Вказані психічні процеси є не тільки рушіями чи характеристичними ознаками творчого процесу в мистецтві, а становлять іманентну сутність художньої творчості. Поза глибоким осмисленням і переживанням відтворюваного життя, інтуїтивного знаходження художнього рішення і яскравою уявою здійснення творчого процесу в мистецтві неможливе.

Теоретично переконливим є підхід до аналізу творчої діяльності як процесу. Не тільки компонентна структура як вияв системного аналізу, а саме динаміка розгортання творчих дій становить науковий інтерес для багатьох вчених. Аналізуючи моделі творчого процесу, запропоновані П.Енгельмаєром, А.Пуанкаре, Г.Воллесом, Е. Гетчинсоном, український вчений А.Роменець, по-перше, підкреслює значущість процесуальної теорії дослідження творчої діяльності, по-друге, чітко окреслює власні міркування щодо розподілу. Перша фаза присвячена підготовчій роботі, яка характеризується активним включенням свідомості, дійовим станом суб'єкта творчості. Друга фаза – визрівання – опирається на неусвідомлювані компоненти психіки. Зміст її становить інкубація, визрівання провідної ідеї майбутнього продукту творчої діяльності. Третя фаза – поява задуму, конкретизованої гіпотези, ідеї щодо вирішення творчого завдання. Психологічний механізм діяльності на другій фазі становить перехід неусвідомлюваного у свідоме. Нарешті, четверта фаза присвячується розвитку, матеріальному втіленню задуму та перевірці художнього результату творчих дій [178, с.165-167].

Вивчаючи предмет і шляхи дослідження художньої творчості, Б.Мейлах доходить висновку, продуктивність якого не викликає сумніву. Він пише, що центральною, вихідною метою дослідження художньої творчості є поняття творчості як процесу. Поняття процесу є фундаментальним, центральним у визначенні предмету психології художньої діяльності як самостійної дисципліни [134]. Така постановка питання, за нашою думкою, дає можливість з наукових позицій підійти до визначення певних етапів роботи зі студентами з активізації їх творчої навчальної діяльності.

Один із провідних дослідників психології творчості Я.Пономарьов пропонує такий розподіл етапів творчої діяльності, психологічною основою яких визначається той чи інший тип поведінки. Перший етап включає маніпуляцію об'єктами-оригіналами, „речами”. Мета цього етапу спрямована на перетворення предметної ситуації. Дії не можуть

відбуватись „подумки” і бути виражені словесно, а оцінка їх носить суб’єктивний характер. На другому етапі завдання вирішується спочатку у зовнішньому плані, в процесі маніпулювання об’єктами-оригіналами, підпорядковується мовним розпорядженням. Потім результат репродукується до внутрішнього плану і теж виражається словесно. Зовнішні мовні сигнали вже починають чинити вплив на вибір мети, на регуляцію дії, її контроль і оцінювання. На третьому етапі творче завдання вирішується шляхом маніпулювання уявлюваними об’єктами. Слово набуває нової функції, стаючи знаковим сигналом активізації готової програми, і може нести в собі зародок власної команди – програми дій. На четвертому етапі маніпулювання уявленнями цілком підлягає словесно сформульованому завданню. На п’ятому і шостому етапах попередньо намічені тенденції досягають повного розвитку. Дії носять систематичний характер, вибудовуються згідно задуму, співвідносяться з завданням. Результат діяльності підпорядковано логіці [169, с.26-27].

Концепція Я.Пономарьова привертає нашу увагу визначенням послідовних закономірностей, що становить основу моделюючих підходів до виокремлення певної етапності. З’ясування ролі слова на тих чи інших етапах творчого процесу, виявлення суб’єктивно-об’єктивної природи творчих дій, емоційних і раціональних параметрів їх оцінювання, зіставлення внутрішнього і зовнішнього плану творчих дій орієнтують наш дослідницький пошук в галузі окреслення оптимальних етапів активізації творчої діяльності студентів.

О.Лук виділяє п’ять умовних етапів. Перший етап, згідно його концепції, передбачає накопичення знань і навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання завдання. Автор підкреслює, що чітке формулювання задачі – це половина рішення. Другий етап спрямовано на зосереджений пошук додаткової інформації. Третій етап створює враження відходу від проблеми, нерідко його пов’язано з переключенням на інші заняття. Четвертий етап пов’язано з виникненням натхнення, інсайту.

О.Лук зауважує, що далеко не у всіх інсайт пов'язано з геніальними ідеями, часто це зовсім скромні здогадки. Проте, інтуїція присутня в кожному акті творчості [128].

В психологічній літературі проблема визначення етапів творчої діяльності знаходить і інші рішення [20, 79, 89, 97, 135]. Абстраговану їх сутність можна представити у вигляді трифазової моделі. Перша фаза – „Пуск”, що характеризується виникненням і постановкою творчого завдання; друга – „Пошук”, змістом якої є віднайдення засобів для втілення задуманого; третя фаза – „Виконання”, в процесі якої відбувається реалізація задуманого в діях, контроль за проміжними результатами і корекція способів виконання, критична оцінка результатів.

Вивчення закономірностей художньої творчості як процесу шляхом аналізу наукової літератури дозволяє нам визначити певні етапи динамічного його розгортання в системі навчальної діяльності студентів у музично-виконавських класах. Здійснюючи спробу моделювання творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів, ми усвідомлюємо умовний його характер, слідуючи зауваженню П.В. Симонова, згідно з яким „...програмування всіх без винятку етапів творчості (якби його можна було теоретично досягти) зробило би творчість неможливою” [189, с.40].

Провідними етапами музичної творчості в галузі інтерпретації і композиції визначаємо такі:

Перший етап – „Виникнення задуму”. На цьому етапі відбувається постановка художнього завдання. Музикант усвідомлено визначає необхідність творчих дій у певному напрямку – створити інтерпретацію того чи іншого твору, скласти музичний твір певного жанру чи форми. На цьому етапі виявляється індивідуальна готовність до творчості, бажання до виконання чи створення музики, потреба в здійсненні творчої діяльності. В контексті навчальної ситуації слід враховувати, що виникнення творчого завдання може ініціюватись не самим студентом, а викладачем, проте студент має усвідомити його необхідність. Прикладами виконання творчого

завдання в галузі музичної навчальної діяльності можуть слугувати такі, як необхідність самостійно розробити виконавську концепцію твору, знайти необхідні динамічні відтінки, створити архітектонічний план інтерпретації, визначити необхідні темпоритмові барви тощо. Якщо йдеться про композиторську діяльність в процесі навчання, можуть виникнути завдання написати твір, створити його фрагмент, скласти варіації тощо. Важливо, що перший етап вирішення творчого завдання характеризується усвідомленням мети діяльності.

Другий етап – „Уявлення плану творчих дій” передбачає пошук засобів для реалізації поставленої творчої мети, віднайдення орієнтирів його вирішення, уявлення послідовності дій. Так, В. Моляко наголошує, що здатність до „...вироблення творчої розумової стратегії ... служить критерієм творчого мислення” [138, с.34], підкреслює провідну роль стратегічного оформлення задуму, необхідність стратегічної орієнтованості особи, яка реалізується „через здатність знаходити способи розв’язання нового завдання” [138, с.43].

Знаходження засобів для втілення творчого задуму в художній, зокрема, в музичній діяльності супроводжується великою напругою сил, емоційними переживаннями. Уявлення плану творчих дій – того чи іншого спрямування трактовки, виношування її плану, створення розгорнутої послідовності музичного твору в процесі композиторської діяльності, вибір того чи іншого жанру для втілення задуму та відбір необхідних засобів виразності – може відбуватись на усвідомленому і на неусвідомленому рівнях. Музикант виношує в уяві твір, добираючи відповідні деталі для здійснення свого творчого плану.

Специфічною особливістю другого етапу в галузі музичної діяльності може стати імпровізаційний пошук за інструментом відповідного творчого рішення. Довільно перебираючи клавіші, музикант поступово і часто неусвідомлено знаходить контури майбутнього твору чи його інтерпретаційного втілення. Окремі музичні фрази, що виражають ще не до

кінця вловимі почуття, знаходження неясних орієнтирів звукового вираження того чи іншого емоційного стану в процесі імпровізації поступово наштовхують імпрровізатора на усвідомлення плану творчих дій, виявлення музичних деталей, адекватних творчому задуму. Роль імпровізації особливо рельєфно простежується в процесі самостійної роботи студентів над інтерпретацією музики чи над її створенням.

Третій етап – „Втілення задуму в матеріалізовану форму”. Продукт уявлень і уяви має набути матеріалізованого вигляду. Художник пише картину, поет створює вірші, музикант втілює власні задуми в звуках. Процес переведення творчого плану в реальність сповнений творчих дій, що зумовлюється необхідністю знайти відповідні задуму засоби виразності, відібрати найвідповідніші з них, сконструювати їх послідовність, перегрупувати, можливо, і відмовитись від певних деталей попереднього плану тощо. Для цього етапу є характерними і усвідомлений пошук відповідних засобів художнього втілення, і підсвідомі дії. Велику роль на цьому етапі відіграє оцінювання, зіставлення матеріалізованого продукту із творчим планом, задумом. Вільно чи невільно митець порівнює матеріалізовану форму власного твору із тим, до чого він прагнув в процесі творчих пошуків на попередніх етапах.

В музично-творчій діяльності простежується значення імпровізації, що виступає дійовим фактором знаходження відповідних задуму і плану засобів виразності. Зіставлення слухових уявлень композитора, що відбуваються в уяві, із реальним звучанням нерідко спирається на процес підбирання відповідних інтонацій, гармоній, фактурного викладу тощо. Якщо ж йдеться про інтерпретаторську творчість, роль імпровізації теж виявляється суттєвою. Піаніст, скрипаль, баяніст часто в процесі імпровізації, методом проб і помилок, знаходять відповідні творчому задуму і плану деталі виконавської трактовки.

На етапі втілення особливо рельєфно простежується роль відповідних виконавських здібностей і умінь. Для музиканта-виконавця – це розвинений

технічно-виконавський апарат, для композитора – уміння перенести до нотного запису результати набутків внутрішньої уяви, внутрішнього слуху.

Запропонована модель є умовною, схематичною. Жорсткої закріпленості творчих дій на кожному із визначених етапів немає. Так, на етапі втілення можуть бути внесені корективи і у задум, і у вже складений творчий план. Сказане стосується і попередніх етапів, де можливі суттєві зміни. Виокремлення певних етапів зумовлено і власне специфікою художньої творчості, яка простежується в нашому дослідженні як процес, і потребою в систематизації педагогічної роботи, спрямованої на активізацію творчих дій студентів.

1.2. Активізація творчої діяльності як психолого-педагогічна проблема

У науковій літературі є значна кількість робіт, присвячених розгляду питань, пов'язаних із активізацією навчальної діяльності учнівської молоді. Проблемі розвитку творчої активності особистості також присвячено чимало досліджень. Аналіз концептуальних підходів з питань активізації творчої діяльності становить підґрунтя для розробки в нашому дослідженні оптимальної методики роботи з активізації творчої діяльності у студентів музичних факультетів в системі вищої педагогічної освіти.

Першочергового значення в ряду сказаного набуває з'ясування психолого-педагогічного змісту поняття активізації. Активізацію трактують як процес підсилення активності організму. Відповідно до теорії П.Анохіна активізація виступає засобом мобілізації енергетичних сил організму під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів [7]. Поняття активізації пов'язують також із характеристикою діяльності, що свідчить про інтенсивність протікання психічних процесів [146]. П.Гальперін, досліджуючи проблеми активного зв'язку організму із зовнішнім середовищем, звертається до характеристики функціонування системи управління діяльністю. Він підкреслює, що за умов неузгодженості між подразненням, яке поступає до мозку, і можливостями автоматичного реагування відбувається переключення подразника на інші центри, де воно трансформується у потребу. А потреба не викликає безпосередньої реакції, вона виступає як стимул до діяльності [49]. Це завдання тепер покладається на ту нову інстанцію центральної нервової системи, яка приймає на себе вплив потреби. Ця інстанція, яка представляє організм в тих його стосунках із середовищем, що потребують управління на основі орієнтувальної діяльності, є інстанцією неавтоматичних реакцій [49, с.135-136]. Приймаючи цю позицію, можемо дійти такого висновку. Збудження „неавтоматичної реакції” в потрібному для навчання напрямку на основі

застосування відповідних педагогічних засобів і є основою активізації навчальної діяльності учнів.

У ряді педагогічних досліджень активізація виступає як засіб певної організації навчального процесу [192, 214]. Під активізацією навчального процесу розуміють таке удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, що забезпечує активну, самостійну, теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу [60]. Загалом погоджуючись із наведеним визначенням, зауважимо, що акцентуація тільки однієї ознаки – самостійності – як провідної при окресленні поняття активізації, не зовсім виправдане. На наш погляд, самостійність здійснення діяльності має йти в ряду таких характеристик, як інтенсивність, енергетична напруженість, емоційна наповненість тощо, коли йдеться про творчий характер активізації.

В науковій літературі поняття активізації навчальної діяльності нерідко пов'язується із реалізацією принципу активності, який вимагає від педагога створення таких умов навчання, які максимально сприяють вихованню в учнів ініціативності, розвитку в них спостережливості, мислення й мови, пам'яті і творчої уяви [60]. Р. Немов включає в поняття активності психічного відображення такі ознаки, як вибірковість, залежність від потреб та інтересів людини, від змістовних характеристик особистісного сприймання. Розглядаючи проблему активності, Р. Немов підкреслює також її залежність від завдань, цінностей, установок, емоцій, минулого досвіду. Важливо, що автор, характеризуючи активність, наголошує на здатності людини передбачувати результати майбутньої діяльності, на тому, що активна діяльність носить творчий, продуктивний, перетворюючий характер [69, 146].

Активізацію розглядають і як мету удосконалення діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат [148]. В контексті нашого дослідження продуктивною виявляється позиція В. Крутецького щодо розведення понять „активна діяльність”, „самостійна діяльність” і „творча діяльність”.

В його дослідженнях ці різновиди діяльності справедливо характеризуються як різнорівневі, де кожен з наступних виступає видовим стосовно до попереднього, родового [114].

Досліджуючи проблему активізації учіння школярів, В.Лозова визначає сутність поняття активізації як системи засобів, реалізація яких забезпечує мобілізацію інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил учнів [124].

Для створення методики активізації творчої діяльності студентів певний інтерес становить інтерпретація кожного рівня пізнавальної активності, яку пропонує Т. Шамова. В її дослідженнях розрізняють три рівні: відтворюючу активність (перший рівень), інтерпретуючу активність (другий рівень) творчу активність (третій рівень) [214]. За аналогією вказані рівні активності в системі музичної творчості можна визначити таким чином. Перший рівень – сприймання музики, яке характеризується найменшим ступенем творчої активності. Разом з тим музичне сприймання виступає такою дією, яка передбачає не механічне віддзеркалення змісту художніх образів, а усвідомлення, певну трансформацію відповідно до індивідуальності того, хто сприймає, за концепцією Є. Назайкінського – співтворчість із автором. Отже, цей рівень, користуючись термінологією Т. Шамової, можна назвати рівнем відтворюючої активності. Другий рівень – інтерпретуючу активність можна зіставити за аналогією із специфічними діями з інтерпретації музики, створення певної трактовки музичних образів. І нарешті, третій рівень – творча активність – знаходить аналог стосовно музичної творчості у композиції.

Враховуючи специфіку творчої діяльності в порівнянні із пізнавальною і разом з тим не відокремлюючи їх жорстко одна від одної, ми вважаємо, що підхід, запропонований Т. Шамовою, може певним чином вплинути на обґрунтування нашої принципової позиції щодо визначення сутності і етапів розвитку творчої активності студентів в процесі музичної діяльності. Дійсно, і слухання (сприйняття) музики, і її інтерпретація, і створення

музики неможливі поза активним виявленням ставлення особистості до діяльності.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять роботи, де активність розглядають як якість діяльності, а не просто як діяльнісний стан особистості. В цій якості діяльності виявляється особистість учня [120]. Положення щодо особистісно-індивідуального характеру активності є особливо значущим для дослідження проблеми активізації творчої діяльності, оскільки творчість не може бути продуктивним процесом поза втіленням характерних, специфічних, індивідуальних рис особистості.

Аналіз наведених позицій щодо визначення сутності активізації свідчить не стільки про їх протиставлення, скільки про повноту охоплення поняття. Враховуючи різні підходи до визначення активізації, ми вважаємо, що в нашому дослідженні активізацію творчої діяльності доцільно розглядати як процес застосування методів ефективного заохочення та інтенсивного залучення студентів до цілеспрямованих, ініціативно-перетворюючих, самостійних дій в галузі музичної творчості.

Проблема конкретних шляхів активізації навчальної діяльності учнів відображена в широкому колі педагогічних досліджень. Було би важко їх повно охарактеризувати. Проте, можна виокремити магістральні напрямки розвитку наукової думки в цьому напрямку. До таких слід віднести проблему співвідношення педагогічної регуляції і спонтанних дій учнів в процесі творчості, питання мотиваційного забезпечення активно-творчої діяльності учнівської молоді, а також дослідження умов і шляхів удосконалення засобів активізації творчої діяльності особистості.

Роль педагогічного впливу в процесі творчої активізації учнів привертала увагу вчених, які стоять на засадах визнання превалюючої ролі об'єктивних факторів навчання [139, 148]. Думка цих вчених, якщо представити її узагальнено, розгортається у такий спосіб. Якщо результатом навчання може виступати творчий розвиток особистості, тоді слід визнати і значення педагогічного впливу на протікання цього процесу

[214]. Хоч художньо-творче становлення учня не може бути продуктивним поза закономірностями його індивідуального, суб'єктивного бачення мистецьких проблем, слід враховувати той факт, що художня творчість є наслідком віддзеркалення, переосмислення і оцінки реальних явищ дійсності, фантазія митця зумовлена навколишнім світом, отже, проблема дієздатності педагогічного впливу не може викликати сумніву [142, 161, 175].

Поширеною є і інша думка, згідно якої творчість є насамперед продуктом самовираження і самореалізації митця, а звідси – особливу роль відіграють суб'єктивні чинники, що стимулюють натхнення, уяву, живлять інтуїцію художника і не піддаються зовнішній корекції. Творчість – спонтанний процес, роль педагога у творчому розвитку учня є мінімальною [197, 202, 213].

На наш погляд, у наведених тлумачних моделях представлено дві крайності, які можна подолати шляхом виокремлення тих підходів, які ґрунтуються на визнанні об'єктивно-суб'єктивної природи творчості, а, отже, передбачають і самовираження, самореалізацію учня в навчально-творчому процесі і можливість педагогічної регуляції цього процесу. Річ не в тім, щоб протиставляти наведені погляди як такі, що виключають один одного. Не заперечення ролі педагога в процесі активізації творчої діяльності учня, а знаходження відповідних педагогічних засобів може стати основою розв'язання вказаного протиріччя. На наш погляд, педагогічний вплив в процесі творчого становлення студента може бути продуктивним, якщо він здійснюється опосередковано і носить характер непрямих дій, непрямого стимулювання. При цьому цілеспрямованість педагогічної регуляції не суперечить виявленню вільного творчого самовираження студентів, не скутого межами регламентації. Навчання творчості майже неможливе, а створення за допомогою педагогічних засобів, умов для виявлення творчої активності студентів – реальне завдання.

Особливої ваги надається ролі мотивації в творчому процесі. Мотивацію називають „пусковим механізмом” творчості [70]. Мотив є усвідомленою спонукою, яка зумовлює цілеспрямовану діяльність. Разом з тим, будучи витоком діяльності, мотив сам формується в процесі удосконалення творчих дій студента.

Щоб отримати певний результат творчої діяльності, досягти успіхів у творчості, необхідна наявність потягу, потреби, бажання, прагнення до творчої діяльності. Досліджуючи роль стимула у активізації творчих дій, А.Лук виявляє п'ять етапів перетворення мотивації у творчі дії. Це – потяг, відчуття потреби, бажання, усвідомлення мети, і нарешті дія [128]. Пошук педагогічних засобів активізації творчої діяльності студентів має спиратись на принципові підходи, закладені в наведеній класифікації. Йдеться про врахування, а також про цілеспрямоване формування мотивації у студентів до творчої діяльності.

Змістовим характеристикам мотивації до творчості присвячено багато наукових робіт, виконаних в межах різних концептуальних підходів. Аналіз питання щодо змістового наповнення творчої мотивації дав змогу виявити три принципові позиції. Згідно однієї з них потреба в творчості пояснюється прагненням людини до самовираження, самоздійснення, самовиявлення. Самовираження трактується як іманентна сутність мотивації до творчості, як спосіб здійснення її. Видатний психолог сучасності А. Маслоу стверджує, що втілення власного „Я” виступає основою творчих процесів, зокрема в мистецтві. Досліджуючи проблему творчості як суперечливу єдність втілення зовнішніх і внутрішніх спонук, психолог дотримується думки щодо продуктивності мотивації, яку пов'язано з самовираженням особистості в творчій діяльності. Художня творчість виступає при цьому як сповідь, як засіб емоційної розрядки, що „полегшує душу” [132].

Окреслена позиція співіснує з іншою, в межах якої мотив художньої творчості наповнюється моральними вимогами і спонуканими,

підкреслюється дидактико – моралізуючий фактор звернення до художньої творчості. Оскільки мистецтво виконує виховну функцію в суспільстві, доречно припустити, що і мотив художньої творчості криється у прагненні митця виразити моральні цінності художніми засобами [47].

Важливого значення в активізації творчої діяльності набувають також свідомі чи позасвідомі сподівання на визнання, на розуміння, на те, що хтось читатиме, слухатиме, споглядатиме художнє творіння і поділятиме думки і переживання, втілені в ньому. Найбільшою трагедією для художника є незатребуваність його творінь. Соціальний мотив творчості виявляється суттєвим активізуючим фактором процесу його протікання [71]. А.Муха, наприклад, пише, що у композитора потреба в творчості зумовлюється не лише суб'єктивними чинниками. Композитор прагне донести власні відчуття і думки до слухачів, орієнтуючись на їхній досвід сприймання, ведучи їх за собою, розширюючи у них художні способи світосприймання [143, с.225].

Потреба в самовираженні і соціальні мотиви активізації творчості найбільш оптимально поєднуються, коли людина вільно виражає себе, переслідуючи соціально-значущі цілі, створюючи для інших щось потрібне і корисне” [79, с.25].

Аналіз різних концептуальних підходів приводить до висновку щодо їх сутнісної, глибинної змістовності і принципової можливості опори на вказані концепції при проведенні нашого дослідження. Використання мотиваційного стимулу і формування прагнень студентів до виявлення себе у музичній діяльності, саморозкриття і самовираження заслуговує на увагу так само, як і бажання використати в майбутній професійній діяльності виховний потенціал мистецтва, як і прагнення до формування художнього сприймання школярів, а відтак, і орієнтація в процесі власної творчості на можливості і потреби музичного виховання учнів.

Визначення принципів засад і методики активізації творчої діяльності студентів неможливе також без з'ясування регулятивних механізмів творчої

діяльності. Ключові їх аспекти в психологічній літературі пов'язуються із активізуючими чинниками, дійовість яких залежить не тільки від об'єктивних, а і від суб'єктивних факторів. Зокрема підкреслюється, що у осіб з розвиненими творчими здібностями організація художньо-образного контексту творчих зусиль можлива навіть при низькому рівні активації. Людям з низькою творчою потенцією потрібні більші зусилля, більш висока активність, щоб подолати сформовані в процесі онтогенезу установки на чітку впорядкованість і однозначність зв'язків між предметами і явищами [63].

Умови реалізації творчого потенціалу особистості пов'язують із емоційною стимуляцією. Доцільне спрямування емоційних ресурсів особистості в потрібному, вираженому напрямку є необхідною умовою активізації творчої діяльності [77].

Дослідники особливостей художньої творчості і умов її довільної активізації великого значення надають також емоційній пам'яті. „Відлуння почуттів” сприяє настроїці на ту чи іншу хвилю переживань, сповнюючи діяльність емоційним забарвленням, що вільно чи невільно спричиняє творчу наснагу [78]. Вчені особливо підкреслюють значення емоційної пам'яті для стимулювання творчості, зауважуючи, що від сили, гостроти і точності емоційної пам'яті залежить інтенсивність творчих переживань. Слабка емоційна пам'ять викликає ледь відчутні переживання, які не в змозі „підштовхнути” творчий процес [42]. В педагогічному процесі можлива довільна опора на пригадування минулого досвіду емоційного сприйняття тих чи інших явищ і подій. Музикант, згадуючи не тільки узагальнені почуття, що супроводжували сприйняття того чи іншого об'єкту, а і найменші градації відчуттів, що виникали при цьому, черпає з життя відповідні враження, що розширюють його особистісну палітру засобів музичного втілення мистецьких образів.

Поштовхом для активного протікання творчого процесу може стати стимулювання так званої художньо-образної пам'яті, сутність якої полягає

у фіксації і збереженні раніше сприйнятих мистецьких об'єктів. Щоб стимулювати творчий процес, необхідно „занурити” вихованця у спогади певної образної спрямованості, надати йому можливість пригадати не тільки смисл раніше сприйнятого художнього явища, а і, насамперед, відновити в пам'яті цілісну його картину в конкретних деталях і відчуттях [44].

В музичній творчості суттєву роль відіграють слухові канали пам'яті, актуалізуючи ті чи інші звучання. Звукові потоки, зринаючи в слуховій пам'яті, сповнюють процес музичної творчості новими почуттями, заряджають його активністю [111].

Важливого значення надається створенню позитивного емоційного фону для активного протікання творчого процесу. Прагнучи інтенсифікувати творчу діяльність, краще використати похвалу і схвалення, ніж негативну критику і осуд [190]. Педагог, що дбає про створення оптимальних умов для активізації творчої діяльності учня має ставити перед собою завдання пом'якшення занадто сильних негативних переживань [197]. Важливим педагогічним засобом виступає вироблення позитивної установки на максимальні успіхи в творчій діяльності [202]. В ряді наукових робіт підкреслюється роль „психологічного такту” в процесі спілкування вчителя і учнів, до якого відносять не тільки вплив словесних засобів на формування творчої впевненості в учня, а і „весь антураж спілкування в процесі навчання, включаючи міміку і жест” [63, 126]. Морально-психологічна шкода, заподіяна засобами нищівної критики творчих робіт учня, може бути настільки значною, що подолання її впливу потребуватиме значних зусиль і тривалого часу.

Емоційні фактори стимуляції творчого процесу співіснують із інтелектуальними чинниками активізації діяльності. Одним із засобів в цьому напрямку виступають вербальні пояснення, що розкривають джерело переживань. Мова людини, являючись змістовним і структурним компонентом психіки, виступає знаряддям мислення. Слово може

виступати „пусковим механізмом” творчого процесу. Словесні пояснення, стимулюючи творчі дії, ніби створюють ”когнітивну рамку” для їх розгортання [135].

Творчий процес не терпить грубих втручань. Проте, сказане не означає, що характер його протікання не піддається впливу ззовні. Нехай частка підсвідомого є надто суттєвою, свідомі підходи можуть регулювати сферу підсвідомого. Л. Виготський підкреслював, що навчити творчому акту в мистецтві не можна, проте це не означає, що не можна вихователю сприяти його появі. Через свідомість ми проникаємо до підсвідомого, ми можемо певним чином так організувати свідомі процеси, щоб через них викликати процеси підсвідомі [47].

Проблему інтелектуальних „поштовхів” творчості цікаво вирішує Л. Єрмолаєва-Томіна. В полі її спостережень – роль знань щодо творчості в процесі її активізації. Дослідниця зауважує, що знання базових, узагальнених законів творчості є необхідними для того, хто хоче продуктивно творити. Але, щоб ці знання вплинули на активність протікання творчого процесу, необхідно їх „пропустити через себе”, застосовувати у способах власної творчості, безпосередньо впроваджуючи в діяльність [79].

Необхідною умовою активізації творчої діяльності в процесі навчання виступає опора на навчальний досвід учня. Щоб творити, треба володіти досвідом в тій галузі, якій присвячено творчі дії. Ґрунт для творчості складають професійні знання і уміння [85]. Учень має вміти спостерігати за тим, як розгортається діяльність іншого і накопичувати досвід творчості.

Поряд із діями спостереження активізуючого значення набувають дії копіювання, а також імітації і наслідування, які сприяють „не дзеркальному суб’єктивному відображенню і являються індивідуальними способами „присвоєння” досвіду, що спостерігався” [63, 89]. Наслідування може відбуватись на когнітивному і на емотивному рівнях, як привласнення знаннєвого досвіду і як співпереживання чужим почуттям.

В системі психорегулюючих впливів, вчені [101, 133, 139, 168] акцентують значення асоціацій, що виступають фактором психічної стимуляції творчого натхнення. Виступаючи суб'єктивним образом існуючих поза свідомістю людини зв'язків між явищами і предметами об'єктивно реального світу, життєві та мистецькі асоціації можуть викликати в уяві художника виникнення нових, притаманних саме йому образів, активізувати фантазію, сприяти появі нових художніх ідей [178].

Важливого значення надається вихованню впевненості як засобу, що регулює творчу діяльність, спонукаючи особистість до нових віднайдень в обраній галузі. Наприклад, музиканту-виконавцю заважають різного роду сумніви, невпевненість, страх перед сценою. Композиторська справа теж вимагає віри в себе, віри у власні творчі успіхи. Неможливо створювати музику, весь час сумніваючись про наслідки її впливу на слухача. В даному випадку йдеться не про самовпевненість і власну непогрішимість, а про оптимальне відчуття позитивної оцінки власних творчих зусиль. Роль педагога полягає у позитивному підсиленні творчої самооцінки учня як фактору стимулювання його творчої енергії. Педагог, що дбає про творчий розвиток учня має опікуватись перебудовою негативних збудників насаги – побоювання, незадоволеності, критичного сприйняття – на позитивні чинники творчого процесу: віри в успіх, яскравого переживання творчої удачі, відсутності страху перед новаціями.

Необхідною умовою успішного протікання творчого процесу є максимальна зосередженість на продукті діяльності. Цілеспрямований розвиток творчих здібностей передбачає піклування про створення умов для зосередженої роботи, можливості сфокусувати зусилля на об'єкті творчості, мобілізуючи енергетичні ресурси організму. В результаті у особистості може сформуватись творча спостережливість, характерною рисою якої є здатність помічати в предметах і явищах ті особливості, на які звичайна людина може не звернути уваги. В процесі музично-інтерпретаційної творчості – це здатність до відчуття і усвідомлення

виразного смислу найдрібніших, найтонших деталей музикотворення, найглибших нюансів різноманітного перебігу почуттів, виражених в художньому творі [66, 110, 141]. В творчості композитора, як підкреслює Є. Назайкінський, спостережливість зумовлює передачу звуковими засобами розмаїття і багатства внутрішнього світу людини у його найчуттєвіших виявах [144].

Висока творча активність характеризується не лише стійкістю увагою, великим її обсягом, а і рухливістю, що передбачає швидкий перехід з об'єкту на об'єкт або з одного виду діяльності, скажімо, імпровізації до іншого, наприклад, композиції. В процесі слухання і інтерпретації музики стійкість уваги і здатність до її мобільного переключення виявляється і у можливості глибокого зосередження на музичному творі, що сприймається чи інтерпретується, і у спроможності переключити увагу з одного твору на інший, не втрачаючи глибини його сприйняття. Загалом творча активність передбачає здатність як до концентрації музичної свідомості на об'єкті творчості, так і до мобільного переключення художньої уваги.

Проблема активізації творчої діяльності включає в себе питання визначення меж педагогічного впливу на учня. В зв'язку з цим особливий інтерес являє собою позиція Л.Бочкарьова, згідно якої педагогічне навіювання тим дійовіше, чим більше воно є непрямим, опосередкованим. „Лобове” наведення інформації, навіть слухної і потрібної, часто викликає реакцію протесту, нехай і неусвідомлювану учнем [28]. Педагог, що вміє застосовувати непрямий вплив, має значні переваги перед тим, в розпорядженні якого тільки прямі вказівки [154].

Багатогранність підходів до активізації процесу творчої діяльності, досліджених сучасною наукою, включає проблему співвідношення стандартного і індивідуалізованого, автоматизованих дій і пошукових, відтворюючих і перетворюючих способів опрацювання матеріалу. Які з них виявляються дійовішими в педагогічному процесі?

Педагогічна думка розгортається в напрямку надання переваги індивідуалізованим засобам педагогічної стимуляції учнів до творчості, створення нестандартних навчальних ситуацій, спонукання до самостійного пошуку і перетворюючої діяльності. В наукових дослідженнях підкреслюється, що до творчості неможливо спонукати стандартними завданнями, що педагог має знати психічні якості, що складають структуру індивідуальності і здібностей до творчості, що перспективним у вихованні творчої ініціативи є вступ учня на шлях власної, не регламентованої ззовні музичної діяльності [121, 159, 197]. Разом з тим вчені наголошують про певну стимулюючу роль „дій за зразком” в творчому процесі [170, 210], володіння „стандартизованими пошуковими і виконавчими операціями в творчості” [79, с.4], застосування автоматизованих творчих навичок, підкреслюючи, що лише поєднання лінійності, шаблону, дотримання алгоритмів, правил дає розквіт оригінальності.

Більшість митців дотримуються думки щодо важливості вільного вибору, свободи творчості, які виступають першочерговими умовами її активного розгортання. Навіть ті, хто визнає обов'язковість жорстких установок, намагаються обернути їх джерелом активності творчого процесу. Коли надається „... повна свобода робити все, що мені спаде на думку, я відчуваю себе ніби висušеним, мені потрібні стіни, які можна руйнувати, потрібні труднощі, які треба долати. Можливо, зіткнення із заборонами спонукає до дії”, зауважує іспанський режисер Бунюель [170, с.53]. На увагу заслуговує тут думка щодо стимулюючої ролі регламентації творчого процесу.

Зважаючи на вказані підходи, робимо такий висновок для розробки власної методики активізації творчої діяльності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки. Навчання гри на інструменті, зорієнтоване на творчий розвиток майбутніх учителів музики, має відбуватись переважно на засадах індивідуалізованого ставлення педагога до активізації творчих дій студентів, спонукання їх до самостійного пошуку

в галузі музичної творчості, а також цілеспрямованого залучення студентів до елементів композиції. Проте, такий підхід не передбачає абсолютного відмежування від залучення студентів до засвоєння вже відомих, відпрацьованих виконавською і композиторською практикою прийомів роботи над музичним матеріалом, від застосування певних обмежень, що можуть виступити стимуляторами творчих дій студентів.

Великого значення надається дослідниками фактору часу в організації творчої діяльності. Щоб підключити до творчого процесу підсвідомі засоби вирішення художнього завдання, щоб активізувати інтуїцію, дати можливість спрацювати її механізми, необхідно дати учню час. Задум має відстоятись, а вже потім детально опрацьовуватись учнем [64].

Воля і цілеспрямованість необхідні митцю такою ж мірою, як і здатність до інтуїтивного осягнення творчого рішення. Натхнення має йти пліч-о-пліч із працездатністю. Можна навести безліч прикладів із біографій видатних художників, які свідчать про те, що систематичність в творчій роботі – один з надзвичайно вагомих важелів досягнення результату. Активізувати творчий процес у студента можна, постійно опікуючись систематичністю його роботи. Не можна покладатись лише на натхнення. Т.Громов, досліджуючи природу художньої творчості, посилається на думку Огюста Родена про те, що митці „мають виконувати працю, як чесні робітники” [64, 87]. Воля, наполегливість – каталізатори активності творчої праці. Заохочення студентів до творчості має враховувати необхідність розвитку їх здатності до ретельного відпрацювання музичного матеріалу в галузі інтерпретації, і в галузі композиції.

Одним із засобів свідомої активізації творчості може стати перебирання варіантів вирішення творчого завдання. Установка на можливість внесення змін у творчі віднайдення, неостаточність творчого рішення, усвідомлення можливості доопрацювання і навіть його переробки розкріпачують творчу енергію, дозволяють уникнути творчої скутості. Якщо є впевненість у

можливості експериментувати, творча напруга діяльності надзвичайно зростає [75].

Одним із засобів музичного „експериментування” є імпровізація. Відомо, що композитори часто вдаються спочатку до імпровізації, так би мовити попереднього виконання музики на інструменті і лише потім переносять результати варіантного перебирання музичного твору або його фрагментів на сторінки нотного запису. В такому сенсі імпровізацію можна розглядати як певну модель творчого процесу, що активізує його подальший перебіг. Розглядаючи психологічні засади імпровізації, Б. Рунін приходить до висновку щодо прискорення пізнавально-творчого процесу на основі імпровізації. Він підкреслює, що момент імпровізації „...збагачує творчість за методом „проб і помилок”, творчістю „навпомацки”, творчістю „скороплинною”, творчістю „напролом” [184, с.49].

Проблема активізації творчого процесу стала предметом спеціального аналізу і в галузі педагогіки. Системоутворюючі координати проблеми закладено в роботах [82, 84, 96, 191, 225]. Методичні підходи до активізації творчої діяльності учнів в системі музичного навчання також плідно досліджуються вченими [175, 176, 211]. Аналітичний розгляд провідних педагогічних і методичних позицій в контексті активізації творчої діяльності учнів уможливорює обґрунтування теоретичних передумов нашого дослідження.

Вивчаючи характеристики творчого процесу як специфічної психічної діяльності, І. Зязюн приходить до висновку щодо необхідності врахування в педагогічному процесі трьох рівнів вищої нервової діяльності людини, а саме: свідомості, підсвідомості і надсвідомості. З підсвідомістю і надсвідомістю пов'язані вияви інтуїції [83, 127, 134]. Педагог, що опікується завданнями стимуляції інтуїтивних рішень в учня, має зважати на вказану тримірність психічного життя останнього. Педагогічні дії, з одного боку, мають стосуватись свідомості учнів як чинника впливу на підсвідоме і надсвідоме. З іншого, стимулювання позасвідомого неможливе

за умов безпосереднього втручання. Збудити інтуїцію можна лише опосередкованим шляхом.

Який висновок можна зробити із сказаного для нашого дослідження? По-перше, педагогічні засоби активізації музично-творчої діяльності студентів не можуть бути ефективними, якщо апелюють лише до свідомості студентів. В діапазоні методів стимулювання повинні бути такі, які враховують суттєву роль підсвідомості і надсвідомості в розв'язанні творчих завдань студентами. По-друге, характер педагогічного впливу буде результативним лише за умов непрямих дій. Опосередкованість педагогічного впливу – важлива умова активізації творчої музичної діяльності студентів.

Досліджуючи сутність і можливість опосередкованого керівництва творчою діяльністю студентів, Г. Падалка зазначає: „До опосередкованих належать педагогічні дії, які не прямо, а побічно, оминаючи вимоги, розпорядження, накази та інші методи прямого втручання до сфери психічних процесів вихованців, ведуть до наміченої педагогом мети.” [155, с.63].

Суттєвий внесок у розбудову педагогічних технологій творчого розвитку учнів зроблено українською дослідницею С. Сисоєвою [190,191]. Визначаючи психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, С.Сисоєва називає, зокрема такі, як: „сприяння самовизначенню кожного учня в усіх сферах внутрішньо шкільного життя через індивідуальний вибір; демократичний стиль спілкування педагогів із учнями, свобода творчих дискусій, обміну думками, уміння вчителів помічати і цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного учня; своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів, позитивних зрушень у їх розвитку” [158, с.115-116].

Зіставлення теоретичних розвідок, обґрунтованих в дослідженнях С. Сисоєвої, з потребами нашої роботи призводить до висновку про

значущість такого спрямування методики активізації творчої діяльності студентів, яке б, по-перше, спонукало майбутніх вчителів до творчого самовизначення, по-друге, забезпечувало б опору на індивідуальність студента, по-третє, орієнтувало викладачів на створення доброзичливої атмосфери в класі музичного інструменту, досягнення позитивного фону спілкування. Особливо важливим положенням в контексті нашого дослідницького пошуку є формулювання вимоги до забезпечення творчої основи процесу навчання, згідно з якою зміст навчального матеріалу повинен виходити за межі навчальних програм [158]. В цьому положенні знаходить певне підкріплення думка, висунута на початку нашого дослідження у вигляді гіпотези про доцільність залучення студентів до елементів композиторської творчості в процесі інструментального навчання, непередбачуваного програмними вимогами.

Вперше питання щодо залучення студентів музично-педагогічних факультетів до елементарної композиторської творчості порушив Г. Голик. Зосереджуючи зусилля на дослідженні шляхів удосконалення хормейстерської підготовки студентів до педагогічної практики, автор мотивує необхідність розвитку у студентів композиторських умінь потребами майбутньої професійної діяльності [56].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить робота Е. Бриліна, де піднімаються питання про необхідність формування у студентів „композиторських умінь” (здатність до аранжування оригінального твору для конкретного виконавського колективу, уміння створювати акомпанемент до пісенної і танцювальної мелодії, імпровізації на задану та власну тему) [32].

Повноцінне освоєння музично-теоретичних дисциплін також неможливе без забезпечення творчої спрямованості навчальних завдань [151, 162 та ін.]. В роботах, присвячених удосконаленню музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики, особливо рельєфно підкреслюється необхідність творчого розвитку студентів. Досліджуючи

цю проблему, Г. Побережна вводить поняття „професійно-творчих умінь”, пов’язуючи їх із завданнями підготовки майбутніх учителів до здійснення в майбутньому художньо-виховної роботи в школі. Серед необхідних професійно-творчих умінь визначаються такі, як здатність до аранжування оригінального твору для конкретного виконавського колективу, вміння створювати акомпанемент до пісенної і танцювальної мелодії, виконувати інструментальну імпровізацію в одному із розповсюджених в шкільному житті жанрів (марш, пісня, танець), виконувати вокальну імпровізацію з певними жанровими, структурними характеристиками [162].

Широку гаму творчих завдань представлено в дисертації С. Олійник: продовжити звукоряд, вставити пропущений уривок, побудувати акорди певного призначення, створити чотириголосну хорову партитуру тощо [151].

Удосконалення методики викладання сольфеджіо студентам музично-педагогічних факультетів розглядаються О. Вороніним. За думкою автора, самостійна робота студентів з перекладення інструментальних фрагментів для співу створює умови для творчого пошуку ефективних засобів пропаганди інструментальної музики в навчальній роботі середньої школи [45].

Питання удосконалення диригентсько-хорової та методичної підготовки студентів на музично-педагогічних факультетах шляхом підвищеної уваги до їх творчого розвитку знайшли прямий чи опосередкований відбиток у цілому ряді досліджень [26, 33, 35, 68, 75, 99, 111, 126, 168, 216]. В педагогічному доробку авторів досліджень з удосконалення підготовки майбутніх учителів до проведення педагогічної практики та оволодіння хормейстерськими вміннями на засадах творчого підходу висвітлено різноманітні прийоми роботи зі студентами, такі як імпровізація вокально-хорового матеріалу, створення музичних казок, творче застосування рухів в процесі хорового виконання тощо. Загалом питання диригентсько-хорового розвитку пов’язуються із необхідністю розвитку творчих якостей, які

безпосередньо стосуються результативності майбутньої професійної діяльності студентів. А. Болгарський, зокрема, підкреслює, що в зростанні педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики найсуттєвішого значення набуває вміння створити відповідну творчу атмосферу в класі [26].

Проблеми творчого розвитку студентів в процесі інструментальної підготовки розглядаються в основному з позицій удосконалення їх виконавської майстерності [19, 100, 112, 206, 211]. Міркування авторів зводяться загалом до такої думки: оскільки музично-виконавська діяльність є творчим процесом, завдання творчого розвитку студентів мають вирішуватись в процесі оволодіння мистецтвом інтерпретації музики. Ця цілком слушна позиція виявляється дещо обмеженою у зіставленні з сучасними підходами до музично-інструментального навчання дітей та підлітків в музичних школах. На сьогодні проблема впровадження елементів композиторської діяльності в загальний процес навчання гри на інструментах учнів ДМШ знаходиться на стадії активної постановки, є і певні методичні знахідки в її вирішенні. Так, Т. Родіонова зазначає, що заняття композицією в класі музичного інструменту дозволяють глибше і ширше вивчити музику, відчувати специфіку музичної виразності, яскравіше зрозуміти зміст музичного твору. А це допоможе дитині виявити власну індивідуальність та особисте ставлення до музики [176, с.63]. Особливо цінною для нашого дослідження є думка Т. Родіонової щодо впливу композиторської діяльності на естетичні засади ставлення дитини до музики, формування у неї високохудожніх смаків, емоційно-художньої чутливості і як наслідок – оптимізація власне процесу розвитку інструментально-виконавських умінь.

Вправи для розвитку творчих навичок в учнів дитячих музичних шкіл, музичних студій та шкіл мистецтв представлено в методичному посібнику В. Подвали. Автор виокремлює такі етапи робіт з учнями 1-2 класів, як імпровізація за малюнком, доповнення фрагментів пісень, імпровізація і

створення закінчення інструментальних мелодій, підбирання другого голосу, підбирання баса й гармонії, вправи на ритмічну оркестровку тощо [156].

Розглядаючи проблему музичного виховання дітей в загальноосвітній школі, Г. Ригіна прийшла до висновку щодо творчої діяльності як органічної і невід'ємної його частини, "...творчий розвиток дитини має розглядатись як головний, стратегічний напрямок музичного виховання дітей молодшого шкільного віку..." [175, с.32]. Г. Ригіна пропонує класифікацію творчих музичних завдань імпровізаційного характеру, виконання яких в процесі навчання активно сприяє формуванню музичної ініціативи учнів.

Питання активізації музичної діяльності дітей через виконання творчих завдань на імпровізацію та створення музики розглянуто також в роботах Г. Падалки, О. Ростовського, В. Шацької та ін.

Орієнтація музичного виховання в школі на творчий розвиток учнів (в процесі імпровізації, складання музичних послівок, продовження мелодії, створення другого голосу і т.п.) робить актуальним завдання розробки шляхів залучення майбутніх вчителів до елементарної композиторської творчості.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє засвідчити певні досягнення в цій галузі, які стосуються визначення поняття активізації діяльності, виявлення чинників стимулювання творчості, а також методичних питань творчого розвитку студентів музично-педагогічних факультетів в процесі диригентсько-хорової та музично-теоретичної підготовки. Значно менше розглянуто шляхи активізації творчої діяльності майбутніх учителів в інструментально-виконавських класах, ці питання розглядаються в основному в контексті формування інтерпретаційних умінь студентів. Проте, потреби майбутньої професійної діяльності актуалізують проблему

розвитку елементарних композиторських умінь студентів педагогічних університетів.

Висновки до першого розділу

Проблема дослідження закономірностей художньої, зокрема, музичної творчості є багатопрофільною. Спроби системного викладу результатів аналізу наукових набутоків цієї проблеми приводять до таких висновків.

Художня творчість трактується в нашому дослідженні як процес і результат створення нового, раніше не бувалою в мистецтві. Музична творчість передбачає створення якісно нового в будь-якій галузі музичного мистецтва. І композиція, і інтерпретація музики визначаються як творчий процес.

Важливою ознакою художньої творчості виступає її оригінальність, самобутність. Разом з тим опора на засвоєння кращих традицій минулого, вирішення творчих проблем в контексті взаємодії новаторського і традиційного визначаються суттєвою її характеристикою. Органічне засвоєння художником досвіду людської культури – необхідна умова розквіту таланту. Водночас збереження індивідуального бачення, своєрідності підходів до художнього процесу є необхідною рисою істинно творчого процесу.

Проблема оригінальності стикається з проблемою ціннісних аспектів розгляду специфіки художньо-творчої діяльності. Як художньо досконале визнається такий результат творчості, в якому новизною відзначається і його зміст, і форма. Новації в мистецтві мають комплексний характер, одночасно передбачаючи нові підходи і до змісту, і до форми. Даючи оцінку оригінальності продукту мистецької творчості, необхідно цілісно підходити до сприймання змісту і форми в їх нерозривній єдності.

Ціннісний аспект творчості пронизує мотивацію, внутрішнє спонукання індивіда до творчості. Абсолютна відторгненість від потреб застосування продуктів творчості об'єктивно може призвести до підміни понять, коли оригінальне поступається місцем оригінальничанню, а істинне новаторство в мистецтві перетворюється на формалістичне, беззмістовне трюкацтво.

Естетико-мистецтвознавче поняття новаторства набуває в психології статусу „подолання звичних дій” [3, 24, 31], пошуку засобів власного самовираження, виявлення власної індивідуальності. Естетичні підходи до тлумачення творчості як єдності новаторського і традиційного знаходять змістовні паралелі із такими психологічними характеристиками творчого процесу, як взаємодія звичних і незвичних способів дій, як народження нового на тлі засвоєних уявлень.

Виходячи зі сказаного, перспективним для мистецької педагогіки, зокрема для теорії творчого розвитку особистості в процесі художньої діяльності, може стати позиція, згідно з якою залучення учнів до опанування творчої спадщини видатних митців має опосередковуватись завданнями збереження індивідуальності учнів, а проблема розвитку художньої індивідуальності вирішуватись на ґрунті усвідомлення учнями кращих мистецьких традицій, засвоєння досвіду художньої культури.

Важливими орієнтирами творчого процесу є гуманістична спрямованість, відтворення високого духовного начала. Митець має бути не лише талановитою людиною, а і непересічною особистістю. Його твори мають віддзеркалювати високий стрій душі, змістовність життєвих установок, розвиненість естетичних ідеалів. Впровадження цих кардинальних понять в контекст педагогіки дає змогу окреслити думку щодо надзвичайно важливого аспекту творчого розвитку студентів – піклування про їхнє духовне збагачення. Студентська творчість у різних її проявах, створенні інтерпретації музичних образів чи композиторських спробах, не може бути продуктивним процесом за умов збідненого духовного життя студентів, обмеженості їх життєвих інтересів, вузького мистецького світогляду.

Важливою характеристикою творчої діяльності в мистецтві виступає її структура. Суттєвий компонент художньої творчості складають почуття. Мистецька творчість супроводжується високою напругою емоційного життя художників, поетів, музикантів. Поза емоційним осягненням

матеріалу, поза глибоким переживанням неможливе продуктивне здійснення творчої діяльності в художній галузі.

Вагомим компонентом творчого процесу виступає логічне мислення. Його провідним завданням є відтворення і аналіз суттєвих взаємозв'язків у світі, формування у свідомості індивіда якнайповнішої моделі світу . Щоб творити, треба пізнати світ, а пізнання базується на процесах мислення. В процесі художньої творчості інтелект митця поєднує, узгоджує і контролює діяльність, яка здійснюється за допомогою емоцій.

В творчій діяльності поряд із дією свідомості існує величезна частка підсвідомого, необхідним компонентом творчого процесу виступає інтуїція, основу якої складає психологічний механізм підсвідомого знаходження істини чи створення нових предметів і явищ.

Інтуїція характеризується тісними зв'язками з уявою і фантазією, які складають також неодмінний компонент творчого процесу в мистецтві. Уява в музичній творчості носить специфічний характер. Повнота уявлень внутрішнього слуху є чинником продуктивного протікання процесу композиторської творчості. Перед тим, як зафіксувати в нотному запису створені уявою образи, композитор внутрішнім слухом осягає їхнє звучання.

Не тільки компонентна структура як вияв системного аналізу, а саме динаміка розгортання творчих дій становить особливий науковий інтерес. Вивчення закономірностей художньої творчості як процесу дозволяє виокремити провідні етапи динамічного його розгортання в системі навчальної діяльності. До них ми відносимо такі, як: „Виникнення задуму” (перший етап), де відбувається постановка художнього завдання ; „Уявлення плану творчих дій” (другий етап), що передбачає пошук засобів для реалізації поставленої творчої мети, віднайдення орієнтирів його вирішення, уявлення послідовності дій, вироблення загальної їх стратегії; „Втілення задуму в матеріалізовану форму” (третій етап), зміст якого полягає у наданні матеріалізованого вигляду продуктам уявлень і фантазії.

В музично-творчій діяльності простежується значення імпровізації, що виступає дійовим фактором виникнення творчого задуму, складання плану творчих підходів до композиції і інтерпретації музики, а також знаходження відповідних задуму і плану озвучених засобів виразності.

Запропонована модель є умовною, схематичною. Жорсткої закріпленості творчих дій на кожному із визначених етапів немає.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Принципові засади методики активізації творчої діяльності студентів в процесі навчання гри на музичному інструменті

Під принциповими засадами методики активізації творчої діяльності розуміють узагальнені характеристики провідних педагогічних засобів активізації творчої діяльності. В нашому дослідженні принципові засади виступають як логічна схема, в якій постає сутність розвитку методики, розгортання її практичної спрямованості. Принцип у згорнутому вигляді в ідеальній формі являє основу, підґрунтя для методичного пошуку. Теоретично відтворюючи цілісність в суперечливості її складових, принципові засади методики активізації творчої діяльності відображають шлях розвитку методичної думки в її конкретних формах і виявах.

Визначення принципових засад спрямовує розробку методики в річище системного структурування, дозволяє виявити оптимальні шляхи, відділити педагогічно суттєве від випадкового і поверхового. Зміст принципових засад в нашому дослідженні включає закономірності стимулювання творчої активності студентів, створення умов оптимального протікання процесів творчості, визначення рушіїв творчих дій.

Досягнення сучасної науки озброюють знанням законів психічного розвитку особистості, забезпечують можливість визначення принципових засад активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Проблеми зв'язку пізнавальної і творчої активності докладно розглянуто у роботах С. Кондратьєвої [103], Я. Пономарьова [165], В. Моляко [138]. Визнано, що зв'язок творчого мислення і пізнання носить неоднозначний характер. Знання відіграють суттєву роль у стимулюванні творчої

діяльності, разом з тим творчість має значні відмінності від процесу пізнання.

Творчість як процес самовираження привертав увагу філософів М. Бердяєва, В. Соловйова, В. Біблера. Віддаючи належне внутрішнім стимулам творчої діяльності, вчені підкреслювали значення зовнішніх умов для досягнення продуктивності творчості.

Протиріччя між оригінальним і нормативним, між критичним осмисленням і позитивною оцінкою творчих досягнень між опорою на досвід і ініціативністю як „імпульсами” для творчих віднайдень стали предметом досліджень А. Бергсона [20], Е. Боно [29], Дж. Гілфорда [51].

Особливе значення для розробки принципів засад творчої діяльності в педагогічному аспекті мають роботи сучасних українських вчених І. Зязюна [83], С. Сисоєвої [190], в яких наголошується на необхідності дієво-перетворюючого характеру навчального процесу, на активності особистості як необхідній складовій її творчих здобутків.

При з'ясуванні принципів засад ми вважали за необхідне уникати моноструктурних підходів, орієнтуючись на визначення єдності протилежних начал, завдяки чому суттєво підвищується рівень об'єктивності описання, досягається цілісність характеристики досліджуваних явищ.

Принциповими засадами методики активізації творчої діяльності студентів у процесі навчання гри на інструменті в нашому дослідженні виступають такі, як:

- єдність навчально-пізнавальної і творчої діяльності студентів;
- самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від цілісної системи підготовки майбутніх учителів музики;
- соціально-професійна зумовленість процесу творчої активізації і спонукання студентів до самовираження;

– педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи;

– орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування майбутніх учителів музики до засвоєння нормативних основ творчої діяльності;

– створення позитивного фону процесу творчості і реалізація критичних підходів до його результатів.

Єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів.

Принцип єдності пізнавальної і творчої діяльності зумовлено необхідністю забезпечити цілісність навчальної підготовки студентів, підвищити її рівень, зорієнтувати на потреби майбутньої професійної роботи, в якій значне місце посідають і пізнання, і творчість.

Продуктивним стане таке спрямування музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, яке передбачає пізнання студентами музичного мистецтва одним із найважливіших компонентів творчої діяльності. Ми виходимо з того, що ознайомлення із закономірностями творчої лабораторії композитора, усвідомлення характерних особливостей опанування його стилю, законів розвитку музичного мистецтва не тільки не гальмує, а і виступає стимулом творчих проявів студентів в мистецтві. Протиставлення пізнавальної і творчої діяльності може призвести до руйнування основ навчання. Це з одного боку. З іншого, заперечення пізнавальної основи творчої активності студентів збіднить процес творчості, вихолостить його, зробить односторонньо самовиражальним. Замикання у собі, у власних емоціях і переживаннях, відмежування від художньо-творчих досягнень людства містить небезпеку звуження діапазону образних уявлень студентів, стримування художньої фантазії, обмеження асоціативної палітри натхнення.

В той же час навчальний процес, що ґрунтується лише на пізнавальній діяльності студентів, ризикує перетворитись на підготовку фахівців з обмеженими можливостями, для яких музичне мистецтво є

предметом переважно споживання, а не творення чи відтворення. Музичне пізнання невіддільне від творчості в силу специфіки мистецької діяльності, її сутності. Якщо проаналізувати основні різновиди музичної діяльності – сприймання, виконання і створення музики, стає очевидним наявність творчого начала в кожному з них.

Композиція, створення музики не може розглядатись поза творчими підходами, це її іманентна сутність. Інтерпретація музики також потребує від виконавця творчого начала, оскільки в кращих її проявах являє собою не механічне віддзеркалення авторського замислу, а збагачення художніх образів емоційними переживаннями виконавця, його уявою, музичною фантазією, інтуїцією. Навіть сприймання, найвіддаленіший від творчості різновид музичної діяльності, містить досить широкі можливості для творчих підходів. Якщо розглядати слухання музики як процес глибокого проникнення до її образного змісту, тобто до результатів творчості композитора, можна кваліфікувати сприймання музики як процес співтворчості. Композитор творить, слухач, слідуючи за думкою і натхненням композитора, відтворює їх, як і інтерпретатор, не механічно, а „приймаючи на себе”, розцвічуючи власними емоціями, образними уявленнями, певною мірою „домислюючи” нюанси, відтінки створеного композитором образу відповідно до власного художнього потенціалу, до власного почуття.

Єдність пізнавальної і творчої діяльності зумовлено необхідністю педагогічної опори на свідомі і підсвідомі компоненти психіки в процесі оволодіння студентами грою на музичному інструменті. Навчальний процес в класі інструментальної підготовки містить цілий ряд моментів, для яких характерним є поєднання усвідомлюваних і неусвідомлюваних дій. Пізнання тяжіє до опори на свідомість, творчість значною мірою ґрунтується на підсвідомих компонентах психіки. В процесі навчання гри на інструменті усвідомлювані і неусвідомлювані підходи перетинаються, знаходять підтримку одне в одному, сприяють злиттю пізнання і творчості.

Опанування виконавським мистецтвом потребує звертання як до свідомого, довільного запам'ятовування, так і до неусвідомлюваних, мимовільних його форм; як усвідомленого відпрацювання ігрових рухів, так і автоматизованих дій, як свідомої опори на вказівки викладача, так і здатність реагувати на зовнішні, ледь вловимі, до кінця не усвідомлювані подразники. Інакше кажучи, пізнанню і творчості взагалі, і зокрема в системі інструментальної підготовки, притаманні риси усвідомлюваних і неусвідомлюваних дій. Отже, єдність свідомого і підсвідомого виступає „об'єднуючим мостом” між пізнанням і творчістю в процесі навчання гри на музичному інструменті.

І пізнання, і творчість спираються на раціональні і емоційні способи дій. Музичне пізнання, орієнтуючись загалом на раціональні підходи (аналіз музичних творів, узагальнення художніх явищ тощо), не може існувати поза емоційними засобами. Щоб зрозуміти музичний твір, треба пережити його образний зміст. Пізнати авторський задум означає і осмислити його, і перейняти художніми емоціями композитора. Інтерпретаторська творчість, що є основою інструментальної підготовки майбутніх учителів музики, також ґрунтується на раціональному і емоціональному началах. Продумування загального плану, архітектоніки трактовки, раціональне визначення головної і часткових кульмінацій та інших засобів художньої виразності завжди емоційно забарвлені, не можуть не супроводжуватись музичними переживаннями. Наявність раціональних і емоційних компонентів як в процесі пізнання студентами музичного доробку композиторів, так і в процесі його інтерпретаційного відтворення на музичному інструменті, споріднює їх, робить нерозривними музичне пізнання і творчість.

Об'єктивне і суб'єктивне начало як суттєві фактори людської діяльності закладають фундамент взаємодії пізнання і творчості. Пізнання прагне до виявлення об'єктивних ознак дійсності, в творчій діяльності переважає схильність до самовиявлення, самовираження. Разом з тим

пізнання характеризується не тільки засвоєнням результатів пасивного споглядання дійсності, а активність пізнання забезпечується такими діями, як аналіз навколишньої дійсності, вільне оперування окремими одиницями емпіричного досвіду, синтезування їх в певні структури узагальнення. Розуміння об'єктивного начала пізнання в такому ракурсі об'єднає його із творчістю, для якої притаманним є процес комбінування, вибудова нових конструкцій із віднайдених в процесі аналізу об'єктивних одиниць дійсності. Художнє пізнання апелює до об'єктивно існуючих, вже створених митцем образів, художня творчість – до об'єктивно існуючих образів дійсності. І в першому, і в другому випадку – звертання до об'єктивного начала, яке і споріднює пізнання і творчість.

Суб'єктивні ознаки творчого процесу значно очевидніші, ніж в пізнанні. Створюючи художній образ, митець насамперед відтворює власне єство, власне бачення світу, власні переживання і оцінки. А той, хто пізнає художні образи? Також виявляє при цьому власну натуру, спирається на суб'єктивні засади сприймання і мислення? Безумовно. Суб'єктивне начало пронизує пізнання значною мірою.

Думки і переживання, втілені автором в художньому творі, неодмінно проходять суб'єктивну „обробку” у того, хто сприймає витвір мистецтва. Відчуття композитора, художника, письменника вільно чи не вільно зіставляються із власними відчуттями слухача, глядача, читача, викликаючи суб'єктивну реакцію на музику, живопис, літературні твори. Суб'єктивне і об'єктивне начало притаманне і творчості, і пізнанню, сприяє стиранню непрохідних меж між ними.

Самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від загальної системи підготовки майбутніх учителів музики – одна із принципових засад навчання і розвитку студентів в досліджуваному напрямку. Застосування окремих технологій має неодмінно вписуватись у загальну структуру підготовки. Відірваність, відокремленість навіть найкращих пропозицій знівелює їх

педагогічну ефективність, якщо не буде узгоджуватись із багатоаспектним спрямуванням професійного становлення студентів, не враховувати окремих його напрямів.

Дослідження проблеми цілісності зумовлено складністю і багатогранністю професійної підготовки студентів. В найбільш широкому значенні, принцип цілісності є конкретизацією принципу узагальненого зв'язку, який модифікується як взаємозв'язок категорій цілого і часткового. В аналізі категорій цілого і часткового необхідно враховувати закономірності їх організації, функціонування і розвитку.

Проблема цілісності в контексті становлення музиканта-педагога також являє собою досить складну структуру. Для того, щоб принцип цілісності міг відігравати суттєву роль у розробці методики активізації творчої діяльності студентів, необхідно виразити його через такі логічні аспекти, які узгоджено із специфікою педагогічної, музично-педагогічної і, нарешті, музично-інструментальної підготовки. Виходячи із уявлень про систему професійної підготовки майбутніх учителів музики як про взаємозв'язок таких понять, як її мета, що опосередковується специфікою художньо-виховної роботи випускників в школі, необхідні для її кваліфікованого здійснення властивості педагога-музиканта та спеціальні знання, уміння й навички з музики як предмета навчання, визначаємо відповідні аспекти розгляду означеного принципу. До них відносяться:

- узгодження із загальним спрямуванням процесу професійної підготовки студентів на потреби майбутньої діяльності;
- розвиток націленості і здатності до творчих проявів у всіх різновидах музичної підготовки;
- розширення музичних знань, досвіду сприймання і виконання музики.

Інакше кажучи, розроблювана методика у відповідності із визначеним принципом самоцінності і змістовно-структурної залежності має співвідноситись із метою професійної підготовки і розвитком у студентів

необхідних для її забезпечення особистісних властивостей, знань, умінь і навичок.

Розглянемо ті характеристики навчального процесу, які споріднюють розроблювану методику із цілісною системою підготовки фахівців, сприяють її „входженню” до цілісної структури професійного становлення студентів.

Цільовий аспект професійної підготовки пов'язано із творчим спрямуванням всіх навчальних дисциплін, що складають її основу. Виконавські дисципліни, такі як диригування, постановка голосу, гра на основному і додатковому інструментах, не можуть не опікуватись завданнями творчого розвитку студентів. Створення творчої атмосфери на заняттях, формування творчого стилю музичної діяльності студентів постійно знаходяться в центрі уваги викладачів. Оволодіння виконавським мистецтвом потребує розвитку здатності до генерування художньо-творчих ідей, до творчого переосмислення музичного матеріалу.

Музично-теоретичні дисципліни меншою мірою передбачають опору на творчі прояви студентів, ніж виконавські, але і там є значне місце для постійного вирішення творчих завдань, зокрема, в процесі пізнання специфічних характеристик стилю композитора як його творчої лабораторії. Слухання музики, збагачення досвіду її сприймання також апелює до процесів співтворчості із композиторськими задумами, активізує творчі координати художнього мислення студентів.

Цикл педагогічних дисциплін також має бути пройнятий завданням формування творчої активності студентів. Особливо це стосується фахової методики, закономірності якої мають бути осмислені студентами через призму творчих знахідок. Численні методичні прийоми музичного виховання школярів, які опановують студенти в процесі теоретичних і практичних занять, потребують від них винахідливості, творчого застосування. Не випадково, окреслюючи завдання підготовки майбутніх учителів музики, один із провідних фахівців в галузі методики музичного

виховання Л. Арчажнікова підкреслює, що на кожному уроці музики в школі перед учителем відкривається простір для нешаблонних рішень, для подолання інертності педагогічних підходів [10].

Отже, мета підготовки майбутніх учителів музики в усіх напрямках його музично-фахової і педагогічної підготовки проіннята необхідністю творчого забезпечення процесу навчання, то ж методика активізації творчої діяльності студентів, що є предметом нашого дослідження, виступає не як додатковий компонент підготовки, а як необхідна, органічна його складова, що сприяє здійсненню цільових завдань професійного становлення майбутніх учителів музики.

В полі дослідницького пошуку даного дослідження – інструментальна підготовка. Разом з тим, інші навчальні дисципліни, особливо виконавського циклу, не містять непрохідних меж для використання віднайдень щодо творчої активізації студентів. Підґрунтям цього висновку є визнання спорідненості виконавства як особливої мистецької діяльності, в яких різновидах вона не відбувалась би. Нехай сольний і хоровий спів значно відрізняються за технікою виконання від гри на інструменті, від диригування, сутність мистецтва інтерпретації, закономірності створення виконавського художнього образу, єдині для всіх різновидів виконавського мистецтва.

Творчість як компонент мистецтва інтерпретації, притаманний виконавству в різних його видах. Навчальні дисципліни диригентського і вокального напрямів такою ж мірою передбачають творчу активізацію студентів, як і інструментальна підготовка. Отже, методика активізації не є чимось відокремленим від загального процесу навчання, її дія має пронизувати всі навчальні дисципліни, цементуючи їх в єдину цілісність. Маючи самоцінне значення для оптимізації музично-інструментальної підготовки, методика активізації творчої діяльності студентів входить як певний компонент до цілісної структури навчання майбутніх учителів музики.

Творча діяльність неможлива без широкого художнього досвіду, без певного запасу знань. Митець, що створює художні образи, не може вільно чи невільно не спиратись на уявлення, що виникали у нього в процесі спілкування з різними видами мистецтва, в процесі споглядання об'єктивних явищ дійсності. Багатий досвід вражень живить творчість, стимулює її перебіг. Н. Кунін, аналізуючи творчу спадщину М. Римського-Корсакова, наводить думку видатного композитора про те, що його музична творчість – наслідок глибокого сприйняття природи, опосередковане відтворення його різноманітних стосунків з людьми, його захоплення поезією, народним мистецтвом тощо [116].

Навчання в умовах підготовки до музично-педагогічної діяльності надає студентам можливість сприйняти музичне мистецтво у широкій повноті вражень. На відміну від однопланової виконавської підготовки у вищому навчальному закладі суто музичного спрямування, музично-педагогічна освіта надає можливість студентам пізнати музику в різних її проявах – і хорову, і вокальну, і інструментальну, розширюючи тим самим асоціативний ряд музичного сприймання, збагачуючи музичний досвід студентів. Таким чином методика активізації творчої діяльності отримує художнє підґрунтя в різних навчальних дисциплінах. Широке коло музичних вражень, що їх отримують студенти в процесі засвоєння диригентсько-хорових і вокальних дисциплін, розширює діапазон їх художніх уявлень, стимулює творчу фантазію. Отже, не тільки мета професійної підготовки, компонентом якої виступає творчий розвиток студентів, не тільки опанування виконавським мистецтвом, що потребує від студентів творчих дій, а і можливість опори на різні види музичного виконавства як на джерело творчого натхнення – створює умови для входження методики активізації в цілісне коло компонентів навчального процесу загальної підготовки майбутніх учителів музики. Загалом, активізація творчої діяльності, методичні підходи до неї, займають одне з

вагомих місць у вирішенні проблеми педагогічного забезпечення цілісності професійного становлення студентів.

Соціально-педагогічна зумовленість процесу творчої активізації і спонукання студентів до самовираження виступає принциповою засадою досліджуваної методики, оскільки виражає необхідність взаємодії зовнішніх і внутрішніх стимулів творчості.

Творча діяльність, що являє собою особливий вид психічної діяльності, регулюється системою активного внутрішнього ставлення суб'єкта до предмету чи явища. В той же час „пусковим механізмом” творчості виступають і зовнішні обставини. Парадокс творчості полягає в тому, що, з одного боку, створення нового передбачає свободу волі людини, свободу досягнення поставленої мети і вибору засобів для цього, але, з іншого боку, вона не може бути вільною від прийнятих норм, від соціального замовлення.

В контексті педагогічної освіти фактором, що спонукає студента до творчості, не руйнуючи внутрішньої інтегрованості його особистісних якостей, можуть виступити творчі завдання, пов'язані з майбутньої професійною діяльністю. Вирішення творчих проблем, що стосуються різних засобів удосконалення художньо-виховної роботи, надає навчально-творчим діям студентів осмисленого характеру, не обмежуючи при цьому свободи самовираження. Поле застосування художньо-педагогічних віднайдень настільки широке, що його обмежувальна дія зводиться до мінімуму, залишаючи значний простір для вільного самовиявлення студента в креативному акті. Через те репродуктивні види практики мають поступатись місцем завданням, в яких творчий потенціал студентів може знайти відповідну реалізацію.

Соціально-педагогічна спрямованість творчої, зокрема, композиторської діяльності студентів, стане чинником її активізації за певних умов, до яких, зокрема, відносимо усвідомлення студентами цінності художньо-педагогічної діяльності і власної причетності до неї.

Внутрішнє відчуття корисності, важливості педагогічної діяльності, не вимушене, а природне тяжіння до музичної педагогіки, до музичного розвитку дітей, може стати спонукою творчості. Регулятивна функція соціально-педагогічного стимулювання до творчості виявиться тільки тоді, коли позитивне, зацікавлене ставлення до художньо-педагогічної діяльності стане внутрішнім переконанням студента. Свобода творчого самовиявлення не терпить жорсткого зовнішнього регламентування, Якщо студент почне творити під тиском необхідності, а не внутрішнього покликання, навряд чи він досягне результативності.

Важливою умовою забезпечення активізуючої дії соціально-педагогічних обставин творчості і водночас розкриття можливостей до самовираження виступає застосування в процесі навчання широкого набору форм творчості. Обмеження формотворчого ряду сковує творчу фантазію. Широке поле застосування творчих сил розкріпає творчу енергію. Узагальнене уявлення про можливість докладання творчих зусиль в найрізноманітніших видах композиторської творчості для дітей, може стати чинником вивільнення творчості від пут обов'язковості, стимулом творчого самовираження студентів. Зумовленість межами певного призначення результату композиторської діяльності (музика для дітей) не перешкоджатиме творчому самовираженню через надання студентам можливості діяти в найрізноманітніших формах творчості (акомпанемент до пісні, адаптивний варіант складної п'єси, інструментальна п'єса, варіації, етюд і т.п.).

Принцип соціально-педагогічної зумовленості і свободи творчого самовираження знаходить реалізацію в умовах педагогічної підтримки музичної оригінальності, і, водночас, практичної цінності результатів музичної творчості студентів. Спрямування творчих зусиль майбутніх учителів музики має знайти реальне педагогічне спонукання через оцінку викладача. Її двобічний характер, тобто оцінювання, як предметно-

професійної, так і творчо-самовиражальної спрямованості, сприяє необхідній орієнтації навчально-творчої діяльності студентів.

Педагогічне оцінювання, що торкається і соціального рівня навчально-професійного цілепокладання, і особистісного рівня творчих інтересів студентів, сприяє створенню ситуації, в якій зовнішні координати стимулювання їх діяльності взаємодіють із внутрішніми. Прагнення до об'єктивної доцільності результатів власної творчості, водночас стає збудником бажання до самовираження, а творче самовираження в контексті усвідомлення соціально-професійних вимірів отримує дійову основу для активізації. Поєднання найвищого рівня цілепокладання творчої діяльності із її особистісно-оперативним спрямуванням стає чинником, що дозволяє опосередковано, не утискуючи творчого „Я” студентів, підвищити результативність їх творчих зусиль.

Важливим фактором реалізації принципу соціально-педагогічної зумовленості і творчого самовираження виступає систематичність звертання студентів до творчості педагогічного спрямування. Не одноразовий, а постійний пошук створює фон, сприятливе середовище для активізації творчої діяльності. Усвідомлення потреби і водночас прагнення до вираження творчих намірів особистісного порядку набувають статусу активізуючого фактора за умов частого повторюваності. Поєднання соціально-педагогічних і особистісних орієнтирів діяльності, стає внутрішнім збудником активності, звичним, природним, а не якимось навмисним, спеціальним актом. Систематичність спонукання до творчості педагогічно-доцільних зразків музикування чи композиції, сприяє досягненню невимушеності процесу, зовнішня зумовленість не перешкоджає внутрішньому потягу студентів до творчості.

І, нарешті, дійовим засобом, що сприяє реалізації двомірності принципової засади щодо усвідомлення соціальної потреби творчості і прагнення до самовираження в цьому процесі, є оприлюднення результатів творчої діяльності студентів. Подолання замкненості творчих зусиль через

публічне виконання створених студентами музичних зразків активізує інтерес до творчості. „Пишу музику, виконую її не тільки для себе, а і для інших” – таке спрямування діяльності стає чинником додаткових емоцій, без яких неможливе здійснення творчого процесу. Публічне визнання пробуджує творчу наснагу, перетворюється на „каталізатор” творчої думки. Самовираження, знаходячи підтримку в сприйманні дітей, отримує дійові стимули для активізації. Оприлюднення результатів творчої, зокрема, композиторської діяльності в дитячій аудиторії, насичує творчий процес відчуттям реальної причетності до художнього виховання дітей. Умоглядні уявлення про соціальне замовлення музичної професійної освіти, поступається місцем конкретним переживанням ситуації педагогічного успіху чи невдачі. Крім того, жива реакція дітей опосередковано впливає на координати студентської творчості, розширює рамки світобачення майбутніх учителів музики „очима дітей”, підсилює їх творче натхнення.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що соціально-педагогічна зумовленість і спонування студентів до творчого самовираження, яке в нашому дослідженні трактується як принципова засада активізації творчої діяльності студентів, у процесі реалізації в практичних умовах, відкриває шлях для численних методичних знахідок, для продуктивного пошуку педагогічних засобів.

В контексті проблем активізації творчої діяльності особливого значення набуває така її принципова засада, як *педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи*.

Творчий процес характеризується миттєвою змінністю обставин, постійним пошуком нових рішень і відмовою від знайденого, різким коливанням настрою: від захоплення результатами до повного розчарування, між рутинним повторюванням і істинним відкриттям і т.п. Через це зовнішня регуляція творчого процесу є вкрай ускладненою. Творчість не терпить зовнішніх втручань. Отже, педагогічна детермінація творчих зусиль студентів в процесі навчання має ґрунтуватись на цілком

певних позиціях, що носять характер опосередкованої підтримки, глибинного розуміння і відчуття викладачем творчого стану вихованців, здатності педагога до швидкого реагування в змінних умовах процесу творчості учня.

Педагогічна детермінація творчої діяльності студентів не повинна обмежувати їх творчу свободу. Відчуття вільного злету фантазії, своєрідність і яскравість емоційного переживання художніх вражень, не має руйнуватись педагогічним впливом. Якщо педагог хоче стимулювати творчу активність студентів, його дії мають носити ненав'язливий характер, а рекомендації – опосередковане, побічне спрямування. Пряме напучування, повчання, будь-які форми педагогічного тиску не тільки заважають виявленню творчої свободи студентів, а і можуть звести нанівець найсильніші їх творчі прояви. Опікування завданням зберегти творчу свободу студентів – означає таку організацію навчально-педагогічної діяльності, при якій педагогічні оцінки, застосування стимулів і педагогічних „підказок” має бути непомітним для студентів, не прямо, а опосередковано торкатись їх творчих намірів. Такі заклики, як, наприклад: „Будете відчувати себе повноцінним музикантом, коли звернетесь до композиторської творчості!”, „Творчість значно підвищить рівень музичного навчання” тощо, крім нівелюючої дії не справляють очікуваного впливу, оскільки містять елемент повчання, прямих рекомендацій. Творча свобода при цьому утискається.

В практиці навчання якість педагогічного спілкування оцінюється за підсумковим результатом процесу, а не за інтенсивністю тих рекомендацій, які студент отримує від викладача щодо необхідності живого, неординарного бачення дійсності і мистецтва. Спонування до творчості, її корекція повинні мати місце в навчальному процесі, але в тім-то й річ, що педагогічне управління при цьому має лишатись непомітним для студента, не усвідомлюватись ним як спеціальний тиск на його свідомість.

Опосередкованість, латеральність (побічний вплив) педагогічної детермінації творчої діяльності студентів має співіснувати із здатністю викладача до співпереживання, до глибокого емоційного відгуку на будь-які творчі прояви студентів. Щира зацікавленість, уміння перейнятись творчими намірами студента, розділити його успіхи і невдачі створює такий характер взаємодії між викладачем і студентами, при якому не порушується творча свобода. Поверхове ставлення до творчих зусиль студента, удавана зацікавленість, скептичне ставлення здатні зруйнувати творчу атмосферу спілкування, обмежити творчу свободу студента. Реальне, дійове забезпечення умов, що відповідають закономірностям і структурі творчого акту, прямо і безпосередньо залежить від емпатійної культури викладача, передбачає емоційну „співучасть” в світі уявлень і переживань студента. Творча свобода студента не сковується, якщо викладач цінує і вміє налагодити внутрішні, невидимі шляхи душевного спілкування (К.Станіславський), сприймати живі людські переживання, розуміти внутрішній стан вихованців. Загалом, педагогічна детермінація стає чинником актуалізації творчої свободи за умов врівноваженості між силою емоційно-творчого настрою студентів та інтенсивністю сприйняття їх творчих зусиль, прагнень і почуттів педагогом.

Зняття психологічних бар'єрів між педагогічною детермінацією творчої діяльності і збереженням творчої свободи студентів сприяє здатність викладача до швидкої адаптації в змінних умовах творчого спілкування. Миттєва орієнтація в нових обставинах, стрімке вирішення ускладнень, що об'єктивно можуть виникнути в процесі творчої взаємодії між педагогом і вихованцем, – необхідна ознака педагогічної детермінації.

Відомо, що проблема швидкого і доцільного реагування є однією з найгостріших в педагогічній професії. Вчасно сказане слово, зауваження, доречна і відповідна міміка спроможні краще сприяти вирішенню певного педагогічного завдання, ніж логічно вивірене, найпродуманіше, але

затримане в часі пояснення. Педагог, що має ускладнення з швидкістю реакції значно програє колегам, які не відчують труднощів в цьому плані.

Творча взаємодія зі студентом потребує від викладача особливо чуттєвого і миттєвого реагування. Процес творчості надто мінливий. Перехід у студентів від позитивних до негативних переживань, від повного задоволення до відчуття нищівної поразки надто непередбачуваний. Відчуття творчої свободи супроводжується різким коливанням емоційного настрою. Отже, педагог має не тільки внутрішньо відчути, вловити нюанси, відтінки творчих переживань студента, а і вчасно відреагувати на них в потрібному напрямку. Педагогічна детермінація як засіб збереження творчої свободи вихованців своїм підґрунтям має миттєвість пристосування викладача до перебігу емоційних станів студента.

Отже, опосередкованість впливу, емоційна ідентифікація і швидке реагування в обставинах психологічної нестійкості самопочуття в процесі творчості студентів, виступають провідними ознаками педагогічної детермінації творчої активності за умов збереження їх творчої свободи.

Серед принципових засад активізації творчої діяльності студентів виокремлюємо таку, як орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності.

Успіх творчого розвитку майбутніх учителів музики значною мірою залежить від того, наскільки глибоко викладач усвідомлює індивідуальні особливості студентів і вміє відповідно підібрати способи і прийоми роботи з кожним. Збереження своєрідності підходів майбутніх учителів музики до творчості вимагає від викладача уміння підмітити зміни, які відбуваються в розвитку творчої активності студента, усвідомити їх причини, передбачити наслідки. Об'єктивна оцінка психічного стану вихованця в процесі творчої діяльності також залежить від глибокого усвідомлення педагогом його індивідуальності.

Активізація творчої діяльності – складний процес, що передбачає конструювання взаємодії викладача зі студентом, на засадах отримання зворотної інформації про нахили і естетичні уподобання студента, стиль його навчальної і, зокрема, творчої діяльності, ставлення до поведінки викладача тощо. Все це вимагає від викладача чуйності, такту, спостережливості, „приспосовування” до індивідуальності студента.

Серед індивідуальних особливостей творчості, які заслуговують на особливу увагу, підкреслимо такі, як оригінальність художнього світобачення студента та своєрідність способів втілення художніх образів. Здатність студента по-своєму усвідомлювати красу навколишньої дійсності і знаходити для її відтворення відповідні прийоми, відчуті ті нюанси вражень, які ще не стали предметом художнього споглядання інших, підмітити характерні риси явищ, повз які інші проходять байдуже, знайти особливе в звичайному повсякденні і усвідомити його художню привабливість і оригінальність – риси, що визначають не лише творчий потенціал особистості, а і своєрідність художніх уподобань. Викладач мусить всіляко підтримувати навіть найменші зачатки специфічного, характерного саме для цього студента реагування на художні явища. Йдеться не тільки про естетичні смаки, про ті чи інші художні уподобання, а й про особливості відгуку на них. Одного студента, наприклад, приваблює яскраве, піднесене начало, почуття, що вражають силою емоцій, сповнені мажорного тону, інший – схильний до ліричних образів, до самозаглиблення тощо. Один виявляє гостру, сильну реакцію, в іншого викладач помічає ледь вловимий емоційний відгук. Можна навести безліч прикладів, що свідчать про художню індивідуальність студента, про індивідуальну інтенсивність його емоційної реакції. Завдання педагога – усвідомити особливості студента, об’єктивно їх оцінити, намітити шляхи необхідних дій з метою активізації творчої діяльності.

Важливою рисою творчої індивідуальності студентів є тяжіння до певних засобів відтворення художніх образів. Специфіка формотворчості –

такий же важливий показник індивідуальних її засад, як і схильність до певного художнього змісту образів. Не тільки своєрідність художнього бачення дійсності студентом, а й особливості її відтворення мають бути в полі зору викладача. Особливості формотворчості, до яких вільно чи невільно тяжіє студент, свідчить про його індивідуальність не менше, ніж змістовий характер образів.

Серед різновидів музичного формотворення, що можуть визначати індивідуальні схильності студента, можна насамперед назвати такі, як жанр, особливість гармонії, специфіка фактури. Названі засоби музичної виразності найяскравіше відображають індивідуальні розбіжності творчого мислення в галузі форми, які можна помітити в процесі інструментальної підготовки студентів. Один тяжіє до імпровізаційного прелюдювання, другому притаманні варіативні способи музикування, третій схильний до створення інструктивно-педагогічних творів – етюдів, вправ, четвертому до душі складання пісенного репертуару тощо. Особливості гармонічного мислення також яскраво відображають індивідуальні відмінності між студентами. Якщо в одних педагог помічає схильність до застосування гармонічно ускладненої музичної мови, інший – задовольняється їх простими зразками. І, нарешті, на нижчому щаблі ієрархії, що виражає специфіку індивідуальної формотворчості студентів в інструментальному класі, слід назвати фактуру. Музична фактура – той засіб виразності, де студент також виявляє індивідуальні схильності, хоч фактура значною мірою і залежить від обраного жанру, все ж таки її різновиди відзначаються значним розмаїттям. Застосування різних видів фактури окреслює простір для формотворчої фантазії студентів. Один задовольняється найпростішими зразками фактури, інший прагне до пошуку більш ускладнених її варіантів.

Проблема підтримки і розвитку індивідуальних особливостей творчої діяльності студента стикається із завданням забезпечення у нього автоматизованих дій, засвоєння нормативних, загальних для всіх способів творчої діяльності. Чому це важливо ?

По-перше, засвоєння компонентів творчості, відшліфованих людством, вбереже студентів від дилетантизму. По-друге, свідоме оволодіння автоматизованими діями сприятиме вивільненню індивідуальної творчої думки. Творча діяльність, оперуючи стабільними діями, не перешкоджатиме вільному польоту фантазії, індивідуальному перебігу уяви.

Індивідуальність – одна з найважливіших ознак творчості, та творчі досягнення не виникають поза межами культурного розвитку особистості. Музична культура як надбання особистості становить необхідне підґрунтя для досягнення результативності, художньої значущості результатів творчості. Художньо розвинена людина не буде шукати оригінальності заради неї самої, оригінальність творчого мислення такої людини спрямована на самовираження, на віднайдення тих способів художньої творчості, які найбільше відповідають індивідуальним уявленням про прекрасне. Особистість, що прагне до художньо досконалого і має розвинені його орієнтири, у вираженні власного художнього „Я” буде керуватись еталонами прекрасного, що відповідає загальнолюдським ідеалам високого мистецтва. Індивідуальність художньої творчості не суперечить узагальненим уявленням щодо прекрасного. Навпаки, специфіка художньої творчості студента, своєрідність його художніх віднайдень, „живиться” в нормативних вимірах прекрасного. Естетичні ідеали людства позитивно впливають на індивідуальний пошук художньо – досконалого в творчому акті. Студент, що має широку музичну підготовку, добре обізнаний в художніх стилях, напрямках, в закономірностях мистецької формотворчості, отримує можливість не тільки уникнути музичної примітивності у вияві індивідуальності, а й відійти від шаблону і художньої стереотипії. Широке поле художніх знань і уявлень надає змогу віднаходити творчі підходи, сповнені оригінальності. Вузкий погляд на мистецтво, обмежена компетентність в музиці звужує межі вияву індивідуальності в творчому акті, стає фактором, що гальмує

оригінальність стилю творчої діяльності. Загалом, художня культура особистості вберігає індивідуальну творчість від примітивізму і недосконалості, відсутність художньої культури відкриває шлях до псевдооригінальності в творчому акті.

Важливого значення в активізації індивідуальних засад творчої діяльності студентів набуває засвоєння нормативного не тільки в сфері естетичних ідеалів як еталонних уявлень про прекрасне, а і в галузі предметних мистецьких дій, оволодіння алгоритмом художньо-творчої діяльності. Здавалось би, звучить парадоксально: творчість і автоматизація діяльності. Та в тім-той річ, що засвоєння алгоритмів, певних канонів творчості сприяє можливості виявити власні, оригінальні підходи до художнього самовираження. Автоматичне виконання певних дій вивільняє творче „Я”, уможливорює віднайдення своєрідних шляхів для втілення ініціативного пошуку. Індивідуальна гнучкість творчого процесу відтіняється опорою на відоме, апробоване, стале в мистецтві. Знання художніх закономірностей стає пересторогою на шляху відходу від професіоналізму до дилетантизму.

Проблема взаємодії автоматизації і творчості, засвоєння алгоритму діяльності і вияв індивідуальності виступає особливо значущою в контексті інструментальної підготовки студентів. Індивідуальна вираженість творчих дій можлива за умов високої організованості дій ігрового апарату музиканта. Лише тоді відкриваються межі індивідуального художньо-творчого самовираження, коли маніпулювання інструментально-ігровими, руховими компонентами виконавського мистецтва відбувається автоматично, не доходить до порогу свідомості. Якщо в процесі творчого акту імпровізації музикант опікується підбиранням відповідних ігрових рухів, фантазія його стримується, індивідуальне виявлення творчого начала скуте за рахунок пошуку відповідного технічного представлення музики (підбирання відповідної фактури, акордів, загальної форми музичного висловлювання). Якщо ж ігрові рухи відбуваються автоматизовано, поріг

свідомості стає відкритим для індивідуального імпровізування, для вираження своєрідності музичного пошуку.

Не тільки в галузі музикування імпровізаційного чи інтерпретаційного характеру, а і в процесі композиторської творчості володіння певними технічними структурами, обізнаність в певних алгоритмах композиції вивільняють творчу думку, сприяють оригінальності творчого мислення. Знання закономірностей формотворчості дає можливість вільного оперування ними в процесі створення власної музики. Володіння нормативними прийомами створення варіацій, прелюдій чи інших музичних жанрів, доведена до автоматизму здатність вибрати відповідний тип акомпанементу, уміння поліфонічного розвитку музичної теми тощо розсовують межі індивідуального творчого пошуку, розширюють горизонти самовиявлення. Схильність до певного жанру, фактури чи інші формотворчі уподобання у взаємодії із свідомим використанням закономірностей композиторської справи відкриває можливість індивідуального вираження намірів особистості.

Методичне забезпечення нормативних основ творчості має відбуватись в процесі опори на узагальнене, згорнуте знання музичних закономірностей. В протилежність оперуванню розгалуженими, детальними поняттями збереження творчої індивідуальності студента передбачає оволодіння ними комплексами стрижневих стабільних операцій, що дозволяють поєднувати постійні і змінні компоненти творчого процесу.

Загалом, орієнтація на творчу індивідуальність студентів має відбуватись в єдності зі спрямуванням майбутніх учителів музики до засвоєння нормативних основ творчої діяльності.

Важливим для прогнозу ефективності процесу активізації творчої діяльності студентів є *створення позитивного фону творчого процесу і спонукання студентів до критичного осмислення результатів творчої діяльності* як принципову засаду досліджуваної методики.

Позитивне забарвлення емоційного самопочуття вихованців виступає значущою характеристикою будь-якого навчального процесу. Якщо ж йдеться про активізацію творчої діяльності студентів, створення позитивного настрою набуває особливого значення.

Одна із особливостей творчості – інтуїтивне вирішення творчого завдання, яке супроводжується відчуттям впевненості у правильності вирішення проблеми. Постійні сумніви, боязкість, надто підвищена самокритичність, не тільки не сприяють активізації творчого процесу, а в багатьох випадках гальмують його. Відомий дослідник креативних способів діяльності О.Лук підкреслює, що впевненість – основа творчої розкріпаченості, без якої неможлива творчість [127]. Негативне ставлення викладача до результатів творчої діяльності гальмує активність студентів, породжуючи невпевненість у творчих можливостях, знижує інтерес до творчості.

Позитивний фон навчання, відчуття підтримки педагога, його щирої зацікавленості, для багатьох студентів стає дійовим стимулом до пошуків художніх новацій. Згідно інформаційної теорії емоцій, розробленої П.Симоновим, позитивні емоції спонукають суб'єкта до повторних їх переживань. Позитивні емоції, що виникають у студентів в процесі творчості, сприяють подоланню труднощів, стають джерелом активності.

Позитивне спрямування педагогічної підтримки творчого процесу нічого не має спільного із захвалюванням, вихованням самозадоволеності у студентів. Відчуття впевненості у можливості творчих віднайдень не повинне суперечити схильності до творчого їх перегляду у студентів, здатності критично осмислити власні творчі здобутки. Задоволення від результатів художньо-творчих пошуків у студентів має співіснувати із творчим скептицизмом, несумісним із догматизмом і абсолютизацією власних творчих можливостей. „Тільки бездарні, мідні лоби завжди задоволені власними творіннями”, – говорив П.Чайковський [212]. Видатний російський філософ Вл. Соловйов також відмічав, що “... з усіх

земних істот одна людина здатна ставитись до себе критично..., ... Якийсь залог вищої природи в глибині душі людської змушує нас прагнути безконечної досконалості; роздуми вказують нам на постійний і загальний факт нашої недосконалості” [195].

Дійсно, джерелом творчості виступає незадоволеність старим, спроби знайти нове, заглянути в майбутнє. Отже, виникає питання: ”Як зберегти творче самопочуття впевненості в студентів і разом з тим спонукати їх до самокритики?” Інакше кажучи, потрібно знайти педагогічні підходи, що забезпечили б рівновагу між звичною позитивною оцінкою творчих зусиль студентів з боку викладача і водночас формування у них здатності критичного осмислення результатів творчої діяльності.

Цим вимогам, на наш погляд, відповідає такий стиль спілкування зі студентом в процесі індивідуальних занять, при якому викладач, по-перше, не займає позиції байдужого критика. Студент постійно має відчувати активну, зацікавлену підтримку з боку викладача. Нищівна критика має поступитись місцем тактовному, толерантному аналізу. Викладач має рахуватись із авторським почуттям самовизнання. По-друге, викладач має постійно демонструвати власну переконаність у творчих можливостях студента, доводити йому, що певні творчі прорахунки, які мають місце у художніх віднайденнях студента, носять тимчасовий, випадковий характер, що загальна спрямованість творчих устремлінь студента неодмінно увінчається успіхом. Необхідність відмовитись, круто змінити напрямки творчого пошуку студент має сприймати не як ваду у розвитку власних творчих можливостей, а як закономірність творчої діяльності, об’єктивно їй притаманній, як здатність до саморозвитку, як позитивну рису здібностей.

2.2. Методична модель залучення студентів до композиторської творчості

Творча діяльність в межах музично-педагогічної освіти має включати не лише інтерпретаційні її форми, а й композиторські. Діяльність вчителя музики потребує від нього уміння керувати продуктивною музичною творчістю школярів, вимоги до якої в елементарних формах (створити поспівку, придумати мелодію, зімпровізувати другий голос) відтворено в шкільних навчальних програмах. Парадоксально, але в навчальних програмах з музично-педагогічної освіти питання залучення студентів до композиторської творчості, навіть в елементарних її зразках, не фігурують. Вимоги до оволодіння вміннями не тільки виконувати, а й створювати музику, нехай в обмежених, навчальних її різновидах, в програмах з виконавських дисциплін, в тому числі інструментальних, відсутні.

Між тим, створення музики – процес, що потребує найбільшої творчої віддачі, найвищого рівня активності творчої діяльності. Виходячи з міркувань про те, що творчі досягнення особистості, набуті в одному з видів музичної діяльності, поширюються і на активізацію творчого наповнення її в інших видах, в нашому дослідженні основна увага зосереджується на розробці методики залучення студентів до елементарної композиторської творчості.

Навчання композиції в інструментальному класі має певні відмінності. По-перше, створення музики тут носить характер додаткової діяльності, основна увага мусить приділятися розвитку виконавських умінь студентів. По-друге, студенти в загальній масі позбавлені яскравих композиторських даних, композиторського хисту, отже їх композиторські студії мають відбуватись переважно в елементарних формах. Важливим нюансом методики залучення студентів до композиторської творчості в педагогічних університетах виступає також відсутність систематизованого спеціального курсу „Основи композиції”, як це має місце на композиторських факультетах у вищих навчальних закладах музичної

освіти. Отже, навчальні методи і прийоми, теоретичні узагальнення, поточні зауваження і корекція результатів здійснюються в межах уроку гри на інструменті. Специфічність розробленої методики зумовлено змістом композиторської діяльності, яка не є і не може бути повністю регламентованим процесом, оскільки велику роль в процесі створення музики відіграють неусвідомлювані компоненти психіки, такі, як художня інтуїція, натхнення тощо.

Значна частка неусвідомлюваних дій в процесі композиторської творчості зумовлює можливий, але не обов'язковий характер запропонованих методів і прийомів активізації творчої діяльності студентів. Різноманітність і неповторність ситуацій, множинність факторів, що впливають на результат діяльності, спричиняють трактовку визначених методів як методів-тенденцій, що вказують шлях через безліч відхилень і варіантів. Ці тенденції виявляються у великій масі випадків. В конкретних же умовах їх вияв носить варіативний характер, а точність відносна. Механічне застосування визначених методів, автоматизованість дій не тільки недоречна, а й шкідлива. Застосування запропонованих методів і прийомів залучення студентів до композиторської творчості має спиратись на аналіз певних навчальних ситуацій.

Особливістю розробленої методики є її ієрархічна побудова. Оскільки практичне застосування запропонованих методів і прийомів суттєво залежить від індивідуальних здібностей студентів, творча обдарованість яких має суттєві розбіжності, важливо було визначити можливість індивідуального застосування методики, зберігаючи при цьому її стабільні координати.

Такому спрямуванню відповідає методичне визначення ієрархічних стадій залучення студентів до різних видів композиторської творчості. В нашому дослідженні педагогічно найдосконалішими було визнано такі, як стадія творчого наслідування, стадія зумовленої творчості, стадія вільної творчості, кожна з яких містить комплекс методів і прийомів навчання у

певних різновидах музичної діяльності, характеризує жанри, в яких переважно виявляється творча активність студентів.

Кожна з визначених стадій відображає певний рівень активності творчої діяльності, проте не є етапом в умовах індивідуального застосування. Відрізняючись рівнем творчих здібностей, кожен із студентів може виявити себе найкращим чином на певному рівні (стадії) творчої активності, минаючи попередній. Ієрархія стадій зумовлюється ступенем активності творчої діяльності, а не послідовністю засвоєваних і виконуваних дій.

Здатність студента створювати щось нове, художньо оригінальне, характеризує активність протікання творчої діяльності тільки через опосередкованість мотиваційною структурою. Рівень творчої активності діяльності не може бути визначеним поза мотиваційними її характеристиками. Тому, великого значення ми надаємо методичним віднайденням щодо активізації інтересу студентів до творчості, зацікавленню їх композицією. Кожна з визначених стадій активізації творчої діяльності містить методи і прийоми її мотиваційного забезпечення, які в ряді випадків носять спеціальний характер, в інших – „розчиняються” у власне методах навчання елементарній композиторській творчості.

Творче наслідування (перша стадія активізації творчої діяльності студентів).

Структуру музичної діяльності студентів на цій стадії визначають такі її різновиди, які містять творчі підходи, але вони мають відносний, обмежений характер. Звідси і назва стадії „Творче наслідування”, тобто творчість студентів має місце, але вона відбувається як процес відтворення, наслідування, виконання дій за зразком. Розкриємо послідовно методи і прийоми взаємодії викладача і студента в процесі роботи на цій стадії.

Підбирання за слухом – вид діяльності, необхідний у практичній роботі вчителя музики. Оволодіння ним – важливий компонент інструментальної підготовки студентів. Доцільність оволодіння уміннями і

навичками підбирання за слухом не викликає сумніву. Проте, можливість оволодіння цим різновидом творчої діяльності трактується по-різному. Ряд науковців (Т. Беркман [21], Г. Ципін [211] та ін.) схильні до думки про те, що кожен із учнів може оволодіти умінням підбирання за слухом, хоч і на різному рівні, в залежності від обдарування. Інші вважають, що музичні здібності в даному випадку відіграють вирішальну роль. Відомий німецький методист Г. Більдер, наприклад, зауважує, що „навчання дітей з обмеженими музичними даними підбиранню за слухом – марна трата часу. Ця навичка або є, або її нема, методика тут безсила” [228, с.29].

Ми дотримуємось думки про принципову можливість розвитку цього уміння в усіх без винятку студентів. Результативність цього процесу, залежить від ступеня активності творчої діяльності студентів. Необхідними умовами, що її забезпечують в процесі інструментальної підготовки, визначено такі, як поетапність засвоєння дій по підбиранню за слухом, поєднання багаторазового повторення дій із їх творчим застосуванням, взаємодія усвідомлених і автоматичних способів підбирання.

Великого значення ми надаємо опорі на слухові уявлення студентів, на їх художньо-смакові уподобання. На відміну від методики, що застосовується в ДМШ, в роботі з майбутніми учителями музики суттєву роль відіграє також опора на знання з теорії музики і гармонії.

Перший етап – підбирання мелодії максимально скорочений за часом, тому що для студентів ці дії не мають складати труднощів. Другий етап – підбирання супроводу до мелодії – за нашим передбаченням, може викликати певні труднощі у ряду студентів. Щоб скоротити, інтенсифікувати навчання студентів на цьому етапі, слід максимально активізувати їх наслідувально-творчу діяльність. Хороші наслідки в цьому плані може дати застосування прийому інструментального усного диктанту. Викладач виконує нескладний приклад, студент має його повторити. Спочатку – це відома студенту музика. Поступово завдання ускладнюється, викладач використовує приклади з незнайомих творів. Перші спроби мають

відбуватись в процесі повторення за слухом музичних прикладів із найпростішою гармонією, поступово кількість музичних прикладів із гармонічним ускладненням в акомпанементі для усного диктанту збільшується. Для стимулювання творчих підходів при виконанні усного інструментального диктанту студентам дозволяється видозмінювати фактуру, „розцвічувати” гармонію, але так, щоб не відходити від принципової гармонічної схеми.

Наступний крок в оволодінні умінням підбирати за слухом музичні твори – засвоєння типів акомпанементу. Спочатку рекомендується пропонувати студенту готові зразки акомпанементу для засвоєння. Надалі, з метою активізації пошуково-творчої діяльності, студентів слід залучати до самостійного аналізу нотної літератури, визначення і вибору для власного застосування типів акомпанементу.

Засвоєння певних типів акомпанементу попри її стереотипність, є необхідною роботою в контексті активізації творчої діяльності. Знання різновидів акомпанементу, володіння ними на рівні автоматизму, вивільняє творчу думку студентів, розширює можливості їх зосередження на найсуттєвіших ознаках процесу підбирання – інтонаційних зворотах мелодії, гармонічних послідовностей тощо.

Засвоєння типів акомпанементу має супроводжуватись засвоєнням типових гармонічних послідовностей при підбиранні пісень шкільного репертуару. Ця робота є особливо ефективною для менш обдарованих студентів. Засвоєння типових гармонічних послідовностей і наступне перенесення їх до власної діяльності – важливий етап активізації творчих підходів студентів у класі музичного інструменту. Засвоєні типи гармонічних послідовностей виступають певними орієнтирами при самостійному відтворенні музичних зразків. В. Ванюкевич і В. Манілов, посилаючись на американські методичні посібники В. Стюарта і Дж. Мехігана, розробили певні типи гармонічної послідовності акордів, що рекомендуються для засвоєння майбутніми учителями музики [36]. В

процесі нашого дослідження ми запозичили даний підхід, модифікуючи запропоновані схеми відповідно до сучасних музичних уподобань молоді. Зауважимо, що прийоми засвоєння типів акомпанементів і гармонічних послідовностей акордів мають застосовуватись в єдності із засобами, що стимулюють самостійні віднайдення студентів. Лише тоді можна уникнути шаблонного, нетворчого мислення майбутніх учителів музики.

Одним із прийомів активізації творчої діяльності в процесі підбирання за слухом є проспівування мелодичної лінії із одночасним її інструментальним супроводом. Підбирання гармонічних функцій в процесі співу потребує від студента не тільки знання закономірностей гармонії, не тільки володіння різними типами фактури акомпанементу на рівні автоматизму, студент має максимально зосередитись, активізувати слухові уявлення настільки, щоб, не припиняючи звучання вокальної партії, брати на клавіатурі саме ті акорди, які гармонічно відповідають мелодії. „Відчуття клавіатури” – це і є здатність миттєво, інтуїтивно вибрати потрібний варіант акомпанементу до мелодії. Дії студента по підбиранню акомпанементу в процесі власного співу можна назвати творчими, хоч нічого нового студент не створює, а лише відтворює почуте, знане, відоме. Проте, виконання діяльності по миттєвому підбиранню акордів під час власного співу характеризується рядом творчих ознак, а саме: максимальна зосередженість в процесі виконання дій, опора на інтуїцію, вільне оперування окремими елементами твору (різні гармонічні послідовності і різна фактура акордів). Наслідуючи відомий зразок, студент виявляє і власні творчі підходи. Алгоритм цих дій виражається таким чином: засвоєння зразка (попереднє прослуховування мелодії з акомпанементом), „впізнавання” засвоєних раніше типу гармонічної схеми і типу акомпанементу та перенесення засвоєного до власної діяльності, але не пряме, безпосереднє, „дослівне”, а з елементами власних віднайдень.

Синтезуючою вправою, у виконанні якої сходяться набуті попередньо знання і відпрацьовані дії щодо підбирання за слухом, є музично-

інструментальний діалог. Зміст цієї вправи полягає в тому, що викладач виконує на інструменті певний незакінчений фрагмент музичного твору, (фрази), студенту пропонується тут же продовжити (закінчити їх). Твір має бути відомим студенту, отже виконання музичної „відповіді” відбувається в процесі підбирання за слухом. На відміну від попередньої вправи по підбиранню акомпанементу до власного співу, музично-інструментальний діалог потребує миттєвої реакції не на власні, а на дії іншого. Це ускладнює завдання, сприяючи мобілізації творчої активності студентів. Наведемо приклад такої роботи. Викладач програє нескладну музичну п'єсу цілком. Студенту необхідно її запам'ятати. Після прослуховування п'єси (в разі потреби кілька раз), викладач грає першу фразу, студент по пам'яті має відтворити не інструменті другу, далі викладач виконує наступний фрагмент, студент продовжує виконання твору. Наслідування в даному випадку доповнюється творчими зусиллями, коли не до кінця запам'ятований музичний текст студент заповнює власними знахідками.

Вправа „музично-інструментальний діалог” може модифікуватись у різні способи в залежності від обставин, від індивідуальних здібностей студента. Можливі варіанти: виконання викладачем і студентом фрагментів різної тривалості, проведення „музично-інструментального діалогу” між двома студентами, проведення діалогу у формі музичної загадки. Ми вважаємо, що скрізь, в яких би варіантах не відбувався „музично-інструментальний діалог”, процес творчого наслідування протікає на високому рівні активності.

Важливого значення на стадії творчого наслідування набуває оволодіння уміннями **адаптування і перекладення музичних творів.**

Адаптування передбачає пристосування складного для виконання твору до власних можливостей виконавця. Перекладення застосовують при виконанні на фортепіано чи баяні (основному музичному інструменті) вокальної, оперної, балетної, симфонічної музики. Необхідність адаптування чи перекладення, так як і підбирання за слухом, викликане

професійними потребами. Провідні вчені в галузі методики музичного виховання Н. Гродненська [62], В. Шацька [216] та ін. зазначають, що „живе” звучання музики на уроці не може бути замінене слуханням навіть найкращих записів. Слухання оперної, симфонічної музики тощо в запису має бути доповнене її сприйманням у виконанні учителя. Навчальні потреби засвоєння симфонічної, оперної, балетної музики потребують від учителя мобільного оперування окремими її фрагментами. То ж уміння якісного перекладення музичних творів суттєво збагатить підготовку майбутніх учителів музики до художньо-виховної роботи зі школярами.

В класі баяну нерідко використовується фортепіанна музика з метою розширення репертуарної палітри майбутнього вчителя. Здатність до професійного перекладення фортепіанної чи іншої музичної літератури для баяну сприятиме ширшому виконавському охопленню музики майбутнім учителем.

Проблеми музичної адаптації і практичні рекомендації до її здійснення докладно розглянуті в роботах вітчизняних науковців М. Давидова [72], Н. Плешкової [161], Г. Шахова [215] та ін. Спираючись на провідні положення їх робіт, ми розробили основні вимоги до адаптування музичних творів в класі музичного інструменту, трактуючи цей вид діяльності як творче наслідування. Навчальний зміст музично-творчої діяльності по адаптуванню і перекладенню музичних творів в контексті розроблюваної методики передбачає:

- досконале вивчення композиторського оригіналу (твору, що підлягає адаптації чи перекладенню) з метою збереження (наслідування) основних його музичних характеристик,

- чітке усвідомлення мети адаптації чи перекладення (виконавсько-педагогічне ціле покладання),

- створення власного варіанту фактурного викладу музичного твору.

Послідовність дій зумовлено завданнями творчого наслідування як засобу активізації творчої діяльності студентів і включає :

1) Ґрунтовне осягнення музичного твору в процесі багаторазового прослуховування. (Засвоєння зразка шляхом запам'ятовування).

Необхідність цього етапу роботи зумовлено потребою якомога краще засвоїти музичний матеріал, що підлягає опрацюванню. Вивчення в процесі звучання активізує слухові уявлення студентів, сприяє створенню художніх вражень від музики. Слідкування за розгортанням звучання музичного твору з нот, підключаючи зорові аналізатори до слухових вражень, доповнює їх, сприяє виникненню у студентів цілісної картини художнього уявлення про твір.

Осягнення музичного твору в процесі багаторазового прослуховування має бути педагогічно організованим. По-перше, при виборі твору для подальшого опрацювання слід враховувати індивідуальні художні уподобання студента, а виконання твору повинно відповідати високим художнім критеріям. Важливо, щоб студентам подобалась музика, з якою їм треба буде працювати. Без позитивного ставлення до твору неможливо досягти потрібної мотивації, а, отже активність творчої діяльності різко зменшиться. По-друге, зосередження уваги в процесі слухання є необхідним для продуктивності подальшої роботи. Викладач має спонукати студента до активного слухання, використовуючи такі прийоми, як постановка попередніх питань, що спрямовують увагу на потрібних моментах звучання, рекомендації щодо необхідності зосередження на важливих деталях розгортання музичної думки.

2) Здійснення аналізу музичного твору (Раціональне усвідомлення художнього змісту твору і особливостей його формотворення).

Аналіз музичного твору допомагає студентам усвідомити певні особливості композиторських засобів творення музики. Ця частина роботи особливо важлива тому, що сприяє уникненню неточностей в процесі відтворення композиторського оригіналу при адаптуванні чи перекладенні. Крім того, аналітичний підхід – необхідна складова глибокого проникнення до змістовних і формотворчих характеристик твору. Важливо, щоб розбір

використаних композитором засобів виразності (загальна архітектоніка, темпові позначення, ритмова вибудова, інтонаційні фарби, темброве забарвлення, регістр звучання тощо) відбувався у єдності із визначенням їх ролі у відтворенні образного змісту твору. Цілісний підхід до аналізу музичного твору, що підлягає подальшому опрацюванню – важлива умова глибокого усвідомлення його художньої основи, без якого повноцінне адаптування чи транскрипція неможливі.

3) Виокремлення найяскравіших художніх деталей твору. (Активізація емоційно-естетичного ставлення до музики).

Ця частина роботи у загальному контексті адаптування чи перекладення відіграє роль збудника естетичного зацікавлення студентів музикою. Найхарактерніші і найяскравіші в художньому відношенні деталі твору стають чинниками емоційного ставлення студентів до музики, викликають позитивний, естетично забарвлений відгук до композиторського оригіналу, що підлягає адаптуванню чи перекладенню. Художніми деталями можуть виступати найхарактерніші музичні епізоди або окремі засоби музичної виразності – специфічність ритму, інтонаційні ходи і т.п.

4) Мисленнєве уявлення різних варіантів викладу музичного твору. (Активізація музичної уяви).

В процесі цієї роботи відбувається ескізна намітка майбутнього результату. Осягнення варіантів внутрішнім слухом „розчищає” шлях до виникнення конкретного замислу адаптації чи перекладення. Художню уяву студентів задіяно в процесі мисленнєвого створення полегшеної фактури чи інструментальної транскрипції найактивнішим способом.

Створення в уяві художнього плану адаптації чи перекладення – творчо насичена частина роботи, оскільки передбачає перебір різних варіантів, оперування елементами твору тощо.

5) Нотний запис вибраного варіанту викладу музичного твору, його виконавська і педагогічна шліфовка (Втілення творчого задуму в матеріальну форму).

Мета адаптації чи перекладення музики – пристосування твору до певних обставин його виконання (власні виконавські можливості; особливості виконання на певному інструменті, для якого робиться транскрипція; педагогічні завдання і т.п.). Через те важливим є виконавсько-педагогічний аналіз отриманого варіанту. Студент має з'ясувати, наскільки результат адаптації відповідає поставленим завданням полегшення фактури, яким чином перекладений варіант музичного твору співвідноситься зі звучанням даного інструменту. Певного значення набуває сама процедура нотного запису мисленнєвого варіанту. Уявні образи набувають конкретизації в процесі нотації. Можливість багаторазового звернення до нотного тексту, внесення правок, створює умови для більш ґрунтовного відпрацювання результату творчості, його шліфовки.

б) Порівняння з композиторським оригіналом і внесення відповідних коректив. (Зіставлення результату творчості з уявленням про досконале, прекрасне з наступною художньою корекцією).

Процес адаптації чи перекладення музики і джерелом, і еталоном творчих зусиль студента має композиторське творіння. Збереження його художніх достоїнств, образного змісту і формотворчої специфіки – необхідна умова адаптування чи перекладення. Студент мусить бути свідомий того, що художні задачі творчої роботи з текстом – одна з найсуттєвіших її граней. Музика, створена композитором, виступає тим художнім еталоном, з яким студент має звіряти власні віднайдення. Порівняння результату творчої діяльності із музичним оригіналом, художнє відпрацювання адаптованого варіанту твору чи його перекладення виступає дійовим стимулом активізації творчої діяльності, надання їй художньо-

осмисленого забарвлення. Діяльність художнього самоконтролю в цьому процесі набуває найвищого рівня.

7) Цілісна остаточна оцінка і виконавське представлення кінцевого результату творчої діяльності (Досягнення естетичного задоволення від результатів творчої діяльності).

В процесі цілісної, остаточної оцінки результату творчої діяльності студента педагогічні, виконавсько-технічні міркування і художні її виміри зливаються в єдине ціле. Неподільність, нерозчленованість інструктивних і естетичних підходів до сприйняття результату творчої діяльності створює ґрунт для якісно нового його переживання, де всебічне охоплення явища викликає особливе відчуття довершеності справи, повного охоплення різних деталей роботи – естетичне задоволення. Ефект естетичної насолоди підкріплюється процесом виконання адаптованого варіанту музичного твору чи його перекладення. Гедоністичне усвідомлення результату творчих зусиль стає рушієм їх подальшого продовження.

Найвищого рівня, свого роду кульмінаційного звучання, набуває діяльність творчого наслідування в процесі **створення студентами музики в стилі певного композитора.**

Музично-стильове наслідування як різновид творчої діяльності має суто навчальний характер, практичне її застосування майже зовсім обмежене, проте педагогічне значення залучення студентів до такої роботи важко переоцінити. Наслідувальне відтворення музики різних стилів сприяє глибокому, на рівні діяльності, їх засвоєнню. Студент, що не лише умозорово, а і практично, в процесі набуття досвіду опановує творчість певного композитора, отримує широкі можливості для діяльнісного проникнення до її специфіки. Оперування окремими елементами творчості створює ґрунт для активного вивчення стилю. Це по-перше. По-друге, процес творчого наслідування опосередковується особистісними моментами переживання музики, емоційно-оцінного її сприймання. Діяльність за аналогією „заражає” студента тими нюансами емоційного

наповнення процесу діяльності, що притаманні були творчості композитора. Раціональні способи проникнення до стильових засад творчості композитора доповнюються моментами естетичного переживання, тим самим стимулюючи виникнення цілісного уявлення про особливості стилю. І, нарешті, творче наслідування дає змогу пізнати не тільки результат, а і певною мірою відкриває шлях до з'ясування особливостей процесу творення музики, закономірностей композиції. Дійовий процес пізнання створює умови для відтворення студентом елементів власне процедури створення музики, її „методики”. В результаті такої роботи студенти отримують імпульси для власних спроб композиції. Загалом, творче наслідування музичного стилю композитора як специфічний вид діяльності за художньою аналогією уможливорює особисту інтерпретацію художньо-творчого досвіду композиторської діяльності, розширює межі стильового пізнання музики, збагачує власні підходи студентів до творчості.

Метод стильового наслідування як засіб залучення студентів до композиторської творчості має передбачати певну послідовність, складатися з двох етапів. Перший присвячено реалізації завдань попередньої підготовчої роботи, другий етап спрямовано на активізацію власної творчої діяльності студентів в процесі наслідування композиторського стилю. Перший етап (підготовча робота) включає вибір об'єктів наслідування, спонукання студентів до усвідомлення стильової специфіки обраних для наслідування творів, ознайомлення з біографічними відомостями, історією створення певного твору, обставинами композиторської діяльності. Другий етап (практична діяльність) включає виконання окремих вправ по творчому наслідуванню, а також цілісне створення музичних репродукцій.

Зміст і послідовність дій в процесі першого етапу навчання творчому наслідуванню.

Великого значення в контексті запропонованої методики має надаватись вибору об'єктів для творчого наслідування, якими виступають стиль композитора як цілісне явище і окремі його твори. Від вдалого вибору об'єктів залежить як результативність творчої діяльності, так і її мотивація. Вибір об'єктів творчого наслідування має опосередковуватись, насамперед, міркуваннями індивідуальної художньої привабливості для студента. Врахування індивідуальних художніх схильностей – надзвичайно важливий момент загальної методики. Отже, завдання викладача – з'ясувати, прислухатись до своєрідності музичних смаків студентів, „вловити” нюанси художніх уподобань і вибирати репертуар відповідно до них. Разом з тим, викладач має опікуватись завданнями естетичного розвитку студентів, формувати їх естетичні ідеали і смаки. Необхідно не тільки враховувати, а і уміти зорієнтувати студентів, спрямувати їх художні переваги в річище об'єктивно прекрасного, досконалого. Краса музичних стилів і окремих творів не завжди розкривається одразу перед студентом, вимагає цілеспрямованої і послідовної роботи в цьому напрямку. Практика і спеціальні спостереження доводять, що студенти більше схиляються до творчості, наприклад, композиторів-романтиків, ніж до сучасної класики. Сонати С. Прокоф'єва, прелюдії і фуги Д. Шостаковича, музика В. Сильвестрова, не одразу сприймається майбутніми учителями музики в повному обсязі їх естетичних достоїнств. То ж видається надзвичайно важливим при виборі творів для подальшого творчо-наслідувального опрацювання ширше залучати студентів до опанування стилю сучасних композиторів-класиків, опосередковано і ненав'язливо схиляючи художні смаки студентів в бік сучасних способів інтонування, гармонії, ритмових конструкцій.

При виборі творів для композиторського наслідування важливо також керуватись міркуваннями повторюваності характерних рис творчості в ряді творів. Таким вимогам відповідають, зокрема, цикли п'єс, об'єднані певною художньою ідеєю. Переваги роботи над циклічними творами полягають у

можливості охопити виявлення стильових ознак в одній, окремо взятій і невеликій за обсягом п'єсі і далі прослідкувати за повторенням і розвитком виявлених стильових ознак протягом циклу. Вибір об'єктів для творчого наслідування передує особливо важливому, основному етапу роботи першої фази. Йдеться про усвідомлення специфічних стильових ознак творчості композитора. Проблеми стильового аналізу музичних творів в педагогічному контексті розглядалися багатьма вченими (В. Буцяк [34], Г. Ципін [210] та ін.). Спираючись на їх віднайдення, пропонуємо власний підхід до засвоєння студентами стильових особливостей композиторського письма. Відмінне в наших пропозиціях полягає у визнання необхідності поєднати дві сторони роботи – теоретичний аналіз і набуття досвіду художньо-стильового сприймання музики. Кожна з сторін, в контексті засвоєння прийомів композиторського наслідування має певні особливості.

Теоретичний аналіз пропонується, по-перше, зорієнтувати на ті ознаки стилю, які виявляють його специфічність, характерність. Не всім рисам творчості слід приділяти однаково прискіпливу увагу. В її фокусі мають бути перш за все ті характеристики композиторської спадщини, які вирізняють її з-поміж інших, визначають її своєрідність. Йдеться і про образну структуру творів, і про композиторську техніку в їх нерозривній єдності. Так, опановуючи специфіку творчих засад „Дитячого куточка” К.Дебюссі, студенти поряд із високою поетичністю мають відмітити і наліт жартівливої іронії, м'якого, лагідного гумору, що притаманні окремим п'єсам цього циклу і є своєрідним віддзеркаленням ставлення композитора до дитячого життя з його витівками, фантазією, сміхом. Багато композиторів віддали данину дитячій музиці, але таку особливість образного строю музики ми зустрічаємо саме у К.Дебюссі. Яким же чином ця особливість досягається в композиторській техніці? Студентам цікаво пересвідчитись у тих нюансах композиторської техніки, що визначають певну гумористичність образів. По-перше, це застосування прийому пародування, переосмислення широко відомих тем або музичних образів.

Наприклад, в п'єсі „Doctor Gradus ad Parnassum” яскраво відчутний іронічний підтекст, який досягнуто за рахунок створення пародії на відомі збірки етюдів Клементі – Таузіга, пародія досягається тут на основі специфіки фортепіанної фактури, а в п'єсі „Ляльковий кек-уок” – шляхом введення в середній частині відомого „мотиву томління” з „Трістана і Ізольди” Р.Вагнера. По-друге, широке застосування прийому варіативного розгортання мотиву дає змогу композиторові висвітлити різні, в тому числі і іронічні, відтінки образу, як це зроблено в п'єсі „Колискова слона”.

З'ясування особливостей композиторського письма в єдності з образним строем музичного твору важливо застосовувати для більш точного і конкретизованого уявлення про стиль композитора, відходу від штампу. Наведений вище спосіб роботи є прикладом з'ясування стильових особливостей творчості композитора у їх різноманітті, прагнення усвідомити ціле, аналізуючи його окремі, специфічні частки і тим самим відійти від кліше, зокрема, Дебюссі – „витончений співець природи”, „виразник миттєвих найтонших почуттів” тощо.

Трафаретне сприйняття стилю, сприймання його через призму чужої загальноновизнаної думки не має нічого спільного із прийомом узагальнення характерних рис творчості. В діяльності пізнання студенти мають виходити із власного досвіду сприймання і аналізу музики, виводячи певні закономірності шляхом перегляду численних прикладів. Вказівки викладача повинні стати тільки орієнтирами для самостійних пошуків.

Актуалізація попереднього досвіду сприймання художніх творів, ескізне виконання значної їх кількості, аналітичне сприймання мають спрямовуватись викладачем таким чином, щоб за окремими деталями проглядало ціле, щоб конкретизованість прикладів стильового письма не перетворилась у мозаїчність уявлень про стиль. Розрізнені, дрібні факти і приклади з окремих відомостей щодо композиторського стилю мають перетворитись в свідомості студентів на цілісну картину. Основний шлях до цього – цілеспрямована педагогічна орієнтація студентів на згортання

отриманої інформації. Окремими її прийомами мають слугувати: – спеціальний, методично зумовлений підбір прикладів, – детальний аналіз яких сприяє утворенню у студентів цілісних уявлень про певну особливість письма; – порівняння, проведення аналогій з творчістю інших композиторів, в процесі якого досліджуване явище (стиль того чи іншого композитора) набуває в уявленнях студентів характерних рис. Напрямки аналогій ми визначаємо за окремими засобами музичної виразності, а саме: характерність композиційної схеми, класифікація ритмових ідей, особливості інтонаційного строю мелодики, специфічні ознаки фактури, тембрового забарвлення тощо.

Більш глибокому усвідомленню сприяє виконавське відтворення окремих композиторських прийомів, характерних для виявлення стилю фрагментів творів. Хороших наслідків можна досягти, застосовуючи прийом виконання, що отримав у нас назву „стилістичні інструментальні вправи”, який має три послідовно ускладнених різновиди. Перший – вичленення і програвання з нот характерного в стильовому відношенні фрагменту чи епізоду; другий – виконавське відтворення по пам’яті; третій – створення спроб наслідування. Це можуть бути окремі фрази, окремі засоби виразності, окремі епізоди.

Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що основними видами роботи на підготовчому етапі творчого наслідування виступають: педагогічно доцільний вибір відповідного об’єкту для творчого наслідування, поєднання художньо-діяльнісного і аналітичного способів пізнання характерних особливостей композиторського стилю (актуалізація художнього досвіду сприймання музики, слухове і виконавсько-ескізне опрацювання музики, застосування різних типів аналізу і узагальнення характерних рис творчості композитора, фрагментарне їх виконавське відтворення).

Другий етап навчальної стадії „Творче наслідування” передбачає залучення студентів до створення невеликих музичних п’єс в орієнтації на

характерні риси музичної творчості певного композитора. Засвоєні попередньо риси стилю (перший етап) є відправною точкою для композиторської діяльності студентів. Педагогічне керівництво в процесі спонукання майбутніх учителів музики до творчого наслідування передбачає розкриття, роз'яснення студентам різних способів музичного наслідування в творчості відомих композиторів і спонукання до створення самостійних спроб творчого наслідування. Аналіз прикладів композиторського наслідування має на меті активізацію способів музичного мислення за художньою аналогією з наступним перенесенням їх до власної наслідувально-творчої діяльності.

Студенти мають усвідомити, що композитори, знані власними непересічними творчими досягненнями, не цурались створення музики, свідомо спрямованої на портретування інших стилів. Варто згадати в цьому зв'язку численні приклади високохудожніх творів, в яких блискуче втілено ідею музичного наслідування, такі як „Шопен” з „Карнавалу” Р. Шумана, „Пам'яті Йоганна Себастьяна Баха” Б. Бартока, „До наслідування Альбеніса” Р. Щедріна і багато інших. Педагогічний інтерес становлять не тільки твори, безпосередньо спрямовані на віддзеркалення стилів інших авторів, а і аналіз певних стилістичних запозичень, які можна зустріти в творчості відомих класиків. Студенти мають пересвідчитись, що подібні наслідувальні прийоми не тільки не нівелювали власний композиторський стиль, а і сприяли його відшліфовуванню. Відомо, як суттєво вплинула творчість Й. С. Баха на музику наступних поколінь композиторів, як художнє визнання генія моцартівської музики знайшло відтворення в спадщині П. Чайковського. Перед художнім генієм Ф. Шуберта схилився М. Лисенко, музика О. Скрябіна сприймалась В. Косенком як найвище втілення художніх достоїнств, В. Сильвестров багато чого навчився у свого вчителя Б. Лятошинського, стиль якого глибоко шанував. Усвідомлення художніх достоїнств методу стильового

наслідування виступає певним фактором активізації відповідної мотивації студентів, викликає інтерес до діяльності творчого наслідування.

Виконання творчо-наслідувальних завдань бажано узгоджувати із виконавським репертуаром студентів. Це, з одного боку, забезпечує діяльнісне опанування композиторського стилю поза зайвим теоретизуванням, з іншого – позитивно впливає на удосконалення виконавської трактовки розучуваних творів.

Педагогічне управління процесом творчого наслідування у студентів має носити загалом опосередкований характер – стимулювання, заохочення тощо. Разом з тим тут є місце і таким прийомам, як цілеспрямоване зосередження уваги студентів на окремих деталях творчості композитора, стиль якого унаслідується і зіставлення їх із результатами композиторської діяльності студентів. Для цього пропонується, наприклад, визначити кульмінацію твору, що є об'єктом наслідування, гармонічні послідовності, особливості фактури тощо. Допускаються також творчі „підказки” з боку викладача. Якщо викладач вміє не тільки показати помилку, а й запропонувати варіант її виправлення, методичні вказівки його набувають дійовішого характеру.

Зумовлена творчість (Друга стадія активізації творчої діяльності студентів).

Порівняно із першою, активність творчої діяльності студентів на стадії „Зумовлена творчість” підвищується. Зміст роботи визначається спонуканням студентів не до наслідування, а до створення власних музичних зразків, але в межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступити жанрові ознаки, музична програма, способи формотворення тощо. Чим викликано такий підхід? Для багатьох студентів спонукання до абсолютно вільного, нічим не спрямованого самовираження в творчості, виявляється надто абстрагованим і через те ускладненим. І навпаки, конкретизація творчого завдання, його зумовленість, виступає певним імпульсом активізації творчих зусиль. Пропозиція „виразити себе в музиці”

сприймається цілим рядом студентів як розпливчатий орієнтир. Чіткість постановки завдання, такого, наприклад, як „створити етюд”, „варіативно розвинути мелодію”, „написати п'єсу на певну тему” активізує творчу фантазію студента, „підштовхує” її в певному напрямку. Виявляється парадоксальна ситуація: обмеження творчості, її зумовлення певними рамками стає спонукальним засобом до активізації творчої діяльності.

В процесі дослідження було виявлено різновиди зумовленої творчості, залучення до яких студентів дає оптимальні результати в досліджуваному напрямку. Розкриємо їх послідовно.

Створення варіацій – один з дійових засобів оволодіння композиторською творчістю. Творче мислення студентів при варіативній розробці музики набуває рис самостійності, разом з тим заданість параметрів для варіювання об'єктивно спрямовує творчу думку в річище усталених музичних закономірностей. Необхідність дотримуватись певних умов творчості, застосовувати видозміни в контексті певного завдання обмежує і водночас стимулює власні віднайдення студентів. Через те створення варіацій – характерний різновид творчості, зумовленої певними обставинами.

В процесі навчання в інструментальному класі оптимальним є застосування чотирьох типів варіативних завдань: варіативна зміна мелодії з акомпанементом; завершення незакінчених варіацій; жанрове варіювання; створення варіацій на задану тему.

Варіативна зміна мелодії переслідує завдання активізувати уявлення студентів щодо можливостей варіативної розробки музики, оволодіння основними її засобами. До їх числа в нашому дослідженні віднесено ритмові, ладові, зміни розміру, застосування допоміжних, прохідних або „оспівуючих” звуків. Для оволодіння прийомами варіативної розробки мелодії студенти спочатку ознайомлюються з можливостями такого способу роботи з музичним матеріалом шляхом вивчення наведених викладачем прикладів, самостійного знаходження відповідних зразків з

нотної літератури, актуалізації художнього досвіду. Далі наступає період перенесення засвоєних прийомів варіювання до власної творчості. Шляхом спроб, аналізу, відбору кращих моментів, найвдаліших варіантів розробки мелодії студенти відшліфовують відповідні вміння.

Завершення незакінчених варіацій відрізняється від попереднього завдання повнотою охоплення музичної тканини. В полі зору студента знаходиться не лише мелодія, а цілісний твір, представлений цілим комплексом засобів виразності. При завершенні варіацій студенту треба охопити цілісний текст, перейнятись художніми основами твору, не зруйнувати їх в процесі власної творчості, тримаючи в фокусі уваги музичний текст в єдності різноманітних його компонентів.

При створенні власних варіацій студентам пропонується продумати і розставити темпові, динамічні, агогічні позначення. Аналіз і оцінка результату творчої діяльності студентів обов'язково співвідноситься з мірою художньої виразності твору.

Урізноманітненню цього завдання слугує залучення студентів до створення власного варіанту вже написаних композитором, але невідомих студенту варіацій із наступним їх порівнянням. Зіставлення результату власної творчості із композиторською мають на меті активізацію засвоювальних дій.

Жанрове варіювання музичного матеріалу сприяє урізноманітненню діяльності і, тим самим, зацікавленню варіативною творчістю. Порівняна легкість виконання завдання – представити звучання теми у вигляді вальсу, маршу, мазурки, польки тощо активізує творчий пошук, спонукає студентів до вільного невимушеного застосування творчих спроб, загалом, ефективно активізує діяльність. Виконання завдання має відбуватись у виконавсько-інструментальній формі, поза нотним записом. Імпровізаційність знаходження „під пальцями” відповідних зразків не тільки пожвавлює процес варіювання, а й сприяє розкріпаченню музичної уяви студентів, активізує творчу фантазію.

Створення варіацій на задану музичну тему – завдання, яке, ґрунтуючись на попередніх навчальних досягненнях, містить найбільший потенціал розкриття творчої наснаги студентів. Активність діяльності зумовлюється наданням можливості виявити музичні уподобання, творчо застосувати набуті вміння з елементарної композиції. Ефективними є завдання, що передбачають створення варіацій на відомі дитячі пісні. Популярність мелодій виступає чинником оригінального звучання у варіаціях. Бажання уникнути слухового штампу, „заїждженості” мелодії спричиняє творчі віднайдення, які б демонстрували відоме у незвичному варіанті. Рівень активності студентів при цьому різко зростатиме, підвищиться її художня результативність.

Дійовим стимулом заохочення студентів до композиторської діяльності на другій стадії „Зумовленої творчості” виступає такий тип завдання, як **створення педагогічно-інструктивних п'єс**. Змістом композиції можуть бути етюди на різні види техніки, поліфонічні вправи, легкі п'єси дидактичного спрямування. Творча активність при виконанні завдання живиться за рахунок усвідомлення корисності творчих зусиль, можливості практичного застосування створених зразків. Педагогічна мета виконання завдання наближує студентів до оволодіння професією і ця обставина стає стимулюючою в творчому процесі. Можливість використання результатів творчої роботи в майбутній художньо-виховній діяльності стає збудником творчої енергії студентів. Студент чітко уявляє собі мету творчої діяльності, бачить можливість практичного застосування її результату і цей факт активізує його композиторське натхнення.

Вкажемо ще на одне достоїнство вище зазначеного типу завдань. Інструктивність створюваних п'єс чи вправ не висувають підвищених вимог до їх художньої образності. Це не означає абсолютного нівелювання художніх засад творчості. Йдеться лише про факт усунення тих умов творчості, що могли би спричиняти підвищену критичність ставлення студентів до власних здобутків. Відомо, що надто висока прискіпливість до

результатів власної творчості гальмує творчу наснагу, сковує активність студентів. То ж уникнення факторів, що породжують зайву критичність ставлення до творчих віднайдень, відіграє позитивну роль в активізації творчої діяльності.

Методична розробка завдань, заповдіяна в даному дослідженні, привела до визначення таких їх варіантів:

1. Створення етюдів, вправ, поліфонічних творів або їх фрагментів; створення дитячих п'єс інструктивного призначення.

Зміст завдання включає ознайомлення з провідними методичними аспектами навчання початківців гри на музичному інструменті і, у відповідності до них, компонування вправ, етюдів, інструктивних п'єс. Як зразок для такого роду творчості можуть бути використані численні „Школи гри” на інструменті відомих авторів.

Для спрямування процесу творчості в межах зазначеного завдання було визначено композиторські прийоми, якими мали оволодіти студенти, зокрема, використання інтонаційно-мелодичних повторів, проведення мелодичної лінії в верхньому і нижньому регістрах, секвенційний розвиток музики, використання темпової свободи, опора на різні види фактури тощо, – простіші уміння, – і використання елементів ритмового варіювання, застосування тембрових ефектів як формотворчого начала, ладово-колористичних ефектів, модуляційної техніки і т.п., – складніші уміння. Завдання повинні бути суворо індивідуалізовані, кожен студент має відчувати творчий комфорт в процесі діяльності.

2. Створення поліфонічних творів для виконання дітьми.

Відомо, яку значну роль відіграла поліфонічна манера письма в становленні інструментальної музики. Оволодіння студентами поліфонічними прийомами розвитку музики в нашому дослідженні трактується як необхідний засіб залучення їх до композиторської творчості.

Початкові завдання включають такі, як створення другого голосу до заданого першого, а потім складання двоголосних інструментальних вправ.

Наступні завдання включають композицію триголосних п'єс, де поліфонічний рисунок кожного голосу розводиться не тільки інтонаційно, а й артикуляційно чи динамічно.

3. Створення дитячих п'єс інструктивного призначення для слухання музики в загальноосвітній школі.

Це особливо цікаві для студентів завдання, виконання яких потребує, крім музично-теоретичних знань, хорошої обізнаності з дитячою музичною психологією і методикою викладання музики в загальноосвітній школі. Розкриття цілого ряду тем з шкільної програми „Музика” вимагає від учителя володіння музично-методичним матеріалом. Наприклад, розкриття учням особливостей музичного мовлення – побудови фраз, виражальних можливостей ритму, ладу, динаміки і т.п., – неможливе без прикладів звучання музики. Виклад цих тем прямо і безпосередньо апелює до уміння вчителя „на ходу” підібрати ілюстративний матеріал, актуалізувати його у власному виконанні перед дитячою аудиторією.

Враховуючи сказане, для активізації творчої діяльності студентів було розроблено завдання, безпосередньо пов'язані із потребами їх майбутньої професійної діяльності в школі. Прикладами подібних завдань, що поєднують мету композиторського і педагогічного розвитку студентів, можуть слугувати такі:

а) Для роз'яснення виражальних можливостей мажору і мінору: „Складіть п'єсу, перша частина якої написана в мажорі, друга – в мінорі. Музичний матеріал і першої, і другої частини, крім відмінностей у ладі, має залишатись незмінним. Як зразок прослухайте Вальс сі-мінор Ф.Шуберта”;

б) З метою визначення дітьми на слух дводольного і тридольного розмірів: „Складіть дві п'єси, в яких яскраво відчуватиметься дво- і тридольність. Спробуйте інші засоби виразності залишити незмінними”;

в) До кабінету музики молодші школярі заходять, як правило, під марш. „Напишіть марш такого характеру (бадьорий, чіткий), щоб можливо було його використати в роботі з дітьми”.

Створення програмної музики – дійовий засіб досягнення творчої активності студентів на стадії „Зумовлена творчість”. Створення музики на певну тему чи програму є певним чином ззовні спрямованим процесом і, водночас, для творчості студентів лишається широкий простір. Обмеження програмою, зумовлення творчих намірів не є суворим, жорстким, оскільки в межах обраної теми можна виразити різноманітні почуття. Мистецтво музики специфічною ознакою має багатозначність образного тлумачення певної теми, тому і створення програмної музики виступає в дослідженні як вищий ступінь творчої активності студентів на стадії „Зумовлена творчість”.

Стимулюючим фактором може стати прийом залучення студентів до заповнення “художніх прогалин” в певному циклі, тематичній добірці творів. Студентам пропонується створити власний твір, який би доповнив ряд вже створених композитором творів, об’єднаних у певний цикл. Педагогічна дія прийому „доповнення художніх прогалин” ґрунтується на інтенсифікації інтересу до творчості, її замовлення і зорієнтованості певними обставинами. Крім того, дійовість прийому доповнення музичного циклу власним твором забезпечується опорою уяви на музичні образи. Не літературні, словесні чи художні теми, а саме музична сутність творів циклу впливає на активізацію творчої фантазії студентів.

В процесі створення програмної музики виникає небезпека бездумного слідування студентами за шаблоном, негативні наслідки трафаретного мислення, далекого від творчих засад композиторської діяльності. Через те необхідним засобом роботи зі студентами виступає методичний прийом, що отримав назву „Руйнування художніх стереотипів”. Художній досвід студентів, його актуалізація в процесі творчого акту може викликати негативний ефект дилетантського відтворення звичних інтонацій, застосування відомих ритмів тощо. Для того, щоб творче наслідування не переросло в схильність до застосування

штампу, не спричинило гальмування оригінальності творчого мислення, застосовується прийом руйнування художніх стереотипів.

Аналіз закономірностей творчого мислення приводить до висновку про порівняльні підходи як засіб активізації виникнення власних ідей художнього порядку. Залучення студентів до створення невеликих інструментальних п'єс програмного характеру стає благодатним ґрунтом для активізації їх власної творчої думки, якщо слідує за попереднім порівнянням творів різних композиторів на таку ж саму, або подібну тему. Зіставлення різних творчих рішень певної теми активізує самостійність музичного мислення студентів. Якщо перед студентом один музичний твір, він може сприйматись вільно чи невільно як зразок для наслідування. Якщо ж зразком стає не один, а кілька об'єктів, студент отримує змогу, порівнюючи різні підходи до творчого вирішення завдання, віднайти оригінальні шляхи здійснення власних творчих намірів.

Хороші результати дає застосування прийому вербалізації музичного тексту. Вербальне оформлення музично-творчого замислу відіграє двозначну роль. Словесна розгорнута програма може трактуватись як опосередкований віддалений стимул до пошуку власних музичних образів. Вербалізація вражень відіграє також роль поступового наближення до „Художнього фокусу” (Л. Толстой), перетворення процесу творчості із неясного, розпливчастого, стихійного до упорядкованого із чітко усвідомленими музично-творчими намірами. Словесне оформлення дає змогу із безлічі варіантів образів і мотивів, що виникають в авторській свідомості, відібрати головні, відповідні творчій ідеї. Словесна конкретизована програма збільшує можливості асоціативного мислення, розширює коло застосовуваних студентами музичних засобів виразності.

Вільна творчість (Третя стадія активізації творчої діяльності студентів).

Це вищий ступінь залучення студентів до композиторської діяльності. Основними її різновидами на цій стадії стають музична імпровізація на

вільні теми, а також створення музики за вільним вибором. Творчі дії студентів і методичне керівництво на цій стадії значно відрізняються від роботи на попередніх. Сутність цієї відмінності – у значному вивільненні творчої енергії студентів, відсутності будь-яких обмежень творчого процесу, максимальному спонуканні студентів до творчого самовираження. Поетапне засвоєння дій і перенесення їх до власної творчості на стадії „Вільна творчість” поступається місцем опосередкованому відтворенню вже засвоєного у невимушеному процесі виявлення власних художніх задумів і творчих намірів. Набуте на попередніх стадіях „переплавляється” у композиторській діяльності студентів, знаходить нове використання у своєрідних знахідках, що є вираженням творчої особистості студентів. Раніше засвоєні прийоми формотворення, розвитку музичної тканини на стадії „Вільна творчість” застосовуються довільно, за творчим бажанням студента, минаючи зайві перестороги і обмеження. Звичайно, викладач має дбати про творчий розвиток студентів, але педагогічне керівництво на цій стадії досягає вищого ступеню опосередкованості. Механізм опосередкованої регуляції творчих дій студентів можна уявити у вигляді ієрархічної системи таких етапів, які охоплюють творчий процес від художнього задуму до втілення у форму. Кожен з етапів є часткою, складовою загального процесу, містить характерні саме для нього дії, а отже, потребує специфічних засобів педагогічного управління.

Завдання викладача на першому етапі (проективно-фантазійному) полягає в тому, щоб максимально активізувати фантазію студента, знайти способи так „підштовхнути” її, аби зовнішні і внутрішні стимули взаємодіяли між собою, утворюючи єдине ціле. Викладач має ненав’язливо спонукати до творчості, опосередковано, непомітно для самого студента активізувати фантазію, створити умови для виникнення творчого задуму переважно шляхом стимулювання художніх асоціацій, активізації асоціативного мислення.

На другому етапі (інтуїтивно-образному) передбачається максимальна активізація художньої інтуїції студентів. Найсуттєвішого значення на цьому етапі набувають такі прийоми:

- Спонування студента до уявного входження в образ, переживання характерного для нього емоційного стану (Спробуйте відчувати подібні переживання!).

- Постановку вимоги нестандартного вирішення творчого завдання (Будь-що знайдіть власний, оригінальний образ, несхожий на інший!).

- Завдання миттєвого віднайдення рішення (Зімпровізуйте хоча би якийсь фрагмент майбутнього твору за інструментом!).

- Стимулювання відчуття впевненості в результативності творчого процесу (Я знаю, що Вам це під силу!). Впевненість студентів у власних можливостях активізує творчі підходи, відсутність емоційної скутості сприяє інтуїтивним знахідкам.

- Спонування студентів до створення і перебирання різних варіантів творчого рішення (Спробуйте написати кілька фрагментів, що відтворювали б певний настрій!).

Розроблена методика залучення студентів до елементарної композиторської творчості передбачає застосування прийомів, що давали б змогу студентам не втискуватись в часові рамки, працювати у вільному часовому режимі. Це, зокрема, впровадження в загальний процес навчання „творчих пауз”, що являє собою віддаленість у часі для виконання завдання, яке свідомо планується викладачем. Тривалість часу для виконання творчого завдання, певна його відстрочка вивільняють, розкріпачують процес протікання творчості, надають йому рис невимушеності. Надання „творчих пауз” сприяє стимулюванню дії інтуїції, цієї центральної ланки художньої творчості.

Третій етап (контрольно-корективний) спрямовано на перевірку або самоперевірку результатів творчої діяльності, на остаточне їх відпрацювання. Особливого значення тут набуває створення позитивного

фону діяльності. Контроль (самоконтроль), корекція (самокорекція) мають сприйматись не як процес усунення вад, а як творчий процес художньої шліфовки. Студенти мають усвідомити, що результати творчості можуть постійно удосконалюватись, що художнє відпрацювання не має меж. Негативне відчуття, що виникає при знаходженні і виправленні помилок має поступитись місцем позитивному настрою, який супроводжує закономірний процес художнього удосконалення, досягнення ще вищих результатів творчості. Відсутність різкої, нищівної критики, всіляка підтримка, похвала з боку викладача – неодмінні характеристики педагогічного управління на цьому етапі.

Висновки до другого розділу

Дослідження принципів засад методики активізації творчої діяльності студентів і створення методичної моделі залучення їх до композиторської творчості дозволило дійти таких висновків:

1. Під принциповими засадами методики активізації творчої діяльності ми розуміємо узагальнені характеристики провідних педагогічних засобів активізації творчої діяльності. Теоретично відтворюючи цілісність в суперечності її складових, визначені принципові засади відображають шлях розвитку методичної думки в її конкретних формах і виявах.

2. Принциповими засадами активізації творчої діяльності студентів в процесі навчання гри на інструменті в нашому дослідженні виступають:

а) Єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів.

Музичне пізнання невіддільне від творчості в силу специфіки мистецької діяльності, її сутності. В роботі наголошується, що замикання у собі, відмежування від художньо-творчих досягнень людства в процесі власної творчості містить небезпеку звуження діапазону образних уявлень студентів, стримування художньої фантазії, обмеження асоціативної палітри натхнення. Взаємодія пізнання і творення сприяють результативності цих процесів.

б) Самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від цілісної системи підготовки майбутніх учителів музики. Визначення цього принципу передбачає, що застосування окремих технологій має неодмінно вписуватись у загальну структуру підготовки, узгоджуватись із багатоаспектним спрямуванням професійного становлення студентів.

в) Соціально-педагогічна зумовленість процесу творчої активізації і спонукання студентів до самовираження .

В умовах музично-педагогічної освіти усвідомлення студентами цінності художньо-педагогічної діяльності і власної причетності до неї,

природна схильність до роботи з дітьми має стати тією спонукою, яка, не руйнуючи внутрішнього тяжіння до творчого самовираження, визначає зовнішні стимули активізації творчого натхнення майбутніх учителів музики.

г) Педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи. Визначаючи цей принцип, ми виходили з того, що педагогічний тиск заважає виявленню творчої свободи студентів. Спонування до творчості, її корекція повинні мати місце в навчальному процесі, але педагогічне управління при цьому має лишатись непомітним для студента, не усвідомлюватись ним як спеціальний вплив на його свідомість.

д) Орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності.

Цей принцип покликаний виразити співвідношення між індивідуальним підходом до активізації творчих начал підготовки студентів і необхідністю заохотити їх до міцного оволодіння навчальним матеріалом. Проблема підтримки і розвитку індивідуальних особливостей творчої діяльності студентів стикається із завданням спонування їх до засвоєння компонентів творчості, відшліфованих людством. Це вбереже студентів від дилетантизму, а свідоме оволодіння автоматизованими діями сприятиме вивільненню творчої думки.

е) Створення позитивного фону творчого процесу і спонування студентів до критичного осмислення результатів творчої діяльності.

Виокремлення цього принципу зумовлено необхідністю поєднати позитивну атмосферу занять музичною творчістю із формуванням у студентів здатності до об'єктивної, критичної оцінки власних творінь. Позитивні емоції, що виникають у студентів в процесі творчості, стають джерелом активності. Водночас задоволення від результатів художньо-

творчих пошуків у студентів має співіснувати із творчим скептицизмом, несумісним із абсолютизацією власних творчих можливостей.

3.В процесі дослідження розроблено **методичну модель** залучення студентів до композиторської творчості в межах інструментальної підготовки.

Оскільки практичне застосування запропонованих методів і прийомів суттєво залежить від індивідуальних здібностей студентів, творча обдарованість яких має суттєві розбіжності, важливо було визначити можливість індивідуального застосування методики, зберігаючи при цьому її стабільні координати. Такому спрямуванню відповідає методичне визначення ієрархічних стадій залучення студентів до різних видів композиторської творчості.

В роботі виокремлено три стадії активізації творчої діяльності студентів в процесі залучення їх до елементарної композиторської творчості:

а) **„Творче наслідування”** (перша стадія активізації творчої діяльності студентів).

Структуру музичної діяльності студентів на цій стадії визначають ті її різновиди, які містять творчі підходи, проте вони мають відносний, обмежений характер. Творчість студентів має місце, але вона відбувається як процес відтворення, наслідування, виконання дій за зразком. Методи і прийоми взаємодії викладача і студента в процесі роботи на цій стадії включають підбирання за слухом; адаптування і перекладення музичних творів; створення студентами музичних зразків в стилі певного композитора.

б).**„Зумовлена творчість”**(Друга стадія активізації творчої діяльності студентів)

Зміст роботи студентів на цій стадії передбачає створення власних музичних зразків в межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступити жанрові ознаки, музична програма, способи формотворення

тощо. Для багатьох студентів спонукання до абсолютно вільного, нічим не спрямованого самовираження в творчості, виявляється надто абстрагованим і через те ускладненим. І навпаки, конкретизація творчого завдання, його зумовленість, виступає певним імпульсом активізації творчих зусиль. Різновиди зумовленої творчості включають: створення варіацій (варіативна зміна мелодії, завершення незакінчених варіацій, жанрове варіювання, створення варіацій на задану тему); створення педагогічно-інструктивних п'єс (етюди, вправи, п'єси дидактичного спрямування); створення програмної музики.

в), „Вільна творчість” (Третя стадія активізації творчої діяльності студентів).

Це вищий ступінь залучення студентів до композиторської діяльності. Основними її різновидами на цій стадії стають музична імпровізація на вільні теми, а також створення музики за вільним вибором. На відміну від попередніх на цій стадії відсутні будь-які обмеження творчого процесу. Механізм опосередкованої регуляції творчих дій студентів на цій стадії можна уявити як послідовність етапів, що охоплюють творчий процес від художнього задуму до втілення у форму. Проективно-фантазійний етап передбачає максимальну активізацію фантазії студента, знаходження способів так „підштовхнути” її, аби зовнішні і внутрішні стимули взаємодіяли між собою, утворюючи єдине ціле. Провідний прийом – стимулювання художніх асоціацій, активізації асоціативного мислення. На другому етапі (інтуїтивно-образному) відбувається максимальна активізація художньої інтуїції студентів. Найсуттєвішого значення на цьому етапі набувають такі прийоми, як: – спонукання студента до уявного входження в образ, переживання характерного для нього емоційного стану (Спробуйте відчути подібні переживання!); – постановку вимоги нестандартного вирішення творчого завдання (Будь-що знайдіть власний, оригінальний образ, несхожий на інший!); – завдання миттєвого віднайдення рішення (Зімпровізуйте хоча би якийсь фрагмент майбутнього

твору за інструментом!); – стимулювання відчуття впевненості в результативності творчого процесу (Я знаю, що Вам це під силу!); – спонукання студентів до створення і перебирання різних варіантів творчого рішення (Спробуйте написати кілька фрагментів, що відтворювали б певний настрій!). Третій етап (контрольно-корективний) спрямовано на перевірку або самоперевірку результатів творчої діяльності студентів. Позитивний її фон забезпечуються тоді, коли контроль (самоконтроль), корекція (самокорекція) сприймаються студентами не як процес усунення вад, а як творчий процес художньої шліфовки результатів композиції.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Стан творчої організації процесу навчання студентів гри на музичному інструменті в педагогічних університетах (Констатувальний експеримент)

Констатувальне дослідження було спрямоване на:

- 1) вивчення стану активності та аналіз засобів активізації творчої діяльності студентів в процесі навчання інтерпретації музичних творів;
- 2) з'ясування особливостей залучення студентів до композиторської діяльності в існуючій практиці музично-інструментальної підготовки;

В результаті опрацювання наукової літератури [24, 137, 155, 190] було визначено **критерії** активності творчої діяльності, які стосувались і інтерпретації музики і створення музичних зразків студентами. До основних було віднесено:

– рівень мотивації творчої діяльності в процесі виконання чи створення музики;

Рівень мотивації творчої діяльності мав свідчити про активність її протікання. Ми виходили з того, що від наявності цільової спрямованості студентів на творчість значною мірою залежить міра інтенсивності перебігу діяльності, її активність чи пасивність. Отже, говорячи про рівень активності діяльності, необхідно зважати на мотиваційні її характеристики, основними з яких в дослідженні виступали міра усвідомленості, глибини, стійкості мотивації. Показниками того чи іншого рівня мотивації було визнано такі, як наявність інтересу до самостійного виконання завдань творчого характеру, вихід за межі навчальних вимог з дисципліни „Основний музичний інструмент”, частота виконання творчих завдань, ступінь результативності творчої діяльності в галузі інтерпретації чи створення музики;

– ступінь результативності творчої діяльності в галузі інтерпретації чи створення музики.

Ступінь результативності художньо-творчої діяльності в процесі навчання студентів педагогічних університетів відзначається, ясна річ, відносним характером. Разом з тим необхідність орієнтації на цей критерій зумовлено потребами отримання об'єктивної оцінки творчості як такого різновиду діяльності, який спрямовано на створення певних цінностей. Хоч створення музично-інструментальних зразків студентами має переважно навчальну, а не художню цінність, введення цього критерію для оцінювання особливостей інтерпретації музики та елементарної композиторської діяльності студентів орієнтує дослідницький пошук на виявлення характеристик, іманентних сутності мистецької творчості. Важко було би уявити оцінку результатів музичної творчості, навіть в її навчальних межах, поза введенням таких її показників, як змістовність, художність, виразність, образна яскравість тощо.

Додатковими критеріями активності творчої діяльності виступили:

– міра оригінальності результату творчої діяльності студентів;

Цей критерій мав свідчити про ті особливості музичної діяльності, які характеризують її як таку, що містить певну новизну чи в процесі інтерпретації музики (виявлення власного бачення музичних образів), чи в створених музичних зразках (своєрідність образного мислення, незвичні прийоми застосування музичних засобів виразності);

– модальність /предметна спрямованість/ творчої діяльності.

Цей критерій було спрямовано на виявлення характеру творчих інтересів студентів, з'ясування особливостей спонук студентів до творчості. Ми вважали, що такі показники, як бажання досягти вищих успіхів в навчанні, прагнення до професійного самовдосконалення, устремління до самовираження в процесі виконання завдань творчого характеру, зумовлюючи мотиваційні характеристики творчої діяльності, певним чином позначаються на її рівні. Так, устремління до творчого самовираження

характеризує вищий рівень мотивації порівняно із прагненням до професійного удосконалення, яке, в свою чергу, є значно вищим мотивом порівняно із спрямованістю на досягнення більш високих успіхів в навчанні.

Вказані критерії приймалися до уваги, тому що певною мірою свідчили про характер здійснення процесу творчості, але трактувалися в дослідженні як додаткові з метою уникнення емпіричної багатоаспектності експериментальних даних.

Визначені критерії (основні і додаткові) стосуються як інтерпретаційної, так і елементарної композиторської діяльності студентів.

В процесі констатувального експерименту використовувалась дослідницька методика, яка передбачала:

1. Педагогічні спостереження за проведенням індивідуальних занять з дисципліни „Основний музичний інструмент”. Особливого значення в процесі спостереження за проведенням індивідуальних занять надавалось фіксації таких моментів уроку, як:

- характер взаємодії викладача зі студентом;
- загальний емоційний фон спілкування викладача зі студентом на уроці;
- наявність завдань творчого характеру в галузі інтерпретації музики та ступінь самостійності їх виконання студентами;
- наявність завдань на елементарну композиторську творчість студентів, різновиди подібних завдань та особливості аналізу викладачем студентських творчих робіт композиторського характеру;
- ставлення студентів до виконання завдань творчого характеру.

Дані спостережень фіксувалися експериментаторами шляхом протоколювання індивідуальних занять, які проводилися за однотипною схемою.

2. Опитування викладачів /письмове/ і студентів /усне індивідуалізоване інтерв'ю/;

Ми свідомі того, що емпіричні дані, зібрані за допомогою опитування, можна розглядати як вихідний матеріал для виявлення творчих ознак музичної діяльності. Разом із тим зауважимо, що ці дані мають бути доповнені результатами аналізу конкретних творчих робіт для того, щоб вони отримали більший характер вірогідності.

В процесі опитування викладачів (письмового і усного) особлива увага зверталась на ставлення викладачів до активізації творчої діяльності студентів, оцінювання її важливості і необхідності, а також практичне володіння педагогічними засобами щодо стимулювання самостійної творчості студентів як в галузі інтерпретації музики, так і заохочення до композиторської роботи (Див. Додаток А., анкета № 1).

Письмове і усне опитування студентів (Див. Додаток А, анкети № 2 і № 3) було спрямоване на виявлення ставлення студентів до самостійної творчості, з'ясування інтересу до створення музики, місця композиторської діяльності в творчому житті студентів, переважні схильності до тих чи інших жанрів. Письмове опитування дозволяло охопити велику кількість студентів одночасно, зате усне інтерв'ю давало змогу застосувати індивідуалізовані підходи до з'ясування музично-творчих прагнень і сподівань студентів. Доповнюючи один одного, методи письмового і усного опитування сприяли глибшому проникненню до вивчення вихідного стану досліджуваного явища, тобто творчої спрямованості процесу музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів в існуючій практиці.

3. Аналіз рівня активності творчої діяльності в процесі виконання завдання на інтерпретацію музичного твору, здійснену студентами самостійно, без допомоги викладача.

Діагностична результативність цього методу ґрунтувалась, по-перше, на можливості отримання об'єктивних даних шляхом аналізу продуктів діяльності студентів, а не словесних відповідей. По-друге, самостійність виконання завдання, виключення допомоги з боку викладача, могла

свідчити про фактичний стан щодо особливостей творчих підходів студента до інтерпретації музики.

4. Аналіз творчих робіт студентів в галузі елементарної композиції музики.

Цей метод діагностики складався із аналізу раніше створених студентами музичних зразків, а також із аналізу виконання запропонованих експериментатором завдань на застосування елементарних композиційних прийомів. До їх числа входили такі завдання, як : „Урізноманітнити ритм запропонованого зразка”, „Дописати до акомпанементу мелодію”, „Урізноманітнити фактуру” тощо.

При аналізі створених студентами музичних зразків до уваги приймалися такі їх показники, як змістовність, оригінальність мислення, доречність застосування засобів музичної виразності. З метою повнішого охоплення в процесі аналізу бодай самих незначних виявів творчих ознак композиторської діяльності до уваги приймалися і інші характеристики, що їх застосовували експерти для більш точного вираження власної оцінки, такі як, наприклад, вираженість розвитку музичної думки, інтонаційна яскравість музичних образів, емоційна наповненість, фактурне різноманіття, виразність гармонічних послідовностей тощо. Зауважимо при цьому, що запропоновані показники є певною мірою умовними, оскільки художня результативність студентських робіт композиторського характеру носить відносний характер.

5. Ознайомлення з творчими роботами викладачів в галузі інтерпретації музики і композиції.

Це різновид діагностики застосовувався для того, щоб з'ясувати залежність між рівнем творчої діяльності студентів і викладачів, особливості впливу творчого потенціалу викладача на активізацію творчої діяльності студентів. До уваги приймалися такі показники, як наявність робіт композиторського характеру в творчому доробку викладача (перекладення музичних творів для того чи іншого інструменту, створення

варіацій, складання музичних творів тощо), а також активність виконавської діяльності викладача (участь у концертах, використання на уроках виконавського показу і т.п.).

6. Зіставлення оцінки викладачем творчих робіт студента свого класу із оцінкою експериментаторів.

Введення цього методу дослідження мало слугувати досягненню об'єктивності показників. Враховувалось, що викладач, який індивідуально працює зі студентом протягом тривалого часу, може відзначити ті ознаки його творчої діяльності, які можуть вислизнути з поля зору експериментаторського журі при обмеженому в часі обстеженні. Разом з тим колективна оцінка має порівняно більше шансів для уникнення суб'єктивних похибок сприймання навчальних досягнень студента. Таким чином, порівняння оцінки викладача індивідуального класу і оцінки, отриманої в результаті колективної експертизи, мало забезпечити більш високий рівень об'єктивності результатів діагностики.

7. Самооцінка студентом результатів власної творчості і її порівняння із оцінкою експериментаторів.

Мета цього методу дослідження полягала в отриманні показників, пов'язаних із ступенем активності студентів, частковим виявленням якої може виступати і самооцінка. В той же час враховувалось, що самооцінка містить небезпеку суб'єктивних підходів до характеристики результатів власної творчості. Порівняння самооцінки студентів із показниками оцінювання результатів творчої роботи експериментальним журі мало об'єктивізувати цей процес.

Застосування сукупності вказаних методів мало різнобічно охопити досліджуване явище, сприяючи вірогідності отриманих даних.

В процесі проведення констатувального експерименту дотримувались такі умови:

1. Застосування багаторазових випробувань з метою максимального уникнення випадкових результатів;

2. Відсутність жорсткої лімітованості в часі виконання завдань. Дотримання цієї умови спричинено специфікою творчої діяльності, вільне розгортання якої не терпить часових обмежень;

3. Використання системи однотипних завдань для створення рівнозначних умов для учасників експерименту;

4. Застосування колективної оцінки незалежних компетентних експертів (експертне журі) з метою максимального нівелювання проявів суб'єктивності, притаманних оцінюванню мистецької діяльності.

5. З метою об'єктивізації результатів аналізу і спостережень, проведених в процесі констатуючого експерименту було широко застосовано магнітофонний запис уроків, виконавських здобутків студентів.

Організація і хід констатувального експерименту.

Експериментом було охоплено 253 студента різних курсів музично-педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; кафедр інструментального та оркестрового виконавства, фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Інституту культури і мистецтв Луганського Національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Інституту мистецтв Волинського державного університету імені Лесі Українки. Опитано близько 45 викладачів дисципліни „Основний музичний інструмент”, проаналізовано 29 уроків.

Констатувальний експеримент проводився в класі „Основний музичний інструмент” протягом одного семестру.

Експертне журі створювалось в кожному навчальному закладі і складалось із 3-5 компетентних викладачів з дисципліни „Основний музичний інструмент”. Члени журі отримували відповідні інструкції щодо організації, проведення і оцінювання результатів експерименту.

Спостереження за проведенням індивідуальних занять в класі основного інструмента здійснювалось в процесі відкритих занять, результати аналізу обговорювались членами експертного журі в присутності викладача, який мав змогу висловити власну оцінку уроку, погодитись із зауваженнями чи спростувати їх, експерти особливо цікавились думкою викладачів стосовно творчого спрямування процесу навчання гри на інструменті.

В деяких університетах, результати безпосередніх спостережень за проведенням індивідуальних занять доповнювались аналізом записів про результати взаємовідвідування викладачів.

В результаті узагальнення результатів спостережень експертних журі було отримано висновки щодо характеру проведення занять з музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики. Як позитивні моменти було відмічено:

– професійний рівень підготовленості переважної більшості викладачів з фахових дисциплін, свідченням чого визнано їх виконавську майстерність, що виявлялась у демонстрації студентам музичних творів чи їх фрагментів, у влучних і педагогічно доцільних зауваженнях стосовно виконання музики студентам.

– на заняттях в переважній більшості обстежуваних панує доброзичлива атмосфера, викладачі уважно ставляться до індивідуальних художніх схильностей студентів, особливостей їх виконавського апарату, до відмінностей у попередній, доуніверситетській підготовці, до індивідуальних особистісних ознак студентів. За незначним винятком експерти відмічали позитивний емоційний фон спілкування між студентом і викладачем.

Разом з тим було відмічено цілий ряд негативних моментів у викладанні, що свідчать про недостатній рівень творчого спрямування навчального процесу, це виявлялось в тому, що:

– викладачі рідко звертались до виявлення самостійної думки студентів щодо трактовки музики, до активізації їх творчо-інтерпретаційної

діяльності, користуючись переважно прямими вказівками про необхідний характер виконання музичних творів типу: „Особливу увагу зверніть на характер розвитку мелодії, необхідно підсилити її звучання в кінці цієї фрази”, „Оскільки гармонія в цьому фрагменті відіграє суттєву виражальну роль, необхідно кожен раз підкреслювати її зміну виконавськими засобами, такими, наприклад, як опора на бас” тощо. В наведених вказівках хоча би відчутні спроби пояснити студенту необхідність застосування тих чи інших засобів виразності. На жаль, в цілому ряді випадків було зафіксовано прямий педагогічний тиск, авторитарність зауважень, відсутність будь-яких пояснень щодо вибору тих чи інших виконавських засобів виразності типу: „Грай повільніше”, „Уникай акцентів”, „В кожному такті бери педаль” тощо. Загалом стосовно характеру взаємодії викладача зі студентами, можна зробити висновок про переважання авторитарності, про жорсткий характер керівництва виконавським розвитком студентів, який було виявлено під час експериментальних спостережень. Було відмічено також, що студенти як правило, звикли до авторитарного стилю спілкування, у них майже ніколи не виникає думка про можливість по-своєму інтерпретувати музичний твір, вони завжди очікують на рекомендації викладача;

– завдань творчого характеру для самостійної, домашньої роботи практично не було виявлено. Як правило, вони стосувались порад щодо тривалості занять, наприклад, „Треба більше уваги приділяти заняттям”, вказівок стосовно необхідності виконання зроблених на уроці зауважень: „Запиши, над чим треба працювати і хоч інколи заглядай в ці записи”, рекомендацій, як працювати над виконавською трактовкою: „Старайся усвідомити суть музичного образу, його глибоку ліричність, елегантність, навіть меланхолійність і досягати його відтворення в процесі самостійних занять” тощо;

– практично не було виявлено спроб викладачів залучити студентів до елементів композиторської діяльності. Протягом спостережень за

проведенням індивідуальних занять з дисципліни „Основний музичний інструмент” ніхто з викладачів не поцікавився роботами студентів композиторського характеру (наявність перекладень, створення варіацій чи оригінальних творів тощо), не було зафіксовано ніяких звертань до підбирання за слухом чи імпровізації. Майже всі викладачі не могли відповісти, чи студенти їх класу займаються композицією.

Опитування викладачів передбачало отримання відповідей щодо різновидів творчої роботи, які виконуються в класі даного викладача, наявності практики залучення студентів до самостійного створення інтерпретації музики. В процесі письмово опитування з'ясовувалось, чи вважає викладач педагогічно результативним залучення студентів до самостійного створення інтерпретації музики і, якщо так, то чи виникають при цьому серйозні ускладнення в роботі і які саме. Спеціальні питання анкети було спрямовано на те, щоб отримати дані про те, чи цікавляться викладачі ставленням студентів до самостійної творчої діяльності в галузі інтерпретації музики.

В процесі опитування викладачів важливо було уникнути замаскованих відповідей, з цією метою було поставлено питання щодо тих самих проблем, але ці питання подавались у модифікованій формі. Так, наприклад питання: ”Назвіть найрозповсюдженіші недоліки самостійного опрацювання студентами музичних творів” доповнювалось таким, як: „Які труднощі відчуваєте Ви в активізації творчих підходів до виконання музики студентами?” В результаті було отримано відповіді, з яких можна було конкретизувати дані стосовно реального стану викладацьких орієнтирів. Так, відповідаючи на питання щодо недоліків самостійного опрацювання студентами інтерпретаційних підходів до виконання музики переважна більшість викладачів давала досить повні відповіді. Водночас наступне питання щодо про ті труднощі, які відчувають власне викладачі в процесі активізації самостійних творчих підходів студентів до інтерпретації музики багатьох з них поставила в тупик. Серед характерних відповідей було

зафіксовано такі, як:” Студенти не мають достатньої підготовки з гри на інструменті”, „У студента мало розвинуті музичні здібності”, „Не придатний виконавський апарат” тощо. Тобто, замість викладу труднощів у способах активізації творчих підходів, викладачі зосереджувались на вадах музично-виконавського розвитку студентів, оминаючи прямих відповідей на поставлене питання.

Виходячи з припущення про значний вплив композиторської діяльності на активізацію творчої діяльності студентів в різних галузях музичної діяльності, в тому числі і інтерпретаційної, особливого значення ми надавали аналізу відповідей на питання щодо залучення студентів до елементів композиції. Перед респондентами було поставлено питання про доцільність залучення студентів до елементарної композиторської діяльності в класі основного інструменту, про те, чи цікавляться викладачі творчими роботами студентів в галузі композиції, про ті різновиди елементарної композиторської діяльності (створення музики, адаптування музичних творів, перекладення музичних творів, імпровізація, створення варіацій і т.п.), які, на думку викладача, найбільше приваблюють того чи іншого студента. Весь цикл питань запропонованої анкети щодо композиторської діяльності студентів, хоч його було сформульовано по-різному, переслідував єдину мету – з’ясувати наявність бодай найменших спроб викладачів і студентів активізувати творчий потенціал студентів в галузі самостійного створення музики. В результаті було отримано відповіді, з яких можна було переконатись, що проблеми залучення студентів до елементів композиторської діяльності майже зовсім не цікавлять викладачів музично-інструментальних дисциплін. Викладачі писали про те, що навчальна цінність самостійного створення студентами музики надзвичайно низька, тому що завдання інструментальної підготовки – навчити студентів гри на інструменті, а не розвивати здатність до композиції; що імпровізація, варіативні інструментальні розробки музичного матеріалу не входять до програми державних іспитів з

музичного інструменту, через те викликає сумнів доцільність заохочення студентів до цієї роботи; що заняття композицією, навіть в її елементарних формах відволікають студентів від вивчення програми з інструменту і т.п. Характерними були відповіді: „Навіщо займатись студентам створенням музики, нехай краще навчаться грати”, „Студенти на музично-педагогічних факультетах не мають яскравих музичних даних, то ж не треба витратити час на композиторські справи”, „Краще синиця в руці, ніж журавель в небі, не гнатись за тим, чого все одно не досягнеш”. Лише поодинокі відповіді свідчили про те, що викладачі задумуються над ефективністю активного педагогічного втручання до студентської творчості: ”Можливо, я і займався б з студентом композиторською діяльністю, хоча б в елементарних її виявах, якби сам умів це робити”, ”На мій погляд, композиція в класі інструменту – абсолютно біла пляма навчального процесу”, „Хіба можна заперечувати той факт, що музикант, який вмiє не тільки виконати музичний твір, а і підібрати за слухом мелодію, гармонізувати її, зробити спрощений варіант акомпанементу пісні чи зімпровізувати за інструментом бодай якийсь музичний фрагмент, буде значно переконливішим для учнів”.

Опитування студентів передбачало дотримання умов збереження природної обстановки проведення експерименту, постановка питань стосовно композиторської творчості здійснювалась викладачем класу, який набував статусу „викладач-експериментатор” і діяв відповідно до отриманої попередньо „Інструкції”, що включала підготовлений набір питань (опитувальник) та спеціальні вказівки щодо проведення експерименту. В останніх, зокрема, підкреслювалась необхідність дотримання звичних для студента умов спілкування з викладачем, зауважувалось, що студента слід запевнити в тому, що результати опитування ніяким чином не можуть негативно вплинути на результати навчальних заліків та екзаменів. Питання дозволялось модифікувати відповідно до ситуації, характеру відповідей, індивідуальності студента, проте необхідно було зберегти загальний їх зміст.

Питання стосовно навчальної інтерпретаційної діяльності з'ясовувались методом анонімного письмового опитування для того, щоб не руйнувати ситуації індивідуальних навчальних стосунків, що вже склались у студента із викладачем в процесі навчання. Питання стосовно композиторської діяльності з'ясовувались шляхом індивідуалізованого інтерв'ю, яке найбільше сприяло створенню довірливої атмосфери опитування.

В процесі усного опитування з'ясовувалась наявність спроб у студента звертатись до композиторської творчості, хоча б в елементарних її формах, вміння підбирати за слухом, гармонізувати мелодію, створювати фактуру тощо. Викладач-експериментатор цікавився наявністю творчих робіт у нотному запису. Особливого значення надавалось питанням, відповіді на які могли б певною мірою свідчити про зацікавленість до композиторської діяльності у студентів. Низка питань: „Чи маєте Ви час для композиторської діяльності? Чи хотіли б спробувати свої сили в створенні музики? Навчитись робити перекладення музичної літератури для баяну? Навчитись перекладати оперну чи симфонічну музику для фортепіано? Створювати варіації?” мала на меті виявити ступінь зацікавлення студентів створенням музики, привабливість для майбутніх учителів музики окремих форм композиційної діяльності. Повнота та правомірність, істинність отриманих на ці питання відповідей перепроверялась питаннями: „Яким формам композиції Ви віддаєте перевагу? /Створення програмних п'єс, імпровізація за інструментом, створення варіацій, підбирання зразків „легкої” музики, адаптування (полегшений переклад) технічно складних творів, таких, що не відповідають Вашим виконавським можливостям тощо/. Типовими були відповіді, в яких студенти зазначали, що вони хотіли б навчитись таким видам музичної діяльності, як підбирання по слуху, гармонізація мелодій, створення різних форм фактурного викладу музичного матеріалу, імпровізації, створенню варіацій тощо. Водночас підкреслювався недостатній рівень сформованості цих умінь. На питання стосовно часових меж, що їх відводять студенти для занять композицією,

було отримано переважно відповіді про те, що студентам нема коли займатись композицією, що вони не знають, як цим займатись і через те мало часу відводять для подібних занять і т.п., наприклад: „Я дуже хотів би навчитись перекладати фортепіанні твори для баяну, щоб розширити свій виконавський репертуар, та, на жаль, не знаю, як це робиться”, „Вміння підбирати за слухом, імпровізувати дуже важливе, я заздрю тим, хто легко це робить”, „Створювати музику? – Ніколи не пробував!”.

Питання типу: ”Кому адресуються створені Вами твори?” /Дітям, дорослим слухачам. Будь-кому/, „Що приваблює Вас в процесі композиторської діяльності?”, „Хто слухав Вашу музику?”, „Як оцінювали слухачі Ваші твори? Чи сподобались вони їм?”, спрямовано було на з’ясування модальності (предметної спрямованості) творчих зусиль студентів, наявність зв’язку творчої активності студентів із перспективами майбутньої професійної діяльності. Відповіді студентів свідчили про те, що стимулами активності виступають як міркування професійного характеру, так і прагнення до самовираження в процесі творчості. Прикладами можуть слугувати такі відповіді: „Добре, якщо учитель може щось зімпровізувати за інструментом”, „ В процесі педпрактики я переконався, що часто важко знайти музичний приклад для пояснення певної навчальної теми в школі, отже, якби я вміла щось зімпровізувати, мені було б значно легше працювати з дітьми”, „В музично-виховній роботі часом успіх спілкування з дітьми залежить від здатності учителя „на ходу” підібрати якийсь музичний фрагмент, популярну пісню чи акомпанемент. Тому ці уміння бажано було б опанувати під час навчання в університеті”, „ Якщо я створюю музику, в моїй уяві завжди виникають образи тих, для кого я пишу”, „Найцікавіше – це виразити засобами імпровізації ті почуття, якими я переймаюсь в даний момент” і т. п.

Питання щодо характеру створення музики типу: „Як Ви створюєте музику? Спочатку музичні образи виношуєте в уявленні, а потім записуєте чи спочатку відшліфовуєте музичні образи за інструментом, а вже потім

надаєте їм форми нотного запису? Як регулярно Ви займаєтесь композицією?” в процесі індивідуалізованого інтерв'ю зі студентами адресувались тим із них, хто, як попередньо було з'ясовано, займався елементарною композиторською діяльністю. У відповідях студенти зазвичай засвідчували практику створення музики спочатку за інструментом, а потім її нотний запис.

Аналіз рівня активності творчої діяльності в процесі виконання завдання на інтерпретацію музичного твору, здійснену студентами самотійно, без допомоги викладача відбувався в процесі прослуховування студентів. Згідно інструкції до проведення експерименту під час цього випробування мала бути створена атмосфера довіри і доброзичливості. Студенти повинні бути переконані в тому, що отримані результати аналізу їх творчих робіт, а також відповіді на питання, висловлені міркування, судження тощо, ніяким чином не будуть використані проти них. Сказане стосується також екзаменів, заліків, які ніяким чином не можуть бути залежними від результатів діагностики, отриманих в процесі проведення експерименту. Повністю мали бути виключені зневажливі репліки, поточні поправки, грубі оцінки.

Студентам було запропоновано вибрати для самотійного розучування і створення інтерпретації один з творів індивідуальної навчальної програми. Для чистоти отриманих результатів будь-які підказки виконавського характеру під час самотійної творчої роботи студентів повністю виключались. При оцінюванні результатів інтерпретаційно-творчої роботи студентів експертним журі з метою уникнення багатоаспектності експертних характеристик до уваги приймалися показники, які умовно було визначено як:

- об'єктивні /дотримання стильових особливостей композиторської творчості, змістовність трактовки/;
- суб'єктивні /виявлення власного ставлення до виконуваної музики, оригінальність художньо-образного мислення/.

Крім того, спеціально характеризувалось ставлення студентів до самостійної творчості /рівень мотивації до творчого самовиявлення в процесі інтерпретації/ за такими параметрами, як: „відсутність інтересу до самостійної творчо-інтерпретаційної діяльності”, „поверховий інтерес”, „захопленість”.

В результаті було отримано дані, які свідчили про те, що більшість студентів виявляє поверхове, мало виражене зацікавлення самостійною творчою роботою над інтерпретацією музики. Міркування їх зводяться до таких типів: „Викладач більше розуміється в музиці”, „Боюсь допустити помилки в інтерпретації”, „Краще прислухатись до досвідченої людини, ніж самому щось пробувати невпопад”.

Серед типових вад самостійно створеної студентами інтерпретації експертним журі було відмічено такі, як відсутність цілісності трактовки, фрагментарні удачі у її створенні, відсутність орієнтації на стильові засади, довільний вибір темпів, динаміки, неуважне ставлення до нотного тексту і позначень виконавського характеру в ньому, невпевненість у правомірності власного виконавського задуму, що проявлялась, зокрема, у попередженнях, адресованих журі, до яких дуже часто вдавались учасники експерименту перед виконання, на зразок: „Не знаю, чи так все виконую, чи може навпаки”. „Не зовсім впевнена у правильності моїх підходів до інтерпретації” тощо.

У частини студентів було відмічено емоційну скутість, невпевненість у правильності образної трактовки нерідко позначалась навіть на технічному боці виконання. У іншої, навпаки, було зафіксовано емоційні перебільшення при виконавському створенні образу, виявлення суб'єктивних підходів до трактовки авторського тексту.

З метою перевірки рівня мотивації і здатності студентів до елементарної композиторської творчості було запропоновано три блоки, в яких було розміщено ідентичні завдання на елементарну композиторську творчість

Блок 1 (Дописання, доскладання музичних прикладів).

Завдання першого блоку передбачали такі, як:

- урізноманітнення ритмового викладу наведеного музичного зразка;
- дописання до запропонованого акомпанементу мелодії;
- дописання до мелодії акомпанементу;
- урізноманітнення фактури в запропонованому музичному прикладі;
- заповнення вільних тактів в запропонованому музичному прикладі.

Завдання було складено таким чином, щоб залучити студентів до різноманітних видів створення музики. Найскладнішим з них було останнє, тому що передбачало виявлення стильової чутливості студентів.

Блок II (Перекладення музичних творів для різних видів виконання, для різних інструментів).

Завдання цього блоку передбачали діагностику вмій студентів в галузі перекладення музики для різних видів виконавства і були спрямовані на:

- перекладення мелодії з акомпанементом на інструментальну п'єсу;
- перекладення п'єси (пісні) для ансамблевого виконання;
- перекладення фортепіанної п'єси для баяну (для студентів-баяністів);
- перекладення симфонічного фрагменту для виконання на фортепіано (для студентів-піаністів).

Блок III (Самостійне створення музичних п'єс).

Завдання:

- створити п'єсу маршового, пісенного, танцювального характеру (на вибір);
- створити інструментальну п'єсу.

Завдання передбачали перевірку переважних схильностей студентів до творчості, що має певні обмеження, в даному випадку жанрові, чи довільного самовираження, не скутого будь-якими завданнями.

Експертиза проводилась компетентним журі, до складу якого входили викладачі, що мають схильність до власної композиторської творчості.

В процесі підведення підсумків щодо виконання завдань першого блоку було зафіксовано, що переважна більшість студентів із зацікавленням взялись до виконання запропонованих завдань. Водночас відмічено, що не всі із респондентів виявили композиторські уміння хоча б на елементарному рівні. Експертне журі звернуло увагу на такі вади і огріхи виконання завдань композиторського характеру, як художня одноманітність, відсутність варіантних підходів. Так, в процесі виконання завдань першого блоку, ряд студентів формально „дописували” мелодію чи акомпанемент. Завдання на урізноманітнення ритму виконувалось тільки в одному варіанті, при виконанні завдання на урізноманітнення фактури ряд студентів користувався сталими уявленнями типу „бас-акорд”, „суцільний акордовий виклад” тощо.

При виконанні завдань другого блоку було відмічено, що студенти з певною цікавістю віднесли до різних видів перекладення музики, мотивуючи своє ставлення практичними потребами. „Часто хочеться заграти цю фортепіанну п'єсу, та не можна знайти готового її перекладення для баяну”, „В процесі навчання, зіткнулась із такою проблемою. Треба продублювати вокальну партію на фортепіано, а я не завжди вмю це зробити” тощо. Найрозповсюдженішими вадами були такі, як спотворення авторського (оригінального) музичного тексту або, навпаки, надто висока боязнь відійти від готового музичного викладу.

Завдання третього блоку студенти сприйняли з найбільшою цікавістю. Проте, результати виконання їх були невисокими. Журі відмітило як типові вади у створених студентами самостійно інструментальних п'єсах образну одноманітність, відсутність їх розвитку; одноплановість гармонічного плану, фактурну примітивність і т.п. Студентів більше приваблювало створення музики певного жанру, ніж творче самовираження у вільній творчості.

Ознайомлення з творчими роботами викладачів дало змогу зробити висновок про те, що в тих класах, де викладач схильний до композиторської творчості, творчі показники у переважній більшості студентів вищі, ніж в тих класах, де викладач індіферентно ставиться до композиції хоча б в її елементарних формах.

В результаті проведення діагностики було визначено **рівні** активності творчої діяльності студентів в процесі музично-інструментальної підготовки. Розподіляючи студентів за рівнями виявленої в процесі проведення констатувального експерименту активності творчої діяльності, експертне журі орієнтувалось на отримані результати в галузі і інтерпретаційної діяльності, і композиторської діяльності студентів. Зауважимо також, що оцінювання відбувалось в процесі колективного обговорення, крім того, остаточний розподіл студентів за рівнями ґрунтувався на врахуванні думки викладача, який працює зі студентом індивідуально.

Низький рівень /пасивно-репродуктивний/ активності творчої діяльності.

Цей рівень характеризується практично відсутністю у студентів мотивації до творчого самовиявлення. Студенти відмовляються від самостійного виконання творчих завдань. Їх зовсім не цікавить самовиявлення в процесі інтерпретації музики. Студенти всіляко ухиляються від виконання завдань на створення музики. Пояснюють відмову переважно відсутністю часу та композиторських здібностей. Дехто відверто заявляє, що не бачить сенсу в композиторській діяльності, що спроби в елементарній композиції завжди носитимуть дилетантський характер, тож не варто на це витратити час, отримані в результаті композиторської студентської діяльності музичні зразки нікому не потрібні і т.п.

Низький рівень активності в інтерпретаційній діяльності характеризується нездатністю студентів до самостійної побудови

виконавської концепції музичного твору, трактовка відрізняється емоційною індіферентністю або, навпаки, перебільшеним виявленням емоцій, нерідко всупереч змістовим орієнтирам твору, неуважним ставленням до стильових засад творчості композитора, навіть до нотного тексту.

У виконанні завдань композиторського характеру студенти пасивно-репродуктивного рівня виявляють майже повну безпорадність. Зафіксовано такі вади, як, наприклад, застосування в процесі створення акордового супроводу тільки тризвуків, обернення їх не використовуються; з'єднання акордів створюється навмання, без огляду на будь-яку гармонічну послідовність чи певну музичну закономірність; відмічено банальність гармонічних зворотів; інтонаційну примітивність створених мелодій. Від завдань на самостійне створення інструментальної п'єси студенти під різними приводами відмовляються.

Середній рівень /ініціативно-продуктивний/ активності творчої діяльності.

Цей рівень характеризується поверховим інтересом студентів до активного самовиявлення у творчості інтерпретаційного і композиторського змісту. Мотивація носить ситуативний характер і ініціюється переважно прагненням студентів до досягнення вищих успіхів у навчанні, вимогами з боку викладачів, бажанням виправдати статус хорошого студента і т.п. Бажання самовиразити себе в процесі творчості виявляється епізодично, не носить стійкого характеру.

Аналіз виконаних завдань з боку їх художньої результативності в галузі інтерпретації музики свідчить про недостатню сформованість самостійних підходів до створення виконавського плану трактовки твору, вибір виконавських засобів виразності відзначається непевністю. Деякі студенти не завжди свідомі вибору тих чи інших динамічних відтінків, темпу, характеру акцентуації тощо, грають, керуючись виключно стихійним відчуттям музики. Інші, навпаки, скрупульозно керуються

вказівками нотного тексту, але виявляють при цьому відсутність почуття міри, цілісності інтерпретації, що перетворює музичний твір на окремі фрагменти в звучанні. Загалом активність творчої діяльності в процесі інтерпретації музики у студентів ініціативно-продуктивного рівня можна оцінити як таку, що має обмежений характер, виявляється не повною мірою, скута як недостатністю музичних знань, так і відсутністю досвіду самостійно-творчої роботи.

Аналіз виконання студентами творчих завдань на створення музики також засвідчив обмежений розвиток умінь композиторського характеру, проте, на відміну від студентів пасивно-репродуктивного рівня, студенти, віднесені до ініціативно-продуктивного рівня, виявляли спроможність до інтонаційного розвитку мелодії, уміння урізноманітнити акомпанемент як з боку гармонії, так і фактури. Часто студенти вдаються до наслідування відомих вже їм музичних зворотів, але намагаються надати їм варіантного вигляду. Завдання на перекладення музики виконано з помилками (нерідко не зважають на закони голосоведіння, пропускають значущі для гармонії звуки). Самостійне створення музичної п'єси викликає певні утруднення. Як правило, музичні зразки, створені студентами самостійно, короткі, містять 4 – 8 тактів, скоріше їх можна назвати вправами, ніж творами, що містять певний образ.

Високий рівень /креативний / активності творчої діяльності.

До цього рівня віднесено студентів, які виявили яскраву зацікавленість виконанням творчих завдань, із захопленістю самостійно, без допомоги викладача, працювали над створенням інтерпретації музичного твору, прагнули до самостійного створення музичних зразків. Було зафіксовано досить значну інтенсивність в роботі. Так, студенти вивчили вибраний з наданого переліку твір за 2-3 тижні; кожне завдання композиторського характеру виконували часто не в одному, а в двох варіантах.

Створена самостійно інтерпретація музичного твору студентами цього рівня відзначена була експертним журі як така, що відповідає вимогам виразного виконання. Зафіксовано було змістовність виконавської трактовки, її відповідність стильовим вимогам, цілісність підходу до передачі музичних образів. Крім того, студенти цього рівня виявляли в процесі виконання твору власне емоційне ставлення. Журі зафіксувало такі ознаки, як „артистичне виконання”, „музикальність”, „емоційний підхід”, „усвідомлений і творчий підхід до передачі авторського змісту”, „оригінальне бачення тексту”, „образна яскравість” тощо, що певною мірою стосувалось виявлення активності творчої діяльності в інтерпретації музики.

Завдання на елементарну композицію музики студенти, активність творчої діяльності яких було віднесено до креативного рівня, виконували з інтересом, виявляючи ознаки мелодичної винахідливості, варіантності у створенні ритмових структур, варіативне представлення фактури, точність застосування гармонічних послідовностей, імпровізаційні підходи до створення акордового супроводу тощо. Самостійно створені студентами музичні твори, хоч і не завжди можна було кваліфікувати як високохудожні зразки музики, все ж таки на відміну від попередніх рівнів відзначались певною змістовністю, цілісністю, образним наповненням.

В результаті проведення констатувального експерименту експертне журі ознайомилось із творчими роботами викладачів класу „Основний інструмент”. Було з’ясовано, що близько 15% обстежених мають в творчому доробку оригінальні твори. Передусім це перекладення музики, створення варіацій, інструктивні п’єси, а також твори таких жанрів, як „Прелюдія”, „Ескіз”, програмні твори тощо. Близько третини опитуваних захоплюється підбиранням по слуху, різними формами імпровізації. Ряд викладачів приймає участь у публічних концертних виступах, решта обмежується демонстрацією творів (переважно фрагментарно) в навчальному процесі.

Зіставлення активності творчої діяльності викладачів із активністю творчої діяльності студентів дало змогу дійти висновку щодо суттєвого впливу, який справляє творча наснага викладачів на студентів. Вплив не носить прямого зв'язку, разом з тим, студенти, викладачі яких займаються творчою діяльністю виявляють більшу схильність до творчості, ніж ті, у яких викладачі відсторонюються від активної творчої діяльності чи то в концертно-інтерпретаційному, чи то в композиторському процесі.

Дані стосовно взаємозв'язку між творчістю викладачів і студентів не розцінювались в дослідженні як основні, а лише брались до уваги як додаткові показники.

Підведення підсумків констатувального експерименту засвідчило, що:

1) творча спрямованість процесу навчання гри на музичному інструменті в існуючій практиці роботи педагогічних університетів знаходиться на порівняно низькому рівні. Студенти в процесі навчання орієнтуються переважно на виконання вказівок викладача. Установку на творче самовиявлення студентів в процесі навчання не сформовано, власні самостійні підходи до творчості у переважній більшості студентів майже відсутні. Творчість в процесі музичної діяльності студентів не носить цілеспрямованого характеру, відбувається стихійно, епізодично.

2) В процесі інтерпретації музики студенти виявляють порівняно більшу схильність до творчості, ніж в елементарній композиторській діяльності. Разом з тим відмічено, що ті із студентів, хто цікавиться композиторською діяльністю і має певний досвід в цьому напрямку, більше налаштовані на творче осмислення музичного твору в процесі його інтерпретації і досягають вищих успіхів у виконанні музики, ніж ті, хто не виявляє інтересу до композиторської діяльності. На підставі цих спостережень приходимо до міркувань про певний вплив композиторської діяльності, навіть в її елементарних формах, на творче самовиявлення студентів в процесі інтерпретації музики. Остаточний висновок щодо наявності чи відсутності впливу композиторської діяльності на активізацію творчої

музичної діяльності студентів в усіх її навчальних різновидах може бути зроблений після проведення формуючого експерименту.

3) Серед засобів, що використовуються викладачами інструментальних класів в процесі навчання студентів відмічено ряд таких, що певним чином впливають на створення творчої атмосфери занять. Проте, зафіксовано, що цей вплив носить переважно опосередкований характер, більше стосуючись активізації емоційного ставлення студентів до музики та усвідомлення ними змістових засад музичних образів, ніж безпосереднього спонукання майбутніх учителів до творчості. Це, зокрема, широке використання викладачами словесних пояснень музичного образу, виконавську демонстрацію фрагментів музичного твору, розучуваного студентом, в ряді класів – наведення художніх аналогій між різними видами мистецтва тощо.

В результаті висновків, отриманих в процесі аналізу даних констатувального експерименту, зроблено припущення стосовно активізуючого впливу елементарної композиторської діяльності студентів на їх творче самовиявлення в основній формі інструментального навчання – інтерпретації музики.

3.2. Умови, хід та аналіз результатів формувального експерименту з активізації творчої діяльності студентів

Мета формувального експерименту полягала:

- в перевірці результативності та внесенні коректив до запропонованої методичної моделі, що передбачає залучення студентів до елементарної композиторської творчості;
- у вивченні впливу, який справляє композиторська діяльність на особливості самостійної інтерпретації студентами музичних творів.

Гіпотеза педагогічного експерименту:

- 1) ефективність залучення студентів до композиторської творчості забезпечується на основі:
 - дотримання визначених в методичній моделі змісту і послідовності навчальних дій студентів (за фазами „Наслідувальна творчість”, „Зумовлена творчість”, „Вільна творчість”);
 - систематичності композиторського „тренінгу”;
 - застосуванні індивідуалізованої корекції відхилень і труднощів у студентів при опануванні прийомів елементарної композиторської творчості;
- 2) систематичне залучення студентів до композиторської творчості сприяє виявленню активності творчої діяльності студентів в галузі інтерпретації музики.

Умови проведення експерименту.

До основного етапу педагогічного експерименту залучались всі студенти, без будь-якого відбору; додатковий етап педагогічного експерименту проводився за розробленими інструкціями іншими викладачами в різних педагогічних університетах. Експериментальна методика впроваджувалась в процесі навчання студентів гри на баяні та фортепіано.

Для перевірки гіпотези на додатковому етапі було створено дві групи студентів – контрольну (КГ) і експериментальну. ЕГ і КГ були кількісно вирівняно, в ЕГ взяли участь 29 студент, в КГ – 31. Групи було укомплектовано таким чином, щоб до кожної з них попала приблизно та сама кількість студентів з однаковими показниками творчої активності, які було визначено в результаті констатувального експерименту. До ЕГ увійшло 1 студент з високим рівнем активності творчої діяльності, 8 – з середнім і 20 – низьким рівнем. До КГ – відповідно 2, 10, 19 студентів. Загалом студенти ЕГ порівняно з КГ мали нижчі показники. Такий підхід до комплектації груп був спрямований на досягнення умов, що сприяли б отриманню об'єктивних результатів експериментальної перевірки методики.

В кожній з груп заняття проводились за певною методикою, в ЕГ – за новою, в КГ – за традиційною. Принципові відмінності між навчанням в різних групах полягали в тому, що студенти ЕГ цілеспрямовано залучались до виконання творчих робіт у певній послідовності, студенти КГ виконували творчі завдання за бажанням. Крім того, студенти ЕГ спеціально заохочувались до композиторської творчості, студенти ж КГ мали самостійно визначатись не тільки у виборі творчих завдань, а і взагалі у необхідності їх виконання.

Тривалість спостережень – три семестри. Часова обмеженість спостережень мотивувалась міркуваннями про необхідність надання навчальному процесу інтенсивного характеру. Ми вважали, що сконцентрованість методичних зусиль на обмеженому часовому проміжку виступить фактором інтенсифікації навчального процесу.

Отже, в ЕГ застосовувалась інтенсив-методика тренінгового характеру, основним ядром якої виступало формування досвіду студентів у композиторській творчості. Активізація музично-теоретичних знань, аналіз творчих робіт, їх обговорення теж, безумовно, мали місце. Проте, головний творчо-активізуючий акцент припадав на формування, розширення і

збагачення досвіду композиторської творчості студентів різноманітними її видами.

В КГ студентам теж пропонувалось виконання творчих завдань композиторського спрямування. Проте, на відміну від занять в ЕГ вони не носили послідовного і обов'язкового характеру.

В ЕГ і КГ велись спостереження за характером ставлення студентів до інтерпретації музики. До уваги приймались: прагнення студентів до самостійного створення інтерпретації музичних творів, а також її художня результативність. Підсумки підводились на основі оцінки компетентних суддів, які визначались з числа досвідчених викладачів, залучених до проведення експерименту.

Нижче наведемо результати спостережень і оцінки результатів застосування запропонованої методики в ЕГ відповідно до кожної з визначених стадій роботи.

Хід формувального експерименту.

Стадія „Наслідувальна творчість”.

Опанування цим різновидом творчої діяльності передбачало залучення студентів до підбирання за слухом, адаптування чи перекладення музичних творів, а також створення стилізованих зразків музичної творчості. На кожному уроці викладач-експериментатор відводив 5-10 хв. одному з різновидів цієї роботи. З метою заохочення студентів широко застосовувався педагогічний „показ”, викладач демонстрував власні підходи до виконання завдань, крім того, надавав студенту всіляку допомогу, вносив необхідні корективи, виправляв допущені помилки.

В процесі навчання підбиранню за слухом застосовувалась така послідовність роботи. Студенту пропонувалось по пам'яті відтворити знайомий музичний твір (пісню) на баяні чи фортепіано. Викладач фіксував труднощі, яких може зазнати студент в процесі підбирання, звертав на них увагу студента, допомагав усунути вади. Вибір повторного завдання проводився з урахуванням індивідуальних ускладнень, що їх було виявлено

під час виконання попереднього. Викладач спочатку сам демонстрував шляхи їх усунення, надалі студенти все більше заохочувались до самостійної роботи. Наприклад, в роботі зі студенткою А. викладач дійшов висновку, що вади у підбиранні викликані тим, що у студентки недостатньо розвинуто здатність до довільної активізації музично-слухових уявлень. Підбираючи мелодію з акомпанементом за слухом, студентка щоразу допускала суттєві неточності не тільки в гармонічному супроводі, а й в мелодії. З метою усунення визначених вад було вирішено застосувати такий характер роботи. Спочатку студентці пропонувалось голосом відтворити запропоновану мелодію, потім подумки уявити її звучання і вже далі пробувати відтворити на інструменті, щоразу звіряючись зі слуховими уявленнями. Далі та сама робота проводилась із застосуванням акомпанементу. В разі потреби викладач коректував допущені помилки.

Суттєвого значення в процесі проведення експерименту надавалось індивідуалізації роботи з кожним студентом. Так, в роботі зі студенткою Ж. викладач звернув увагу на труднощі, які виникають у неї при відтворенні гармонічного супроводу. З метою їх усунення вирішено було не тільки активізувати слухові уявлення, як в попередньому випадку, а і актуалізувати знання студентки в галузі гармонії. В процесі дослідження було зафіксовано, що у 71% студентів від загального числа учасників експерименту виникають труднощі із практичним застосуванням знань з гармонії. Отже, запропонований в „Методичній моделі” прийом активізації знань студентів з гармонії в результаті проведення експерименту було доповнено рекомендаціями щодо встановлення постійних зв'язків інструментального навчання із теоретичними курсами.

Прийом засвоєння типів акомпанементів також зазнав певної модифікації в процесі експериментальної перевірки. Було виявлено, що більшість студентів, що брали участь в експерименті, краще засвоюють різновиди акомпанементів, коли ця робота відбувається не механічно, а усвідомлено. Так, наприклад, студент Р., загалом виявляючи схильність до

опанування діями по підбиранню за слухом, дуже інертно, байдуже ставився до запам'ятовування різних типів акомпанементу, віддаючи перевагу застосуванню однотипної фактури перед потребою додатково засвоювати різні типи акомпанементу. Вимоги викладача-експериментатора постійно наштовхувались на спротив студента: „Яка різниця, який акомпанемент я застосую в процесі підбирання?” З метою зацікавлення студента і спонукання його до роботи по засвоєнню різноманітних типів акомпанементу, викладач-експериментатор запропонував йому переглянути можливі варіанти і вибрати той тип акомпанементу, який, за думкою студента, найбільше відповідає характеру твору. Далі, поступово студент раз за разом, самостійно вибираючи і оцінюючи художню відповідність того чи іншого типу акомпанементу, засвоїв необхідні їх різновиди. Самостійний вибір і оцінка сприяли подоланню незацікавленості цим видом діяльності.

Цікаві дані було одержано в процесі експериментальної перевірки прийому „Усний інструментальний диктант”. Було помічено, що далеко не всі студенти відразу справляються з завданням повторити за інструментом запропонований (зіграний) викладачем фрагмент. Постало питання щодо можливостей інтенсифікації цього процесу. Було помічено, що яскрава музична деталь активізує відтворювальну діяльність студентів. Отже, щоб завдання усного диктанту виконувались краще, вирішено було, по-перше, відбирати для диктанту твори, що містять характерну художню деталь – специфічний ритм, інтонаційно яскраву мелодію, специфічну фактуру тощо. По-друге, викладачу-експериментатору пропонувалось загострити увагу студента на тих чи інших деталях шляхом їх видозмінювання. Так, проводячи усний інструментальний диктант зі студентом П., викладач запропонував п'єсу Д. Кабалевського „Чебурашка з крокодилом”. Програвання варіантів цієї п'єси у ритмі вальсу, маршу тощо допомогло студенту краще впоратись із завданням.

Узагальнення результатів експериментальної апробації методів навчання студентів підбиранню за слухом, дало змогу внести певні уточнення до запропонованої методичної моделі. Було визначено, що активізації цього процесу сприяє застосування таких прийомів, як:

- фіксація в свідомості студента характерних художніх деталей того твору, який буде підбиратись за слухом;
- демонстрація різних художніх модифікацій того твору, який буде підбиратись за слухом. Йдеться насамперед про ритмові і фактурні варіанти;
- залучення студентів до самостійного вибору тих творів, які будуть підбиратись за слухом;
- розчленування завдання на окремі частини (спочатку підібрати мелодію, потім, гармонічний супровід, потім фактуру тощо).

Застосування прийому проспівування мелодичної лінії під одночасне виконання акомпанементу для багатьох також виявилось ускладненим. Помилки фокусувались в основному навколо миттєвості підбирання відповідної гармонічної функції. В таких випадках викладач спонукав студента до повторення творчої дії, проте, темп виконання не дозволялось штучно уповільнювати, необхідно було дотримуватись вказаного темпу, відповідного задуму композитора. Такий прийом спричиняв виникнення у реципієнтів більш яскравої, швидкої реакції. Крім того, ми вважаємо, що неможливість уповільнити виконання не давало змоги підключити раціональне осмислення і пошук відповідних функцій, що інтенсифікуючи впливало на активізацію інтуїтивних дій, наповнення діяльності творчими моментами.

Музично-інструментальний діалог, запропонований в методичній моделі (Див. підрозділ 2.2) в процесі експериментального дослідження виявився менш результативним. Тільки обмежена кількість студентів могла успішно виконувати цю вправу. У багатьох студентів спостерігались такі вади, як відсутність миттєвої реакції на музично-творчі дії викладача, невміння

швидко зорієнтуватись в підборі потрібного фрагменту музичного твору. Як правило, студенти розгублювались, кидали виконання. При повторному заохочуванні відмовлялись від цього різновиду творчої роботи, віддаючи перевагу іншим. Тільки лічені студенти з великою зацікавленістю брали участь у „ музично-інструментальному діалозі” з викладачем. Враховуючи складність завдання, яка виявилась під час проведення експерименту, було вирішено вилучити його із рекомендацій для широкого загалу студентів педагогічних університетів, залишаючи його разом з тим для застосування в роботі з найталановитішими.

Результати впровадження завдань на адаптування музичних творів або їх перекладення дозволили переконатись в їх ефективності. Разом з тим в процесі експериментального впровадження методики було виявлено певні особливості процесу адаптування і перекладення музики, на яких ми вважаємо необхідним наголосити перш, ніж рекомендувати їх до практичного впровадження.

Експериментальна перевірка методики розвитку умінь адаптування музичних творів дозволила зробити висновки щодо її ефективності загалом. Переважна більшість студентів в результаті експериментального навчання оволоділа способами адаптації і перекладення музичних творів. Найбільший інтерес викликали такі різновиди завдань, як перекладення фортепіанного твору для виконання в ансамблі (Див. Додаток Б, приклад № 6); перекладення пісенного твору для фортепіанного виконання (Див. Додаток Б, приклад № 1); перекладення фортепіанних творів для виконання на баяні (Див. Додаток Б, приклад № 4); перекладення симфонічної музики для виконання на фортепіано (Див. Додаток Б, приклади № 3 і № 5). Завдання на спрощення фактури, на адаптацію музичного твору відповідно до власних виконавських можливостей не всі студенти виконували з інтересом. Біля 20% взагалі рішуче відмовлялись від виконання подібних завдань, мотивуючи відмову таким чином: „Навіщо спотворювати написане автором”, „Я й сам непомітно можу уникнути складних місць для

виконання, для цього не треба вчитись”. Біля 15% з зацікавленням поставились до виконання завдання. Мотивація фокусувалась приблизно в таких поясненнях: „Вважаю ці уміння необхідними, щоб уникнути дилетантизму в перекладеннях і адаптації” Решта виконували завдання на адаптацію без інтересу: „Треба, так треба”. Отже, досягнення ефективності запропонованих підходів до навчання студентів адаптації і перекладення музичних творів потребувало віднайдення засобів підсилення мотивації подібної діяльності. З цією метою було застосовано роз’яснення, наведення конкретних прикладів із шкільної практики, демонстрація можливостей розширення репертуару у баяністів, ознайомлення із власними творчими здобутками викладача у цьому напрямку творчої роботи.

Процес адаптування чи перекладення музики, безумовно, має відзначатись спонуканням студентів до творчих підходів. Кожен з тих, хто береться за перекладання чи адаптування, має чітко усвідомити творче спрямування власних зусиль. Перекладення чи адаптування певним чином змінює оригінал, саме ця обставина зумовлює творчі засади роботи, необхідність активізації і творчої уяви, і варіантного мислення, і виявлення власного усвідомлення музичного твору. Проте, творчість в процесі перекладення чи адаптування класичної музики має супроводжуватись дотриманням певних обмежень, щоб не спотворити авторський текст. В процесі експериментування ми переконались, що доцільна орієнтація студентів на творче видозмінювання має торкатись фактури, зручної для виконання, а також спонукання студентів до, насамперед, точного, по можливості підкресленого проведення мелодичної лінії, що виступає провідною думкою твору. Ґрунтовне ознайомлення з оригіналом, багаторазове його прослуховування значно полегшує процес перекладення, вберігає багатьох студентів від помилок. Детальний аналіз оригіналу також має неабияке значення. Практика його застосування в процесі експерименту дозволила переконатись, що майже всі студенти отримують додатковий поштовх для розгортання фантазії, але разом з тим чітко

дотримуються меж її виявлення після ретельного аналізу музичного твору-оригіналу. Характерними ознаками аналізу має виступати з'ясування відповідності застосованих композитором засобів виразності досягнутого емоційно-сміслового наповнення образів. Щоб „навести” студентів на таке усвідомлення, широко застосовувались питання типу: „Що досягається використанням швидкого, напруженого ритму?”, „Який характер виразності зумовлюється широкою, розспівною мелодією?”, „Які музичні барви виникають в результаті застосування тієї чи іншої гармонії?” тощо. Аналітичне осмислення класичного твору для перекладення активізувало художньо-творчі підходи майже у всіх студентів, учасників експериментального дослідження.

Мисленнєве уявлення звучання як засіб, що спонукає до творчого перекладення музики чи її адаптації теж виявився прийомом, що добре себе зарекомендував в переважній більшості випадків. Навіть тоді, коли студенти були не здатні до повного уявлення твору, сам процес його представлення внутрішнім слухом, намагання уявити звучання стимулювало студентів до уважної роботи над текстом, сприяло виникненню зацікавленості до роботи, певним чином активізуючи її творче наповнення.

Наступний крок – нотний запис і порівняння з оригіналом результатів адаптування чи перекладення – також прийоми, що „оживляли” процес творчості у переважної більшості студентів – учасників експериментального дослідження.

Таким чином, змодельовані попередньо прийоми активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики в процесі адаптування і перекладення музичних творів знайшли підтвердження в результаті експериментальної перевірки. Водночас питання індивідуалізації розробленої методики, знаходження способів пристосування загального її спрямування до індивідуальних творчих можливостей студентів вирішувались в процесі

експериментального дослідження шляхом визначення різновидів творчих робіт в цій галузі.

Серед запропонованих студентам були такі, як: – перекладення фортепіанних творів для ансамблевого (фортепіанний дует) виконання; – перекладення пісень, викладених для голосу і супроводу, для інструментального виконання; перекладення для інструментального виконання оперної класики, перекладення симфонічної музики для сольного інструментального виконання одночасно з адаптуванням фактури до виконавських можливостей студентів; – перекладення зразків фортепіанної літератури для виконання на баяні. Ці різновиди творчих робіт ми вважали основними в контексті застосування методу адаптації і перекладення.

Експериментальну перевірку було спрямовано на визначення труднощів у виконанні запропонованих завдань і ранжирування її відповідно до визначених в процесі констатуючого зрізу рівнів активності творчої діяльності студентів. Послідовні спостереження дали змогу провести таку класифікацію творчих завдань за рівнем складності. До найпростішого було віднесено – перекладення для інструментального виконавства і адаптування до власних виконавських можливостей пісенного і романсового матеріалу. Приклад одного з кращих виконань подібного завдання однією з учасниць експерименту знаходиться у Додатку Б (Перекладення англійської пісні „What’s your name?”). Завдання на перекладення і адаптування оперної музики для інструментального виконання було віднесено до середнього рівня складності. До цього ж рівня було віднесено завдання на створення фактури для ансамблевого виконання (Див. приклад у Додатку Б перекладення української народної пісні „Ой, з-за гори кам’яної”), зроблених для початківців навчання гри на фортепіано. До найвищого рівня складності було віднесено виконання завдань на перекладення фортепіанної літератури для виконання на баяні (Див. як приклад кращого виконання завдання у Додатку Б фрагмент з Сонати ре-мінор Д. Скарлатті);

перекладення балетної і симфонічної музики для інструментального виконавства (Див. приклад у Додатку Б. Фрагмент для виконання на фортепіано Вальсу-фантазії М. Глінки).

Підкреслимо, що активізація творчої діяльності реципієнтів в процесі виконання завдань на перекладення і адаптування музичного матеріалу широко спиралась на збагачення відповідного досвіду студентів. З цією метою експериментатори часто вдавались до ознайомлення студентів із прикладами виконання завдань із творчих робіт викладача класу, із зразками з нотної літератури. Було помічено, що ознайомлення із досвідом подібної роботи спричиняє більшу творчу активність студентів, ніж абстраговані пояснення аналітичного спрямування. Наприклад, при перекладенні для фортепіанного виконання фрагменту з першої частини симфонії № 1 Д. Шостаковича (Див. приклад в Додатку Б) із студентом було проведено цілісний аналіз фрагменту, з'ясовано специфічні особливості стилю композитора тощо. Після цього перекладення твору для інструментального виконання набуло більшої відповідності оригіналу. Проте, яскравій інтенсивності робота набула у студента після того, як викладач продемонстрував зразки виконаної роботи у власному опрацюванні. Зрозуміло, що демонструвались ті фрагменти з симфонії, які не були предметом завдання для студента.

Найбільші труднощі із серії „Наслідувальна творчість” виникали у студентів при виконанні завдання на створення музики в стилі певного композитора. При експериментальній перевірці викладачі, що приймали участь у дослідженні, отримали інструкції щодо проведення цього етапу роботи відповідно до змодельованих попередньо прийомів роботи, а саме – усвідомлення студентом характерних рис стилю композитора, їх виконавське відтворення, ознайомлення із зразками наслідувальної творчості видатних композиторів, узгодження творчо-стильової роботи із навчально-виконавським репертуаром студента, застосування „творчих підказок” із боку викладача. Застосовувані загалом ці прийоми, як

з'ясувалось в процесі експерименту, мають знайти певне індивідуалізоване застосування в роботі з кожним окремим студентом. В такому разі ступінь творчої активності студента значно збільшується, що виражається в посиленні інтересу до виконання завдання і підвищенні художньої його результативності.

Наведемо приклад індивідуалізованої роботи зі студентом Б. Робота почалась із надання студенту можливості вибрати самостійно стиль певного композитора для наслідування. З цією метою було проведено бесіди, в процесі яких з'ясувалось ставлення студента до тих чи інших композиторів, демонструвались фрагменти з творчості обраного композитора, зверталась увага студента на певні, характерні особливості творчості. Так, студент Б. обрав для подальшої роботи творчість Сергія Прокоф'єва. З'ясувалось, що студент добре обізнаний із музикою балету „Ромео і Джульєтта”. Його приваблює в ній, як зазначив сам студент „яскрава, майже зрима образність, багатство гармонічних барв, інтонаційна оригінальність мелодичних зворотів”.

В процесі роботи початкові стильові уявлення студента щодо музики С.Прокоф'єва були доповнені зауваженнями щодо характеристики мелосу композитора, де культивується розгорнутість мелодичних ліній, збагачуваних модуляційними знахідками. Експериментатор зауважив: „На противагу руйнівним тональним тенденціям для Прокоф'єва є характерним тяжіння до чіткості ладо-функціональних устоїв. Ритмова імпульсивність, зіставлення різних тембрів, яскрава динаміка часто сприяють створенню гротескних образів”. Далі студенту було запропоновано прослухати ряд творів С. Прокоф'єва (симфонічне звучання), і у виконанні викладача (перекладення). Це були фрагменти з балету „Попелюшка”, з „Класичної симфонії”, фрагменти з симфонії № 7. Наступна робота – спонукання студента до відтворення на інструменті в порядку імпровізації фрагменту із щойно прослуханих творів. Студент надто приблизно виконав завдання. Далі були повторні звертання до слухання музики, до перегляду нотних

текстів у клавірному перекладенні, особливу увагу викладач-експериментатор звертав на стилістику. Повторна спроба імпровізування фрагменту відзначалась певним покращанням, але теж була визнана дуже далекою від досконалості. Оскільки навчальний час, відведений на даному уроці для композиторської діяльності, було вичерпано, роботу було відкладено до наступного уроку. Надалі повторилась майже подібна картина. Студент відчував великі труднощі при намаганні створити зразок музики у стилі композитора. І лише на третьому занятті студент продемонстрував здатність до певного наслідування, зізнавшись, що дома, в процесі самостійної роботи не раз вдавався до творчого експериментування. Результат виконання завдання студентом Б. зафіксовано в Додатку Б, приклад № 2. Експертна комісія визнала його, як цілком задовільне.

Наведений приклад свідчить, по-перше, про необхідність рахуватись із особливостями індивідуального стилю роботи кожного студента (в наведеному випадку – застосування багаторазових повторень, роз'яснень); по-друге, слід зважати на можливість „творчої відстрочки” у виконанні завдання, (студент через певний проміжок часу прийшов до виконання завдання); по-третє, – важливим моментом досягнення результату виявилось надання студенту можливості самостійно доопрацювання завдання.

Стадія „Зумовлена творчість”

Експериментальне впровадження цієї частини методики виявило її результативність в цілому, разом з тим було внесено певні уточнення в застосування окремих методів і прийомів. Так, в процесі експериментальної роботи по розвитку у студентів здатності до створення варіацій виявились певні труднощі. Ряд студентів, хоч досить незначний, виявляли творчу скутість в процесі виконання завдань, обмеженість фантазії. З метою підсилення творчої фантазії цим студентам було запропоновано ряд прикладів (зразків створення варіацій), які допомагали усвідомити виразну

роль окремих музичних засобів – ритму, фактури, а також різні варіанти розвитку мелодії.

У частини студентів творчу скутість вдалось подолати шляхом опори на виконавсько-інструментальні уміння. Варіації у цих студентів не стільки вимальовувались в уяві, скільки виникали „з-під пальців”. Творчий „поштовх” такого роду виявився досить дієвим і, особливо, для тих студентів, хто краще володіє інструментом.

Варіативну творчість студентів в процесі експериментального дослідження живило також окреслення практичної мети застосування продуктів діяльності, зіставлення з педагогічною практикою. Найбільшу активність студенти виявили у створенні варіацій на дитячі і на народні пісні. Цікавий зразок створення студентами варіацій наведено в Додатку В, приклад № 1.

В полі зору експериментаторів була також перевірка результативності методичної моделі в тій її частині, де пропонується залучення студентів до створення п'єс педагогічно-інструктивного призначення і створення програмної музики. Як правило, студенти з охотою ставились до створення такого різновиду музики. Труднощі виникали у створенні п'єс педагогічного призначення. Експериментатори помітили, що студенти не завжди орієнтуються у потребах практичної педагогічної діяльності.

З метою корекції педагогічних уявлень студентів щодо майбутньої професійної діяльності проводились відповідні бесіди, в процесі яких викладач разом зі студентом з'ясовували особливості педагогічної роботи в музичній та загальноосвітній школах, фіксували увагу на характерних труднощах, які виникають в учнів при навчанні гри на інструменті на початкових етапах в музичній школі та під час слухання музики на уроках в загальноосвітній школі. Також було розроблено орієнтовний перелік завдань педагогічного призначення, який включав такі, як: створення етюдів на різні види техніки; створення поліфонічних п'єс для різного віку школярів; створення п'єс різноманітної тематики, адресовані початківцям,

які передбачали б у них розвиток певних виконавських умінь і умінь слухання музики.

Наведемо конкретний приклад подібної роботи. Перед студенткою Ж. було поставлено завдання створити музичний твір, який можна було би застосувати в процесі навчання початківців гри на фортепіано. Широка постановка завдання не сприяла зосередженості студентки на певному різновиді творчості. Протягом тривалого часу вона відтягувала виконання завдання, потім зізналась, що не знає, з чого почати, у неї немає натхнення, не розуміє смисл завдання тощо. Було проведено бесіду, в процесі якої експериментатор просив студентку уявити собі когось із знайомих дітей, чи власні враження про себе в тому віці, коли вона почала вчитись гри на фортепіано. Студентка пригадала, що найбільші труднощі у неї були із виконанням поліфонічної музики: "Я ніяк не могла зрозуміти, який сенс має одночасне звучання і виконання різних голосів". Викладач-експериментатор запропонувала підключити ігрові моменти до навчання дітей поліфонії і вже на цій основі створювати інструктивну п'єсу. Через певний час студентка принесла створений нею „Канон” (Див. Додаток В, приклад № 2), написаний на мелодію англійської пісні і розповіла, що цілеспрямовано звернула увагу на те, як її маленькій племінниці важко суміщати навчання гри на фортепіано і вивчення англійської мови. „Я перейнялась її проблемами, а тут іще й самій необхідно було виконувати творче завдання. Тоді в голову мені прийшла ідея – викласти у вигляді канону англійську пісеньку – так буде і цікавіше з музичного боку, і корисніше для вивчення англійської. Робота дуже захопила мене і невдовзі у мене вийшла поліфонічна п'єса”. Отже, конкретизація завдань у такий спосіб підвищила творчу активність студентки.

Після проведення подібної роботи із іншими студентами було зафіксовано, що переважна більшість учасників експерименту почала із зацікавленням виконувати творчі завдання і досягли досить високої продуктивності у створенні інструктивних зразків музики.

Залучення студентів до створення програмної музики, як і попередній спосіб активізації творчої діяльності, в процесі експериментальної перевірки виявився досить результативним. Студенти виявляли фантазію у виборі тематики, було зафіксовано самі різноманітні теми, дехто супроводжував музичний твір створенням власного поетичного епіграфу (Див. Додаток В, приклад № 3 “Фіалка”). /„Непомітна квітка/ може здивувати/ ніжним сяйвом тону/ грації красою”/.

Як передбачалось в методичній моделі, активізації творчої фантазії студентів сприяло застосування вдалих порівнянь до певної теми. Йдеться саме про музичні зіставлення творів на певну тему. В процесі такої роботи найчастіше було зафіксовано зростання творчої активності, виникнення у студентів інтересу до композиторської роботи. Так, наприклад, зіставлення музичних творів на тему: ”Казкові герої” (Студентам було запропоновано пригадати вже відомі їм і прослухати нові твори, такі як „Баба Яга” П. Чайковського, музичний образ „Кікімори” А. Лядова, „Кобольд” Е. Гріга і т.п.) спонукало студентів до створення музичних творів казкової тематики, „підштовхнуло” виникнення власних художніх образів (Див. в Додатку В п’єсу „Баба-яга”, приклад № 4, створену однією з учасниць експерименту).

Загалом перевірка в процесі педагогічного експерименту методики залучення студентів до елементарної композиторської творчості в частині „Зумовлена творчість” довела можливість і ефективність її практичного застосування.

Стадія „Вільна творчість”

В ході перевірки результативності цієї частини методичної моделі найбільші труднощі у експериментаторів викликані були необхідністю наповнити конкретним змістом такі складові моделі, як застосування прийому „Занурення в потік художніх асоціацій”, а також залучення студентів до пошуку нестандартних рішень, оригінальних композиційних віднайдень.

В процесі апробації прийому „Занурення в потік художніх асоціацій” було помічено, що застосування означеного прийому справляє значно більший активізуючий вплив на творчість студентів тоді, по-перше, коли студентам надається можливість багаторазового сприймання творів мистецтва, по-друге, коли художні образи співвідносяться із естетичними уподобаннями студентів. Наведемо конкретні приклади роботи. Так, при першому перегляді репродукцій картин Миколи Глуценка, якого називають українським імпресіоністом, студентка Олена К. визначила власне враження загалом як позитивне: „Мені сподобались картини”. В процесі повторних переглядів узагальненість сприймання поступово переходила у деталізованість художніх вражень: „Яка чудова палітра кольорів, їх різних відтінків!”, „Розпливчастість контурів тут не випадкова”, „Головне в живописі – це створити певне враження, викликати у глядача низку естетичних переживань” тощо. Художнім „результатом” споглядання живописних полотен М. Глуценка з’явилась п’еса-імпровізація „Осінні барви” (Див. Додаток Д, приклад № 2).

Студенту Антону М. було запропоновано перечитати поезії видатного українського поета Володимира Сосюри на ліричні теми. Фіксація першого враження студента констатувала такі висловлювання: „Натхненно, цікаво!” Повторні читання (зокрема, в класі, разом з викладачем) дозволили відмітити такі враження студента, які свідчили про сильний емоційний вплив поетичних рядків: „Яка глибока лірика!”, „Багатство емоційних відтінків поета не знає меж!” тощо. В той же час на студентку Ірину М. поезія В. Сосюри справила значно менше враження. Натомість творчість Лесі Українки була нею сприйнята з великим захопленням. Під впливом поетичних художніх асоціацій, студенткою був створений невеликий фортепіанний твір, Вальс „Прощання” (Див. Додаток Д, приклад № 4).

Повторне сприймання музичних творів також справляло на студентів більший емоційний вплив, ніж одноразове прослуховування. Студенти глибше переймалися художніми деталями твору, розрізняли їх в цілісному

потоці слухання, виявляли захопленість, різні відтінки емоційно-естетичних переживань. Один з прикладів, наведений в Додатку Д (приклад № 3) – створення студентом п'єси „Мій песик”, написаний під впливом багаторазового слухання і ескізного програвання п'єс з „Карнавалу тварин” К. Сен-Санса.

Другий етап стадії „Вільна творчість”, що отримав назву інтуїтивно-образний, згідно розробленої методики передбачав максимальну активізацію художньої інтуїції студентів шляхом застосування опосередкованих прийомів емоційно-творчого впливу з боку викладача, таких як спонукання студентів до уявного входження в образ, переживання характерного для нього емоційного стану.

Цей етап спонукання до композиторської творчості виявився для експериментаторів найскладнішим, тому що педагогічна взаємодія його із студентом, продуктивність її залежали від здатності педагога відчутти настрій, емоційний стан студента саме в цей момент, ненав'язливо провести бесіду, створити творчу атмосферу уроку. Від експериментаторів вимагався максимум терпіння, вияву доброзичливості, щоб не „злякати” відчуття творчого натхнення у студента. Прикладом подібної роботи може слугувати наведений нижче фрагмент запису експериментального уроку:

Студентці Д. було запропоновано зімпровізувати за фортепіано музичний фрагмент ліричного змісту. Імпровізаційна спроба студентки мала досить невиразний характер. Щоб підштовхнути фантазію студентки, викладач запропонував уявити їй певні обставини з життя, насичені відповідними переживаннями. Студентка змалювала таку картину: „На дачі я милувалась сходом сонця. Пливли хмарки, легко повівав вітерець, на душі було затишно і спокійно, навіть урочисто. Коли раптом пішов невеликий дощик. Сонце вже встало, на небі з'явилась різнокольорова райдуга. Навкруги стало все таким радісним і веселим. Я подумала, що недарма райдуга має і іншу назву – веселка”. На прохання викладача відтворити ці переживання в музиці, студентка не зразу змогла відповідним чином

створити музику. З метою інтенсифікувати процес творчості викладач-експериментатор застосовувала різні прийоми підбадьорення: „Я ж знаю, що у Вас є здібності до композиції”, зосередження і мобілізації сил студентки на творчість: „Хотілося б саме від Вас почути щось оригінальне”, „Спробуйте зімпровізувати те, що Вам хочеться, не намагайтесь відтворювати чути раніше”. Особливо ефективним в даному випадку виявилось заохочення студентки до створення різних варіантів музичного образу. В результаті студентці пощастило створити таку невеличку п'єсу, яка отримала назву „Ранкова райдуга”. Нехай художні достоїнства цього твору-імпровізації не виходили за межі навчальних спроб, студентка отримала творче задоволення і виявила бажання ще працювати у такий спосіб: „Давайте завжди кілька хвилин відводити на уроці для музичної імпровізації.” (Див. Додаток Д, приклад № 1).

Певні труднощі у конкретному застосуванні виявились при впровадженні рекомендацій щодо формування у студентів відчуття впевненості у правильності власного вирішення творчої проблеми. В ході експерименту з'ясувалось, що заохочення студентів до створення нового, оригінального, нестандартного, маючи психологічним підтекстом підвищення у них загалом творчої активності, не завжди легко „втискуються” в ту чи іншу педагогічну форму. Експериментатори зіткнулись із фактом, що ряд студентів на прямі вимоги педагога щодо створення неодмінно оригінального художнього продукту виявляють розгубленість, певний страх перед композиційною діяльністю: „Я так не вмію”, „У мене, певно, нічого не вийде”, „Тут хоч би що-небудь придумати, а до оригінальності мені далеко”. В ході експерименту в зв'язку з цим було розроблено різні способи пред'явлення вимог щодо оригінальності. Зокрема, з невпевненими у власних творчих можливостях студентами було застосовано прийом ознайомлення із творами сучасних композиторів, у яких традиційні канони творчості поступаються місцем оригінальним знахідкам. Так, розбираючи музичну мову п'єси С. Губайдуліної „Сани з

дзвіночками” викладач звернув увагу студента на сміливість композиторського вирішення теми, оригінальність гармонії і т.п., порівняв із творами класичного стилю. В ході експерименту широко використовувались твори В. Сильвестрова, зокрема з „Дитячого альбому”. Педагогічний сенс такої роботи полягав у тому, щоб дати студентам можливість відчутти художню продуктивність підходу, при якому композитор не скутий межами класичної гармонії, розбудити фантазію студента, його композиторську „сміливість”. В результаті було помічено, що заохочення студентів до написання музики, несхожої на іншу, справляє очікувану дію лише тоді, коли застосовується індивідуалізовано, коли викладач зважає на психологічні особливості студента.

Третій етап (контрольно-корективний) стадії „Вільна творчість” в процесі експериментального дослідження передбачав також відпрацювання конкретних форм контролю (самоконтролю) і корекції (самокорекції) результатів композиторської діяльності студентів. Перед експериментаторами було поставлено завдання знайти такі їх форми, які б згідно розробленої методичної моделі (Див. 2.2) сприймалися студентами позитивно, носили характер не критичного нівелювання, а художньої шліфовки індивідуальних творчих здобутків. В результаті було схвалено такі форми контролю і перевірки, які носили характер, насамперед, заохочення студентів до відповідних коректив, опосередкованого їх спонукання до внесення поправок у результати творчості. Такими формами стали творче обговорення з викладачем у класі, внесення коректив в результаті кількаразового програвання викладачем створеного студентом твору, демонстрація кращих зразків перед колегами-студентами, прослуховування з метою рекомендації до запису в „Композиторський альбом” (під такою назвою існувала збірка кращих творів, написаних студентами-учасниками експерименту). Незмінною умовою застосування різних форм перевірки-заохочення визнано було створення позитивного фону спілкування, студенти мали бути переконані, що вони в змозі виявити

себе з кращого боку в композиторській творчості, що результати їх роботи не наштовхнуться на нищівну критику, висміювання, різкі зауваження.

Застосування подібних прийомів і способів контролю дало позитивний ефект, їх було рекомендовано до широкого вживання в практиці.

Підведення підсумків формувального експерименту відбувалось шляхом порівняння кількості студентів, віднесених до низького (пасивно-репродуктивного), середнього (ініціативно-творчого) і високого (креативного) в експериментальній і контрольній групах, а також в процесі обробки даних методами математичної статистики.

Порівняння кількісних результатів експериментального дослідження дало змогу переконатись у дієвості запропонованої методичної моделі в цілому.

Оскільки висновки, отримані в умовах роботи з обмеженою кількістю студентів – 60 осіб, мали бути поширені на суттєво більшу кількість студентів, які навчаються у системі музично-педагогічної освіти (близько 2.5 тис.) ми спирались на висновки, отримані за допомогою математичної статистики.

В зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів застосування запропонованих методів у кількісних вимірах має дещо відносний характер і приблизно на 1/5 визначається випадковими помилками, для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної обробки, що мало на меті максимальне уникнення похибок у отриманні кількісних результатів.

Результати виконання завдань з кожної стадії оцінювались в балах. За виконання завдань з серії „Наслідувальна творчість” студентам виставлялись бали в межах від 0 до 20; з серії „Зумовлена творчість” від 0 до 30, з серії „Вільна творчість» від 0 до 50. Нерівномірність оцінки мотивувалась складністю завдань. Так, наприклад, ми вважали, що творче завдання на адаптування чи перекладення музики містить нижчий потенціал виявлення творчої активності студентів, вони легше

справляються з виконанням подібного завдання, чим, скажімо із завданням на створення інструктивної п'єси педагогічного характеру. Найбільший простір для демонстрації активності творчої діяльності містять завдання з „Вільної творчості”, отже для вимірювання результативності їх виконання було застосовано найширший інтервал балів, в межах від 0 до 50.

Умовно було визначено, що достатнім показником активності творчої діяльності студентів у кількісному вираженні може слугувати $K = 80$ балів.

Результати констатувального і формувального експериментів наведено в Таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Порівняння результатів констатувального і формувального експериментів

Групи	Експериментальна			Контрольна		
Констатувальний експеримент						
Рівні	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Кількість студентів	20	8	1	19	10	2
%	68,96	27,58	3,44	61,29	32,25	6,45
Формувальний експеримент						
Кількість студентів	6	19	4	17	12	2
%	20,68	65,51	13,79	54,83	38,40	6,45

Для з'ясування репрезентативності отриманих в результаті формувального експерименту даних було застосовано їх обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

1. Сформульовано статистичні гіпотези:

Перша гіпотеза (H_0). Кількість студентів, які набрали 80 і більше балів (досягли успіху) в ЕГ не більше, ніж в КГ;

Друга гіпотеза (H_1). Кількість студентів, які набрали 80 і більше балів в ЕГ, більше ніж в КГ;

2. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Фішера(ϕ) [182]. Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, в яких зафіксовано ефект впливу розробленої методики активізації творчої діяльності студентів.

Дані з Таблиці 3.1 було оброблено згідно з рекомендаціями [188, с.161-171; с.330-335] і представлено в Таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Розрахунок критерію Фішера при зіставленні результатів, отриманих в контрольній і експериментальній групах студентів, за процентними частками тих, хто набрав 80 і більше балів

Групи	Набрали 80 і більше балів		Набрали менше 80 балів		Суми
	Кількість студентів	%доля	кількість студентів	%доля	
ЕГ	19	65,51	10	34,49	29
КГ	9	29,03	22	70,97	31
СУМИ	28		32	60	

Користуючись Таблицями критичних значень з роботи О. Сидоренко „Методи математичної обробки в психології” [188, с.331-332], знайшли величину критерію Фішера (ϕ), яка відповідає процентній частці кожної групи (для експериментальної групи $\phi_{1(65,51\%)}=1,886$; для контрольної $\phi_{2(34,49\%)}=1,256$).

Далі вираховували емпіричне значення критерію за формулою Фішера [182, 162]. Для нашого випадку $\phi^*_{\text{емп}}=2,43$.

Допустима ймовірність похибки (рівень значущості) в психології і педагогіці приймається рівною 0,01 або 0,05 [13, 252]. При рівні значущості 0,01 за вказаними Таблицями [188, с.332] знаходимо критичне значення $\phi^*_{\text{кр}}=2,31$.

Виявилось, що $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$, тому статистична гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 , згідно якої частка студентів, яка набрала 80 і більше балів в ЕГ більше, ніж в КГ. Таким чином, експериментальні результати, отримані в умовах обмеженої вибірки, можуть бути поширені на генеральну сукупність.

Резюме.

Проведення педагогічного експерименту підтвердило в цілому висунуту на його початку гіпотезу. Отримані дані свідчать про те, що розроблена методична модель в процесі застосування її в роботі із студентами, що навчаються в системі вищої музично-педагогічної освіти, є результативною. Уточнення і внесення коректив до моделі торкаються:

- необхідності забезпечення посиленої, акцентованої уваги до індивідуальності студента, що найперше виявляється у естетичних його схильностях, стилі творчої діяльності, характерологічних ознаках;

- рекомендації, що пропонуються в моделі, носять оптимальний характер для переважної більшості студентів, тобто цілеспрямований тренінг у контексті визначених змісту і послідовності творчих завдань спричиняє результативність методики. Разом з тим, запропонована схема в окремих випадках може індивідуалізовано видозмінюватись в разі роботи з особливо обдарованими студентами, в залежності, наприклад, від тяжіння студента до певних жанрів, різновидів творчості.

Спостереження за ставленням до інтерпретації музики у студентів, що приймали участь в експерименті, дозволили пересвідчитись в тому, що заняття композиторською творчістю сприяють активізації їх творчої діяльності і в галузі інтерпретації музики. Було зафіксовано, що студенти ЕГ порівняно зі студентами КГ виявляють значно більшу схильність до самостійної роботи, не очікуючи вказівок викладача, експериментують в галузі застосування динаміки, фразування темпових особливостей виконання. Студенти ЕГ уважніше ставляться разом з тим до редакторських позначок, до нотного тексту. Їх цікавить широкий спектр композиторських

віднайдень в даному конкретному творі: виявлення стильової специфіки в цілому, зокрема, характер гармонії, особливості фактури, інтонаційна побудова мелосу, значення ритму в досягненні певної виразності тощо.

Висновки до третього розділу

1. Підведення підсумків констатувального експерименту засвідчило, що викладання музично-інструментальних дисциплін в педагогічних університетах загалом ґрунтується на репродуктивних засадах, студентів майже зовсім не залучають до продуктивної творчості навіть в елементарних формах композиторської діяльності. Творчість в процесі музичної діяльності студентів не носить цілеспрямованого характеру, відбувається стихійно, епізодично. Виявлено певну залежність між творчим потенціалом викладача і активністю творчої діяльності студентів. Ця залежність не носить прямого характеру, опосередковано впливаючи на творчу активність студентів через створення певної атмосфери в класі, підтримку викладачем творчих зусиль студентів, внутрішнє схвалення викладачем творчих спроб студентів.

2. Серед засобів, що використовуються викладачами інструментальних класів в процесі навчання студентів, відмічено ряд таких, що певним чином впливають на створення творчої атмосфери занять. Проте, зафіксовано, що цей вплив носить переважно опосередкований характер, більше стосуючись активізації емоційного ставлення студентів до музики та усвідомлення ними змістових засад музичних образів, ніж безпосереднього спонукання майбутніх учителів до творчості. З'ясовано, що студенти виконавських класів майже зовсім, за винятком окремих випадків, не залучаються до композиторської діяльності бодай в її елементарних видах, таких, як підбирання по слуху, створення наслідувально-стильових імпровізацій, урізноманітнення фактури і т.п. Більш складні форми композиторської діяльності, такі, як перекладення музичних творів, варіювання музичного матеріалу, а особливо, створення п'єс взагалі лишається поза увагою викладачів.

3. Обґрунтовано критерії активності творчої діяльності студентів, до яких віднесено :

– рівень мотивації творчої діяльності в процесі виконання чи створення музики, показниками якого визнано такі, як наявність інтересу до самостійного виконання завдань творчого характеру, вихід за межі навчальних вимог з дисципліни „Основний музичний інструмент”, частота звертання до виконання творчих завдань.

– ступінь результативності творчої діяльності в галузі інтерпретації чи створення музики.

Хоч створення музично-інструментальних зразків студентами має переважно навчальне, а не художнє значення, введення цього критерію орієнтує дослідницький пошук на виявлення характеристик, іманентних сутності мистецької творчості. Орієнтовні показники оцінки результативності творчої діяльності – змістовність, художність, а також виразність, яскравість створених студентами образів в процесі інтерпретації чи композиції музики.

4. Аналіз результатів спостереження за проведенням індивідуальних занять в класі основного інструмента, усного опитування викладачів і студентів, самостійно створеної студентом інтерпретації музики, виконання творчих завдань в галузі елементарної композиції музики було визначено три рівні активності творчої діяльності студентів.

5. Низький рівень активності творчої діяльності /пасивно-репродуктивний/ характеризується практично відсутністю у студентів мотивації до творчого самовиявлення. Студенти всіляко ухиляються від виконання завдань на створення музики, виявляють неспроможність до самостійної побудови виконавської концепції музичного твору.

6. Середній рівень /ініціативно-продуктивний/ активності творчої діяльності характеризується поверховим інтересом студентів до активного самовиявлення у творчості інтерпретаційного і композиторського змісту. Активність творчої діяльності в процесі інтерпретації музики має обмежений характер, скута як недостатністю музичних знань, так і відсутністю досвіду самостійно-творчої роботи. Розвиток умінь

композиторського характеру обмежений, самостійне створення музичної п'єси викликає певні утруднення. Як правило, музичні зразки, створені студентами самостійно, короткі, містять 4 – 8 тактів, скоріше їх можна назвати вправами, ніж творами, що містять певний образ.

7. Студенти, віднесені до високого рівня активності творчої діяльності (креативного), виявляють яскраву зацікавленість виконанням творчих завдань. Створена самостійно інтерпретація музичного твору відзначена була експертним журі як така, що відповідає вимогам виразності. При виконанні завдань на елементарну композицію музики студенти виявляють ознаки мелодичної винахідливості, варіантності у створенні ритмових структур, варіативне представлення фактури, імпровізаційні підходи до застосування гармонічних послідовностей, створення акордового супроводу тощо.

8. Проведення формувального експерименту підтвердило в цілому висунуту на його початку гіпотезу. Отримані дані свідчать про те, що розроблена методична модель в процесі застосування її в роботі зі студентами, що навчаються в системі вищої музично-педагогічної освіти, є результативною. Уточнення і внесення коректив до запропонованої методичної моделі торкаються необхідності:

- забезпечення посиленої, акцентованої уваги до індивідуальності студентів, що найперше виявляється у ступені їх творчого обдарування, естетичних схильностях, стилі творчої діяльності, психіко-характерологічних ознаках;

- опори на виконавський інструментальний досвід, особливо при виконанні завдань на створення музики в стилі певного композитора та варіацій;

- конкретизації практичної мети застосування результатів творчості, зокрема при створенні програмної музики, музично-інструктивних п'єс тощо;

– створення позитивної атмосфери спілкування між студентом і викладачем.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В дослідженні представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми активізації творчої діяльності студентів педагогічних університетів в процесі навчання гри на музичному інструменті, визначено принципові засади та розроблено методичну модель залучення майбутніх учителів музики до елементарної композиторської творчості в галузі інструментальної підготовки.

1. Дослідження проблеми художньої творчості дозволило з'ясувати, що сутністю цього феномену виступає процес і результат створення нового в мистецтві. Структурна організація процесу художньої творчості передбачає активний перебіг емоційно-естетичних переживань, раціонального мислення, уяви та інтуїтивний пошук образного відтворення світу. Вказані компоненти трактуються в дослідженні не тільки як рушії чи характеристичні ознаки творчого процесу, а як складові, що становлять його іманентну сутність. Поза глибоким осмисленням і переживанням музичного матеріалу, інтуїтивним знаходженням художнього рішення і яскравою уявою музичних образів внутрішнім слухом включення студентів до творчості неможливе.

2. В результаті дослідження встановлено, що викладання музично-інструментальних дисциплін в педагогічних університетах значною мірою ґрунтується на репродуктивних засадах. Активізація творчих самостійних проявів студентів не носить цілеспрямованого характеру, відбувається стихійно, епізодично. Серед поширених засобів, що використовуються викладачами інструментальних класів для створення творчої атмосфери занять, виокремлено такі, як використання словесних пояснень щодо музичного образу; виконавську демонстрацію фрагментів музичного твору, розучуваного студентом; наведення художніх аналогій між різними видами мистецтва. Залучення студентів до продуктивної творчості навіть в елементарних формах композиторської діяльності не практикується.

3. Принципові засади активізації творчої діяльності студентів в нашому дослідженні теоретично відтворюють цілісність досліджуваної методики у взаємодії її складових. До них віднесено такі: єдність пізнавальної і творчої діяльності студентів; самоцінність методики активізації творчої діяльності студентів і її змістовно-структурна залежність від загальної системи підготовки майбутніх учителів музики; соціально-педагогічна зумовленість процесу творчої активізації і спонукання студентів до самовираження; педагогічна детермінація творчих дій студентів і стимулювання їх творчої свободи; орієнтація на індивідуальні, притаманні творчій особистості студента способи дій і спрямування їх до засвоєння нормативних основ творчої діяльності; створення позитивного фону перебігу творчого процесу і спонукання студентів до критичного осмислення результатів творчої діяльності. Визначення принципів засад в дослідженні враховує необхідність уникнення моноструктурних підходів, орієнтацію на вираження єдності протилежних начал, завдяки чому досягається цілісність характеристики досліджуваних явищ.

4. Розроблена методика активізації творчої діяльності студентів передбачає цілеспрямоване їх залучення до елементарної композиторської творчості. Комплексність запропонованої методики забезпечено різнобічним охопленням видів навчальної композиторської творчості та поступовим ускладненням творчих завдань. Наслідувальні дії студентів на стадії активного вивчення і усвідомлення специфічних особливостей композиторської творчості модифікуються, переростають у самостійне створення музичних зразків на наступній, другій стадії. В свою чергу, творчість студентів на другій стадії, спеціально стимульовану постановкою певних завдань, цілеспрямовано розширюється на третій стадії, яка передбачає залучення студентів до творчості, вільної від будь-яких обмежень. Отже, кожна із запропонованих стадій, маючи власні, характерні

особливості і виконуючи конкретну функцію, залежить від іншої, „монтується” в загальну методичну модель як її необхідний компонент.

5. Кожна із визначених стадій відображає певний рівень активності творчої діяльності студентів, проте не є етапом в умовах індивідуального застосування. Відрізняючись рівнем творчих здібностей, студент може виявити себе найкращим чином на певному рівні (стадії) творчої активності, минаючи попередній. Ієрархія визначених стадій зумовлюється ступенем активності творчої діяльності, а не послідовністю засвоєваних і виконуваних дій.

6. Стимулюючу роль в активізації творчої діяльності студентів на стадії „Наслідувальна творчість” відіграють розроблені в процесі дослідження навчально-композиторські завдання на стильове уподібнення, підбирання за слухом та адаптацію (перекладення) музичних творів. Доцільними різновидами творчої діяльності в інструментальних класах педагогічних університетів на стадії „Зумовлена творчість” визнано такі, як: варіативне опрацювання музичного матеріалу, створення п'єс навчально-інструктивного призначення для дітей та програмної музики. Залучення студентів до творчості, не скутої будь-якими обмеженнями, на стадії „Вільна творчість”, згідно результатів дослідження, можна кваліфікувати як продуктивний засіб розкрячення творчої енергії у найталановитіших студентів.

7. Критеріями активності творчої діяльності студентів в інструментальному класі визначено рівень її мотивації та ступінь результативності. Показниками активності творчої діяльності відповідно мають слугувати: наявність інтересу, частота звертання студентів до виконання творчих завдань, а також змістовність їх виконання. Рівні активності творчої діяльності (пасивно-репродуктивний, ініціативно-продуктивний, креативний) відрізняються характером ставлення студентів до творчості та ступенем їх творчого самовиявлення в процесі інтерпретації музики та елементарної композиції.

8. В контексті педагогічної освіти фактором, що спонукає студента до творчості, не руйнуючи внутрішньої інтегрованості його особистісних якостей, можуть виступити творчі завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Поле застосування художньо-педагогічних віднайдень настільки широке, що його обмежувальна дія зводиться до мінімуму, залишаючи значний простір для вільного самовиявлення студентів в креативному акті.

Індивідуалізація та забезпечення позитивного фону навчання трактуються в дослідженні як основні умови активізації творчої діяльності. Їх реалізація має відбуватись в процесі застосування комплексу розроблених прийомів опосередкованого впливу на творче самопочуття студентів.

9. Розроблена методика залучення студентів до елементарної композиції в класах інструментальної підготовки, маючи самоцінність для активізації творчої навчальної діяльності студентів, справляє позитивний вплив на творчу активність майбутніх учителів також і в галузі інтерпретації музики, на виявлення самостійних підходів студентів до творчого осягнення і виконання музики. Запропонована методика виступає не як додатковий компонент їх фахової підготовки, а як необхідна, органічна його складова, що сприяє здійсненню цільових завдань професійного становлення майбутніх учителів музики в сучасних умовах розвитку шкільної мистецької освіти.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів складної проблеми активізації творчої діяльності особистості в процесі музично-інструментальної підготовки. Подальша її розробка передбачає дослідження питань навчальної роботи з особливо обдарованими студентами, залучення учнів музичних шкіл до композиторської елементарної діяльності, вивчення методики поєднання репродуктивних та продуктивних шляхів розвитку музичних здібностей у школярів та студентів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М. – Воронеж: Арк, 1999. – 224 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти в Україні. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества. – М., 1994. – 161 с.
4. Актуальні проблеми мистецької освіти і розвитку творчої особистості. – Рівне: Волинські обереги, 2001. – 240 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
7. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем.: М.: Наука, 1971. – 324 с.
8. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Наука, 1994. – 350с.
9. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – 245 с.
10. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
11. Афасижев М.Н. Критика буржуазных концепций художественного творчества. – М., 1984.
12. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. А. Зязюна / – К.: Віпол, 2000. – С.134-158.
13. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М.: Советский художник, 1981. – 206 с.

14. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
15. Барковский В.В., Барковська Н.В., Лопатін О.К. Теорія ймовірностей та математична статистика. – К: ЦУЛ, 2002. – 448 с.
16. Басин Е.А. Психология художественного творчества. – М.: Искусство, 1985. – 100 с.
17. Басин Е.А. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. – 1987. – №2. – С.22-26.
18. Безбородова Л. О. Про необхідність розвитку творчого мислення старшокласників під час сприймання музики // Музика в школі. Зб. статей. Вип. 3. – К.: Муз. Україна, 1976. – С. 103-112.
19. Белая Н.Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – 212 с.
20. Бергсон А. Творческая эволюция. – М.: Канон-Пресс, 1998. – 384 с.
21. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: МГЗПИ, 1997. – 103 с.
22. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
23. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
24. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1998. – 126 с.
25. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов на Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
26. Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутнього вчителя музики // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць / ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.). – К.: УДПУ, 1997. – С.290-293.
27. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

28. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
29. Боно Е. Латеральное мышление. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 143 с.
30. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 396 с.
31. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
32. Брилін Е.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/КНУКіМ. – К., 2002. – 19 с.
33. Букреев И.С. Психологические предпосылки формирования творческой индивидуальности студента-дирижера: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1983. – 20 с.
34. Буцяк В.І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
35. Вакарчук Н.О. Ігрова взаємодія з дітьми як засіб творчої самореалізації вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип.3. – К., 1999. – С.324 – 328.
36. Ванюкевич В., Манілов В. Використання типових гармонічних послідовностей для складання партії акомпанементу до мелодій пісень шкільного репертуару // Музика в школі. Вип. 7. – К.: Муз. Україна, 1981. – С.72 – 85.
37. Васадзе АГ. Проблемы художественного чувства. Вопросы психологии художественного творчества. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 174 с.
38. Ведехин Ю. В. О некоторых проблемах обучения первокурсников МПФ вокальной импровизации (из опыта работы) // Вопросы теории и методики музыкального воспитания. Сб. научн. трудов. – Минск: МПИ им. А.М.Горького, 1978. – С. 70-82.

39. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
40. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1998. – 519 с.
41. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
42. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
43. Виговська О.І. Творча педагогічна діяльність в цілісному навчально-виховному процесі: Автореф. дис. канд. пед наук: 13.00.01/УДПУ ім. М.Драгоманова. – К., 1995. – 25 с.
44. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
45. Воронин О.К. Методические рекомендации студентам музыкально-педагогического факультета стационарной и заочной формы обучения по переложению инструментальных фрагментов в классе сольфеджио. – Одесса: ОГПИ им. К.Д.Ушинского, 1981. – 16 с.
46. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
47. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
48. Галактик Ю. Творча функція навчання // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 34-37.
49. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 150 с.
50. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. – М.: Мысль, 1977. – Т.3. – 471 с.
51. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Сб. статей. – М.: Прогресс, 1965. – С. 431 – 456.
52. Гиргинов Г. Наука и творчество. – М.: Прогресс, 1979. – 365 с.
53. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

54. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. – К.: Просвіта, 1996. – 312 с.
55. Голик Г.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе хорового пения на уроках музыки в общеобразовательной школе // Музыка в школе. Зб. статей. Вип. 4. – К.: Муз. Україна, 1977. – С. 21-24.
56. Гольк Г.Г. Развитие элементов композиторского творчества студентов музыкально-педагогических факультетов при подготовке к педпрактике // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1979. – С. 66-72.
57. Гольдентрихт С.С. О природе эстетического творчества. – М.: МГУ, 1977. – 248 с.
58. Гончаренко Н.В. Вдохновение и интуиция // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 2003. – С. 296-320.
59. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
60. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
61. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
62. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
63. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества: Учебное пособие. – М.: «Когито- Центр», 2003. – 187 с.
64. Громов Т.С. Природа художественного творчества. – М.: Просвещение, 1986. – 289 с.
65. Губенко О.В. Творчий інтелект // Обдарована дитина. – 1998. – №1. – С.25-28.
66. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.

67. Гусев Ю.А. Познание и творчество: логико-гносеологические проблемы художественного творчества. – Минск: изд-во «Университетское», 1987. – 253с.
68. Гуцало Э.С. Творческое развитие будущих учителей начальных классов в процессе музыкального обучения: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/НИИ худ. воспитания АПН СССР. – М., 1989. – 16 с.
69. Давыдов В.В. О понятии личность в современной психологии // Психологический журнал. – 1988. – №4. – С.22-25.
70. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
71. Давыдов В.Г. Педагогика искусства: методология и методика. Исторический и мировой опыт. Духовное содержание. Учебные планы: Учебник. – К.; М, 1997. – 237 с.
72. Давидов М.А. Теоретичні основи перекладання інструментальних творів для баяна. – К: Музична Україна, 1977. – 120 с.
73. Давидов М.А. Ритмодинаміка виконавського інтонування на баяні (акордеоні) // Львівська баянна школа та її видатні представники: Зб. матеріалів науково-практичної конференції. – Дрогобич: Коло. – 2005. – С.33-42.
74. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі: Кн. для вчителя / за ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука. – К.: ІЗМН, 1996. – 136 с.
75. Драган С.Л., Шеголева Л.А. О формировании творческих способностей студентов // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. – Полтава: ПГПИ, 1991. – С.120-122.
76. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
77. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.
78. Елисеев В.А. Осознаваемые и неосознаваемые компоненты творческого мышления // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1983. – С. 247-266.

79. Ермолаев-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
80. Ермаш Г.Л. Творческая природа искусства. – М.: Искусство, 1977. – 320 с.
81. Жоха С.П. О специфических видах и особенностях мышления в связи с творческой музыкальной деятельностью // Наука і освіта. – 1998. – №4/5. – С.45-48.
82. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
83. Зязюн І.А. Безсвідоме і творча інтуїція // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Ченстохов: Вид-во Вищої Педагогічної школи, 2003. – С. 121-137.
84. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: – К.: Видавництво „Віпол”, 2000. – С.11-57.
85. Иванов В.В. Бессознательное, функциональная асимметрия, язык и творчество // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 2003. – С.44-53.
86. Изарт К. Эмоции человека. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
87. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
88. Искусство и точные науки. Сб. статей под ред. Зися А.Я. – М.: Наука, 1979. – 295 с.
89. Исследование проблем психологии творчества /отв. Ред. Пономарев Я.А./ – М.: Наука, 1983. – 362 с.
90. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
91. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: изд-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.
92. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
93. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч.: В 6-ти Т. – М.: Мысль, 1966. – Т.1 – С.351-353.
94. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. – М.: Педагогика, 1992. – 172 с.

95. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: изд-во Каз. ун-та, 1982. – 223 с.
96. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992. – 94с.
97. Клепіков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи. – К.: ВШ, 1996. – 295 с.
98. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 110-122.
99. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и ученика в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – теория и история педагогики/КГУ им. Т.Г.Шевченко. – К., 1991. – 48 с.
100. Ковальов А.И. Формирование творческой активности учителей музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/Белорус. Гос. пед. ун-т им. М.Танка. – Минск, 2001. – 20 с.
101. Коган И.М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 138-146.
102. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. – М.: изд-во Института психологии РАН, 1996. – 224 с.
103. Кондратьева С.В., Роздобудько В.Н. Основа індивідуального підходу до учня. – К.: т-во „Знання” УРСР, 1975. – 46 с.
104. Король А.М. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості // Рідна школа, № 12. – 2000. – С.29-30.
105. Коршунова Л.С. Пружинин Б.И. Воображение и рациональность.- М.: изд-во МГУ, 1989. – 182 с.
106. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304с.
107. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

108. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 117 с.
109. Корсунская М.Л. Воспитательные функции мелодики Прокофьева и творческая инициатива школьников // Фортепьянная подготовка учителя-музыканта (вопросы теории, методики и истории). – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1975. – С.116-131.
110. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 206 с.
111. Кочерга О. Розвиток творчих здібностей дитини. – К.: Навчальний посібник, 1998. – 80 с.
112. Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента: философско-социологический и методологический анализ. – К.: Вища школа, 1984. – 155 с.
113. Крицький В.М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – історія і теорія педагогіки /НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
114. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1976. –187 с.
115. Культура і творча активність людини. – К.: Либідь, 1992. – 128 с.
116. Кунин Н.А. Николай Андреевич Римский-Корсаков. – М.: Музыка, 1979. – 127с.
117. Курковський Г.В. Питання фортепіанного виконавства. Збірка статей. – К.: Муз. Україна, 1983. – 138 с.
118. Левчук Л.Т. У творчій лабораторії митця. – К.: Політвидав, 1978. – 127 с.
119. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
121. Левин В.А. Воспитание творчества. – Томск.: Пеленг, 1993. – 56 с.

122. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – К., 1995. – 192 с.
123. Лобова О.В. Формування творчої активності молодших школярів у процесі музично-естетичного виховання. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 20 с.
124. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – вид 2-е доп. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
125. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. – М.: Мысль, 1994. – 944 с.
126. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе. – Ташкент: Фан, 1986. – 96 с.
127. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
128. Лук А.Н. Интуиция и научное творчество. – М.: ИНИОН, 1981. – 28 с.
129. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К.: Наукова думка, 1974. – 159 с.
130. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 86 с.
131. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики /Пер. с англ./ – СПб: Евразия, 1997. – 430 с.
132. Маслоу А. Мотивация и личность /Пер. с англ./ – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.
133. Мартинович Н.С. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя засобами мистецтва: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 /Луганський державний педінститут ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 1997. – 16 с.
134. Мейлах Б.С. Процесс художественного творчества и художественное восприятие. – М.: Искусство, 1985. – 318 с.
135. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1991. – 96 с.
136. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (Історико-педагогічний аспект, 1860–1970 рр.). – К., 1995. – 198 с.
137. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: 1978. – 45 с.
138. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.

139. Момот Л.Л., Шелестова Л.В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання // Педагогіка і психологія №2 (15). – К.: Педагогічна думка, 1997. – С.53-59.
140. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
141. Москаленко В.Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К.: Муз.Украина, 1994. – 157 с.
142. Москалюк В.М. Формування творчої активності студентів у навчально-виховному процесі коледжу культури та мистецтв: Автореф. дис. канд... пед. наук: 13.00.01/Луганський ДПШ ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 1999. – 18 с.
143. Муха А.И. Процесс композиторского творчества. – К.: Муз. Украина, 1979. – 269 с.
144. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 390с.
145. Налжаджян А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания. – М., 1972.
146. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. – М.: Владос-Пресс. – 2003. – ч.1 – 304 с. – ч.2 – 352 с.
147. Никифорова О.М. Исследования по психологии художественного творчества. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 154 с.
148. Николенко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Індивідуально-психологічні особливості особистості. – К.: КДПУ, 1987. – 42 с.
149. Овчинников В.Ф. Диалектика репродуктивной и продуктивной деятельности и развитие творческого потенциала субъекта труда: Автореф. дис. д-ра. философ. наук: 09.00.01/МГУ им. М.В.Ломоносова, 1982. – 30 с.
150. Олексюк О.М. Аксіологічна тріада в духовному потенціалі мистецтва // Збірник наукових праць викладачів КДК. Вип. 3. / за ред. Котової О.В. – К., 1995. – С. 79-89.

151. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. канд. пед наук:13.00.02/НПУ імені М.Драгоманова. – К., 2005. – 17 с.
152. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
153. Падалка Г.Н., Плешкова Н.И. Формирование умений художественно-творческого общения у будущих учителей музыки // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С.20-29.
154. Падалка Г.М. Розвиток музично-виконавської творчості школярів // Музика в школі. Зб. статей, вип 4. – К.: Муз. Україна, 1977. – С.14-21.
155. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
156. Подвала В.Д. Створюймо музику! 1-2 класи.– К.: Муз.Україна, 1990. – 63 с.
157. Педагогічна технологія вивчення творчих можливостей учня // Педагогічні технології: наук – практиці. – К.: Віпол, 2002. – Вип. 1. – С.67–111.
158. Педагогічні технології творчого розвитку учнів // Педагогічні технології: наука-практиці. – К.: Віпол, 2002. – Вип. 1. – С. 11-145.
159. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04/АПН України Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 52 с.
160. Петровский А.В. Личность, творчество, коллектив. – М.: Просвещение, 1982 – 193 с.
161. Плешкова Н.И. Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/КГУ имени Т.Г.Шевченко. – К., 1985. – 23 с.
162. Побережная Г.И. Формирование профессиональных творческих умений у студентов музыкально-педагогических факультетов // Совершенствование

- профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы. Сб. науч. трудов. – К.: КГПИ, 1988. – С. 77-82.
163. Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. Межвуз. сб. научн. тр-ов. – М.: МГЗПИ, 1991. – 121 с.
164. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
165. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1980. – 235 с.
166. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: изд-во Казанск. ун-та, 1989. – 208 с.
167. Поташник М.М. Педагогическое творчество- проблемы развития и опыт. – К.: Рад.школа, 1988. – 189 с.
168. Приходько О.Ю. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя в процесі навчально-ігрової діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Харківський ДПУ ім. Г.С.Сковороди. – 18 с.
169. Психология творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. – М.:Наука, 1990. – 224 с.
170. Психология процессов художественного творчества. Сб. статей под ред. Мейлаха Б.С. и Хренова Н.А. – Ленинград: Наука, 1980. – 285 с.
171. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Наука, 1967. – 284 с.
172. Раабен Л.Н. Советский инструментальный концерт 1968 – 1975. – Л.: Музыка, 1976. – 80 с.
173. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание, 1980. – 95 с.
174. Ранк О. Эстетика и психология художественного творчества. // Психология художественного творчества. – Минск.: Харвест, 2003. – С.5-21.
175. Ригина Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания: Автореф дис. д-ра. пед. наук: 13.00.01/ НИИ ХВ АПН СССР, 1992. – 36 с.

176. Родионова Т. Обучение основам композиции в классах фортепиано детских музыкальных школ // Вопросы фортепианной подготовки, вып.4. М.: Музыка, 1976. – С. 63–80.
177. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 2003. – С. 283-296.
178. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч.посібник. 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
179. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2000. – 272 с.
180. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. – Л.: Наука, 1982. – 182 с.
181. Рубан Л.О. Професійна етика в процесі творчої самореалізації митця: Автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.08/Київський нац. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 1997. – 20 с.
182. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
183. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. – К.: АПН України, 1998. – 183 с.
184. Рунин Б.М. О психологии импровизации // Психология процессов художественного творчества. – Л.: Наука, 1980. – С. 45-57.
185. Русские писатели о литературном труде. Т.4. – М.: Искусство, 1956. – С.178 – 179.
186. Сапонов М.А. Искусство импровизации. – М.: Музыка, 1982. – 77 с.
187. Селье Г. От мечты к открытию. – М.: Просвещение, 1987. – 372 с.
188. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: 000 «Речь», 2004. – 350 с.
189. Симонов П.В. Метод К.С.Станиславского и физиология эмоций. – М.: Педагогика, 1967. – 192 с.

190. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х. – К.: Каравелла, 1998. – 150 с.
191. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
192. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96с.
193. Содружество наук и тайны творчества. – М.: Наука, 1968. – 263 с.
194. Сокольская Ж.А. Активизация творческого мышления на основе межпредметных связей в музыкально-теоретической подготовке педагога-музыканта // Подготовка учителя музыки в педвузе. – Саратов: СГПИ им. К.А.Федина, 1986. – С. 36-43.
195. Соловьев В.С. Идея сверхчеловека. – Соч. в 2-х т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1988. – 629 с.
196. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ./ Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
197. Сущенко О.Г. Развитие творческой активности будущего учителя в учебной деятельности в учебной деятельности: Автореф. канд. пед наук: 13.00.01. – Луганск, 1992. – 18 с.
198. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343с.
199. Творча особистість у системі неперервної освіти /Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року/. – Харків, 2000. – 252 с.
200. Творческое мышление: парадоксы и парадигмы развития. – Целиноград: ГПИ им. С.Сейфуллина, 1991. – 277 с.
201. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
202. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. – М.: Просвещение, 1975. – 390 с.
203. Тутунджян О.М. Процесс музыкального творчества как действие механизма синестезии // Эстетика – подрастающему поколению. Межвуз. тем. сб. научн. трудов, № 4. – Ереван: АПИ им. Х.Абовяна, 1980. – С.68–78.

204. Уланова С.І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: Від античності до початку ХІХ ст. – К.: Знання України, 2002. – 326 с.
205. Харшина В.И. Формирование творческой активности музыканта в процессе изучения гармонии: Автореф. дис. канд. искусствовед. – Новосибирск, 1992. – 32 с.
206. Художественное творчество и психология. – М.: Наука, 1991. – 261 с.
207. Хусаинова Г.А. Индивидуализация учебной деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе исполнительской подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 18 с.
208. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. д-ра псих. наук: 19.00.03. – Л., 1990. – 41 с.
209. Цапок В.А. Творчество: Философский аспект проблемы. – Кишинев, 1989. – 152 с.
210. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
211. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества. – М.: Сов. Композитор, 1988. – 384 с.
212. Чайковский П.И., Танеев С.И. Письма. – М.: Музыка, 1951. – 349 с.
213. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аспект) – Харків: Основа, 1999. – 277 с.
214. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
215. Шахов Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование (баян, аккордеон). – М.: Владос, 2004. – 224 с.
216. Шацкая В.Н. Музыка в школе. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 175 с.
217. Шевченко Г.И. Развитие творческой активности студентов факультетов начальных классов в процессе музыкальной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Московский пед. ин-т им. В.И.Ленина. – М., 1988. – 16 с.
218. Шинтяпіна І.В. Роль вокально-хорових умінь у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя музики // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – К.: „Педагогічна преса”. – 2002. – Вип.4. Ч.2. – С.251-256.

219. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки – Одесса: изд-во Одесской консерватории им. А.В.Неждановой, 2001. – 296 с.
220. Шостакович Д.Д. Как рождается музыка. – М.: Сов. Композитор, 1967. – 62 с.
221. Шульгіна В.Д. До питання про психологію дитячої музичної творчості // Музика в школі. Зб. статей. Вип. 4. – К.: Муз. Україна, 1977. – С.9-14.
222. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 143с.
223. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів з художньо-естетичної освіти школярів. – Автореф. дис. д-ра пед. наук. – К., 1996. – 46 с.
224. Юнг К. Аналитическая психология. – СПб, 1994.***
225. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 141с.
226. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. – М.: Мысль, 1971. – 182 с.
227. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. – Минск: Выш. школа, 1979. – 104 с.
228. Chiu L The Relationship of Carree Goals and Self-Esteem amound Adolescens // Adolescens.– 1990. – №25. – P.593-597.
229. Bilder, H. Klavierstudien. – Herausgegeben von Eberhart Klemm. Bd.1.– Leipzig, Peters, 1969, S.41.
230. Boozi V. A sizable advantage // Psychology Today. – 1988. – Februaru.
231. Deutsch M. Educating for a peaceful world // American Psychologist, 1993. – № 48(5). – P.510-517.
232. Hindemith P. Komponist in seiner Welt. – Zurich: Melos, 1990. – 59 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета №1 /Усне опитування викладачів/

1. Які різновиди творчої роботи виконуються студентами у Вашому класі?
2. Чи залучаєте студентів до самостійного створення інтерпретації музичних творів?
3. Як Ви оцінюєте навчальну результативність залучення студентів до самостійного створення трактовки музичного твору?
4. Які труднощі виникають у Вас в процесі залучення студентів до самостійної роботи над інтерпретацією музики?
5. Як ставляться студенти до виконання самостійних завдань щодо інтерпретації музики?
6. Назвіть найрозповсюдженіші недоліки самостійного опрацювання студентами музичних творів.
7. Які труднощі відчуваєте Ви в активізації творчих підходів до виконання музики студентами?
8. Чи вважаєте доцільним залучення студентів до елементів композиторської творчості?
9. Які різновиди композиторської діяльності найбільше приваблюють студентів? (створення музики, адаптування музичних творів, перекладення музичних творів, імпровізація, створення варіацій і т.п.)
10. Як Ви оцінюєте художню результативність композиторських спроб студентів? Як Ви оцінюєте навчальну цінність елементарної композиторської діяльності студентів?
11. Якого змісту завдання на елементи композиції найширше практикуються у Вашому класі?
12. Хто із студентів Вашого класу займається композиторською творчістю?

Анкета № 2 /Письмове опитування студентів/

1. Яке значення для Вас мають рекомендації викладача щодо інтерпретації розучуваного музичного твору? (Вирішальне, відносне, не приймаю до уваги). Підкресліть потрібне, в разі необхідності можете доповнити відповідь власними міркуваннями.

2. Чи керуєтесь Ви результатами прослуховування музики в запису, працюючи над створенням інтерпретації твору? (Намагаюсь скопіювати інтерпретацію відомого виконавця; стараюсь відтворити окремі деталі інтерпретації; не застосовую метод прослуховування музики в запису, керуюсь власними відчуттями; прослуховуючи, стараюсь усвідомити цілісну інтерпретаційну концепцію, зіставити її із власними уявленнями про музичні образи твору тощо). Підкресліть потрібне і доповніть.

3. Чи є в Вашій індивідуальній навчальній програмі твори, призначені для самостійного опрацювання?

4. Чи змогли б Ви самостійно створити інтерпретацію музичного твору?

5. Чи можна, на Вашу думку, вважати інтерпретацію музики творчим процесом?

Анкета № 3 /Усне опитування студентів/

1. Ви ніколи не пробували займатись композицією, створенням музики, хоча би в елементарних її формах?
2. Чи не могли б Ви мене ознайомити з Вашими творчими роботами?
3. Чи маєте Ви час для композиторської діяльності?
4. Чи вмієте Ви підбирати по слуху, гармонізувати мелодію, створювати фактуру тощо
5. Хотіли б спробувати свої сили в створенні музики?
6. Хотіли б навчитись робити перекладення музичної літератури для баяну?
7. Хотіли б навчитись перекладати оперну чи симфонічну музику для фортепіано?
8. Чи цікавить Вас варіативне опрацювання музичного матеріалу?
9. Яким формам композиції Ви віддаєте перевагу? /Створення програмних п'єс, імпровізація за інструментом, створення варіацій, підбирання зразків „легкої” музики, адаптування (полегшений переклад) технічно складних творів, таких, що не відповідають Вашим виконавським можливостям тощо/
10. Кому адресуються створені Вами твори? /Дітям, дорослим слухачам, будь-кому/
11. Що приваблює Вас в процесі композиторської діяльності?
12. Хто слухав Вашу музику?
13. Як оцінювали слухачі Ваші твори? Чи сподобались вони їм?
14. Як Ви створюєте музику? Спочатку музичні образи виношуєте в уяві, а потім записуєте, чи спочатку відшліфовуєте музичні образи за інструментом, а вже потім надаєте їм форми нотного запису?
15. Скільки часу (приблизно) Ви віддаєте створенню музики? Як регулярно Ви займаєтесь композицією?