

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ТОПЧІЄВА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378.016:78.071.2:37.091.39(043.3)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА
ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ
ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Козир Алла Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ - 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	10
1.1.Методологічні основи дослідження.....	10
1.2.Сутність та зміст поняття «методи евристичного навчання» у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами	37
Висновки до першого розділу	70
РОЗДІЛ II МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	73
2.1.Компонентна структура підготовки студентів інститутів мистецтв до роботи з дитячим хором із застосуванням евристичних методів навчання...	73
2.2.Педагогічні умови підготовки студентів до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з навчальними хоровими колективами	103
Висновки до другого розділу	122
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З ХОРОМ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ	125
3.1.Діагностика рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.....	125
3.2.Поетапна методика підготовки студентів до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.....	151
Висновки до третього розділу	201
ВИСНОВКИ	204
ДОДАТКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	233

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Модернізація освітньої системи України в руслі прогресивних тенденцій глобалізації європейського та світового освітнього простору зумовлена новими реаліями сучасності, що висувають завдання посилення інтелектуально-творчого рівня молодого покоління, зокрема студентської молоді. Провідна роль у підготовці генерації нових педагогічних кадрів, здатних до якісного й швидкого освоєння великого об'єму надбань культури, інформаційних технологій, застосування арсеналу нових методів продуктивного мислення, покладена на вищу школу за рахунок впровадження в освітньо-інтеграційний процес європейських освітніх стандартів. У зв'язку з цим, спираючись на європейський досвід, основним напрямком підготовки педагогічних кадрів України визначено розкриття творчих резервів особистості, сприяння процесам саморозвитку і творчого пошуку, залучення самостійно здобутих знань для розв'язання неординарних завдань та суперечностей в освітянській сфері. Адже освіта має змінювати акценти, підготовка фахівців фундаментальної якості повинна супроводжуватись створенням умов для реалізації їх творчого потенціалу, де навчання творчості має стати нормою (В. Андрущенко). Одним із перспективних шляхів реалізації окреслених завдань є застосування евристичних методів навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів у ВНЗ.

У цьому контексті набуває актуальності проблема підготовки майбутніх учителів музики як різнобічно розвинених універсальних особистостей, носіїв національної культурної спадщини, здатних до трансформації музикознавчих знань, проектування й досягнення оригінальних мистецько-педагогічних результатів. Сформувати творчу індивідуальність учителів музики, підготувати їх до самостійного здійснення мистецького процесу як акту творчості, створити сприятливі умови інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і попереднього досвіду студентів для успішної майбутньої діяльності, зокрема для

керівництва дитячими хоровими колективами – провідний напрямок мистецької освіти.

Діяльність керівника дитячого хорового колективу має творчу природу, котра проявляється в таких характеристиках як образність, емоційність, варіативність, діалогізм, опора на які дозволяє керівнику в процесі роботи з дитячим хоровим колективом мислити на рівні прийняття рішень, створює умови для саморозвитку і самореалізації. Адже хорова діяльність виступає як важливий засіб збагачення естетичного і життєвого досвіду кожного учасника дитячого хорового колективу та сприяє «зануренню» дітей у процес художньої творчості на рівні сприйняття хорового мистецтва, усвідомлення й укорінення дітей в індивідуальний простір творчості.

Серед різноманітних напрямків формування різнобічно розвиненої особистості, важливе місце за силою емоційного впливу на неї належить хоровому мистецтву як специфічній формі музичної діяльності, що в концентрованому вигляді відображає цінності минулого і сучасного, допомагає дітям глибше пізнати себе та збагатити свій внутрішній світ. Цілком природним є те, що хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на суб'єктів мистецького процесу, провідну роль в якому відіграє постать керівника-диригента, як носія і провідника культурних надбань людства, як керманіча розвитку й розширення музичного простору, цілеспрямованого пошуку нових площин мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Багатофункціональний характер діяльності керівника дитячого хорового колективу вимагатиме від майбутнього вчителя музики оперативного розв'язання творчих завдань, звернення до евристичних методів навчання у пошуку нової дії для досягнення якісного результату. У цьому контексті набуває актуальності проблема формування досвіду евристичної діяльності майбутніх учителів музики під час навчання у ВНЗ, особливо у сфері їх диригентсько-хорової підготовки.

У сучасних наукових дослідженнях висвітлюються різноманітні питання теорії та методики підготовки майбутніх учителів музики: теоретичні та методичні положення мистецької освіти (Г.Падалка, О.Рудницька, Л.Хлебнікова,

В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); теорії та методики музично-педагогічної освіти (А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, Л.Куненко, Г.Побережна, В.Ражніков, О.Ролінська, О.Ростовський та ін.); наукові засади творчої особистості вчителя (Н.Гузій, С.Сисоєва, В.Сластьонін, О.Шевнюк та ін.), стилю керівництва та творчої взаємодії в хоровому колективі (П.Ковалик, А.Козир, Т.Смирнова та ін.), специфіки підготовки до керівництва дитячими хоровими колективами (В.Єлисеєва, П.Ніколаєнко, Л.Остапенко, Є.Смирнова та ін.).

Аналіз психолого-педагогічних і музикознавчих праць вказує на те, що фахова підготовка майбутніх учителів музики потребує адаптації і включення інноваційних технологій, зокрема евристичного навчання – як процесу цілеспрямованої творчості, для формування у студентів творчої активності, цілеспрямованості, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні диригентсько-хорових завдань. Однак, попри значущість кола розглянутих питань, постановка проблеми застосування евристичних методів навчання в підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами не набула висвітлення в науковій літературі.

Актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична й методична розробленість, а також нагальні проблеми практики зумовили вибір теми дослідження: *«Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання»*.

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

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тема дисертації розглянута і затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 24 грудня 2009 року) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 1 від 23.02.2010 року).

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити методику підготовки студентів до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика підготовки студентів до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Відповідно до поставленої мети у ході дисертаційного дослідження необхідно було вирішити такі **завдання**:

1. Здійснити ретроспективний аналіз категорії творчості з проблеми розгляду евристики як її складової та дослідити методологічні підходи до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці студентів.

2. Розкрити сутність та зміст евристичних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами.

3. Розробити компонентну структуру готовності майбутніх учителів музики до роботи з дитячим хором.

4. Визначити критерії, показники, встановити рівні підготовленості студентів до роботи з дитячим хором із застосуванням евристичних методів навчання.

5. Обґрунтувати принципи та педагогічні умови застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики.

6. Експериментально перевірити методику підготовки студентів до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

7. Підготувати методичні рекомендації щодо удосконалення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії та методології освіти (В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн, І.Зимня та ін.); філософські засади феномену творчості як основи пізнання сутності мистецтва (Аристотель, Г.Батищев, М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Вернадський, Ф.Прокопович, Ж.Сартр, Г.Сковорода, Сократ, І.Франко та ін.); методологія евристичного навчання (В.Андрєєв, Б.Асаф'єв, П.Каптерєв, Ю.Кулюткін, Д.Пойа, О.Ролінська, А.Хуторської та ін.); положення фундаментальної науки щодо розвитку евристики як процесу взаємопроникнення інтелекту і творчої діяльності (Ж.Адамар, Л. де Бройль, Д.Брунер, Е. де Боно, А.Пуанкаре, А.Ейнштейн та ін.); особливості евристичного мислення (І.Бех, Л.Виготський, Г.Костюк, В.Пушкін, А.Лук, Ж.Піаже, І.Розет, С.Рубінштейн, В.Хорєв та ін.); праці провідних науковців у галузі музичній психології (В.Петрушин, С.Науменко, О.Сохор, Б.Теплов та ін.); концепції діалогічної природи мистецтва (М.Бахтін, В.Библер та ін.); наукові праці з теорії та методики мистецької освіти (Е.Абдуллін, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.), теорії та методики диригентсько-хорового навчання (А.Болгарський, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, П.Ніколаєнко та ін.).

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів науково-педагогічного дослідження:** *теоретичні* (аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування і конкретизація, аналогія, порівняння, класифікація, екстраполяція тощо), що були застосовані для визначення понятійного апарату дослідження, під час розробки методичної моделі підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання; *емпіричні* (педагогічні спостереження, анкетування (письмове та усне), тестування, опитування, інтерв'ювання, бесіди, обговорення, пояснення, творчі завдання, експертні методи оцінювання, педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний), кількісний та якісний аналіз результатів дослідження; *математичні* (порівняльно-описові, аналітично-синтетичні, метод статистичної обробки

експериментального матеріалу), що дозволили діагностувати рівні підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання та експериментально перевірити розроблену методичну модель.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження в тому, що:

- *вперше* визначено роль та значущість евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами; визначено структуру готовності майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами; визначено критерії, показники та рівні підготовленості студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання; запропонована поетапна методика підготовки студентів до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання;

- *уточнено й розвинуто* дидактичні функції евристичного навчання; зміст евристичного навчання, добір цілей, методів та прийомів евристичного навчання;

- *набули подальшого розвитку* поняття «евристичне навчання», «евристичні методи, прийоми, приписи, орієнтири» в контексті музичної освіти; методичне забезпечення диригентсько-хорової підготовки студентів.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблена методика може сприяти удосконаленню практики підготовки студентів до керівництва дитячими хорами, поглибити сучасні способи впровадження евристичних методів у мистецьку освіту, визначити практичні шляхи розширення арсеналу навчальних засобів, що орієнтують підготовку фахівців мистецької галузі як евристично організованого процесу. Методичні рекомендації можуть бути використані в системі вищої музично-педагогічної освіти для проектування навчальних програм з дисциплін «Хорове диригування», «Хоровий клас та практикум роботи з хором», «Читання хорових партитур», «Методика музичного виховання», виробничої педагогічної практики. Одержані результати можуть використовуватись педагогами і студентами інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів з метою удосконалення диригентсько-хорового навчання.

Основні положення дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07–10/3126 від 10.12.2012 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/4971 від 12.12.2012 р.), Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича (довідка № 17–20/4498 від 18.12.2012 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка № 3248 від 18.12.2012 р.).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації доповідались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); VII, VIII, IX, X Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П.Рудницької (Київ 2010, 2011, 2012); «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2012); «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2012); «Новые технологии в образовании» (НТО – 13), (Таганрог, 2012); на *всеукраїнській* науково-практичній конференції: «Формула творчості» (Луганськ, 2011); на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів, докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2009-2013); на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2009-2013).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 11 одноосібних публікаціях автора, з них 6 – у провідних наукових фахових виданнях з педагогіки.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (226 найменувань, з них 13 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи – 250 сторінок, з них 199 сторінок основного тексту. Робота містить 11 таблиць, 10 рисунків.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ДИТЯЧИМИ ХОРОВИМИ КОЛЕКТИВАМИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

1.1. Методологічні основи дослідження

Зміна доктрини «освіта-викладання» на доктрину «освіта-створення» - закономірна особливість сучасних глобальних змін у освітянському процесі. Комюніке конференцій ЮНЕСКО наголошують на тому, що розвиток суспільства залежить від індивідуумів, здатних аналізувати і прирощувати «свіжі» знання, доступну інформацію і покладатися на власну позицію та цінності [27]. У зв'язку з цим, спираючись на європейський досвід, основним напрямком підготовки педагогічних кадрів України визначено розкриття творчих резервів особистості, сприяння процесам саморозвитку і творчого пошуку, формування творчого мислення майбутніх педагогів, залучення самостійно здобутих знань для розв'язання неординарних завдань та суперечностей [50, 104].

Характеризуючи сучасний стан розвитку освіти в Україні у світовому вимірі В. Андрущенко, проводить думку про те, що підготовка фахівців фундаментальної якості має супроводжуватись створенням умов для реалізації їх творчого потенціалу, де навчання творчості має стати нормою [11]. Відтак, підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами музики потребує адаптації і включення інноваційних технологій, зокрема евристичних методів навчання - як процесу цілеспрямованої творчості, для набуття студентами досвіду творчої діяльності.

Методологічне обґрунтування специфіки застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх керівників дитячих хорових колективів потребує більш ґрунтовного осмислення евристичних методів навчання як складової творчості. Сучасна філософська думка розглядає творчість як найвищу форму активності особистості, як результат її свідомо-концентрованої діяльності, для створення якісно нових цінностей. Загальноприйнята точка зору на творчість полягає в розгляді її як різновиду людської діяльності, що, перш за все, відрізняється новизною й оригінальністю.

Різні підходи у визначенні поняття творчість відображають її як таку, що пронизує всі сфери діяльності людини. Його широке семантичне навантаження відзначали філософи різних часів, характеризуючи її як: «перехід від небуття у буття», процес наслідування природі, природнім нахилам (Аристотель, Платон, Сократ); самостійне вільне мислення та інтуїцію (Ф. Бекон, П. Гассенді, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Дж. Локк, М. Монтень); конструюванням предмету через власні відчуття і враження (Ф. Гегель, І. Кант); розум – як першооснову творчості у процесах самопізнання та саморозвитку (Ф. Шеллінг); самодіяльність (Й. Фіхте) [64; 79; 109; 194].

Про важливість самозаглиблення, самоспоглядання, самовдосконалення, шляхом активної діяльності, зосередженні особистості на досягненні власної сутності вказували видатні українські філософи (І. Гізель, В. Зеньківський, Л. Зизаній, М. Драгоманов, Г. Кониський, П. Могила, Нестор, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Г. Смотрицький, І. Франко, Л. Шестов, П. Юркевич, С. Яворський та ін.). У працях видатних просвітителів головним стрижнем проходить ідея про самопізнання: концепція самопізнання (Г. Сковорода); теорія «умного делания» (І. Копинський); «природовідповідності» (П. Могила, Г. Сковорода); «малий світ» (мікрокосм), що втілює в собі весь світ (Л. Зизаній); концепція «самовладдя», коли розум і діяння, які впливають з бажань особистості, можуть активно впливати на оточуючих (Ф. Прокопович) [31; 89; 111].

Аналіз ряду філософських концепцій щодо трактування поняття творчості, висунутих протягом декількох сторіч, свідчить про трансформацію поглядів, що зазнавали переосмислення і відповідних змін.

Представники філософської концепції прагматизму (У. Джемс, Д. Дьюї та ін), що чуттєве сприйняття – фундатор наших знань, проводять думку про виведення ідей, думок, теоретичних положень із попередніх, доводять необхідність розвитку пізнавальної самостійності, творчого мислення, критичного відношення до усталених ідей на основі відчуттів, як самостійних сутностей, здібних породжувати новий творчий продукт [41]. Передує даним висновкам позиція українського філософа О. Новицького, який у середині ХІХ сторіччя визначив головні етапи творчого мислення, виокремлюючи розум, як вищу його форму, а саме: сприйняття ідей розуму серцем; перехід ідей від сфери відчуттів у фантазію; діяльність розсудку за допомогою понять і суджень; діяльність розуму як синтез понять розсудку в ідеї закону, мистецтва й науки. У зв'язку із цим, доцільно висловити думку С. Гогоцького, згідно з якою творчість визначається ідеями, котрі особистості необхідно осягнути і пізнати «від ідеї, через ідеї, до ідеї» [31; 210]. Започаткована П. Флоренським теорія «колового мислення», надає можливість суб'єктивного пізнання різних аспектів одного поняття. Його ідеї широко застосовуються й реалізуються сучасною педагогікою.

Творення особистістю самого себе, самостійне знаходження своєї творчої сутності – провідна ідея екзистенціональної концепції (М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.) [79]. Як зазначає Ж.-П. Сартр, «людина конструює світ за власним бажанням; постійно «має справу з шифрами» на рівні чуттєвого споглядання; «шифри» говорять про присутність «трансцендентного», до якого наблизитися можливо виключно інтуїтивно» [79, 171]. У цьому ж зв'язку І. Франко зосереджується на проблемі творчості відкриття, значенні свідомого та підсвідомого у творчому процесі, замислюється над проблемами асоціативного мислення [109].

Дана точка зору простежується у концепціях «філософія життя» та «інтуїтивізм» (А. Бергсон, Л. Брауер А. Шопенгауер) [22; 79; 109]. Розум, за

переконанням лауреату Нобелівської премії А. Бергсона, може досягнути процес творення виключно зовні, інтуїція миттєво досягає сутнісних глибин. Л. Брауер підкреслює, що «розум має справу з продуктами особистої вільної творчості» [79]. Філософський словник визначає інтуїцію, як засіб знаходження нового, що виникає внаслідок переходу межі, котра розділяє відоме від невідомого, старе від нового, як безпосереднє проникнення в сутність розв'язувальної проблеми, що спирається не на логічні докази, а конструюється творчою уявою [189, 133].

Аналіз тенденційних напрямків дозволяє розширити поняття творчості, акцентуючи увагу на єдності процесів абстрагування та інтерпретації (Г. Маргенау); конструюванні уявних картин світу (Л. Вітгенштейн, Г. Райхенбах, Б. Рассел,); самовдосконалення й оновлення (Брайтмен, Флюеллінг, Хоккінг), «необхідно боротися не за новий світ, а за нову душу» (за Флюеллінгом); відбиття особистих устремлінь, ідей і відчуттів людини, мотивація для «самовиявлення» (Р. Гароді, М. Маркович, Г. Петрович) [79; 172; 222].

Концептуальним для нашого дослідження є визначення творчості як світосприйняття планетарного, вселенського рівня, як найвищого прояву людської сутності. Ідея «вселенського масштабу призначення людини» (М. Бердяєв, В. Соловйов, М. Федоров, К. Циалковський) нагально постає в ХХ сторіччі: вчення В.Вернадського про ноосферу «земна планета – людство»; маніфест Рассела – Ейнштейна заклик до нового мислення в науковому просторі; підтримка ідеї про необхідність нового «планетарного мислення» західних філософів на чолі з К. Акселосом «...з хвилюванням й очікуванням звертаємось ми до нового, що відкривається перед людським мисленням...» [69; 220]. Отже, творчість стає характеристикою світової цивілізації. У цій ситуації продукування нового, творчість стає ознакою особистості.

Надзвичайно важливими щодо пояснення ролі творчої спрямованості особистості, як світоглядної системи, стали погляди В. Вернадського. Формулюючи принципи ноосферної концепції, вчений розглядає космічний масштаб творчої діяльності, функції людського Розуму як універсального

феномену зв'язку Людини і Всесвіту. Виступаючи з вимогами нового мислення, як «знаряддям досягнення нового», вчений розглядає творче мислення [79, 109].

Заслуговує на увагу позиція А. Ейнштейна про те, що творче мислення має свою специфіку. На думку вченого, структура творчого мислення відображає рух логіки до нового – ідеї та передбачає поетапну динаміку розвитку: усвідомлення і формування проблеми; знаходження рішення проблеми; обґрунтування, розробка знайденого шляху; практична перевірка знайденого рішення, об'єктивація творчого задуму. А. Ейнштейн акцентує увагу на відсутності логічного зв'язку між першим і другим етапом, підкреслює, що перехід відбувається стрибком, який одержав назву інтуїції [206].

Соціокультурні фактори розвитку творчості активно досліджувались в західній філософії, що було розглянуто нами вище. Утвердження нового в тілі науки: парадигми Т. Куна, дослідницькі програми І. Лакатоша, стандарти раціональності С. Тулміна, принцип фальсифікації К. Поппера, маючи суто унікальну змістовну, схожі в головному – творчий процес можливий лише при умові розвитку внутрішньої суб'єктивної логіки, інтуїції, чуттєвості, уяви, свободи творчості. За переконанням японського вченого Ф. Фукуями, свобода творчої особистості набула загальноціннісного й символічного значення.

Плідні ідеї в історії української філософської думки щодо питання творчості залишили М. Драгоманов, О. Потебня. У центрі філософської концепції О. Потебні проблема взаємозв'язку мови й мислення. Згідно з якою мова, як сегмент творення (*ergon*), одночасно є процесом мислення і діяльності (*energeia*). О. Потебня надавав особливого значення проблемам генезу мисленно-мовної діяльності, співвідношення образу і значення, виокремлення понять художньо-образного та наукового мислення. У зв'язку з цим, О. Потебня розрізняв компонентний зміст категорій мистецтва (образ і значення) та наукових категорій (поняття, факти і закон) [31, 88].

Розуміння творчості як безперервного процесу трансформації, устремління до нового, досконалого посідають провідне місце у науковій спадщині М. Бердяєва, Л. Шестова, В. Зеньковського та ін. Так, М. Бердяєв проводить

думку про те, що у процесі творення обов'язково присутня взаємодія потреб та інтересів, задумок і цілей особистості, яка викристалізовується під час пізнавального акту [109]. Розглядаючи творчість як суто індивідуальний процес, котрий підкоряється виключно суб'єктивній необхідності, Л. Шестов пропагує шлях особистого вдосконалення людини, де свобода та індивідуальність не пригнічуються «необхідністю й всезагальністю» [31].

У різні часи ставлення до проблеми творчості мало неоднозначний характер. На початку ХХ століття була зроблена спроба започаткувати нову науку - еврилогію. Активну участь у її створенні приймали М. Бердяєв, В. Енгельмейер, Т. Райнов. Після революції 1917 р. був створений Інститут еврилогії, який ліквідовано у 1930р.

Сучасні вітчизняні філософи П. Алексєєв, Г. Батіщєв, М. Бахтін, М. Каган, П. Копнін, Б. Новиков, О. Лосєв, М. Морозов, О. Спиркін, О. Яценко та ін. розглядають творчість як прояв та здійснення особистісної людської сутності. Дослідження проблем творчості спрямовано на особистісний світ людини, її внутрішній зміст і духовні процеси саморозвитку. Зокрема, О. Лосєв вважає, що «будь-яка творча діяльність передбачає розвиток того, хто творить, так що будь-яка творчість є в той же час і розвиток» [86,51].

Власну точку зору на тезу «людина є творець самої себе» у своїх працях висвітлює Г. Батіщєв. Заперечуючи незалежність індивідуума від суспільства, він доводить, що «продуктивні здатності та сили» особистості «відтворюють власну дійсність» виключно у зв'язках з іншими людьми. Наполягаючи на необхідному освоєнні особистістю дійсності та перетворенні її визначень у свої власні, Г. Батіщєв наголошує, що «творчість здійснима та об'яснима лише як вихід за межі будь-якої попередньо даної обмеженості, як результат здатності з плином часу подолати будь-яку раніше задану межу, створити принципово нову можливість [109, 93]. Філософ підкреслює делікатність і «штучність» процесу формування «людини-творця», розвиває думку про те, що «творчість можна формувати лише і виключно творчістю. Немає іншого шляху, окрім розвитку справжньої, самостійної активності тих, хто виховується, окрім розвитку їх

власного мислення. Адже творчість розпочинається зовсім не тоді, коли створюється або відкривається щось нове для людства, - творчість внутрішньо притаманна людській предметній діяльності з часу її формування у дитині...І якщо нагромаджена людська культура не освоюється постаючою людиною творчо, то вона й не подарує своїм сучасникам нового: творчість нового є продовження творчості при розвиткові діяльнісних здібностей людини» [109, 341].

Дослідженню евристичного значення філософських понять та категорій у науковому пізнанні присвятили увагу Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, Л. Брауер, В. Вернадський, Р. Декарт, Д. Дьюї, В. Іванов, Е. Ільєнков, Н. Непейвода, Б. Новиков, Б. Рассел, Ж.-П. Сартр, Г. Сковорода, П. Флоренський, А. Ейнштейн та ін. З позиції застосування евристичних методів навчання проблема творчості знайшла активної розробки в сучасних теоретичних дослідженнях. Значимість даних розробок полягає у розумінні творчості як процесу поновлення на продуктивному рівні історичної спадщини минулого (Ю. Кушаков) [109, 27], як цілеспрямованої активної взаємодії у процесі продукування нового (Б. Новиков), як нового акту, нового процесу, нового продукту (В. Моргунов) [79, 8], як активної самостверджувальної діяльності особистості, появи нових формувань і нових рішень (М. Морозов); як однієї з фаз життя, рух від старого до нового (В. Енгельмейер). Відтак, основою творчості є активне створення нового, саморозвиток особистості. На думку Б. Новикова, особистість – не тільки розум, мислення, інтелект. Це почуття, воля, емоції, інстинкт, під і позасвідоме, а також, здібності, надані природою «...вже сьогодні до змісту, що називається «покликання» варто відноситись з граничною увагою та розумінням, з відповідним практичним реагуванням – піклуванням та плеканням. Це неподільний капітал, золотий фонд та потенціал гуманістичного суспільства, визначальна умова його життєспроможності та життєздатності» [109, 173].

Відтак, з позиції евристичних методів навчання, творчість можна розглядати як внутрішню структуру особистості, як механізм її інтелектуально-пошукових дій. Така установка виявляється у здатності до евристичного способу

мислення, самостійного визначення творчої мети, розвиненої інтуїції, художньої фантазії, відкритості до нових методів і змісту пізнання, здатності не тільки адаптуватися до нового, а й створювати його, творити самого себе. Отже, набуває евристичного аспекту і може бути вагомою складовою диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики.

Проблема підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання у руслі першочергових завдань сучасної мистецької освіти щодо акцентованого розвитку відповідальності й прогнозування, розуміння та проектування ситуаційних колізій, генерування оригінальних ідей, творчого й гнучкого мислення, самостійної стратегії діяльності, орієнтованої на творчий розвиток студентів, передбачає вибір і обґрунтування науково-методичних підходів, що базуються на аспектах мистецької освіти. Висвітлюючи методологічні основи проблеми нашого дослідження, ми спираємося на інтегрованість загальнофілософських, загальнонаукових і науково-педагогічних принципів, які дозволять систематизувати і викласти теоретичний матеріал у логічній послідовності.

Методологічний аналіз здійснений нами з позицій особистісного, діяльнісного, герменевтичного, креативного та акмеологічного підходів, які, на нашу думку, найбільш глибоко і аргументовано висвітлюють специфіку підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Особистісний підхід, у контексті спрямованості на саморозвиток, самопізнання та фахове самовдосконалення майбутнього вчителя музики, розкриває широкі перспективи для реалізації його творчого потенціалу, активізації особистісно-творчої мотиваційної сфери та зумовлений індивідуальними особливостями «суб'єкту навчання і предметної діяльності» [209, 55].

Підкреслюючи важливість особистісного підходу у системі вищої педагогічної освіти України, В. Андрущенко закликає до переорієнтації змісту освіти на людські цінності, зазначаючи, що «...вона має стати

людиноцентристською, особистісно-орієнтованою» [11, 428]. У контексті національної мистецької освіти, на думку Г. Падалки, актуальним є особистісно-соціальний підхід суть якого полягає у забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України [73, 93]. З позиції висвітлення особистісного підходу сучасними і актуальними постають філософські погляди та принципи Г. Сковороди про самопізнання особистістю «сродних» нахилів і здібностей, праці за покликанням «труд сладостен, если ты к сему рожден»; про самореалізацію, котра передбачає самовиховання особистості, розвиток творчих здібностей, закладених природою «...без природи як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутаєшся» [150, 113]; про необхідність людини «дослухатись до себе», відчутти, не зігнорувати потяг до «милого серцю» роду діяльності, реалізувати творчий потенціал, закладений природою, феномен природної «сродності» до певного виду творчої діяльності.

Передумови особистісного підходу закладені світовою гуманістичною філософією (Д. Андреев, Г. Батіщев, М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Бубер, В. Вернадський, М. Каган, О. Лосєв, А. Шумілін та ін.). Квінтесенцією філософської концепції особистісного підходу є розуміння унікальності та цінності людської особистості «вищої над усе» (за В. Вернадським), проголошення космічного призначення людини, її творчого покликання, заклик до особистого вдосконалення людини.

У цьому аспекті особистісний підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання забезпечує активізацію механізмів саморегуляції, саморозвитку, самореалізації, адаптації, самозахисту, самовиховання необхідних для становлення творчої особистості студента. Зорієнтованість евристичного навчання на саморозвиток та самоактуалізацію студентів передбачає інноваційну партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію, відхід від традиційної системи натаскування, трансформацію педагогічного впливу від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від педагогічного контролю до стимулювання самостійної творчо-діяльнійшої позиції студентів.

Традиційні технологічні системи визначають особистісний підхід як такий, що забезпечує становлення особистості, яка формується на основі взаємодії глибинного пізнання оточуючого світу та самого себе. В результаті психічно-оцінювального процесу відбувається індивідуальний розвиток психологічних властивостей, що забезпечують певний якісний рівень психічної діяльності, сприяють реалізації функцій саморозвитку особистості, а саме: вибору з цілепокладання, рефлексії, побудови образу «Я», смисловизначення, прийняття рішень і відповідальності за їх виконання, творчої самореалізації, здібності мислити на рівні прийняття рішень. Реалізація особистісного підходу у підготовці майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання припускає пробудження й підтримку у студента потягу до пошуку, дослідництва, творчості. Л. Баренбойм писав з цього приводу наступне: «потрібно не вказувати учневі певний шлях, а спонукати до самостійного просування вперед» [16, 66].

Загалом світова спільнота у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти орієнтована на подолання традиційного монополізму педагога, побудова нового рівню взаємовідносин – діалогу, співдружності та співтворчості у процесі навчальної діяльності. Розуміння особистості у контексті індивідуальної підтримки домінує у зарубіжних концепціях прогресивної освітньої теорії (Дж. Дьюї), «вільного навчання» (К. Роджерс), «кооперативної педагогіки» (Д. Болью, К. Макдуелл), «педагогіки пригноблених» (П. Фрейре), «педагогіки діалогу» (Д. Каллош), «педагогіки співробітництва» (П. Вайер, Ш. Роксен) та ін.

Використання позитивного зарубіжного досвіду є актуальним для сучасного стану освіти, що переконливо позиціонують інноваційні навчальні технології В. Шаталова, Є. Ільїна, А. Щетинина, ентузіасти системи ЗАНІ (Г. Калитич, В. Джелалі), системи ТРІЗ (Г. Альтшулер), ГСІ (Л. Зеленов), «педагогіка співтворчості» Ш. Амонашвілі (індивідуально-орієнтовний підхід він називає «китом» на якому базується навчально-виховний процес); «педагогіка ненасилля» (В. Маралова); «діалог культур» (М. Бахтін, В. Ухтомський); «педагогіка успіху» (А. Белкін, Є. Казакова); «педагогіка свободи» (О. Газман), «педагогіка майбутнього у сьогодні» (І. Іванов) та ін.

Реалізація особистісного підходу є актуальною для сучасного стану мистецької освіти [2; 3; 4, 20; 72; 73; 102; 107; 112; 135; 205]. Змістовне оновлення мистецького навчання Г. Падалка вбачає у «пробудженні» та становленні творчої особистості майбутнього вчителя музики, здібного активно пізнавати, нестандартно мислити, володіти більшим ступенем свободи в процесі професійного самовиявлення [112, 108]. Індивідуальна спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів музики, на думку В. Ражникова, означена трьома «генералізованими принципами нової педагогіки», а саме: епіцентром педагогічного процесу є учень; особистість учня розвиває тільки педагог у стані постійного саморозвитку; змістом освіти у сфері мистецтва є формування стратегії пошуку у відношенні учня до творів мистецтва [2, 301].

Складові змістовні особистісного підходу до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики інваріантна (надана зовні та засвоєна студентом) і варіативна (створена особисто студентом у процесі навчання) передбачають особисту творчість студента, звернення до попереднього досвіду, знань та ціннісних відношень, відкритих у процесі навчання, виявлення власної позиції у створенні індивідуальних інтерпретаційних конструктів художніх образів творів мистецтва.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновку, що теоретико-методологічні засади особистісного підходу до підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання зорієнтовані на створення умов для самовираження й саморозвитку студента, урахування його індивідуально-типологічних особливостей, рівня загальної та музичної ерудиції, професійного самовизначення, амбіційності перспективних спрямувань. Індивідуально-диференційований зміст особистісного підходу спрямовує підготовку майбутніх учителів музики в системі університетської мистецької освіти на реалізацію персональних моделей, створення студентами особистісних інновацій, комплексний розвиток якостей, необхідних хоровому диригенту. Стратегія цього завдання, як зазначає Г. Нейгауз, полягає у розкритті шляхів для саморозвитку

студента, впровадження нових форм роботи для формування самостійного мислення, самопізнання та уміння домагатися мети, «котрі називають зрілістю...» [105, 147].

Виходячи із твердження психологічної науки про вирішальну роль діяльності в розвитку особистості (О. Леонт'єв, А. Лурія) [84; 85], єдності психіки і діяльності (С. Рубінштейн, Л. Виготський) [26; 141], одним із вихідних положень підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання є висвітлення її специфіки з точки зору діяльнісного підходу. Значення *діяльнісного підходу* висвітлюється у психологічних дослідженнях як основний методологічний принцип психології – принцип єдності свідомості та діяльності, як проголошення ідеї про індивідуально-активну, творчо-дієву особистість, яка не може формуватись поза діяльністю. Так, Л. Виготський акцентує увагу на взаємозумовленості пізнавальних та перетворювальних компонентів діяльності. На думку С. Рубінштейна в процесі оволодіння особистістю нових знань та умінь задіяні декілька різновидів діяльності. Й. Лінгардт зазначає, що в залежності від результатів діяльності особистість змінює поведінку та психічні процеси таким чином, щоб новою інформацією знизити ступінь невпевненості, знайти вірну відповідь та адекватний стиль поведінки [9, 27]. Діяльність деякою мірою можна трактувати як особистісну категорію безперервного процесу «розпредмечування» особистістю надбань попередніх поколінь та «опредмечування» результатів їхньої праці у нових умовах, на чому неодноразово наголошував О. Леонт'єв. У зв'язку з цим, вчений проводить думку про те, що «реальним базисом особистості є сукупність її відносин до світу, що реалізуються...її діяльністю, точніше сукупністю її різноманітних діяльностей» [84, 123].

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває розкриття цілісного розвитку особистості хорового диригента як організатора творчого колективу, дослідника й інтерпретатора хорового процесу, цілеспрямованого у пошуку нових граней музичних образів, особистісних комунікативних моделей взаємодії з хоровим колективом та досягненні якісних мистецьких результатів. Оскільки творчість є складовою самодіяльності і одночасно її результат, то у

процесі творення виявляється не тільки самовираз сутності особистості, але й її збагачення. Гармонічна взаємодія самодіяльності, самореалізації і самоствердження студентів у процесі застосування евристичних методів навчання сприяє розкриттю творчої особистості майбутнього учителя музики, ставить його у ситуацію вибору, активізуючи при цьому інтелектуально-пошукові резерви, формуючи навички ціннісного оцінювання творчої ситуації. Інтенсивність та якість результату застосування евристичних методів навчання розглядається нами як у «пробудження» нових здібностей студентів, переходу на якісно інший рівень саморозвитку.

Розглядаючи діяльнісний підхід до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики, ми опираємося на філософські дослідження [79; 86; 89; 109; 154], що визначають його як такий, що сам виявляє щонайскладнішу діалектику – діалектику розвитку діяльності «у напрямку поставання творчості» (за Б. Новиковим) [109]. Зважаючи на думку Г. Батіщева про те, що «діяльність «вагітна» творчості» [109], діяльнісний підхід до застосування евристичних методів навчання дозволяє відкривати нові орієнтири, розширює можливості варіативного вибору студентами засобів диригентсько-хорової діяльності, формує творчу особистість майбутнього керівника дитячого хорового колективу.

Творче зростання майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від діяльнісної позиції студента, ступеня спрямованості до конструювання стратегій цілеформування (створення ідеальних образів) та реалізації мети диригентсько-хорової діяльності (музично-мистецька матеріалізація). Сутність такої діяльності полягає у пошуку, відборі шляхів розв'язання диригентсько-хорових завдань, засобів впливу на хоровий колектив, у пошуку власної інтерпретації творів мистецтва та її втілення у звучанні хорового колективу. Особливого значення діяльнісний підхід набуває у реалізації континууму мета – засіб – результат, спрямованого на подолання кордонів конкретної ситуації й виникнення нових, більш ефективних засобів, які

припускають прояв особистісних здібностей студентів, зумовлених ініціативою, самодіяльністю, спрямованістю до творчо-результативних досягнень.

Висвітлюючи питання про шляхи та закономірності фахової підготовки студентів у ВНЗ, сучасна педагогічна наука [11; 17; 55; 56; 72; 103; 112; 122; 140; 144; 146; 151; 152; 159; 203; 204; 205] окреслює діяльнісний підхід як вектор самореалізації, спрямований на перетворення особистістю власного досвіду в процесі пізнання та самопізнання та стверджує, що в основі творчих процесів закладена пізнавальна діяльність. Основним шляхом удосконалення мистецької освіти, на думку Г. Падалки, є активізація творчої діяльності студентів. Концепція основ музичної педагогіки, як зазначає науковець, передбачає діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів музики, що сприяє «формуванню мотивації до творчості», розвитку художньо-творчої уяви студентів, взаємодії «емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності» та стимулюванню інтуїції студентів в процесі вирішення творчих завдань [102, 18].

Активна діяльнісна позиція майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання є певним механізмом трансформації зовнішніх впливів у продукування внутрішніх творчих новоутворень. У процесі «конструювання» творчих новоутворень студент стає суб'єктом діяльності, демонструючи цілеспрямовану активність, наповнюючи діяльність особистими почуттями, енергією, конкретно-емоційним змістом, реалізуючи, таким чином, власний попередній досвід, удосконалює себе й оточуючий соціум.

Результатом діялісного підходу, як «індивідуальної навчальної траєкторії» (за А. Хуторським) [198] є зміна відношення студентів до роботи з хором й оволодіння засобами творчо-результативної дії. Застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами зорієнтовано на підвищення ефективності мистецького процесу, спрямування студентів до вирішення навчальних і творчих завдань, стимулювання пізнавально-творчої діяльності, виокремлення зовнішніх (висування навчальних проблем; окреслення цілей -

перспективних, проміжних, близьких) та внутрішніх стимулів (бажання, зацікавленість, цілеспрямованість суб'єкту навчання) евристичної діяльності.

Аналізуючи проблему застосування евристичних методів навчання у системі диригентсько-хорової підготовки, необхідно звернутись до розкриття власне поняття «евристична діяльність», що виявляється не тільки у процесі пізнання, але й у діяльнісних перетвореннях, репрезентації студентами нових продуктів власного творення. Дефініція «евристична діяльність» майбутніх учителів музики передбачає обов'язковість творчої складової у процесі самостійного творчого «відкриття» і активного оволодіння новим знанням. Евристична діяльність у процесі підготовки майбутнього учителя музики виявляється у його самодіяльності, самозмінні, саморозвитку. До них відносяться: усвідомлення себе як творця у диригентсько-хоровому процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної мистецької діяльності, її мети; усвідомлення власної творчої індивідуальності. Евристична діяльність студентів підтримується й посилюється інтенсивною взаємодією з викладачем або навчальним хоровим колективом, генеруючи такі обов'язкові характеристики як особисте визначення мети та завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів діяльності. На значенні евристичної діяльності як різновиду мислення, що створює нову систему дій та відкриває нові шляхи розв'язання різноманітних завдань наголошують Дж. Брунер, Д. Пойа, У. Ешбі [126; 133; 137]. Зокрема, Д. Пойа розглядає евристичну діяльність як використання минулого досвіду і здібність виконувати відповідний відбір та обробку інформації [126].

Діяльнісний підхід до підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання характеризується єдністю пізнавальної, оцінної й творчої діяльності. Реалізація якої передбачає активний розвиток у студентів пізнавально-пошукових мотивів, адекватного ставлення до попередніх результатів й визначення подальших шляхів удосконалення диригентсько-хорового процесу, заохочення студентів до оригінальних думок, продукування ідей, самостійних відкриттів за умови створення позитивного емоційного стану, щоб викликати у майбутніх учтьелів музики почуття

захопленості, успіху, повторного бажання творити. Ж. Піаже писав, що евристична діяльність характеризується зміною самого суб'єкту пізнання та визначенням наступних можливостей для пізнання й продукування нового [124]. Діяльнісний підхід набирає найважливішого значення при дослідженні проблеми творчості та відкриває шлях до висвітлення проблеми підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання з точки зору *герменевтичного підходу*.

Доцільно зазначити, що Г. Сковорода вирішальну роль у формуванні нової людини відводив вихованню «благого серця», шлях до якого філософ вбачав у розумовій освіті. Філософ виокремлював розум, як джерело пізнання, що повинен допомогти особистості відшукати істину, яка не дається в «готовому вигляді», вбачаючи сенс буття у «пошуку себе» [150].

Специфікою сучасного стану педагогічної діяльності є вихід за рамки прагматичного типу мислення, гуманістична парадигма мистецького навчання орієнтує фахову підготовку майбутніх учителів музики до посилення інтелектуальної складової, спрямування студентів до активного сприйняття, моделювання ситуації переживання і співпереживання, розуміння і «передрозуміння», інтелектуальної гнучкості й варіативності розумових операцій.

Проблема судження, оцінювання, як специфічна форма мислення, останнім часом в епіцентрі уваги філософських досліджень (С. Бакурадзе, М. Каган, А. Лосев, В. Навознов, І. Нарський, В. Тугаринов та ін.). Доцільно зазначити, що трактування різні: форма, доповнююча пізнання, стимулююча активність суб'єкту пізнання; інші наголошують, що оціночні судження є привілеєм виключно мистецтва, релігії та моралі; деякі наполягають, що оціночні судження розміщені на зрізі пізнання та практичної діяльності особистості. У концепції В. Тугаринова доведено, що «оціночні судження – середня ланка між пізнанням та практикою. Ціннісне відношення слід вирізняти від пізнавального як відносно самостійну ознаку свідомості і передумову активності особистості» [79, 52].

У зв'язку з цим доречно зазначити, що оціночні судження є важливим аспектом творчої активності майбутніх учителів музики, двигуном їх

інтелектуального пошуку нових граней творів мистецтва та створення нових комунікативних моделей взаємодії з хоровим колективом. Вони дозволяють студентам використовувати знання для отримання нових знань, спрямовують до суб'єктивно-індивідуальної інтерпретації, слугують плацдармом до активного емоційно-ціннісного тлумачення мистецтва майбутніми учителями музики.

У контексті нашого дослідження заслуговує уваги думка М. Монтеня про необхідність розвитку розумового потенціалу особистості, самостійність творчого мислення, критичного ставлення до різноманітних поглядів і авторитетів [79]. Ф. Шеллінг за першооснову творчості виводить розум, проволить думку про те, що «над розумом немає нічого, в ньому ж є все», вбачає розум як механізм охоплення тотожності протилежностей за допомогою інтелектуальної інтуїції. Розумову діяльність А. Бергсон, Л. Брауер А. Шопенгауер пов'язують з інтуїцією, яка допомагає зануритись у пізнавальний предмет. На думку А. Бергсона, інтуїція потребує особливого емоційно-розумово-творчого стану для отримання миттєвого просвітлення. Розум, за переконанням А. Бергсона, може досягнути процесу творення виключно зовні, інтуїція миттєво досягає сутнісних глибин. Життя, за А. Бергсоном, є постійне творче становлення, у перебігу якого особистість безперервно перебуває у розвитку, творчо народжуючи «нові форми» [79; 86].

Педагогічна герменевтика, як концептуально новий етап у розвитку мистецької освіти, інтелектуально зорієнтовує процес вирішення творчих завдань, дозволяє спрямовувати студентів особистості до саморозвитку та самоорганізації на засадах розуміння та діалогу співробітництва. У цьому аспекті заслуговує на увагу концепція «навчання розумінню» А. Брудного, провідними аспектами якої є: організація простору розуміння у взаємодії «викладач-студент»; толерантність, емпатія, рефлексія, діалог, як першооснова міжособистісних відносин; саморозуміння як процес саморозвитку майбутнього фахівця [23]. У процесі занурення студентів у фабулу музичного твору для розуміння його художньо-сутнісних ознак важливого значення набуває асоціативно-образне мислення (Б. Асаф'єв, В. Блудова, Л. Мазель, В. Медушевський, А. Сохор, С. Раппопорт та ін.). Оскільки асоціації відіграють важливу роль у побудові художньо-творчої

моделі музичного твору, забезпечують її подальшу творчо-евристичну розробку, стимулюють художньо-рефлексивні, підсвідомо-інтуїтивні та розумово-мисленеві процеси майбутніх учителів музики під час застосування евристичних методів навчання.

Доцільність герменевтичного підходу до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами є незаперечною та підтверджена цілим рядом психолого-педагогічних праць [1; 70; 71; 72; 112; 119; 143; 204; 205], в яких проводиться думка про необхідність визначення нових перспективних шляхів для розкриття розумових здібностей студентів, «розкріпачення» розумово-мислених процесів для інтелектуального наповнення фахової підготовки студентів мистецького профілю. У зв'язку з цим Г. Падалка зазначає, що «герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення майбутніх учителів музики, спонукає до художньої рефлексії, провокує свідомість на творче засвоєння мистецьких явищ» [112, 264]. Сучасна західна науково-педагогічна думка (Bogdan, Bilker, Menges), акцентуючи увагу на домінуванні в освітянських процесах особистісного і герменевтичного підходу, наполягають на необхідності «чуттєвого розуміння й пізнання істини шляхом одночасного проникнення у духовний зміст суб'єктів і об'єктів навчання й занурення в особистісний суб'єктивний світ» [79, 175].

Як одна з головних професійних характеристик майбутнього керівника дитячого хорового колективу, розумова діяльність необхідна для вирішення професійних завдань в процесі аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення. Майбутній вчитель музики, озброєний методологією герменевтичного підходу, має бути готовим до виконання відповідного відбору дій у сукупності готових засобів диригентсько-хорової діяльності. З позицій герменевтичного підходу до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики, перед студентами відкривається перспектива оволодіння мистецтвом спілкування, налагодження тендітних тонкощів міжособистісних відносин, встановлення рефлексивних середовищ,

спрямованих на всебічне розуміння кожної індивідуальності. Тобто, навчитися співпереживати, залучаючи механізми ідентифікації, проєкції, емпатії, інтуїції.

Творче зростання майбутнього вчителя музики знаходиться у прямій залежності від інтелектуально-рефлексивної активності студентів, відкритості до самопізнання і саморозуміння. Пріоритетність рефлексивних процесів, таких як осмислення власної діяльності відповідно творчих завдань, самооцінка фахової компетентності є одним із головних критеріїв професіоналізму майбутніх керівників дитячих хорових колективів.

Концепція евристичного навчання, як зазначає П. Каптерев, передбачає перш за все спонукання особистості до самостійного розумового напруження, виконання функції «ангела-охоронця» розуму дитини, відкриває, таким чином, у рамках дефініції «інтелект-розуміння», можливість спрямовувати студентів до самостійного осмислення якісних характеристик диригентсько-хорового процесу на «лезі інтелектуальних можливостей», формуючи «цілковитих сократиків» (за П. Каптеревим) [66, 219].

Герменевтичний підхід до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами відкриває шлях до розуміння студентом унікальності кожної мистецької ситуації. У контексті нашого дослідження, заслуговує на увагу позиція А. Хуторського про те, що застосування евристичних методів навчання в системі освіти потребує залучення герменевтичних, «розуміючих» підходів до аналізу, суб'єктивного «чуттєвого проникнення» вчителя у сутність учня, активізацію педагогом особистісної рефлексії з позиції аналітики творчого розвитку кожного учня, об'єктивного аналізу та оцінювання їхньої навчальної продукції [198, 466].

Отже, в умовах герменевтичного підходу, підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання є процесом самоідентифікації, самовдосконалення, інтелектуального розвитку, використання і отримання нових знань емоційно-ціннісного тлумачення творів мистецтва. Специфіка нашого дослідження вимагає

висвітлення *креативного підходу* до підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами.

Методологічні засади креативного підходу до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики простежуються у науковій спадщині С. Батеніна, Г. Батіщева, А. Бахтіна, М. Бердяєва В. Іванова, Є. Ільєнкова, М. Кагана, М. Морозова, Б. Новікова та ін., де творчість визначається як практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних неповторних продуктів, встановлення нових властивостей, закономірностей і, також, як метод дослідження і перетворення духовної культури. Філософи розглядають творчий процес як органічно-цілісний акт перетворювальної діяльності, котрий підкоряється виключно суб'єктивній необхідності, підтвердженням чого є позиція М. Бердяєва про те, що хоче людина чи ні, але їй доведеться визнати непридатність шаблонів і почати самій творити [109].

У наукових дослідженнях з проблем розвитку освітянської системи зарубіжжя розглянуті різноманітні аспекти пошуку реальних шляхів творчого розвитку особистості, особливої уваги заслуговують нестандартні евристичні концепції творчого навчання шляхом відкриття (Дж. Брунер, Р. Ганьє, Д. Гілфорд, Р. Сунд), творчого навчання шляхом вирішення проблем (Н. Боссинг, Д. Гетцельс, Г. Зубулейк), творчого навчання шляхом інтуїції (Ч. Моррис, Г. Рагг). За визначенням Д. Гілфорда «спостерігається надзвичайно поверхове відношення до творчості в освітянському процесі, необхідно посилити розробку проблеми творчості» [216].

Креативний підхід у висвітленні особливостей застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики дозволяє розглядати диригентсько-хоровий процес як творчість. У відповідності до психологічної структури особистості креативний підхід у процесі роботи студентів з хоровими колективами дозволяє проектувати індивідуальну траєкторію творчого розвитку студентів.

У світлі сучасних підходів до визначення впливу творчості на особистість, дослідження Е. Абдулліна, А. Алексеєва, В. Кан-Каліка, С. Сисоєвої та ін.

доводять пріоритетність самоцінності та неповторності особистості, наголошують на перетворювальній та удосконалювальній функції творчої діяльності. У світлі позиції Л. Виготського про те, що «творчість є долею усіх...і постійним супутником розвитку особистості» [26, 80], С. Сисоєва зазначає, що творчому підходу до педагогічної діяльності студентів необхідно навчати ще у ВНЗ, готуючи їх як до нестандартних ситуацій, так і до нестандартних рішень, яких вимагає нестандартний підхід, тобто педагогічна творчість. Тим самим автор правомірно акцентує важливість творчої орієнтації фахової підготовки у ВНЗ, наголошуючи на пріоритеті творчості, яка, на думку науковця, має бути присутня на всіх етапах фахового становлення і отримати статус провідного компонента навчально-виховного процесу [146]. Креативний підхід, у контексті нашого дослідження, допоможе розкрити специфіку формування творчої індивідуальності студента, його готовність до керівництва диригентсько-хоровим процесом як до самостійної творчості.

Відводячи особливе місце творчим здібностям особистості, Б. Теплов стверджував, що здібності не тільки виявляються, але й формуються у відповідній діяльності [168]. Сучасна педагогічна думка наголошує на тому, що здібність визначає креативні можливості особистості, спроможність, схильність до виконання певної діяльності й зумовлюється рівнем знань, умінь, навичок, особистісними якостями (рисами характеру, рівнем уяви, асоціативністю мислення, темпераментом, високим рівнем концентрації уваги, особливостями емоційно-вольової сфери). Досліджуючи етапи творчого розвитку особистості, А. Готсдінер встановив континуальну послідовність формування музично-обдарованої особистості, а саме: сенсорне навчання; утворення евристичних моделей, творча діяльність на основі антиципації [33, 241].

Мистецька діяльність без пріоритетних творчих устремлінь заперечує природі мистецтва, позаяк творчість реалізується у процесі і результаті мистецької діяльності. Застосування евристичних методів навчання створює умови для творчого розвитку майбутнього учителя музики, здібного відчувати, цінувати, створювати і втілювати власне розуміння творів хорового мистецтва у

роботі з хоровим колективом. Народжені зразки самостійної творчості мають як суб'єктивно-творчий («нове для себе»), так і об'єктивно-творчий характер («нове саме по собі»), оскільки лише завдяки творчості відбувається «спілкування» з музикою, з'являється стан, який сприяє «вирішенню особистісного завдання», здатності до «рефлексії над самим творчим процесом» (за Л. Виготським) [26]

Розглядаючи креативний підхід як творчу активність, як першооснову творення особистістю самої себе, психологічна наука [87; 94; 97; 120; 127; 128; 167; 171; 182; 210; 216; 221; 222] трактує творчу активність як форму поведінки й діяльності особистості, яка має продуктивний, пошуковий, евристичний та спонтанний характер. Оскільки ознаками креативності є творча активність, творчий неспокій, ініціативність особистості, здібність до саморозвитку, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики неабиякого значення набувають евристичні методи навчання, як дієвий механізм стимулювання у студентів творчої активності, інтересу, використання аналогій, створення ситуацій емоційного піднесення та евристичного міркування, використання запитань, що дозволяють студентам у процесі роботи з хоровими колективами не тільки швидко орієнтуватися в інформаційному потоці, але й сприяють конструюванню особистісних моделей інтерпретації художніх образів творів мистецтва за допомогою розуміння та підключення глибинних процесів самостійного мислення та активної діяльнісно-творчої мистецької позиції.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється велика увага сутності і змісту креативності [41; 208, 216; 218; 221] як творчої ознаки професійності вчителя музики, що пов'язана з емоційною та інтуїтивною сферами. Творча особистість хорового диригента на основі досвіду, професійних та психолого-педагогічних знань, висуванні нових творчих ідей, що дозволяє майбутньому учителю музики застосовувати новаторські форми та знаходити оригінальні нестандартні рішення, удосконалюючи таким чином свою професіограму. Креативний підхід до застосування евристичних методів навчання створює умови для творчого самовираження майбутніх вчителів музики у процесі підготовки до роботи з дитячими хоровими колективами, сприяє виробленню

умінь вирішувати навчально-творчі завдання, орієнтуватися в нових умовах, долати труднощі, стимулює розвиток інтересу до художньо-творчої діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, перебудовою раніше невідомого. У даному аспекті застосування евристичних методів навчання у підготовці студентів до роботи з хором відкриває шляхи для отримання майбутніми вчителями музики досвіду саморозвитку, що вимагає творчого піднесення, вміння створити творчу атмосферу, ситуації успіху, керування настроєм, емоціями, виявляти себе як творчу індивідуальність.

Таким чином, креативний підхід до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами дозволяє ефективно використовувати набуті студентом знання та уміння в нових непередбачуваних ситуаціях, конструювати нові моделі взаємодії, готує до нестандартного вирішення диригентсько-хорових завдань.

У сучасних умовах університетської освіти нагальним є питання ціннісного відношення до самовдосконалення студента, його творчої самореалізації. Дослідження Б. Ананьєва, О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної та ін. доводять, що становлення вчителя, готового до творчої самореалізації є найголовнішим аспектом *акмеологічного підходу* сучасної освіти.

Б. Ананьєв, засновник акмеології (від давньогр. “акме” - вершина, розквіт, вища точка розвитку, зрілість і “logos” – зміст, розум, пізнання) як науки сформулював її головну ідею - вивчення “вершин”, вищого ступеню досягнень особистості [6]. Орієнтованість науки акмеології на розкриття умов для формування цілісної особистості, досягненні нею вищих рівнів свого розвитку дозволяє визначити: закономірності розвитку і саморозвитку особистості; об'єктивні і суб'єктивні фактори, що комплексно спливають на досягнення вершин професійного розвитку; ступінь готовності до творчої самореалізації особистості у майбутній діяльності. Проблема особистісного творчого «збагачення» студента, розкриття його творчих можливостей, активізація процесів самопізнання, самовизначення і самореалізації в епіцентрі уваги педагогічної науки [8; 14; 34; 36; 119; 152;].

Концептуальні засади акмеологічного підходу до підготовки майбутніх учителів розроблені Н. Кузьміною і набули подальшого розвитку її послідовниками і однодумцями Л. Спіркіним і М. Фрумкіним [157; 158]. Вчені, конкретизуючи специфіку педагогічної діяльності, визначили її дослідницьку, проєктивну, конструкторську, комунікативну і організаторську функціональну сутність. Безсумнівно, професія вчителя музики часто стикається з вирішенням різнотипових педагогічно-мистецьких завдань, що потребують використання методів аналізу та моделювання, проєктування мети, активізуючи, таким чином, бажання вдосконалюватися для досягнення високого рівня самореалізації у професії. Дослідження О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Шандрікова та ін. доводять, що домінуючими факторами досягнення акме-рівня є високий рівень мотивації самовдосконалення, потреба особистісно-творчих досягнень, прагнення самореалізації [40; 83].

Сутність акмеологічного підходу до розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання полягає у висвітленні таких елементів диригентсько-хорової підготовки, як мистецтво творчої взаємодії з дитячим колективом, активного розвитку музичного мислення, креативності, здатності до мистецької рефлексії, готовності до музично-професійної та особистісної самореалізації.

Виходячи з позиції Б. Ананьєва про необхідність «вивчення вершин», як найвищого щаблю особистісного зростання, А. Козир зазначає, що системоутворюючим фактором акмеології є особистість [73, 123]. Розглядаючи людину як особистість, суб'єкт діяльності, акмеологія висвітлює закономірності розвитку зрілої особистості, міру самореалізації творчого потенціалу, готовності до фахової діяльності та досягненню «вершин» фахового становлення, а стосовно нашого дослідження – особливості підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

З точки зору акмеологічних досліджень [6; 40; 72; 83], у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя активно здійснюється індивідуальна корекція з метою набуття навичок музично-творчої діяльності, відбувається виявлення внутрішніх ресурсів студентів: характеру, психологічного складу, інтелекту, волевих якостей, емоційних процесів, ініціативи, творчої складової. Єдність суб'єктивного та об'єктивного в розвитку майбутніх учителів музики, на думку А. Козир, чітко виявляється у потребі та здатності до удосконалення і досягнення неординарних результатів, визначенні професійно-особистісних стандартів, наявності високого рівня мотивації, самореалізації та прагнення до досягнення вершин професіоналізму [73,182]. Професіоналізм пов'язується не тільки з глибокими знаннями, нестандартними інноваційними підходами, креативною складовою, але й волею, стійкістю мотиваційно-емоційної зарядженості, рівнем використання творчого потенціалу. Що дає змогу здійснювати акмеологічний пошук шляхів самореалізації майбутніх учителів музики у процесі застосування евристичних методів навчання.

Ураховуючи позицію С. Рубінштейна про те, що «епіцентром організації буття є особистість, її здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, досягнення оптимального рівня розвитку» [73,123], акмеологічний підхід до застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики надає можливість сформулювати сукупність суб'єктивно-психологічних характеристик особистості студента, його індивідуальні риси, акцентуючи увагу на рівні інтелекту та загальної культури студента, специфіці характеру та темпераменту, інтегрованості пізнавально-пошукової, емоційно-рефлексивної та підсвідомо-чуттєвої сфер свідомості студента.

Необхідною умовою сучасної освіти є високопрофесійний фахівець, що мислить неординарно, творчо, компетентно, «прямуючи за відношенням до ситуації, предмету, засобів діяльності, які тісно пов'язані з ціннісними орієнтаціями, установками, перетворюючи попередній досвід у процесі рефлексії на властивості характеру, завершуючи його структуру і забезпечуючи цілісність (за Б. Ананьєвим) [6, 314].

Акмеологічний підхід до підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання об'єднує завдання та цілі диригентсько-хорової діяльності, її специфічних особливостей, прийомів та методів керівництва дитячим хоровим колективом, а саме: здібність чітко та прозоро мислити, вміння дисциплінувати себе та оточення; володіння особистими емоціями, екстраполювати їх на творчу мету; здібність до побудови своєї «перешкодостійкості» від зовнішніх відволікаючих факторів, особливо в стресогенних ситуаціях; уміння, одночасно заглиблюючись у свої дії, чітко відчувати сигнали зовні, ніколи «не вимикати зворотній зв'язок»; нахил до природного процесу навчання «на сторонніх помилках», що допомагає уникнути своїх; психологічна витривалість, яка необхідна для активної репетиційної та виконавської діяльності майбутнього керівника дитячого хорового колективу. В акмеологічних дослідженнях А. Деркач, В. Маркової [40] доведено, що активна творча позиція особистості виявляє себе в оригінальних прийомах мислення, культурі мовлення, творчому пошуку, умінні приймати нестандартні рішення, усвідомленні погребової сфери самостійно-вольових зусиль, внутрішньому бажанні адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Визначаючи значимість акмеологічного підходу у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання доцільно виокремити сутнісні характеристики означеного феномену, що віддзеркалюють ту основу, навколо якої компонується основні якості хорового диригента, підпорядковані головній меті - досягненню студентами високого рівня самореалізації у вирішенні різноманітних ситуативних завдань, що постають під час роботи з хоровими колективами, а саме: оволодіння фаховими знаннями; набуття праксеологічного та комунікативного досвіду під час вирішення тих чи інших творчих завдань; досягнення творчого партнерства і творчої результативності у процесі педагогічної взаємодії з хоровим колективом; самостійний пошук і досягнення студентами діяльнісно-творчого результату диригентсько-хорової діяльності на основі набутих усвідомлених прийомів евристичної діяльності.

Таким чином, акмеологічний підхід до підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання розкриває сутність процесу творчого самовдосконалення у рамках планетарної парадигми «освіта впродовж життя» [27; 40]. Необхідно зазначити, що передумовою успіху у досягненні акме-рівня є бажання і воля до особистісно-якісних перетворень, намагання вийти на вищий рівень власного творчого розвитку. Все залежить від особистої активності студента, передбачає активне самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самоформування творчої індивідуальності. Підсумовуючи аналіз основних підходів до підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, можна зробити висновок, що кожен із перелічених підходів, визнаючи наявність певних недоліків, представляє об'єктивну цінність та відповідає (у деякій мірі) сучасним вимогам до системи педагогічної, зокрема, мистецької освіти. Схему методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання зображено на рис.1.1.



Рис. 1.1 Методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання

Отже, теоретико-методологічний аспект проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання дозволив нам виявити, що диригентсько-хорова підготовка потребує інноваційних нововведень, що дозволить вносити істотні зміни у зміст творчої діяльності викладача і студента.

Вищезазначені методологічні підходи (особистісний, діяльнісний, креативний, герменевтичний, акмеологічний) та їх комплексне поєднання характеризують концептуальні засади моделі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання. Таким чином, створюючи передумови для висвітлення і ґрунтовного аналізу сутності та змісту поняття «методи евристичного навчання».

1.2. Сутність та зміст поняття «методи евристичного навчання» у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами

Проведений методологічний аналіз категорії творчості, в аспекті діяльності, активності, пізнання, творчого мислення і творчого пошуку, дозволяє розглядати її як похідну для визначення сутності і змісту поняття методи евристичного навчання у підготовці майбутніх учителів музики. Евристику ми розглядаємо як складову творчості. У цьому контексті, ґрунтовного розгляду потребує проблема застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх керівників хорових колективів, оскільки диригентсько-хоровий процес є складним інтеграційним симбіозом психологічної, педагогічної, музичної та мистецької діяльності. Підготовленість майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання забезпечить готовність до самостійної творчості у майбутній професійній діяльності керівника дитячого хорового колективу.

Концептуального осмислення проблема підготовки творчої, креативно розвиненої особистості вчителя, здібної до професійно-творчої самореалізації, знайшло відображення у роботах В. Андрєєва, Ю. Кулюткіна, О. Пехоти, В. Соколова, А. Хуторського та ін [5; 7; 67; 81; 114; 149; 156; 163; 198; 199]. Необхідно зазначити, що наукові дослідження щодо проблеми застосування евристичних методів навчання у різновидах навчальної діяльності [594; 114; 139; 148; 162], акцентуючи увагу на потужних дидактичних можливостях нової технології евристичного навчання, переконують у необхідності її застосування у середній і вищій школі. На думку А. Хуторського, евристичне навчання є процесом і результатом індивідуальної самореалізації особистості. Визначаючи мету евристичного навчання як вектор самореалізації, самостійних творчих пошуків, активізації самостійної діяльності особистості у плідній співпраці з учасниками навчального процесу, А. Хуторської підкреслює його значення у розвитку індивідуальних особливостей особистості, створенні нею інноваційної навчальної продукції, подальшому творчому саморозвитку [199].

Розкриваючи сутність і зміст евристичних методів навчання, необхідно, насамперед, зупинитися на характеристиці власне евристики, оскільки цей термін репрезентує досить широке, багатозначне тлумачення. У «Філософському словнику» зазначається, що «евристика (грець. *heurisko* - шукаю, знаходжу, відкриваю) - наука, що вивчає творчу діяльність, методи, що використовуються у відкритті нового та у навчанні. розглядає та досліджує творчий процес із позицій його проведення, визначення перешкод та відкриття нових шляхів їхнього подолання, пошук найсприятливіших умов для творчості» [189, 420]. Український педагогічний енциклопедичний словник під редакцією С. Гончаренко сутність евристики висвітлює як організацію процесу продуктивного творчого мислення (евристична діяльність), спеціальний метод навчання (сократичні бесіди) або колективного розв'язання проблем [30, 147]; поняття «евристичний метод навчання» розкривається як частково-пошуковий метод, організація пошукової, творчої діяльності на основі теорії поелементного засвоєння знань і способів діяльності [30, 148].

Психолого-педагогічні дослідження [25; 41; 87; 133; 137; 163; 172;] доводять, що евристику можна розглядати як комплекс досліджень, пов'язаних з психологією мислення, теорією інформації, нейрокібернетикою, педагогікою, логікою тощо. У психології під поняттям «евристика» розуміється сукупність особистісних механізмів, які сприяють народженню процесів, спрямованих на вирішення творчих завдань, як процес побудови нової дії, спрямованої на досягання мети в новій для системи ситуації [110]. З цієї позиції евристику розуміють як сукупність мисленнєвих процедур, спрямованих на вирішення творчих завдань; науку, що вивчає евристичну діяльність; окремий розділ науки про мислення. Її об'єкт – творча діяльність; найважливіші проблеми – завдання, пов'язані із прийняттям рішень; усуненням протиріч. Відтак, кожна наука привносить у термін «евристика» особистий зміст, трактуючи його як: метод відкриття нового, суттєву складову сучасної психології мислення, процес прийняття рішення, алгоритм вирішення завдань засобами продуктивного, творчого мислення тощо. Разом із тим, не зважаючи на варіативність наведених трактувань, можна констатувати, що головною ознакою евристики є творчий процес створення нового, побудова особистісних творчих моделей вирішення будь-яких завдань. Таким чином еристика - наука про творчість і творчу діяльність у будь-якій сфері.

На унікальності застосування евристики у різновидах діяльності наголошує Т. Кудрявцев, виокремлюючи у розумінні суті творчості інтуїтивну, алгоритмічну і евристичну компоненти, акцентує увагу на евристичному підході у навчанні, як такому, що «відкриває можливість для нежорсткого управління розвитком творчої діяльності» [81, 8]; Ю. Кулюткін відмічає, що еристика розглядає способи, за допомогою яких окремі операції структуруються у стратегії і тактики, спрямовані на пошук необхідної інформації та процес прийняття рішення, що дозволяє керувати не тільки «стереотипними завданнями» але й творчою діяльністю [81, 3]; А. Хуторської розкриває сутність терміну «евристика» як науку про творчість і творчу діяльність, з метою отримання нових результатів за допомогою пояснення, систематизації і передбачення процесів відкриття нового [199, 147]. Відповідно до

цього, ознакою евристичного процесу і евристичної діяльності вчений визначає створення нового (нової ситуації, нової мети й нової дії). Педагог і математик Д. Пойа, якого вважають «батьком» евристики, підкреслював, що прикметник евристичний означає – слугуючий для відкриття [126].

Концептуального осмислення поняття «евристика» знайшло у психолого-педагогічних дослідженнях. Евристика трактується психологами як розділ науки про мислення. Її об'єкт – творча діяльність, проблематика – прийняття рішень в умовах проблемних ситуацій, пошук нового продукту мислення. Зокрема, І. Розет відмічає, що термін «евристика» відображає комплекс: спеціальних методів вирішення нестандартних завдань; засобів організації творчої діяльності, у тому числі і колективної; прийомів навчання з використанням запитань «наведення»; наука, що вивчає творчий процес; наука, що вивчає продуктивну розумову діяльність, що приводить до оригінальних результатів [138, 9]. Сутність поняття «евристика» розкриває В. Пушкін у праці «Евристика – наука про творчість». Окреслюючи інноваційну сутність евристики, головний зміст евристики вчений вбачає у відтворенні внутрішніх інтелектуальних потенцій особистості у процесі будь-якої діяльності. За допомогою комплексу прийомів, що дозволяють «зменшувати кількість гілок того дерева, з якого складається лабіринт завдання» [133, 152]. Таким чином, поняття «евристика» включає в себе продуктивний діяльнісний і творчий аспекти, спрямовані на створення особистістю власних творчих продуктів і може бути застосована в різноманітних діяльнісних сферах, у тому числі – диригентсько-хоровій.

Розкриваючи сутність і зміст поняття методи евристичного навчання, ми опираємося на культурологічну позицію В. Андрєєва про необхідність цілісного бачення мети дослідження на основі озброєння найціннішим, що «було досягнуто раніше, але з роками пішло у забуття» [7, 15].

Питання продуктивної розумової діяльності, що має спонукати до відкриття нових знань, в епіцентрі уваги філософів із часів давнини. Славнозвісні «бесіди» Сократа започаткували нову «діалогічну» систему навчання, яку пов'язують з евристикою (хоча в античні часи даний термін не використовувався, оперували

поняттям «творчість»). Фундацією системи Сократа є провідна евристична формула «Я знаю, що нічого не знаю», яка дає імпульс процесам продуктивної розумово-творчої діяльності, а саме: формулюванню протиріч, переходу від окремих уявлень до загальних понять, заглибленню у сутність понять, варіативності, зверненню до попереднього досвіду, рефлексії обговорення. «Еврика» (грець. *heureka* – я знайшов) Архімеда є лінгвістичним і технологічно-методологічним прототипом поняття «евристика», «Правило для керівництва розумом» Р. Декарта, висловлювання І. Канта про продуктивну уяву заклали підвалини наукового знання про принципи творчого мислення – евристику [64].

Видатні вчені ХХ ст. (Л. де Бройль, М. Борн, Н. Вінер, П. Дірак, А. Ейнштейн та ін.) виокремлювали уяву як суттєву ланку евристичного пошуку. У філософських працях [79; 86; 89; 109] аналізується філософський аспект евристичних можливостей уяви, акцентується увага на синтезі уяви, фантазії та активного мислення у продуктивній діяльності особистості. За визначенням В. Штоффа: «активність уяви відносно вільно оперує наданими поняттями та переплітається з активністю мислення, яке працює за визначеними правилами і законами» [79, 69]. Фізик Н. Бор, порівнюючи евристичний зміст науки і мистецтва, визнає переважну значущість мистецтва, що криється у «його здатності нагадувати про гармонії, недосяжні системному аналізу, що дають свободу грі фантазії, уявлення» [142, 56]. Значний інтерес до розуміння специфіки мислення, як процесу евристичного пізнання, представляють принципи наукового мислення, сформульовані М. Борном: принцип дозволеності; принцип інваріантності (отримання знання через достатню кількість незалежних проєкцій); принцип символізації (отримання нового змісту в іншому ракурсі; принцип ймовірності – релятивність, рухливість мислених процесів пізнання) [79].

Поряд із логічною структурою мислення Б. Больцано, Л. Брауер, Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре, Ж. Адамар та ін. виокремлюють і розкривають необхідність важливої ланки евристичної діяльності – інтуїції, за допомогою якої можливе занурення у пізнавальний предмет. Інтуїцію вчені розглядають як здібність мисленого охоплення «осяяння» непізнаних зв'язків та закономірностей.

А. Пуанкаре зауважує, що логіка не може надати уявлення про науку в цілому – це має надати інтуїція. Аналогічну позицію займає Л. Брауер, наполягаючи на факторі інтуїції, як вирішальному кроку до формування нового мислення [79; 86; 215; 219].

Досліджуючи чинники формування нового мислення, Б. Новіков вказує на те, що «для успішного освоєння нового старе повинно бути доведено до досконалості, повністю розкрити та вичерпати свої евристичні у пізнанні можливості» [109, 204], таким чином, Б. Новіков встановлює, що створення нового неможливо без опори на попередній особистісний і загальнолюдський досвід [109]. Солідарна позиція М. Федорова щодо «відкриття» минулого завдяки «воскресінню» у сьогоденні дозволяє особистості конструювати майбутнє, розширюючи пізнавальний і творчий зміст навчання, надає творчій діяльності евристичної спрямованості.

Завдання евристичного навчання – створення засобу для дійсного самовираження й самоствердження особистості, відходу від сталих еталонних методів діяльності у вирішенні проблемних ситуацій, генерування якомога більшого числа альтернативних рішень для розв'язання навчальних ситуацій та проблем. Відтак, ставлення до проблемних ситуацій Е. Ільєнков пояснює як «найточніший критерій культури розуму, вміння мислити. Необхідно шукати їх, свідомо виробляти, розгортати і вирішувати» [109, 257].

Фундацією евристики, як науки про комплексний розвиток особистості, є психологія, особливо психологія творчого або продуктивного мислення. У психології під поняттям «евристика» розуміється сукупність особистісних механізмів, що сприяють народженню процесів, спрямованих на вирішення творчих завдань.

Концептуальне осмислення психолого-фізіологічних аспектів евристики, як науки про творчість, знайшло відображення у працях Г. Альтшулера, М. Амосова, П. Анохіна, А. Брушлинського, Л. Виготського, К. Дункера, С. Рубінштейна, В. Крутецького, О. Леонтьєва, О. Лука, А. Матюшкіна, В. Моляко, Ж. Пиаже, Я. Пономарьова, А. Потебні, А. Пуанкаре, В. Пушкіна, В. Рибалка, К. Роджерса,

Б. Теплова та ін. Психологічним підґрунтям евристичних методів навчання є уява про вільний особистісний процес самопізнання, самотворення, самореалізації, розвинення процесів мислення та діяльності, актуалізація мисленнєвих процедур рефлексивного характеру. Евристика розглядається психологами (М. Розет, О. Тихомиров, В. Пушкін та ін) [133; 137; 172] як розділ науки про мислення. Значний внесок у розуміння евристики як науки про творчість вніс І. Розет. Вчений пов'язує творчість із психологічним процесом, «за допомогою якого вирішується проблема, конструюється нова стратегія, виявляється дещо нове, носить назву...евристичної діяльності...Наука, що досліджує закономірності евристичної, творчої діяльності людини може мати назву евристика» [137, 23]. Цінною для нашого дослідження є позиція В. Пушкіна, про те, що евристичні прийоми, як готові схеми дії, складають об'єкт евристичної логіки, а реальний процес евристичної діяльності – об'єкт психології творчості [132, 22].

Термін «евристика», «евристичне рішення» вперше зустрічається в роботах американського вченого К. Дункера. Досліджуючи психологію мислення, він дійшов висновку про необхідність вивчення не тільки успішної, продуктивної розумової діяльності, але й прослідковування обставин, перешкоджаючих її функціонуванню [172]. У «Керівництві для німецьких учителів» А. Дистервег порівнює евристичний метод із «повідомлюючим», таким що «...сприяє самодіяльності» [45; 9, 16]. Розвиваючі можливості евристичного методу навчання педагог вбачає у стимулюванні самодіяльності учня, шляхом індивідуального мислення і самостійного пошуку.

На розвиваючій силі евристичного методу, як наукового дослідження природи шляхом спостереження, досвіду і мислення, підтриманого гіпотезами, наполягають Г. Армстронг і А. Герд. Так, Г. Армстронг проводить думку про те, що «знання, ні до чого не застосовані, ні з чим не пов'язані, а засвоєні лише пам'яттю, унеможливають пробудження інтересу» [12, 16].

Продукти мислення входять до інтегративного навчання, якому А. Леонтьєв дав назву «образ світу» [84]. Мислення – необхідний компонент рефлексії особистості і, водночас, саме є об'єктом рефлексії. У роботах А. Матюшкіна,

Ю. Кулюткіна, Л. Фрідмана [97; 172; 193] чітко фіксується евристична цінність рефлексивних процесів. Актуалізується головний стрижень евристики – проблема регуляції і самовдосконалення мисленевої діяльності. Як зауважує Ю. Кулюткін, «...феномен полягає в тому, що людина у процесі пошуку активно вибудовує засоби, за допомогою яких можлива регуляція мисленої дії, тобто свої гіпотези, антиципіруючі схеми, моделі» [81, 223].

Екс-чемпіон світу М. Ботвінік зробив припущення, що процес мислення адекватно може бути описаний у термінах «алгоритм», «програма», «переробка інформації», оскільки «..програми людини перевищують програми комп'ютеру незрівнянно глибшим вирішенням завдань» [172, 219-220]. М. Амосов у праці «Алгоритми розуму» висуває думку про те, що сутність інтелекту полягає у реалізації алгоритмів [172, 220]. А. Ньюелл акцентує увагу на тому, що евристики – це гнучкі алгоритми, які удосконалюються у процесі пошуку принципово нового шляхом перебору, вибору і переходу дослідної площини [220]. Реальний процес мислення Л. Виготський порівнює з «течію від першого моменту зародження думки до її остаточного завершення у словесному формулюванні. Кожна думка вирішує конкретне завдання» [172, 193].

У психологічній концепції С. Рубінштейна мислення постає як евристичний процес, як суб'єктивна діяльність [142], А.В. Брушлинський, акцентуючи увагу на евристичному аспекті мислення, доводить, що суб'єктивний процес мислення - це завжди пошук і відкриття суттєво нового [25; 172, 15]. Визначаючи провідну роль попереднього досвіду у процесі «відкриття» особистістю нового знання, В. Андрєєв зазначає, що будь-яке нове знання не виникає із небуття, а має конкретний зв'язок із попереднім знанням, попереднім досвідом індивіду [9, 30]. Дана закономірність простежується у психологічній концепції П. Анохіна. Аналізуючи нейрофізіологічну роботу мозку, П. Анохін дійшов висновку, що «відображення зовнішнього світу може бути виключно випереджаючим, позаяк кожен зовнішній вплив на організм мобілізує у нервовій системі молекулярний досвід минулого, пов'язаний із конкретною ситуацією або подразнювальним

стимулом. Ця обставина надає можливість мозку об'єднати минуле із сьогоденням і передбачити у деталях постання майбутніх подій» [9, 31].

Особливої значимості у ефективності продуктивного мислення західні психологи (А. Бен, Д. Гартлі, С. Милль, Дж. Пристлі, Т. Циген та ін.) надавали асоціаціям і аналогіям, визнавали їх головною структурою мислення, що постають як зв'язок між уявленнями на засадах попередніх знань та засвоєного у минулому досвіді. Дослідники зазначали, що послідовність думок при вирішенні творчих завдань може згортатися до асоціацій і при необхідності легко розгортатися у попередній послідовності [213; 220].

Висвітлюючи питання про сутність та зміст евристичних методів навчання як інтелектуально-мисленнєвого процесу, доцільно звернутися до проекції зміни поглядів західної психології на іманентність процесу мислення. Так, представники Вюрцбургської школи (Н. Ах, О. Кюльпе, К. Марбе, О. Зельц) розглядали процес мислення як внутрішню дію (акт), як послідовність вирішення завдань, висуваючи розподіл на мислення й інтелектуальну діяльність.

Представники гештальтпсихології (нім. – образ) (В. Вертхаймер, К. Дункер, В. Келер) дійшли висновку, що процес мислення не хаотичний пошук або наслідування засвоєним навичкам, це перехід від одного стану до іншого, від менш досконалої структури до більш досконалої, акцентували увагу на значенні попереднього досвіду у вирішенні творчих завдань, про співвідношення поступового і раптового. Вчені вперше використали такі поняття як: евристичні методи мислення (аналіз конфліктів, мети, матеріалу); принцип цілісності та раціонального групування матеріалу; продукування нового образу [25; 172].

Психологи - біхевіористи (Дж. Уотсон, Е. Толмен, Д. Міллер, Ю. Галантер, Б. Скіннер) пропагували варіативний метод проб та помилок. Біхевіористська концепція, незважаючи на певні недоліки, привносить раціональне зерно у дослідження сутності та змісту евристичних методів навчання – під час вирішення проблемного завдання не потрібно обмежуватися єдиним способом, а переходити до інших можливих допоки не буде знайдено рішення [79].

Ж. Піаже, користуючись поняттям «інтелект», а не «мислення», вважає, що «інтелект є станом рівноваги, до якого тяжіють всі послідовно розташовані адаптації сенсомоторної та когнітивної сфери, аналогічно всім асимілятивним та акомодуючим взаємодіям організму із середовищем» [124; 172, 217]. Для визначення поняття інтелект, Ж. Піаже розглядає такі характеристики, як «психічна адаптація до нових умов» за Е. Клапаредом та В. Штерном, «акт спонтанного розуміння» за К. Бюлером та В. Келером. Специфіка інтелекту, на думку Ж. Піаже, полягає у змінах особистості, визначенням нею наступних можливостей для пізнання нових об'єктів. У контексті даного підходу вчений відзначав, що успіхи у навчанні залежать від рівня «зрілості» інтелекту від рівня сформованості інтелектуальних структур особистості [124].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється значна увага діагностиці та можливостям цілеспрямованого впливу на розумовий розвиток особистості (П. Гальперин, З. Калмикова, А. Матюшкін, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін.). Тому продуктивне мислення доцільно розглядати як умову застосування евристичних методів у навчанні, як інтелектуальну здібність до навчання, що, на думку З. Калмикової є показником розумових здібностей до навчання, до самостійного вирішення нових проблемних ситуацій, які «забезпечуються продуктивним мисленням» [121, 274]. З. Калмикова, обґрунтовуючи різницю за «ступенем нового продукту, отриманого у процесі мисленої діяльності по відношенню до знань суб'єкту» [61; 172, 10], доходить висновку, що деякі індивідуальні особливості мислення дітей, формуючись у процесі діяльності, закріплюються і виявляються при виконанні діяльності, яка потребує мисленої активності. Автор виділяє якості розуму, що, на її думку, є компонентами навчання і впливають на вибір ознак, суттєвих для вирішення проблеми, рівень їхньої спільності, амплітуду прикладання нових знань, швидкість, легкість засвоєння, темп просування у навчанні [172, 274].

Необхідно зауважити, що поліфункціональна діяльність керівника хорového колективу, неодмінно включає розгляд комунікативних, диригентсько-хорових, емоційно-сміслових, художньо-мистецьких проблемних ситуацій, аналіз якісних

характеристик диригентсько-хорового процесу, виявлення факторів впливу й перенесення висновків на прогнозовану творчу ситуацію і одноосібне прийняття рішення відповідно творчій ситуації, що виникла або може виникнути за конкретних обставин у конкретній ситуації в той чи інший момент функціонування хорового колективу. Автор теорії проблемних ситуацій А. Матюшкін запропонував тривимірну модель активізації мислення при вирішенні проблемних ситуацій, а саме: ступінь важкості, етапи становлення дії, структурні компоненти дії (знаходження нових засобів досягнення мети, розкриття нових закономірностей, відношень для роз'яснення або доказу). А Матюшкін зазначає, що психологічна структура проблемної ситуації вибирає пізнавальну потребу (що спонукає до інтелектуальної діяльності); невідоме знання або засіб дії (що необхідно досягнути); інтелектуальні можливості особистості, творчі здібності та попередній досвід [147; 172, 32].

Досліджуючи проблеми управління мисленими процесами з позиції інтелектуальної діяльності, П. Гальперин дійшов висновку, що «формування розумової дії» має декілька значень: формування дії в якості «шліфування», «доведення до конкретного рівня досконалості»; формування в якості здійснення розумової дії, відхід від незнання. У цьому зв'язку П. Гальперин проводить думку про саморегуляцію мисленнєвої діяльності, підкреслює, що її ефективність залежить від внутрішнього (емоційно-регуляторного) та зовнішнього (цілеспрямованого) управління.

У психологічній концепції діяльності особистості С. Рубінштейна проводиться цінна ідея творчого навчання, як процесу розвитку і формування психічних якостей. Вчений вважає, що активізація мислення завдання складне, оскільки будь-яке мислення є творчим, продуктивним у тій чи іншій мірі [141, 107]. У контексті даного підходу О. Тихомиров відзначив, що найскладнішим є шлях управління мисленням через вплив на особистість, зміну мотивів, установок, позицій особистості, ступінь оцінки та самооцінки [172, 168].

З огляду на психологічні дослідження, можемо говорити про існуючу залежність ефективності диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів

музики від застосування евристичних методів навчання, що забезпечуються стимулюванням інтелектуальної сфери студентів, зверненням до попереднього досвіду, інтуїції, рефлексії, продукуванням асоціацій та аналогій, створенням умов для самостійного пошуку майбутніми керівниками дитячих хорових колективів «пізнавального зерна» мистецьких завдань, отримання інформації від знань і про знання. Вказана особливість визначає суттєву відмінність як до підходів у розумінні сутності та змісту поняття «методи евристичного навчання», так і методики їх застосування у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, яка спрямована на генерування ідей, прийняття рішення студентами у нестандартних творчих ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні диригентсько-хорових завдань.

Сучасні методи евристичного пошуку почали активно створюватися у 40-60 рр. ХХ століття [9; 12; 24; 38; 59; 67; 69; 126; 159; 171; 217; 220]. Зокрема, методика Д. Пойа дозволяє регулювати евристичну (пошукову) діяльність у процесі розв'язання задачі. На думку Д. Пойа, мета евристики – досліджувати правила і методи, що ведуть до відкриття [126; 133, 14]. У книзі «Як розв'язувати задачі» Д. Пойа надає схему послідовності евристичної дії для пошуку рішення і досягнення успіху у процесі відповіді на низку запитань, які розподілені на 4 блоки: розуміння постановки задачі; складання плану рішення; здійснення плану; погляд назад (вивчення отриманого результату). Завдання педагога – допомагати учню самостійно розв'язувати задачі, наводити учня на самостійне відкриття [126; 133, 15]. Приведена методика ґрунтується як на логічному досягненні дійсності так і на інтуїтивному шляху пізнання, використанні власного досвіду, самоконтролі, спостереженні за діяльністю інших.

На необхідності озброєння вчителя передовими технологіями, ознайомленням із західноєвропейським досвідом наполягали ще С. Русова «...збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини» [145, 94], О. Дорошкевич проводив думку про те, що «традиція, шаблон – найперші вороги школи, необхідно рівнятися по фронту західноєвропейської та американської педагогіки, які необхідно щільно підігнати на українську мірку» [145, 88],

Я. Мамонтов зазначав, що діяльність вчителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю, або, краще сказати, співтворчістю, оскільки вона повинна зливатися з творчою роботою учня. Підкреслюючи неподільну єдність традиційної і евристичної форм навчання, П. Каптерев вказував на те, що «...у розумній школі евристика, догматизм, катехізація знаходяться у тісному зв'язку», навідні запитання і запитання, спрямовані на дослідження інтелектуальних здібностей поєднуються, а «винайдена істина екстраполюється у формулу і у цьому вигляді засвоюється» [67, 97].

Аналіз педагогічної думки другої половини ХХ століття показав, що евристика увійшла до педагогіки як один із методів, форм або прийомів навчання. У розробку евристичних методів як педагогічної проблеми вагомий внесок зробили Г. Альтшуллер (метод вирішення винахідницьких завдань) [5], В. Андреев (генетичний підхід у систематизації евристичних методів) [8], П. Каптерев (евристична форма навчання у народних школах) [67], Ю. Кулюткін (рішення нестереотипних завдань) [82], В. Соколов (педагогічна евристика) [156], А. Хуторської (евристика як методологічна основа освіти) [199] та ін. Значну увагу проблемі створення умов для розвитку евристичних здібностей приділили І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, А. Лутошкін, А. Макаренко, Л. Новикова, І. Підласий, В. Сухомлинський та ін [17; 90; 122; 160; 186].

Щоб ґрунтовно охарактеризувати поняття «методи евристичного навчання», вважаємо за потрібне зупинитись на висвітленні поняття «навчання» більш докладно.

Сучасна педагогічна наука [1; 2; 7; 11; 14; 17; 55; 61; 73; 112; 140; 141; 144; 151; 152; 209] розглядає навчання як основний і найбільш ефективний механізм становлення особистості під час засвоєння узагальненого, загальнолюдського досвіду у галузях теорії, мистецтва тощо й усвідомлення власних можливостей щодо його застосування. У цьому аспекті А. Козир визначає «навчання» як процес засвоєння особистістю нових знань, що визначає рівень залучення до культури, традицій, досягнень соціуму. На думку А. Козир, навчання у педагогічному процесі здійснюється через зміст освіти як засвоєння нової інформації, як

збільшення внутрішнього змісту суб'єкта, що у діяльності проявляються як критерії (норми, правила, приписи тощо) [73, 25].

За визначенням С. Архангельського «навчальний процес у вищій школі – це не тільки повідомлення і засвоєння знань, набуття навичок і вмінь, це складна система організації, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, це універсальний процес формування спеціаліста вищої кваліфікації» [147, 340]. У зв'язку з цим С. Архангельський окреслює головні завдання, що постають перед сучасною вищою освітою – навчити студентів мислити і діяти методами, категоріями науки, виявляти дослідницьку зацікавленість у площині спеціальних знань і фаховій діяльності [147, 337]. Дану позицію поділяє О. Скафа, зауважуючи, що навчання, як процес оволодіння системою знань і засобів діяльності, може здійснюватись у різних формах діяльності, у тому числі і евристичній [149, 26]. В. Пушкін, визначає евристичну діяльність, як різновид особистісного мислення, що створює нову систему дії або відкриває невідомі дотепер обрії оточуючих закономірностей [133].

Значення евристичної діяльності як симбіозу нових підходів досягнення результативності навчання доведено у західноєвропейських й американських дослідженнях [12; 24; 38; 124; 171; 212; 215; 217]. Так, Д. Пойа розглядає евристичну діяльність як використання минулого досвіду і здібність виконувати відповідний відбір та обробку інформації [126]. У. Ешбі характеризує евристичну діяльність як «критерій розумності», де розум – це діяльність, яка виконує відбір «конкретного засобу дії із сукупності наданих» [133, 17]. В. Пушкін, полемізуючи з такою думкою, наполягає, що відбір не може розглядатися як механізм появи нового. На його думку, цей механізм характерний для евристичної діяльності і припускає формування, створення нової схеми дії. Евристичну діяльність В. Пушкін розглядає як здібність створення нових схем поведінки, нових алгоритмів, оскільки «запрограмована» на вирішення творчих завдань [133, 45]. А. Пуанкаре розглядає евристичну діяльність як реальний процес продуктивного мислення, пов'язаний із вирішенням нетипових завдань. Л. де Бройль, визначаючи сутність і зміст евристичної діяльності, зазначає, що до завдань

евристики належить розробка засобів управління евристичними процесами, вивчення умов формування здібностей до творчої інтелектуальної діяльності та методів її організації [22, 6].

Творчість – генералізована ознака евристичної діяльності. Дане положення пояснюють педагогічні погляди А. Хуторського, про те, що «творчість – це завжди вихід за рамки, кордони, це зміна існуючих знань, розумінь, норм, створення нового змісту...» [199, 163]. Методологічний аспект евристичної діяльності, творчого розвитку особистості, питання посилення розробки проблематики творчості – в епіцентрі уваги сучасної світової педагогічної науки. Пошук реальних можливостей розвитку творчого потенціалу особистості обумовив появу нестандартних евристичних концепцій творчого навчання шляхом відкриття (Д. Брунер, Р. Ганьє, Д. Гілфорд, Р. Сунд), творчого навчання шляхом вирішення проблем (Н. Боссинг, Д. Гетцельс, Г. Зубулейк), творчого навчання шляхом інтуїції (Ч. Моррис, Г. Рагг).

Наукові дослідження провідних педагогів [7; 11; 14; 17; 55; 61; 73; 94; 112; 122; 140; 142; 145; 141; ;145; 154; 161; 204; 205] присвячені проблемам створення умов для самореалізації, виявлення власних творчих можливостей майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ.

Наукові розробки з проблеми теорії та методології евристичного навчання [9; 18; 61; 66; 82; 156; 199] доводять, що евристики (евристичні програми) у процесі досягнення творчої мети активно формують стратегію успіху у раціональному пошуку вирішення творчих завдань. Евристики, як їх характеризує Ю. Кулюткін, це «...методи, за допомогою яких відкривають нові способи вирішення проблем, будують нестереотипні плани і програми, ...евристики – це метазасоби, які допомагають знайти конкретно-змістовні засоби вирішення проблем» [9, 97]. А. Андрєєв вважає за потрібне використання як поодиноких евристик, так і системних евристичних розпоряджень, що, на думку дослідника, мають за мету створення сприятливих дидактичних умов для самоорганізації учнів у процесі «відкриття» і засвоєння нових знань, умінь [9, 100]. Науковці характеризують евристичну форму навчання як засіб для самостійного

розмірковування на лезі інтелектуальних можливостей, формує «цілковитих сократиків» (П. Каптерєв) [67, 219]; надання учням можливості самим творити знання, створювати навчальну продукцію, навчити їх самостійно вирішувати постаючи проблеми (А. Хуторської) [199, 171]; формування пізнавальних структур, що дозволяють ефективно регулювати особисту мислену діяльність, знаходити необхідну інформацію, перетворювати її, виробляти стратегію вирішення «нестереотипних ситуацій» (Ю Кулюткін) [81, 3]; формування стратегій раціонального пошуку вирішення навчальних завдань (В. Андрєєв). Евристичне навчання, на думку В. Андрєєва, створює сприятливі умови для «мікронавчання» і «мікророзвитку», тим самим «розширюючи зону найближчого творчого розвитку особистості до відповідного рівня складності навчальних завдань» [9, 100].

Відтак, самореалізація майбутніх учителів музики у процесі застосування евристичних методів навчання як творчих особистостей, здібних до трансформації мистецьких знань – умова успішної диригентсько-хорової діяльності. Застосування евристичних методів навчання безпосередньо пов'язано з інтуїцією і творчістю, що дозволяє цілком свідомо відходити від кліше, упорядковуючи творчий процес по-новому, активізуючи інтелект і попередній мистецький досвід для пошуку нових шляхів вирішення диригентсько-хорових завдань.

Розглядаючи умови готовності до творчої праці, В. Моляко зазначає, що творча діяльність сприяє ... вирішенню завдань, орієнтації в нових умовах, подоланню труднощів, стимулює розвиток інтересу до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, перебудовою раніше невідомого [94, 18]. Застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики переорієнтовує мистецький навчальний процес на набуття студентом творчої активності, самостійної позиції. З цього приводу А. Хуторської зауважує, що самостійна діяльність учня «не ізольована» при цьому від інших суб'єктів навчання, а «підтримується й посилюється» постійною інтенсивною взаємодією з викладачем. У той же час самостійність учасників навчального процесу генерує

такі обов'язкові характеристики як «особисте визначення мети та завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів і засобів діяльності» [199, 17].

М. Скаткин і І Лернер у загальній класифікації методів навчання виокремлюють евристичний метод як такий, що передбачає повну або часткову самостійність учнів. Зміст евристичного навчання, вчені вбачають у організації вчителем окремих етапів пошуку, конструюванні завдань, побудові стратегії пошуку учнями, які здійснюють пошук самостійно, актуалізуючи власний досвід і знання, мотивуючи свої дії [147, 226].

На думку В. Сластенина і В. Ситарова евристичний метод навчання сприяє пошуково-творчій діяльності учнів і є потужним механізмом активізації самостійної діяльності, потреби самостійних творчих пошуків [147, 227]. З огляду на це, цілком слушною є думка В. Блудової про те, що творчість бере участь у формуванні життєвих установок особистості, формує його ставлення до дійсності, що знаходиться за межами логічного сприйняття. Завдяки творчості відбувається «спілкування» з музикою, з'являється стан, який сприяє «вирішенню особистісного завдання» [142, 34].

З точки зору педагогіки мистецтв евристичні методи навчання відкривають можливості до «рефлексії над самим творчим процесом» [112], сприяють особистісному процесу самопізнання. Дозволяють активізувати мисленнєві процеси студентів до широких творчих узагальнень, що позначається швидкості орієнтування в інформаційно-мистецькому потоці, на готовності до самостійної творчості, уможливлуючи, таким чином, досягнення студентами високого рівня художньо-творчої самореалізації. Цінною для нашого дослідження є позиція відомого науковця Г. Падалки про те, що «творчо діє той, хто хоче творчо діяти» [112, 120], що є головною умовою творчого розвитку і виховання в учнів бажання створити щось нове, виробити психологічну установку, націленість на творчість, безперервно продовжувати пошуки, стимулюючи творчу активність.

Творчий підхід до методичного забезпечення мистецького процесу О. Рудницька вбачає провідним, акцентуючи увагу на евристичній дієвості мистецтва, науковець підкреслює його винятковий вплив на формування

особистості завдяки стимулюванню уяви, загостренню відчуття гармонії, вдосконаленню культури мислення і почуттів, збагаченню інтелектуальної та емоційної сфер, розвитку творчої інтуїції [143, 44]. Заслужує на увагу думка О. Рудницької про те, що «мистецькі твори іноді відіграють значно більшу евристичну роль, аніж наука. Образна асоціація, насичена метафоричним значенням, нерідко стає трампліном для усвідомлення істини, виникнення нової ідеї» [144, 56]. А. Козир, окреслюючи концептуальні шляхи розвитку мистецької освіти, виокремлює комплексно-евристичний напрям, як такий, що спирається на асоціативність мислення і має проблемно-пошуковий, культурологічний характер навчання [73, 168].

Підсумовуючи вищезазначене, зважаючи на позицію Б. Асаф'єва про те, що творчий розвиток музиканта є цілісним процесом взаємозв'язку емоційної, інтелектуальної, слухової та моторно-рухової сфер [13], можемо дійти висновку, що застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами дозволяє, динамічно охоплюючи інтелектуально-творчу системи музиканта, спрямовувати студентів на пошук особистісно-вагомих результатів диригентсько-хорової діяльності.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад творчості як похідної для розуміння концептуальних підходів до сутності та змісту евристичних методів навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів музики, дозволило визначити *сутність евристичних методів навчання* як способів активізації творчої діяльності особистості, що передбачають спонукування її до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях на основі емпатії, інтуїції, асоціативного мислення шляхом актуалізації попереднього досвіду й прогнозування наступних дій.

Відповідно об'єкту дослідження запропоновано *авторське визначення поняття «евристичні методи у диригентсько-хоровій підготовці студентів»*, які характеризуються як специфічний мобільний засіб вирішення музично-творчих завдань через спрямування студентів на пошук нових шляхів до розуміння і виконавського відображення змісту творів мистецтва, конструювання власної інтерпретації художніх образів, самостійного вибору продуктивного способу дії

для вдосконалення якісних характеристик диригентсько-хорового процесу, що дозволяє зробити припущення про те, що застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами може сприяти активізації процесів самовдосконалення, самореалізації, готовності до самостійної творчості.

Крім цього, застосування евристичних методів навчання відкриває великі евристичні можливості для особистісного розвитку майбутніх учителів музики, основну мету яких вбачаємо в оволодінні студентами евристичними стратегіями пошуку шляхів удосконалення диригентсько-хорового процесу та підготовки їх до продуктивної діяльності хорового диригента. Яка полягає, насамперед, у точній діагностиці та аналізі інформаційного проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено та вирішенні проблемних ситуацій, актуальних в даний момент функціонування хорового колективу, для досягнення якісного творчого результату. У процесі роботи з хором студенти, оперуючи музичними образами хорових творів, глибше занурюючись у зміст і логіку їх розвитку, визначають міру їх переконливості й відповідності музично-художній концепції й образному змісту поетичного тексту. Конструювання власної інтерпретації художніх образів творів мистецтва уможливорює внесення деяких змін у нюансах, темпах, штрихах, що не спростовують авторського задуму, а навпаки, додають йому нові образно-емоційні смислові відтінки, що посилюють загальну художню виразність хорового твору.

Застосування евристичних методів навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів уможливорює проектування індивідуальної траєкторії творчого розвитку майбутніх учителів музики для пошуку ними нових особистісних творчих моделей взаємовідносин із хоровим колективом, створення індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва, активізації попереднього творчого досвіду, рефлексії, звернення до інтуїції, емпатії, аналогії, асоціації, формуючи, таким чином, навички самостійної творчості, оперування власним «інформфондом», швидкого орієнтування в інформаційному потоці, створюючи умови досягнення студентами високого рівня

художньо-творчої самореалізації. Що дозволяє у процесі диригентсько-хорової підготовки стимулювати інтелектуальну, підсвідомо-чуттєву сфери студентів, активізувати самостійне творче мислення, генерувати ідеї, приймати рішення у нестандартних творчих ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні диригентсько-хорових завдань.

Підготовка майбутнього вчителя музики до керівництва дитячими хоровим колективами зі застосуванням евристичних методів навчання має складну багатофункціональну структуру. Функція (лат. *functio* – виконання, здійснення, діяльність), взаємовідношення і взаємозалежна зміна двох об'єктів. З позиції диригентсько-хорової підготовки, висвітлення функціональних особливостей евристичного навчання виступає в якості головного орієнтиру для визначення спрямованості підготовки і професійного розвитку майбутнього вчителя музики.

Дослідження з проблеми особливостей структурно-функціонального механізму педагогічної діяльності [53; 56; 83; 144; 147; 152; 158] доводять, що, складні і багатоаспектні професійні функції сучасного вчителя не можуть зводитися лише до передачі знань учням, а характеризуються «безліччю структурних та функціональних елементів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання». Вчені виокремлюють основні взаємопов'язані функції: аналітико-оцінну, діагностичну, дослідницько-творчу, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимуляційну, конструктивно-проектувальну, організаторську, орієнтаційно-прогностичну [73, 100].

Аналізуючи і оцінюючи результативність підготовки майбутніх учителів до організації навчально-виховного процесу, наукові дослідники [1; 119; 123; 134; 158; 187] вбачають її ефективність виключно при умові оволодіння технологічною системою педагогічної діяльності. Наполягають на педагогічно доцільному і науково вивіреному алгоритмі її реалізації. З урахуванням вищезазначеного, Л. Спіркіним була розроблена професіограма майбутнього педагога - модель спеціаліста, як «узагальнений зразок прикінцевої діяльності вищої школи» і який «відповідає усім вимогам практики та має потенціал, що забезпечує успішне виконання професійних функцій у майбутньому» [158]. У

процесі розробки професіограм В. Сластьонін пропонує поетапно визначити головні завдання вчителя, що забезпечують ефективність його діяльності, а саме: поділити їх на постійні, мінливі або мобільні у залежності від педагогічної мети; виділити функції вчителя для розкриття основних професійних завдань. Комплекс завдань і функцій вчителя, на думку В. Сластьоніна, дає уявлення про педагогічну діяльність і є, на думку вченого, основою для розробки змісту підготовки майбутнього вчителя [152].

Наукові дослідження у галузі педагогіки мистецтва [2; 3; 56; 72; 103; 112; 140; 143; 154; 168; 204; 205] доводять багатфункціональність художньо-мистецької діяльності. Зокрема, Е. Абдулін, до основних функцій діяльності вчителя музики відносить естетичну, етичну, комунікативну, особистісно-перетворювальну, пізнавальну-просвітницьку, евристичну [2, 20]. На думку Г. Падалки «ці орієнтири знаходять педагогічну трансформацію у запровадженні методики, провідними засадами якої виступають формування мотивації до творчості, розвиток художньо-творчої уяви студентів, забезпечення взаємодії емоційних і раціональних факторів їх мистецької діяльності, віднайдення засобів опосередкованого педагогічного впливу на стимулювання інтуїції студентів у процесі вирішення творчих завдань» [112, 18].

Науковці В. Андреев, Ю. Кулюткін, А. Хуторської наполягають на необхідності створення умов для активізування творчої самореалізації, переходу від регламентованих способів організації педагогічного процесу до розвиваючих, акумулюючих творчий досвід евристичних методах навчання. Так, В. Андреев, виокремлює у процесі застосування евристичних методів навчання наступні функції: діагностичну, інформаційну, комунікативну, конструктивну, навчальну, організаційну, розвиваючу [9, 86].

У контексті нашого дослідження, спрямованого на диригентсько-хорову підготовку майбутнього вчителя музики із застосуванням евристичних методів навчання, нами виділено наступні функції: системну, пізнавальну, діагностичну, організаційну, пошукову, конструктивну, оцінювальну, проєктивну, творчо-діяльнісну. Кожна з цих функцій у процесі застосування евристичних методів

навчання, з одного боку, виступає у взаємозв'язку і взаємодії, а з іншого – має іманентну спрямованість і специфіку. Розглянемо їх докладно.

Системна функція дозволяє цілеспрямовано скеровувати і трансформувати процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до активізуючих, акумулюючих творчий досвід евристичних методах навчання. Останні створюють найсприятливіші умови для самореалізації студентів у процесі «евристичного відкриття», засвоєння нових знань, умінь, опанування нових засобів дії і впливу. Виокремлення системної функції як системи діяльності викладача і студента (евристична діяльність викладача, як керуючого центру і евристична діяльність студента, як керована підсистема) дозволяє, зважаючи на позицію В. Андреева [9], розглядати евристичну діяльність майбутнього вчителя музики у системній взаємодії динаміки і внутрішньої активності її складових елементів, а саме: послідовність і перспективність; скерування непрямої і перспективної орієнтації евристичного процесу на максимальне використання творчих можливостей студентів; усвідомлення і засвоєння студентами евристичних методів, прийомів і стратегій евристичної діяльності; періодична «провокація» інтелектуальної напруги; організація евристичної діяльності студентів у зоні найближчого сприяння і розвитку фахових умінь; поєднання індивідуальної та колективної форм диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі евристичної діяльності. Досліджуючи взаємозв'язок системних елементів евристичної діяльності, В. Андреев встановив, що систематизація функціональних структур евристичної діяльності, дозволяє цілеспрямовано скеровувати процес на особистість студента, його творче перетворення, корекцію і фаховий розвиток. [9, 116].

На думку Ю. Кулюткіна, системна функція евристичного навчання дозволяє розглядати евристичну діяльність вчителя як «іншу» діяльність. У процесі якої викладач ставить учня у позицію активного суб'єкта навчання; розвиває здатність учня до самоврядування і самокорекції власної діяльності; організовує процес навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями [81].

Отже, системна функція евристичного навчання характеризується обміном діяльністю, мистецькими цінностями, творчим досвідом, що виступає як обов'язкова умова диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Обмін діяльністю відбувається безперервно, оскільки результатом керуючої підсистеми «викладач» є толерантне і непомітне спрямування творчих і мислених потенцій студента на відкриття ним «нового знання», а результатом діяльності підсистеми «студент» є процес саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю ним власної творчо-евристичної діяльності.

Пізнавальна функція виступає як засіб отримання знань. Реалізація даної функції евристичного навчання у підготовці майбутнього вчителя музики знаходить своє відображення у симбіозі теоретичних знань і практичних навичок, засвоєних і набутих ним у процесі застосування евристичних методів навчання. Пізнавальна функція сприяє набуттю студентом активного творчого досвіду спілкування з хоровим колективом, результатом якого є народження «нового» знання, збагаченого особистими відчуттями, пережитими у процесі музично-евристичної діяльності.

Л. Виготський, приділяючи особливу увагу трактуванню пізнавальної функції мистецтва як міри емоційних переживань під час створення, виконання і сприйняття творів мистецтва, проводив думку про те, що мистецтво не «прикраса» життя, а виступає як своєрідний «діалектичний підхід» до її побудови [26, 37]. Л. Виготський, розглядаючи різноманітність впливів мистецтва на кожную особистість і різновиди його розуміння, встановив діалектичне поєднання соціуму і індивідууму у мистецтві та процесах його пізнання [26]. Така постановка проблеми дозволяє зробити припущення про те, що застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики уможливорює активізацію пізнавального інтересу студентів до евристичної діяльності, тобто сформулювати головне завдання евристики – надання інформації від знань і про знання.

Відводячи особливе місце пізнавальній функції у підготовці фахівців мистецького профілю, Г. Падалка зазначає, що «пізнавальна функція передбачає

залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу, її реалізація у сучасній умовах має забезпечуватись шляхом формування у студентів прагнення до самоосвіти і саморозвитку» [112, 15]. Підхоплюючи і розвиваючи вищезазначене, А. Козир наголошує, що ця пізнавальна функція сприяє стимулюванню евристично-творчого мислення майбутніх учителів музики, розширенню художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі підготовки до керівництва дитячими хоровими колективами і «є запорукою творчого взаємозбагачення, котре створює умови для досягнення високих художніх результатів» [73, 100, 217].

Отже, пізнавальна функція евристичного навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики відкриває можливості до особистісного пошуку студентами «пізнавального зерна» творчого завдання, розвитку творчого мислення, що передбачає засвоєння вже існуючих результатів творчості як поштовх до власної продуктивної творчо-евристичної діяльності за рахунок раціональних, чуттєвих і підсвідомих чинників, які мають значні інтелектуальні потенції.

Діагностична функція евристичного навчання спрямована на оволодіння майбутніми учителями музики методами оцінювання творчої особистості конкретного учня і, водночас, творчих можливостей дитячого хорового колективу загалом. З метою врахування їх в організації художньо-творчого процесу, пізнання та усвідомлення майбутнім учителем музики рівня власної творчо-евристичної діяльності. Діагностична функція узгоджує здійснення контролю за станом оволодіння евристичними методами навчання студентами із самоконтролем особистої діяльності вчителя і результатами його роботи.

А. Деркач, розглядаючи акмеологічне забезпечення розвитку особистості, висуває різновиди діагностичної функції: діагностика фахових і творчих якостей, фахово-цільова діагностика, діагностика успішності навчання, евристичного тренінгу, діагностика компетентності і експертиза тощо [40]. Об'єктивна оцінка знань, умінь і навичок, на думку А. Козир, сприяє поглибленому вивченню особливостей «протікання навчально-виховного процесу та встановленню

причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти» [73, 100].

Визначаючи сутність та зміст застосування евристичних методів у навчанні, А. Хуторської окреслює складові діагностичної функції евристичної діяльності, а саме: контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, рефлексію, виявлення динаміки навчальних змін і особистих творчих зрушень студента, стратегічне визначення перспективної мети, уточнення плану роботи, корегування процесу евристичного навчання, прогнозування подальшого розвитку подій [199, 183]. За таких умов діагностична функція евристичного навчання майбутніх учителів музики забезпечує: умови для діагностики студентами диригентсько-хорового процесу; виявлення динаміки творчого розвитку студентів; співставлення отриманих результатів диригентсько-хорової діяльності у відповідності з прогнозованим.

Отже, діагностична функція евристичного навчання допомагає визначити результати диригентсько-хорової діяльності викладача і студента з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корегування творчих ситуацій.

Організаційна функція евристичного навчання виступає як сукупність конкретних, індивідуальних творчих прийомів у роботі викладача і варіативна комбінація евристичних методів навчання, спрямованих на залучення студентів до різновидів диригентсько-хорової діяльності у підготовці до роботи з дитячими хоровими колективами. Значним підґрунтям для реалізації організаційної функції евристичного навчання є визнання педагогом і навчальним хором колективом творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Зважаючи на багатофункціональність організаційної діяльності у процесі застосування евристичних методів навчання, А. Хуторської до основних аспектів організації евристичної діяльності відносить: діагностичну, оцінювально-контролюючу, рефлексивну функції. А. Хуторської зазначає, що за наявності самооцінювання і самоконтролю, організаційна функція сприяє саморегуляції і

самостійності викладача у побудові творчо-евристичного процесу, надає можливість своєчасної корекції і регулювання кожної навчальної ситуації [199].

З точки зору нашого дослідження, організаційна функція є стрижнем евристичного навчання, що забезпечує розвиток багатьох особистісних якостей майбутнього вчителя музики до яких належать, насамперед, спрямованість, готовність до діяльності, здатність ставити перед собою реальні цілі та завдання, планування, організація і координація спільної евристичної діяльності, розвиток студентської ініціативи, а, також, воля, наполегливість, комунікабельність, діловитість, вимогливість. Спрямованість організаційної функції евристичного навчання до колективних й індивідуальних форм роботи у діяльності викладача, поєднання з визначенням ступеню здібності до евристичної діяльності кожного студента, знаходження і застосування засобів педагогічного впливу, у результаті повинні репрезентувати означені якості як професійні.

Іманентна специфіка організаційної функції евристичного навчання сприяє створенню творчо-евристичних ситуацій, розвитку фахової самоідентифікації майбутніх учителів музики, накопиченню ними досвіду мотивації, планування, організації і досягнення творчих результатів диригентсько-хорової діяльності, що формує у студентів стійке і постійне прагнення діяти заради поставленої творчої мети чітко та організовано. Організаційна спрямованість у процесі застосування евристичних методів навчання має стати не тільки професійним вмінням, але й харизмою особистості майбутніх учителів музики, що надасть можливість охоплювати увагою комплекс фактів і завдань диригентсько-хорового процесу. Організаційна функція евристичного навчання складає компонент психологічного стану майбутніх керівників дитячих хорових колективів, комплекс якостей, спрямованості та волі, інтелектуальних і емоційних особливостей, систему відчуттів, мислення, поведінки.

Розглядаючи постать керівника будь-якого творчого процесу, Ф. Фелліні проводив думку про те, що «...потрібна особистість, яка стоїть «НАД» і утримує гармонію» [188]. У цьому аспекті особливого значення у здійсненні організаційної функції евристичного навчання майбутніх учителів музики

набувають емоційно-вольові якості керівника, що виявляються в організації творчо-евристичної діяльності навчальних хорових колективів.

Пошукова функція евристичного навчання спрямовує педагогічний процес до заглибленого і детального вивчення якості підготовки студента, аналізу викладачем власної педагогічної діяльності, підвищенню фахової культури майбутнього вчителя музики. Надає нові можливості до пошуку і відбору евристичних методів навчання, конструювання і розробки особистого підходу до диригентсько-хорового процесу. Сприяє ефективності евристичної діяльності, відбору та поєднанню методів, прийомів і форм її організації. Пошукова функція евристичного навчання вимагає від викладача самоконтролю, самооцінювання себе як суб'єкта педагогічної взаємодії з позиції ефективної організації диригентсько-хорового процесу ступеню активності майбутніх учителів музики.

Разом із тим, наукові дослідження [7; 8; 9; 81; 82; 139; 195; 196; 198; 199] доводять, що пошукова функція поступово наближує майбутнього вчителя музики до самостійного пошуку «пізнавального зерна» творчого завдання, генерування ідей, прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань. На цьому ґрунті відбувається акцентування уваги на евристичних методах навчання вирішення творчих завдань, надається незначний поштовх студенту до пошуку їхнього вирішення, що сприяє самостійному знаходженню особистого шляху до відкриття, вирішення і перевірки результатів диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики у процесі підготовки до керівництва дитячими хоровими колективами.

Пошукова функція евристичного навчання сприяє активізації диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики, ґрунтовному фаховому становленню у процесі самозанурення у пошук різноманітних прийомів і методів вирішення диригентсько-хорових завдань і, відповідно, знаходженню особистісних продуктів мистецької діяльності. Застосування евристичних методів навчання з позиції пошукової функції скеровує диригентсько-хорову підготовку майбутніх учителів музики на виділення проблем, важливих для пошуку рішення творчого завдання, сприяє створенню якомога більшого числа

альтернативних рішень, продукуванні асоціацій і аналогій, розв'язанню творчих і навчальних проблемних ситуацій.

Отже, пошукова функція евристичного навчання надає багато переваг для активізації процесу творчого розвитку і створення максимальних умов для індивідуальної самореалізації, пріоритетної творчо-пошукової спрямованості у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики.

Конструктивна функція евристичного навчання сприяє реалізації змісту мистецької освіти у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами. Вона спрямована на розуміння технологічних особливостей евристичної діяльності у художньо-мистецькому процесі, стимулює незалежне професійне мислення студентів. Впровадження конструктивної функції має велике значення у формуванні продуктивної уяви майбутніх учителів музики, обумовлює варіативну реалізацію евристичних завдань, сприяє створенню особливої творчої атмосфери у диригентсько-хоровому процесі.

Відповідно особливостей застосування евристичних методів навчання, конструктивна функція вимагає конкретизації домінуючих евристичних установок викладача, що виявляється у плануванні імпровізації, варіативності, способів створення особистісно-розвивального середовища, розвитку здатності до особистісного проектування евристичної діяльності студентами.

Окреслюючи конструктивний аспект застосування евристичних методів навчання, В. Андреев, виділяє функціональні ознаки евристичної діяльності, а саме: конкретизація мети евристичного завдання; відбір навчального матеріалу згідно рівня підготовки студентів; передбачення можливих складностей при виконанні евристичного завдання; раціональний розподіл часу на виконання окремих етапів евристичного завдання; відбір методів і прийомів евристичного навчання; уточнення умінь студентів для об'єктивного оцінювання результатів евристичної діяльності; робота на перспективу (виділення комплексу методів і прийомів для активізації евристичного навчання [9]).

Творче зростання майбутніх учителів музики, на думку провідних науковців-педагогів мистецько-освітньої галузі (А. Болгарський, А. Козир,

Л. Куненко, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.) знаходиться у прямій залежності від конструювання викладачем особистого емоційного стану, особистої енергетики, відповідно характеру запланованої творчої діяльності студентів. У зв'язку з цим, завданням конструктивної функції є планування, зокрема, відбір і побудова системи планування завдань, змісту, форм і методів евристичного навчання відповідно специфіки підготовки керівників дитячих хорових колективів.

Таким чином, конструктивна функція евристичного навчання майбутніх учителів музики дозволяє конструювати індивідуальну траєкторію творчого розвитку студентів у процесі спрямування них до пошуку нових особистісних творчих моделей взаємовідносин із хоровим колективом, створення індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва.

Оцінювальна функція евристичного навчання спонукає до аналізу, порівняння, оцінювання результатів диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики та подальшого їх корегування. Ефективне впровадження цієї функції динамізує пошук нових шляхів до удосконалення диригентсько-хорового процесу. Оцінювальна функція евристичного навчання передбачає новаторський підхід студентів до аналізу комунікативних і творчих проблемних ситуацій на основі розуміння закономірностей мистецького процесу, творчого використання результатів аналізу для перетворення різних аспектів диригентсько-хорової діяльності.

Досліджуючи особливості музично-педагогічної діяльності, Е. Абдулін зазначає, що оцінювальна функція є «найважливішим зерном, показником виникнення і функціонування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя музики, його рефлексивного відношення до об'єктів музично-педагогічної діяльності: до учнів, до музики, до реалій музично-педагогічної теорії і практики, до самого себе» [2, 186]. На думку А. Козир, оцінювальна функція сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм мистецької діяльності «як внутрішньої опори для побудови освітньо-навчального процесу» [73, 100].

На необхідності оцінювальної функції евристичного навчання наполягали В. Андрєєв, Ю. Кулюткін, А. Хуторської та ін. Зокрема, А. Хуторської, виокремлює наступні її складові: спостереження діяльності з боку логічних технологічних категорій; комбінування евристичних методів і прийомів; перевірка результатів та їх збіжність із вимогами евристичного завдання; оцінка евристичної діяльності [199].

Оцінювальна функція евристичного навчання майбутніх учителів музики спонукає викладача використовувати різновиди аналізу (суб'єктивно-перетворювального, суб'єктивно-об'єктивного перетворювального тощо) для виявлення сутності проблемних ситуацій, активного залучення студентів до творчої конструктивної взаємодії. Допомагає сформувати у студентів послідовну систему аналітико-теоретичних узагальнень для забезпечення диригентсько-хорового процесу, екстраполювати якісні, функціональні, системні та структурні характеристики мистецького процесу, розвивати здібність студентів до аналізу інформації, до виявлення зв'язків і відношень між елементами інформації, висловлювати власний погляд на подолання можливих конфліктних ситуацій, продукувати нове оригінальне бачення проблеми.

Проективна функція евристичного навчання дозволяє проектувати мету диригентсько-хорової діяльності, реалізовувати предметний зміст мистецького процесу, створює умови для стимулювання педагогом самостійної аналітичної роботи студентів при розгляді комунікативних, диригентсько-хорових, емоційно-сміслових проблемних ситуацій, що забезпечує формування у майбутніх учителів музики навичок прогнозування, передбачення, гіпотетичності, швидкого орієнтування в інформаційному потоці, здатності диференціювати інформаційний матеріал для виправлення тих чи інших загострених протиріч.

У руслі проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, проективна функція евристичного навчання забезпечує критичне усвідомлення, проектування і корекцію викладачем власної творчої активності у процесі застосування евристичних методів навчання, відкриває шляхи до віднайдення

студентом засобів творчої самореалізації, орієнтує його на проектування нової власної системи дії [7; 67; 81; 199], координує та коректує практичні дії майбутнього хорового диригента, змушуючи постійно удосконалювати їх, застосовуючи власну інформаційну базу, творчий досвід, інтуїцію, емоційно-емпатійну сферу для отримання оригінального, неповторного особистісного результату диригентсько-хорової діяльності.

Проективна функція евристичного навчання стимулює педагога до проектування індивідуальної траєкторії творчого розвитку студентів у процесі спрямування них до пошуку нових особистісних творчих моделей взаємовідносин із хоровим колективом, створення індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва, конструювання майбутніми вчителями музики власних проектів розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій, проектування власної мети диригентсько-хорової діяльності.

Творчо-діяльнісна функція евристичного навчання сприяє творчому перетворенню, акме-розвитку майбутнього вчителя музики, його самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності. Що дозволяє педагогу конструювати процес диригентсько-хорової підготовки з максимальним стимулюванням самостійності і творчої ініціативи студентів. Розглядаючи творчу функцію евристичного навчання як процес фасілітації, створення умов, сприятливих для творчої навчальної діяльності особистості, прояву її творчої активності (за С. Сисоевою) [146], перед педагогом постає декілька взаємопов'язаних завдань: орієнтувати студентів на самостійне застосування евристичних методів навчання у процесі творчого пошуку шляхів реалізації диригентсько-хорових завдань; систематично залучати студентів до застосування евристичних методів навчання; стимулювати практичне втілення студентами отриманих евристичних навичок у роботі з хоровим колективом для досягнення продуктивного результату диригентсько-хорової діяльності.

Розуміння творчої функції у підготовці майбутніх учителів музики має великий практичний зміст. Е. Абдулін зазначає, що функціональна сутність професії вчителя музики «від початку до кінця у всіх своїх компонентах є

творчою і виключно цією обставиною має керуватися навчально-педагогічний процес у ВНЗ» [2, 160].

У. Гордон, розробляючи евристичні методи навчання, детально висвітлюючи специфіку даного феномену, вказує на те, що «під час індивідуального вирішення творчого завдання підключаються продукти мислення інших людей, тому, що воно завжди орієнтовано на іншу особистість» [171, 181]. Відтак, функціональними складовими творчо-діяльнісної функції евристичного навчання є міжособистісні процеси взаємовпливу і взаємообміну творчими ідеями, спрямовані на варіативний пошук шляхів вирішення тих чи інших творчих завдань.

У процесі застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів дитячих хорових колективів творчо-діялісна функція евристичного навчання пов'язана з розв'язанням комунікативних, диригентських, художньо-творчих завдань та цілеспрямованістю студентів до їх комплексного вирішення відповідно проєктованої творчої мети, а саме: виявленням і розумінням потреб творчого процесу, розвитком здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове і оригінальне, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати, оцінювати й вдосконалювати досягнене.

Творчо-діялісна функція евристичного навчання виявляється у мистецтві вибору викладачем найбільш оптимального варіанту вирішення педагогічних завдань відповідно об'єктивних умов диригентсько-хорового процесу, у гнучкості інтелектуально-вольових рішень. В. Андрєєв розглядає творчо-діялісну функцію евристичного навчання як синтез інтелектуального і емоційного, підкреслюючи важливість «переживання» разом із студентом, «радість відкриття нового знання» [9]. Відтак, пріоритетного значення набувають такі риси майбутнього керівника дитячого хорового колективу, як готовність до створення та ухвалення творчих рішень, продуктивне творче мислення, постійний пошук нестандартних шляхів для вирішення диригентсько-хорових завдань.

Важливо зазначити, що у кожного вчителя музики вищезазначені функції евристичного навчання (системна, пізнавальна, діагностична, організаційна,

пошукова, конструктивна, оцінювальна, проєктивна, творчо-діяльнісна) виявляються у більшій чи меншій мірі. Наше завдання полягає в тому, щоб за рахунок однієї функції компенсувати недостатність іншої. Враховуючи те, що евристичне навчання є процесом індивідуальної самореалізації майбутнього вчителя музики, функціональна система диригентсько-хорової підготовки із застосуванням евристичних методів навчання спрямована на стимулювання інтелектуальної, підсвідомо-чуттєвої сфер особистості студентів на засадах партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зверненні до інтуїції, емпатії, продукуванні асоціацій та аналогій, створюючи, таким чином, умови для самостійного пошуку студентами «пізнавального зерна» творчого завдання, отримання інформації від знань і про знання. Що дозволяє генерувати ідеї, приймати рішення у нестандартних ситуаціях, націлює на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань і комплексно впливає на досягнення майбутніми учителями музики високих художніх результатів у диригентсько-хоровій діяльності. Основні функції евристичного навчання майбутніх учителів музики зображено на рис. 1.2.



Рис. 1.2 Функції евристичного навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання

Таким чином, реалізація зазначених функцій у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із

застосуванням евристичних методів навчання може надати багато переваг для активізації творчого розвитку студентів. Що, на наш погляд, може сприяти створенню максимальних умов для індивідуальної самореалізації, пріоритетної творчо-пошукової спрямованості майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Отже, аналіз науково-методичної літератури виявив, що у психолого-педагогічному, дослідницькому, кібернетичному аспектах ґрунтовно розглянуто особливості евристичної технології. Разом із тим, проблема застосування арсеналу евристичних методів навчання у мистецькій педагогіці, зокрема у підготовці майбутніх керівників дитячих хорових колективів, ще не знайшла комплексного науково-теоретичного обґрунтування. Відтак, об'єктивно постає необхідність і актуальність подальшого вивчення даної проблеми для удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Висновки до I розділу

Аналіз теоретико-методологічних засад проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання дозволив зробити такі висновки:

- підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання розглядається нами як евристично організований процес цілеспрямованої творчої діяльності;

- встановлено, що творчість, в аспекті діяльності, активності, самостійного пізнання, творчого мислення і творчого пошуку, доцільно розглядати як похідну для визначення сутності і змісту евристичного навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів музики;

- створення цілісної системи підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання потребує врахування особистісного, діяльнісного, креативного, герменевтичного, акмеологічного підходів;

- розгляд досліджуваної проблеми через призму диригентсько-хорової підготовки студентів засвідчив можливість застосування евристичних методів навчання, що спираються на асоціативність мислення та має проблемно-пошуковий, культурологічний характер, у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами. Відповідно до цього з'ясовано, що евристичне навчання синтезує комплексний вплив на особистісну творчу систему студента, уможливаючи досягнення високого рівня художньо-творчої самореалізації майбутнього вчителя музики;

- аналіз специфіки евристичних методів навчання дозволив конкретизувати шляхи творчого розвитку студентів, що сприяють активізації творчого мислення, спрямовують на пошук нових особистісних творчих моделей художнього образу хорового твору, акумулюють попередній творчий досвід і накопичену інформаційну базу для досягнення особистісно-значущих, оригінальних результатів диригентсько-хорової діяльності;

- з'ясовано, що евристичні методи навчання, як системний комплекс тісно пов'язаний з інтуїцією та творчістю, дозволяють упорядковувати художньо-творчий процес по-новому, модернізуючи інтелектуальну активність і творчий потенціал студентів для пошуку нових шляхів у вирішенні навчально-творчих завдань;

- обґрунтування теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до сутності та змісту підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання дозволило визначити сутність евристичних методів навчання як способів активізації творчої діяльності особистості, що передбачають спонукання її до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях на основі емпатії, інтуїції, асоціативного мислення шляхом актуалізації попереднього досвіду й прогнозування наступних дій;

- запропоновано авторське визначення поняття «евристичні методи у диригентсько-хоровій підготовці студентів», які характеризуються як специфічний мобільний засіб вирішення музично-творчих завдань через спрямування студентів на пошук нових шляхів до розуміння і виконавського відображення змісту творів мистецтва, конструювання власної інтерпретації художніх образів, самостійного вибору продуктивного способу дії для вдосконалення якісних характеристик диригентсько-хорового процесу;

- виокремлено й охарактеризовано основні функції евристичного навчання майбутніх учителів музики: системну, пізнавальну, діагностичну, організаційну, пошукову, конструктивну, оцінювальну, проєктивну, творчо-діяльнісну;

- встановлено, що застосування евристичних методів навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки студентів уможлиблює проєктування індивідуальної траєкторії творчого розвитку майбутніх учителів музики для пошуку ними нових особистісних творчих моделей взаємовідносин із дитячим хоровим колективом, створення індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва, активізації попереднього творчого досвіду студентів, рефлексії, звернення до інтуїції, емпатії, аналогії, асоціації, формуючи, таким чином, навички самостійної творчості, оперування власною інформаційною базою, швидкого орієнтування в інформаційному потоці, створюючи умови досягнення студентами високого рівня художньо-творчої самореалізації.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

2.1. Компонентна структура підготовки студентів інститутів мистецтв до застосування евристичних методів навчання.

На основі комплексного порівняльного аналізу наукової, психолого-педагогічної, мистецької літератури доведено необхідність подальшої розробки стану дослідження проблеми застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами у теорії та практиці мистецької освіти, визначення наукових принципів, теоретичного обґрунтування компонентної структури, педагогічних умов, підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами – новаторське явище у мистецькій освіті. Вивчаючи й аналізуючи науково-технічну, психолого-педагогічну та музикознавчу літературу, з'ясовано, що застосування евристичних методів навчання має потужні потенціальні можливості у підготовці майбутніх керівників дитячих хорових колективів в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Таке трактування евристичних методів навчання знайшло відображення у принципах, що визначають їх особливості як напрямку підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами.

Принципи (від лат. *principium* - першооснова) застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики стосуються основних положень диригентсько-хорової підготовки, що визначають зміст, організаційні

форми, способи викладання, умови, що забезпечують ефективність досягнення студентами діяльнісного мистецького результату. Аналіз педагогічного доробку з проблеми застосування евристичних методів навчання [7;8; 9; 12; 59; 66; 78; 81; 82; 125; 139; 156; 161; 162; 198; 199] дозволив з'ясувати, що основним принципом застосування евристичних методів навчання є створення максимальних умов для самореалізації, самостійних творчих пошуків, активізації самостійної диригентсько-хорової діяльності студентів.

Окреслені вище положення дозволили визначити основні принципи, що відображають особливості застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики, саме: принцип культуровідповідності, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня, принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, принцип опори на навчально-фаховий досвід студентів. Зупинимося більш детально на їх характеристиці.

Принцип культуровідповідності. Торкаючись проблеми «промысла особенного для человека», Г. Сковорода відзначав, що «...всемирный, всех веков и народов всеобщий ум излил нам, как источник, все мудрости и художества, к проведению жития нужны» [150, 131]. Але, як педагогічний, принцип культуровідповідності уперше сформульований і проголошений А. Дистервегом: «Навчай культуровідповідно» [45]. В українському педагогічному словнику С. Гончаренко феномен культура (від лат. cultura – обробка, вирощування) розкрито як сукупність матеріальних та духовних надбань, напрацьованих людством, що може бути засвоєна особистістю і стати її надбанням [30, 248].

Сутність принципу культуровідповідності у підготовці майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання полягає у спрямованості студентів до цілісного, системного опанування і осягнення культурного досвіду людства, формуванні культурного рівня, ціннісних пріоритетів, фахового тезаурусу майбутніх учителів музики з урахуванням специфіки сучасного глобалізованого соціокультурного простору.

Концептуальні засади теорії формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів [35; 56; 77; 100; 122; 166] базуються на положенні про те, що професійна культура педагога – це не «мозаїка часткових культур [146], а процес розвитку цілісної особистої культури, критеріями якої є симбіоз світогляду і методологічного мислення на основі культурного знання.

Визначаючи культуру як процес активного освоєння особистістю загальнолюдських і національних надбань, як індивідуальну культурну діяльність особистості, Г. Батіщев проводить думку про те «...якщо нагромаджена людська культура не освоюється постаючою людиною творчо, то вона й не подарує своїм сучасникам нового: творчість нового є продовження творчості при розвитку діяльнісних здібностей людини» [109, 341]. Принцип культуровідповідності у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання розглядається нами як новий підхід до осмислення специфіки хорової діяльності у рамках «цивілізованого, культурного людства» і нового біосферного мислення В. Вернадського, як завдання розширення світосприйняття до планетарного, вселенського рівня «вселенський масштаб призначення людини» Д. Андрєєва, М. Бердяєва, М. Федорова, П. Флоренського, як реалізація «філософії космізму», Ідеї всеєдності, Софії В. Соловйова, як розуміння мистецтва у категорії «пам'яті поколінь» М. Драгоманова.

Досліджуючи культурологічний аспект розвитку особистості, М. Скаткін виокремлює чотири етапи культурологічного розвитку особистості, а саме: здобуття знань про природу суспільства, мислення, техніки і засобів діяльності; засвоєння попереднього досвіду і здійснення особистістю за допомогою вмінь та навичок відомих засобів діяльності; досвід творчої, пошукової діяльності з у процесі вирішення нових постаючих проблем; норми відношення до соціуму, система морально-етичної та емоційної вихованості [147, 45-47]. М. Скаткін проводить думку про те, що для відтворення і подальшого розвитку культури у змісті освіти мають бути застосовані всі окреслені елементи культури, а не тільки система знань. Відповідно, принцип культуровідповідності передбачає змістовне

наповнення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання у результаті чого «мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури» (за Г. Падалкою) [112, 152] і сприяє більш глибокому, ґрунтовному сприйняттю та усвідомленню студентами надбань національної культури.

А. Авдієвський, стурбований проблемою відродження національних культурних цінностей, окреслюючи орієнтири мистецької освіти, підкреслює першочерговість впровадження у навчально-виховний процес «механізму відтворення мистецько-культурного досвіду попередніх поколінь» [4]. Культурологічна спрямованість диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, використана студентами у подальшій фаховій діяльності дозволить залучити до соціокультурної діяльності дітей, учасників дитячих хорових колективів, використовуючи хорові твори усіх епох та жанрів національної і світової музики. Відтак, застосування евристичних методів навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволить оптимізувати формування фахового тезаурусу майбутніх керівників хорових колективів, активізувати ціннісно-змістовне наповнення хорового процесу, орієнтувати репертуарну політику хорового колективу на найкращі взірці хорового мистецтва, наповнювати хоровий процес творчістю у відповідності до шедеврів світової і національної культури.

Принцип інтерсуб'єктних відносин, як дотримання партнерсько-колегіальних взаємостосунків: викладач – студент. Репетиції хорового колективу - це процес, в якому навчальна аудиторія може стати моделлю способів творчої взаємодії викладача і студента для досягнення кожним як спільних, так і індивідуальних цілей. Важливою умовою для забезпечення такого процесу є відсутність ієрархії і дистанції між учасниками мистецького процесу. Принцип інтерсуб'єктних відносин, як дотримання партнерсько-колегіальних взаємостосунків: викладач – студент у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів

навчання розглядається нами у рамках концепції діалогу культур В. Біблера, освітньої теорії Дж. Дьюї та теорії «навчання у взаємодії» і вільного навчання П. Фрейре, впровадження цих ідей у навчально-виховний процес значно розширює і збагачує поняття творчої взаємодії. Тому з позиції концептуальних засад евристичного навчання вважається неприйнятною традиційна, авторитарна, центрована на викладачеві, ієрархічна організація творчого процесу, за якої джерелом знань, авторитетним критерієм істини є виключно викладач. Така модель не допускає творчої самостійності студентів, не заохочує їх до творчого пошуку, критичного переосмислення особистих дій.

На думку Ж. Піаже, застосування евристичних методів навчання дозволяє досягати такого рівня взаємодії, при якому всі учасники взаємозмінюються і взаємозбагачуються, синтезуючись у нову, збагачену сферу знань [124]. Активізації інтерсуб'єктних відносин сприяють рівноправні партнерські позиції викладача і студента, наявність емоційно-інтелектуального контакту, високий рівень творчої мотивації, оптимальне співвідношення самостійного набуття знань і педагогічного керівництва творчим процесом, творчий катарсис [117, 170]. Принцип інтерсуб'єктних відносин, як дотримання партнерсько-колегіальних взаємостосунків: викладач – студент у процесі підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання потребує застосування арсеналу інноваційних методів, розширення попередніх фахових знань і творчих умінь студентів, формування особистісного стилю взаємодії з хоровим колективом, розуміння студентами необхідності пошуку оригінальних власних ідей щодо його функціонування, спрямування них до пошуку нових особистісних творчих моделей взаємовідносин із хоровим колективом.

Доречно зазначити, що застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами передбачає діалог, що «впливає» з проблемних ситуацій технічно-мануального, мистецько-художнього та управлінсько-організаційного характеру. Студенти аналізують їх значення та дотичність до споріднених творчих проблем і

до власного досвіду, розглядають можливі варіанти вирішення тощо. Функції викладача у процесі діалогу полягає у формулюванні творчої проблеми, контролю інтелектуально-мисленнєвих процесів студента, готовності прийти на допомогу, за яких і викладач і студент можуть відігравати роль і експерта, і того, хто вчиться, на паритетних засадах приймаючи участь в обговоренні.

Такий підхід, за теорією, П. Каптерєва, дозволяє організовувати процес навчання у такий спосіб, щоб учні забули звичку бути пасивними або шукати відповіді у викладача [67], створює комфортні умови для продуктивного навчання і продуктивної взаємодії у процесі навчання.

Розуміння індивідуальності кожного студента, розкриття та спрямування їх інтересів у продуктивне русло на основі цілеспрямованої, толерантної організації викладачем самостійного творчого пошуку і творчої ініціативи майбутніх учителів музики є одним із важливіших завдань педагога.

Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня реалізується на основі розвитку цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музики, здатного до самоактуалізації, розуміння постаючих творчих проблем, синтезу нових знань і творчих підходів у роботі з хоровим колективом.

Формування цілісної орієнтації студентів на саморозвиток у процесі застосування евристичних методів навчання, на думку, А. Хуторського, можливо за умови наполегливого набуття учнем ключових компетенцій (загальнокультурних, ціннісно-змістовних, учбово-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, компетенцій особистого самовдосконалення) [196, 152]. Сукупність цих взаємопов'язаних змістовних орієнтацій, знань, навичок та досвіду музично-творчої діяльності майбутнього вчителя музики набувають «індивідуально-якісного забарвлення» стартової установки, спрямовуючи стратегію фахового зростання студентів до акме рівня.

Значення терміну акме (від гр. *акме* - вершина) постає як кульмінація «моменту найвищої продуктивності творчості і найбільшої вагомості створених особистістю цінностей» (за А. Деркач) [40, 7]. Визначаючи акмеологічні фактори, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості на

самовдосконалення А. Деркач визначає: високі особистісні стандарти діяльності; формування стійкого успішного сприйняття власної кар'єри; розвиток уміння досягати високої результативності у саморозвитку і цілепокладанні, досягаючи мети як «у межах можливостей», так і «високих, але важкодосяжних» [40, 231].

З цього приводу Б. Асаф'єв зазначав, що «будь-який творчий винахід є комбінування по-новому попереднього досвіду», у процесі музично-творчої діяльності він вважав за необхідне «викликання творчого дару: здібності винаходу і комбінування матеріалу» [13; 2, 80]. Озброєний фаховими знаннями, майбутній вчитель музики має бути спрямований на досягнення результативного, творчого щаблю в опануванні диригентсько-хоровою майстерністю, формування фахового тезаурусу, націленість на творчість в аспекті діяльності, активності, пізнання, творчого мислення і творчого пошуку, конструювання траєкторії особистісного творчого розвитку, інтегруючи власні зусилля на досягнення акме рівня.

Принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акме рівня майбутніми вчителями музики у процесі застосування евристичних методів навчання акцентує увагу на розумінні студентом таємниць творчості, на розвитку здібності до експресивного саморепрезентування, адекватного мистецьким завданням, спрямовані диригентсько-хорової підготовки на формування педагога-творця. Особливе місце у цьому процесі посідає активна і цілеспрямована орієнтація студента на досягнення оригінального, якісного, мистецького результату.

Визначаючи багатоаспектність особливостей застосування евристичних методів навчання з позиції принципу музично-творчої спрямованості майбутнього вчителя музики на досягнення акме рівня, ми солідарні з думкою Г. Нейгауза, про те, що головним педагогічним завданням є «якомога швидше стати непотрібним учневі...тобто привити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та уміння домагатися мети, котрі називають зрілістю...» [105, 147].

Принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів. Оскільки творчість – це процес «винахідницького зусилля у створенні нового за умови

незалежності, ініціативи, свободи творчої дії» (за І. Бергсоном) [96, 114], застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів музики ставить за мету сформувати індивідуально-виконавську особистість, здатну творчо на високому художньо-виконавському рівні інтерпретувати хорові твори. Принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів розкриває сутність питання, поставленого німецькими музичними критиками початку ХХ ст. про те, що важливо не тільки те, що виконують, але й як виконують. Такий музикознавчий лозунг зумовлює напрямок диригентсько-хорової підготовки на розвиток музичного мислення студентів, художньо-естетичну свідомість, музично-виконавський смак, майстерність інтерпретації і обов'язковий елемент творчості у диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики.

Згідно Нового українського тлумачного словника, слово інтерпретація (від лат. *interpretatio* – тлумачення, пояснення) означає творче виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні його виконавцем [108,].Що, у свою чергу, виявляє концептуальний зміст і яскравий прояв особистісного бачення художнього твору виконавцем. Аналіз досліджень з проблем мистецької освіти і мистецтвознавства А. Анисімова [10], Л. Баренбойма [16], А. Болгарського [20], І. Мусіна [99], В. Муцмахера [100], Г. Падалки [112], К. Птиці [130], В. Шульгіної [204], О. Щолокової [205] та ін. дозволив з'ясувати, що інтерпретація має специфічну диференційовану сутність, що припускає: порівняння, синтез, абстрагування, індукцію, дедукцію, критичне оцінювання авторської концепції і співставлення її з особистим емоційним сприйняттям та понятійним судженням, зв'язок із особистим життєвим і фаховим досвідом.

Виокремлюючи поняття «художньо-педагогічна інтерпретація», О. Щолокова зазначає, що у процесі педагогічної діяльності проблема художньої інтерпретації змикається з більш ширшою проблемою «переплавки» мистецтвознавських знань у педагогічні. Практичним втіленням діяльності майбутнього вчителя музики, на думку О. Щолокової, «стає уміння вербально інтерпретувати художні цінності, вміщені у творах мистецтва» [102, 99]. Такі вимоги до майбутнього інтерпретатора, з позиції Г. Падалки, вимагають від

студента, окрім вищезазначених чинників, інтуїтивного осягнення змісту художніх образів та творчої уяви і фантазії [112, 116].

Принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, у рамках застосування евристичних методів евристичного навчання, передбачає спрямування студентів до створення індивідуальних інтерпретаційних конструктів художнього образу творів мистецтва. Необхідно зазначити, що специфіка діяльності керівників-диригентів дитячих хорових колективів потребує систематизації знань у галузі вокально-хорового співу, цілеспрямованості і послідовності у побудові репетиційної роботи, здатності до творчого спілкування та імпровізації, майстерності втілення власних ідей для створення художнього образу хорового твору та останнє і, по суті найперше, - любові до хорової справи. З цього приводу Р. Шуман писав: «Люби свій інструмент, але у своєму гонорі не вважай його найкращим і єдиним. Пам'ятай, що існують інші, такі ж чудові. Пам'ятай про існування співаків; не забудь, що найвище у музиці знаходить своє відображення у звучанні оркестру та хору» [39].

Протестуючи проти нейтрального, «холодного», раціонального виконання, принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів спонукає майбутнього вчителя музики до заглибленого розуміння творів мистецтва, до творчого втілення «полум'я» особистого відношення, своїх емоцій, почуттів на підґрунті асоціативно-рефлексивного музичного мислення. Зберегти у процесі конструювання виконавської інтерпретації образно-динамічну цільність і силу естетичного впливу музичного матеріалу - складне завдання. Принцип художньо-виконавської інтерпретації застосування евристичних методів навчання, сприяючи творчому саморозвитку майбутнього вчителя музики, вимагає формування образно-асоціативного мислення студентів, емоційного переживання ними творів мистецтва, інтуїтивного осягнення змісту художніх образів та творчої уяви і фантазії. Функція педагога у цьому процесі – спрямувати студентів на пробудження творчого мислення і творчого пошуку, допомогти побачити у хоровому творі провідну думку, активізувати рефлексивні процеси творчої

саморегуляції студента, примусити зважувати «за» та «проти» у формуванні культури хорової інтерпретації, стимулюючи самостійність творчих висновків.

Принцип опори на навчально - фаховий досвід студентів. Принцип опори на навчально - фаховий досвід студентів у процесі застосування евристичних методів навчання потребує за необхідне вважати особистий інтелектуально-мистецький досвід майбутніх учителів музики вкрай важливим. Таким, що забезпечує умови для отримання студентами інформації від знань і про знання, генерувати ідеї, приймати рішення у нестандартних ситуаціях та націлює на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань. Така постановка питання дозволяє застосовувати попередній музично-життєвий досвід для інтелектуального вирішення творчої ситуації і як визнання студентом значущості мистецького матеріалу для евристично-творчої розробки.

Особливе місце у цьому процесі посідає усвідомлення студентом потреби істинних знань, відчуттів і відсутність іншої альтернативи ніж «створити їх самим». Відповідно, у процесі застосування евристичних методів навчання надається великого значення тому, що самі майбутні вчителі музики повинні стати авторитетними джерелами інформації і що не існує іншого способу для цього ніж почати із себе, із власного фахового досвіду. Саме перенесення акценту на власний досвід і є основою моделі підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, що є радикальною відмінністю моделі традиційної освіти.

Принцип опори на фаховий досвід слугує дієвим інструментом процесів самопізнання майбутніх керівників хорових колективів, що загалом сприяє підвищенню самосвідомості і максимального стимулювання ними особистої самостійності і творчої ініціативи. Реалізація даного принципу застосування евристичних методів навчання спонукає студентів розмірковувати у новий спосіб: аналізувати власний творчий досвід, зіставляти його з досвідом інших або з пластом нових знань. Такий процес сприяє формуванню у студентів послідовної системи аналітико-теоретичних узагальнень для забезпечення диригентсько-хорового процесу у категоріях аналізу і рефлексії.

Вирішення цих завдань за умови застосування евристичних методів навчання як напрямку підготовки майбутніх учителів музики спричинено відсутністю іншої альтернативи для студентів ніж «почати з себе», з підвищення самосвідомості для подальшого конструктивного діалогу, обміну думками, набуття ними досвіду колективної творчості, результатом якого має стати «нове знання» за умови активізації попереднього творчого досвіду, рефлексії, звернення до інтуїції, емпатії, аналогії, асоціації, формування у студентів навичок самостійної творчості, оперування власним інформаційною базою, швидкого орієнтування в інформаційному потоці, уможливаючи, таким чином, досягнення майбутніми вчителями музики високого рівня художньо-творчої самореалізації у роботі з дитячими хоровими колективами.

Посилена увага до підготовки майбутніх педагогів зумовлена підвищенням рівня вимог сучасного суспільства до професіонала, його здібності адаптуватися до вимог сьогодення. Оскільки специфіка діяльності вчителя пов'язана з найважливішою функцією суспільства – підготовкою особистості до активної діяльності у «сфері матеріального та духовного життя». На думку В. Андрущенко сучасний вчитель має постати не тільки як «ретранслятор інформації, а організатор і координатор» педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване становлення і творчий розвиток особистості [11].

Вирішення головного завдання музичної педагогіки – створення оптимальних умов для розвитку творчості, розкриття музичних здібностей і талантів учнів – у значній мірі залежить від викладача, від його вміння цілеспрямовано організовувати і скеровувати творчу діяльність студентів. Новітні умови організації та функціонування сучасного вітчизняного педагогічного процесу вимагають нових методів роботи, творчо-евристичного спрямування навчання відповідно до нових вимог педагогіки мистецтва.

Визначаючи основні компоненти означеного феномену, ми спиралися на теоретичне обґрунтування структури педагогічної [17; 56; 152; 158; 122; 190], мистецької [112; 140; 143; 204; 205], диригентсько-хорової [47; 48; 71; 73; 100; 107; 134], з урахуванням особливостей евристичної [8; 67; 81; 155; 162; 198]

діяльності, що дало можливість виокремити наступні компоненти підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання: мотиваційно-емоційний, комунікативно-компетентнісний, креативно-рефлексивний, діяльнісно-результативний.

Виокремлення **мотиваційно-емоційного компонента** у формуванні досліджуваного феномену зумовлене необхідністю активізації інтересу майбутніх вчителів музики до застосування евристичних методів навчання у мистецькій, зокрема диригентсько-хоровій, діяльності, формування потреб і мотивів до самостійного оволодіння новими засобами пошуку альтернативних шляхів вирішення творчих завдань, що постають перед керівником дитячого хорового колективу, розширення фахового тезаурусу студентів, прагнення до самовираження, творчості.

Розглядаючи мотивацію як головну ланку застосування евристичних методів навчання, доречно зазначити, що мотивація розглядається наукою як важливий компонент у структурі людської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), що відноситься до суб'єктивних особистісних характеристик і визначається ступенем власних потреб, інтересів, нахилів, здібностей. Мотивація, як визначальний фактор спрямованості особистості до майбутньої діяльності, характеризується науковцями як: інтегрована динамічна система (К. Абульханова-Славська, С. Архангельський, В. Іванов та ін.); мистецьке самовдосконалення (Г. Падалка), домінуючий механізм фахового становлення майбутнього хорового диригента, що викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, вибудовує стратегію досягнення творчої мети (А. Козир), як провідний внутрішній мотив самовираження виконавської індивідуальності (В. Ражников).

Теорія мотивації особистісної діяльності, висунута психоаналізом (З. Фрейд), зокрема концентрує увагу на: акцентуванні важливості проблеми мотивації; аналізі проявів мотивації у мисленні; вагомості підсвідомого в мисленні; спробі виділити специфічні ознаки підсвідомого та свідомого (ігнорування протиріч, константна природа підсвідомого) [192; 172, 261]. На

думку А. Маслоу, одним із головних чинників формування мотивації особистості є потреба у самоактуалізації, «котра виникнув, займає провідну позицію», до типових ознак якої вчений відносить: ефективне розуміння реальності у категорії комфортних взаємовідносин, спонтанність і свіжість розуміння ситуації, почуття гумору, тенденцію до творчості [172, 264]. Б. Додонов розглядає мотиваційну сферу в якості «установки потреби», котра ініціює поведінку особистості та є не тільки сталим відношенням, а «цільовою програмою». В якості мети тут виступають як переживання, так і здійснення конкретного відношення. Такі установки мають «здібність до самоактуалізації і не потребують зовнішнього впливу» [46, 24].

Визначення мотивів до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики має вирішальне значення у розробці критеріального апарату нашого дослідження. «Український педагогічний енциклопедичний словник» за редакцією С. Гончаренко характеризує мотив як «спонукальну причина, що штовхає до дії» [30, 295], І. Якиманська відмічає, що мотив – це спонукальна сила діяльності і стимул до оволодіння не тільки сумою знань, але й засобами їх засвоєння [209, 122], на думку О. Леонтєва мотиви – це внутрішні сили, що спрямовують, рухають діяльність особистості [84], від ступеню зацікавленості залежить якість результатів діяльності.

Доцільно виокремити групу мотивів за ціннісно-змістовними характеристиками: пізнавальні мотиви; мистецько-ціннісні; практично-діяльнісні; психогенні мотиви, «зсув мотиву на мету» і «завдання на особистісний зміст» (за О. Леонтєвим) [84, 158]; мотиви уникнення невдачі; мотиви досягнення акме-рівня, пов'язані з «творчим внеском у професію», «творчості у відношеннях», «творчості у саморозвитку» (за А. Деркач) [40, 156]; процесуально-змістовні мотиви, пов'язані з активізацією інтересу студента до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності, подоланням інертності мислення у категоріях сприйняття, реагування, варіативного пошуку й організації

ціннісних орієнтацій на основі актуалізації власного попереднього досвіду [9; 151].

Активізація інтересу студентів до застосування евристичних методів навчання передусім залежить від викладачів диригентсько-хорових дисциплін. С. Рубінштейн зазначав, що сутність інтересу полягає у єдності інтелектуальних, пізнавальних і емоційних моментів [142], що відповідно вимагає від викладача нового стилю викладання, який передбачає виконання ролі ведучого, посередника і в формі евристичного діалогу, генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, створює атмосферу співпраці. У процесі паритетного обговорення стимулює творчу активність студента, змушуючи його отримувати нову для себе інформацію під час практичного осмислення поставленої проблеми і варіативного пошуку шляхів досягнення мистецького результату. Доречно зазначити, що у даному випадку діяльність педагога нівелює або підвищує інтерес студента до застосування евристичних методів навчання, створюючи тим самим мотиваційний фон, який на думку О. Скафи є «не тільки передумовою евристичної діяльності, але й її результатом, її новоутворенням» [149,18].

В. Андреев наводить типові рівні розвитку мотивації у процесі застосування евристичних методів навчання, а саме: споглядальний (відсутність ініціативи до самостійної діяльності, до пошуку; споглядально-діяльнісний (схильність до репродуктивної діяльності, несистематичний інтерес до вирішення нескладних дослідницьких завдань); діяльнісний (урівноваженість мотивації інтересу, зацікавленості, бажання до дослідницької і репродуктивної діяльності); діяльнісно-дослідницький (виконання проблемних завдань за власною ініціативою); дослідницький (мотивація систематичного творчо-дослідницького інтересу) [9, 32]. Пов'язуючи евристичну діяльність із творчістю, В. Андреев виокремлює провідний внутрішній мотив - стійку спрямованість на творчість, мотиваційно-творчу активність у поєднанні з високим ступенем творчих здібностей.

Концептуального значення у визначенні мотивів застосування евристичних методів навчання є мотивація творчості. Досліджуючи психологію творчості,

О. Лук виокремлює найбільш вагомі її складові: мотивацію інтересів і нахилів, мотивацію емоцій і темпераменту, мотивацію розумових операцій і розумових здібностей [87]. А. Брушлинський доходить висновку, що мислення – це завжди пошук і відкриття суттєво нового, а передбачення результату у процесі мислення вчений відносить до найвищого рівня творчої діяльності особистості [25; 172, 15].

Ю. Кулюткін, окреслюючи загальні положення щодо мотивації застосування евристичних методів навчання, підкреслює, що активізація інтересу залежить від двох факторів: цінності успіху та ймовірності його досягнення. Ю. Кулюткін констатує, що пошук і здобуття особистісних інтелектуальних цінностей із застосуванням евристик стає внутрішньою потребою і мотивом подальшої евристичної діяльності [81]. Саме спосіб вирішення творчого завдання, самостійно відкритий і успішно застосований, стає «ціннісним доробком» студента, змінює структури оцінювання студентом власної диригентсько-хорової діяльності, підвищує суб'єктивну значущість власної діяльності, сприяє розвитку нових операційних структур мисленнєвої діяльності, засвідчує мотиваційну спрямованість майбутнього вчителя музики до застосування евристичних методів навчання, формує необхідність творчого підходу до роботи з хором.

З цим твердженням корелюють висновки О. Тихомирова про те, що творчість, як аналізатор «змістоутворення і цілеутворення» [172, 270], не може бути ізольована від мотиваційно-емоційної сфери особистості. О. Тихомиров ввів поняття «евристична функція емоцій» у психологічній теорії пізнавальних процесів. Встановлюючи взаємозалежність мотивації та емоції, доцільно зазначити, що «пізнання музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується» (за Б. Тепловим) [168; 143, 32]. «Емоція» (від латин. “emoveo” - збуджувати, хвилювати, зворушувати), як специфічна форма взаємодії особистості з навколишнім середовищем, спрямована на пізнання світу та свого місця в ньому через саму себе. Ряд зарубіжних вчених (А. Бен, Д. Гартлі, Д. Дьюї С. Милль, Дж. Пристлі, Т. Циген та ін.) [214; 220], визнаючи емоції як мотиваційний зв'язок між уявленнями на засадах попередніх знань та засвоєного у минулому досвіду, вбачають асоціації як головну структуру творчого мислення.

Д. Дьюї, досліджуючи мотивацію творчого мислення, виокремлює провідний внутрішній мотив - актуалізацію попереднього досвіду, як можливість для продукування нових ідей, думок, теоретичних положень із попередніх [172].

З точки зору мистецької освіти, Г. Падалка визначає мотиваційний компонент як такий, що виявляє прагнення особистості до творчості, мистецького самовдосконалення, а емоційний компонент як такий, що викликає загостреність почуттів, розвиненість емоційної сфери людини, здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах [112, 32].

Розглядаючи застосування евристичних методів навчання як потужний засіб для віднайдення майбутніми вчителями музики особистісного змісту творів мистецтва, творчого наповнення хорового процесу, інтелектуально-інформаційної концентрації, доцільно виокремити групу провідних мотивів, які сприяють активізації інтересу студентів до застосування евристичних методів навчання, а саме: надбання і застосування особистого творчого досвіду; пізнавальний інтерес на основі інтелектуально-активної потреби; проектування евристичної діяльності, що характеризує емоційно-пошукове ставлення студента до диригентсько-хорової діяльності; прагнення досягти конкретних результатів. З цього приводу А. Козир зауважує, що продуктивність діяльності керівника хорового колективу забезпечується не тільки фаховими здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, а й «детермінується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру особистісно-діяльнісної сфери майбутнього вчителя музики як диригента хору» [73, 323].

Дослідження психологічних механізмів навчання на основі асоціативно-рефлекторної теорії (Д. Богоявленський, Є. Кабанова-Меллер, С. Рубінштейн, Ю. Самарін та ін.) указують на присутність різнорівневих асоціативних систем у процесі застосування евристичних методів навчання. Серед яких Ю. Самарін виділяє: локальні або однолінійні асоціації, котрі встановлюють зв'язок між окремими фактами безвідносно до системи наданих уявлень; обмежено-системні асоціації, які складаються у систему у рамках однієї навчальної теми; внутрішньо-системні асоціації, які складають єдину систему в рамках навчального предмету;

міжсистемні та міжпредметні асоціації [147]. Відповідно, інтерес до застосування евристичних методів навчання студентом є його особливою психологічною потребою, котра є джерелом для конструювання особистісно-ціннісної системи диригентсько-хорової діяльності.

Разом із тим, Б. Асаф'єв застерігав від підтасовування під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень», підкреслював необхідність розмежування непотрібної «програмності» та необхідності «оточення музики загальнокультурною сферою і з'ясування її емоційного зміст, який є цілком динамічним», протестував проти нав'язування «чисто анекдотичних пояснень» і абстрактних термінів [143, 153].

Таким чином, мотиваційно-емоційний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання представлений інтегрованим поєднанням конкретної мети диригентсько-хорової діяльності з емоційно-асоціативною та інтелектуально-пізнавальною готовністю студента до пошуку шляхів реалізації творчого завдання і досягнення творчої мети.

Змістовна характеристика **комунікативно-компетентнісного компоненту** підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання зумовлена доцільністю формування у студентів стійких операційних структур, на основі яких розгортається евристичний пошук. Функціонального значення у процесі передачі інформаційного матеріалу й умову створення майбутніми керівниками хорових колективів власного творчого продукту набуває комунікативність, як акт творчої взаємодії, внаслідок якої, на думку О. Рудницької «відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для учасників позиція» [144, 62].

Під час евристичного процесу пошуку нового у диригентсько-хоровій діяльності, нові змістовні утворення виникають завдяки комунікативному полю, яке створюється колективними зусиллями суб'єктів творчого процесу. Що в роботі з хоровими колективами дозволяє студентам конструювати особистісний зміст у спілкуванні з колективом, орієнтуватися у конкретній навчально-творчій ситуації, сприяючи евристичному відбору засобів комунікації та створенню

атмосфери творчої взаємодії з учасниками хорового процесу. Адже сучасний керівник хорового колективу, використовуючи «кліше» диригентсько-хорової діяльності, має створювати авторські, свідомо-ціннісні комунікативні моделі спілкування у процесі вибору і прийняття одного з альтернативних рішень управлінського або творчого характеру. Характеризуючи взаємовідносини диригента з хором, П. Чесноков акцентує увагу на «глибокій людяності та взаємоповазі учасників хорового колективу і диригента», підкреслює, що «дисципліна має базуватися на повазі керівника до колективу» [129, 66].

Педагогічна наука [1; 11; 17; 20; 21; 77; 124] одностайна у думці про те, що мистецтво спілкування, комунікативні вміння, є головною складовою професійної майстерності вчителя музики. Комунікативність у процесі застосування евристичних методів навчання виявляється у відкритості до діалогу, толерантності, емпатії, пошуку нових ««особистісних смислів», що розвиваються на основі суб'єктивних переживань» [142, 65]. Фактор емоційного впливу на особистість, за методом К. Станіславського «апарат переживання» [160], використовували педагоги-музиканти А. Рубінштейн, Г. Ципін, Б. Яворський. Розглядаючи специфіку взаємодії керівника-хормейстера з хоровим колективом, видатні диригенти А. Авдієвський, О. Свешніков, К. Птиця та ін виокремлюють комунікативність як найважливішу умову досягнення художнього результату.

Комунікативно-компетентнісний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання функціонально спрямований на створення студентами в хоровому колективі атмосфери творчого конструктивного пошуку шляхів удосконалення художньо-творчої інтерпретації хорових творів «коли колектив живе диригентським замислом, гнучко реагує на кожен погляд і жест» [191, 157].

Зважаючи на те, що комунікативність, комунікабельність, комунікація (від лат. *communicato* – спілкуюсь, поєдную, роблю загальним) [108] не є природженою, а формується в процесі діяльності особистості з оточуючим соціумом (за С. Гончаренко) [30, 233], застосування евристичних методів навчання дозволить «знайти шлях до серця кожного співака» (за М. Даниліним)

[130, 26], зосередити увагу студентів на відношенні до спільної хорової справи, до своїх управлінських обов'язків (встановлення контактів, побудова взаєморозуміння та взаємодії, вплив на емоційний стан колективу, створення творчої атмосфери, доброзичливості, взаємоповаги та співробітництва), сформуванню розуміння хорового процесу як симбіозу інформування й продуктивної співтворчості.

У процесі евристичного пошуку шляхів вирішення диригентсько-хорових завдань, що потребують від майбутніх учителів музики максимальної мобілізації і розвинутої інтуїції, комунікативні вміння допомагають налагодити внутрішній контакт з хором і отримати достатньо високий творчий результат.

Теза про співробітництво, співдіяльність, співтворчість суб'єктів педагогічного процесу розкрита у працях відомих педагогів і музикантів (Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, В. Біблера, В. Медушевського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.). Що О. Шевнюк визначає як комунікативно-праксеологічний компонент педагогічної культури вчителя [102, 125], О. Рудницька як «ядро професіоналізму вчителя», О. Щолокова як «уміння вербально інтерпретувати художні цінності, вміщені у творах мистецтва», В. Медушевський як «спрямованість на художнє спілкування і його центральний елемент – художнє сприйняття» [3, 151]. В. Біблер, пропагуючи ідею «культурної особистості», робить акцент на важливості не готових знань, умінь та навичок, а на культуру формування, трансформації та перетворення знання, на «умінні змінювати й оновлювати уміння», на поглиблене засвоєння діалогізму, як евристичного методу віднайдення «суті самої думки» [18].

Відтак, з метою підготовки майбутніх учителів музики до побудови атмосфери продуктивної співтворчості з хоровим колективом, педагогові важливо, застосовуючи метод евристичного діалогу, як засіб визволення творчої енергії у процесі вирішення диригентсько-хорових завдань, зосередити увагу студентів на ціннісному відношенні до хорового колективу, звідки виходить і розуміння мети застосування евристичних методів навчання – не формування, а підтримка, розвиток особистості, активізація механізмів саморозвитку,

самореалізації, саморегуляції, адаптації для діалогічної взаємодії з хоромим колективом.

Компетентність у підготовці майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання характеризується: готовністю студента до пошуку нової інформації, за допомогою евристичних методів і прийомів; ефективним використанням власного досвіду; самостійністю у видобуванні нового знання; розширенням фахового тезаурусу. Наукова думка розрізняє поняття «компетентність» і «професійна компетентність» - як основу професійної майстерності майбутнього вчителя музики. Зокрема, А. Козир, з позиції мистецької освіти, визначає професійну компетентність як синтез активного інтересу до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця на різних вікових етапах та специфіки його акмеологічного становлення [73, 310].

Значимість компетентності неодноразово підкреслювалась у психолого-педагогічних дослідженнях. Сформульована західними науковцями (Г. Вайлер, Я. Лефстед, В. Чипанак та ін.) концепція «інтегрованого розвитку компетентності» розкриває дане поняття як суму знань, умінь і навичок, що здобуваються у процесі навчання [147]; вчені Н. Тализіна, Л. Мітіна зазначають, що поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички здійснення педагогічної діяльності; сутність компетентності розкрито у роботах [53; 54; 152;]. Зокрема, В. Кричевський виділяє такі ознаки компетентності як наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значення цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв'язання завдань; здатність творчо підходити до професійної діяльності; Г. Сухобська - як оволодіння знаннями та уміннями, які дозволяють учителю проявляти професійно виважені судження, оцінки, думки; як здатність вчителя володіти компетенцією, спрямовуючи її на продуктивну діяльність, тобто компетентність – як право діяти [73, 309].

У спільній евристичній діяльності викладача і студента може бути застосований арсенал евристичних методів і прийомів для реалізації художньо-

творчих завдань. Зокрема, О. Скафа, виокремлює у структурі евристичного навчання математики евристичні прийоми («прийом» - елемент, окрема операція, розумова чи практична дія, що розкриває чи доповнює спосіб засвоєння матеріалу, який виражає даний метод [149, 375]), процес застосування яких науковець визначає як «створення у свідомості учня певних семантичних зв'язків, необхідних для вирішення нагального завдання» [149, 90]. У цьому зв'язку використання евристичних прийомів у підготовці майбутніх учителів музики дозволяє студентам скласти алгоритм з перегляду або переформулювання творчого завдання, виявлення непомічених зв'язків, розширення або звуження кола пошуку, глибокого аналізу, синтезу, оцінювання творчої ситуації, відкриття нових напрямків пошуку вирішення диригентсько-хорових завдань.

У розкритті специфіки комунікативно-компетентнісного компоненту підготовки майбутніх учителів музики із застосування евристичних методів навчання ми опираємося на позицію П. Каптерєва про те, що у процесі евристичного навчання наукові істини відкриваються студентам під керівництвом педагога [67, 221]. У цьому аспекті педагогічна установка викладачів на введення у процес диригентсько-хорової підготовки евристичних методів навчання сприяє формуванню у студентів навичок самостійного творчого мислення у рамках «інформаційної невизначеності» (за Ю. Кулюткиним) [81]; швидкого орієнтування в інформаційному потоці; уміння класифікувати джерело інформації; аналітично узагальнювати отриману інформацію в рамках музично-творчого завдання; створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі евристичного діалогу; отримувати досвід інформаційної діагностики для забезпечення «життєдіяльності» хорового процесу.

Педагогічний вплив повинен спрямовуватися на подолання інертності й посилення інтелектуальної активності студентів, активізацію творчого мислення, продуктивний обмін особистісно-мистецькими цінностями у процесі діалогового спілкування, підготовленість майбутніх учителів музики до творчого застосування як відомих так і виявлених знань у диригентсько-хоровій діяльності.

Таким чином комунікативно-компетентнісний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання забезпечує розвиток фахового тезаурусу студентів, підвищує рівень професійної компетентності, слугує плацдармом для толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом, передбачає розвиток аналітичного мислення, вміння застосовувати евристичний діалог як засіб проєкції евристичної діяльності на диригентсько-хоровий процес.

Виокремлення **креативно-рефлексивного компоненту** в структурі підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання передбачає розвиток креативно розвиненої, зрілої творчої особистості студента, відкритої для творчої самореалізації. Поняття «креативність, креатив» пов'язане зі схильністю до нестандартних способів розв'язання задач, здатністю до оригінальних і нестереотипних дій, відкритістю до нового, створенням унікальних продуктів (за С. Гончаренко) [30, 243]. О.Рудницька, визначає креативність як інтегральну професійну якість педагога, «його здатність до творчого спілкування з мистецтвом, суб'єктивного бачення світу, що не укладається у стереотипні рамки вже відомого і загальноприйнятого» [143, 69].

Специфіку застосування евристичних методів навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів музики слід розглядати через призму теорії творчості «як процесу вибору релевантних фактів, як умови створення ефективних творчих ідей» (за І. Розет) [137, 219]. Формуванню творчої, креативної особистості присвячені роботи провідних вчених-педагогів [17; 8; 40; 119; 94; 122; 145; 199; 210; 221] Зокрема, А. Деркач до складових креативності відносить: наполегливість у досягненні пізнавальної та творчої мети; творчу активність у досягненні акме рівня та самореалізації; розвиток креативності як особистісної якості і творчості у процесах саморозвитку; розвиток креативності як алгоритму самореалізації [40, 162]. С. Сисоєва характеризує творчу особистість вчителя як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідності для актуалізації творчого потенціалу людини додаткові

мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів у різновидах діяльності» [146].

Доцільно зазначити, що креативний компонент, як домінуючу складову діяльності вчителя музики, підкреслюють Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Р. Тельчарова, О. Щолокова, та ін., визначаючи його як такий, що відкриває можливість для особистісного пошуку, розвитку творчого мислення для досягнення високих художніх результатів, знаходження нових засобів поведінки та адаптації. О. Рудницька зазначає, що креативність пронизує всі структурні компоненти особистості вчителя музики (інтелектуальні, емоційні, вольові), характеризує рівень загальної культури, світогляду, стиль практичної діяльності. На думку А. Козир, креативність розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого процесу творчості, духовного поступу, самовираження та самоствердження [73, 314].

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики у ВНЗ неодмінно включає творчий аспект специфіки майбутньої діяльності, що потребує формування у студентів навичок самокорегування відчуттів і настроїв і залежить від вирішальної ролі музично-слухових уявлень, інтелекту, мистецького досвіду майбутніх керівників хорових колективів. Відомий науковець Е. Абдуллін зазначає, що креативний характер діяльності вчителя музики виявляється у двох аспектах, а саме: у відношенні до змісту і специфіки мистецької діяльності (що визначається особистістю педагога-музиканта, його світоглядом, професійними інтересами, спрямованістю на пошук нового у своїй діяльності); у відношенні до процесу мистецького навчання. Особливе місце при розгляді креативного характеру діяльності вчителя Е. Абдуллін відводить виконавській діяльності, коли «зміна психологічної атмосфери потребує пошуку нової музично-педагогічної інтерпретації музичного твору» [2, 191].

Підготовленість студентів до застосування евристичних методів навчання обумовлена проявом креативності в роботі з хоровим колективом, яка вирізняється оригінальністю, нетрафаретністю підходів до демонстрації власного

розуміння художньо-образного змісту творів мистецтва; гнучкістю асоціативно-образного й аналітичного мислення; спрямованістю студентів до творчого пошуку власної інтерпретації хорового твору; толерантного прочитання хорової партитури і створення оригінального, неповторного варіанту його втілення.. В процесі застосування евристичних методів навчання ці якості повинні набути домінуючого значення і виявитися у побудові студентами нових операційно-мисленневих структур, а саме: аналізу; порівнянні; виокремленні головного і другорядного; варіативності; гнучкості; висуванні асоціацій, аналогій, як продуктів попереднього досвіду, як чинників продукування ідей, образів, гіпотез, варіантів для втілення певного художньо-музичного образу; здібності до рефлексії, перетворень і вдосконалення власної інтерпретації тощо.

Самостійність застосування студентами евристичних методів навчання в роботі з хоровими колективами актуалізує здібність майбутніх учителів музики до рефлексивної самооцінки й самоконтролю, що створює передумови для саморегуляції евристичної діяльності. Започаткувавши термін «мистецька рефлексія», Г. Падалка визначає даний процес, як «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [112, 158-159]. Здатність сприймати художній підтекст власних внутрішніх переживань стає механізмом їх регуляції. Дане визначення містить важливе методологічне значення. У зв'язку з цим відмічаємо важливість формування в процесі застосування евристичних методів навчання таких умінь: прояв інтелектуальних і вольових зусиль для досягнення результатів застосування евристичних методів навчання; самоаналіз, самоконтроль, самооцінка власної діяльності; саморегуляція, корекція власних мистецько-педагогічних дій.

Здійснення «зворотнього зв'язку» між власними діями й оцінюванням їх результатів є головною тезою застосування евристичних методів навчання. Так, Ю. Кулюткін підкреслює, що рефлексія евристичної діяльності виявляється у

процесі активного пошуку засобів, за допомогою яких можлива «регуляція мисленої дії», тобто варіативна побудова власних гіпотез, схем, моделей [82]. Акцентуючи увагу на домінуванні процесів рефлексії, діагностики, контролю та оцінювання дій під час застосування евристичних методів навчання, А. Хуторський зазначає, що самостійність педагога у побудові творчого процесу, здібність до самоконтролю і самооцінювання сприяють саморегуляції евристичної діяльності, надають можливість своєчасної корекції кожної навчальної ситуації [199].

Застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх керівників дитячих хорових колективів неможливе без звернення до підсвідомо-чуттєвої сфери, до інтуїції. Зокрема, Я. Пономарьов підкреслює, що «підсвідома сфера – це велика арена збереження та накопичення розумової сили» [128, 53]. В. Хорев виводячи інтуїцію на найвищий щабель творчості, вказує, що лише за її допомогою формуються принципово нові ідеї, висуваються гіпотези, створюються концепції. Характерною рисою інтуїції, за В. Хоревим, є «антиципіювання майбутнього результату продуктивної творчої діяльності». На думку В. Хорева «завдяки інтуїції розум інтегрально охоплює об'єкт у цілому і тільки потім переходить до теоретичного аналізу і синтезу його елементів» [199, 146]. Відтак, студенти повинні знати що керівник хорового колективу, який у своїй роботі опирається, в основному, на інтелектуальні, абстрактно побудовані концепції, а не відштовхується від внутрішніх, емоційно пережитих спонукань, ніколи не досягне високих професійних результатів, адже ця професія потребує постійного та активного включення підсвідомої сфери (за А. Козир) [73, 134]. Результати звернень майбутніх учителів музики до інтуїції під час застосування евристичних методів навчання у роботі з хоровими колективами дозволять якісно впливати на творчий процес та сприяти конструюванню та втіленню виконавської інтерпретації художньо-образного змісту хорового твору.

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях [8; 12; 81; 87; 126; 133; 138; 196; 217] доведено, що евристична діяльність має активно-творчий характер. За переконанням багатьох науковців застосування евристичних методів навчання

мають: «слугувати для відкриття» (Д. Пойа) [126]; сприяти «легкості у генеруванні ідей, допитливості у висуванні гіпотез, гнучкості інтелекту» (О. Лук) [87]; «створенню гнучких алгоритмів, які вдосконалюються у процесі створення принципово нового» (А. Ньюелл) [213]; «моделюванню умов для виконання завдань і побудова нових, раніше відсутніх оперативно-інформаційних систем» (В. Пушкін). Характерними рисами особистості в процесі застосування евристичних методів навчання, на думку В. Андреева, є сміливість у постановці проблеми, несподіваність у загостренні протиріч, відмова від загальноприйнятих шляхів і засобів розв'язання проблеми, розвинута уява, без якої неможливо генерувати оригінальні ідеї, завзятість у доведенні запланованого до кінця [8]. За переконанням А. Хуторського, застосування евристичних методів у процесі навчання створює умови для творчої самореалізації і надають можливість творити знання [199, 133].

Систематичне застосування евристичних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами сприяє становленню творчої особистості студента, спрямованості до самопізнання, акме-розвитку, відкриває можливості до творчого пошуку, що виявляються у створенні власної виконавської інтерпретації творів мистецтва та вкладенні в неї особистісного змісту, що підтверджений попереднім досвідом. Застосування евристичних методів навчання дозволяє майбутнім керівникам хорових колективів відкрити нове розуміння студентами диригентсько-хорової діяльності через призму своєрідного «договаривання» (за А. Соколовим) [2, 81] з елементами «магічного чаклунства» (за Ж. Оннегером) [137, 201], модальність якого залишається «питанням без відповіді» (за Л. Бернстайном) [137, 202].

Виділення діяльнісно-результативного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання зумовлено необхідністю усвідомленого і результативного застосування студентами методів і прийомів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності для досягнення якісних діяльнісних результатів, які узгоджуються з психологічними та художньо-творчими вимогами до управління хоровим процесом. Розгляд

означеної проблеми щільно співвідноситься з теорією діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, А. Леонт'єв вказує, що «діяльнісною основою особистості є комплекс діяльностей, що виникає на конкретному етапі розвитку зв'язку зі світом» [84; 148, 44]. Евристична діяльність забезпечує якнайкращий «зв'язок зі світом», що, на думку О. Скафи дозволяє говорити про «можливість формування особистості через цю діяльність» [149,44].

Розглядаючи застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх керівників дитячих хороших колективів як шлях до формування продуктивного творчого мислення студентів, що забезпечує їх самостійність у проектуванні та варіативному плануванні диригентсько-хорового процесу, створення студентами «індивідуальної навчальної траєкторії» (за А. Хуторським) [199], генерування оригінальних ідей щодо вирішення творчих завдань в умовах інтелектуальної мобільності хорового процесу, доцільно виокремити комплекс евристичних умінь, необхідних для вирішення диригентсько-хорових завдань, а саме: звернення до попереднього досвіду (творчого, життєвого); застосування варіативного пошуку розв'язання проблем; наявність різних орієнтирів пошуку; знаходження нових способів вирішення проблем (визначення можливості, узагальнення і конкретизація результатів аналізу фактів тощо); вибір прийомів для оптимального вирішення проблем; вирішення творчих завдань за допомогою свідомого застосування евристичних методів. У контексті даного підходу цілком слушною є думка Н. Гузій про те, що «педагогічні уміння безперервно модифікуються, набувають якісно нових відтінків і рис, ...опосередковуються творчими властивостями особистості педагога, педагогічною уявою, здатністю до прогнозування, передбачення, спонтанною активністю» [169, 23].

Необхідність активізації інтелектуальної сфери студентів для досягнення оригінальних діяльнісних результатів диригентсько-хорового процесу потребує формування творчого мислення майбутніх керівників дитячих хороших колективів. Як зазначає С. Рубінштейн, «мислення детермінується через внутрішні закономірності - аналіз, синтез, узагальнення, ... хода кожного процесу зумовлена зовнішніми причинами, які опосередковано діють через внутрішні

умови» [142, 62]. Як характеристика індивідуальних можливостей студента до застосування евристичних методів навчання, творче мислення виявляється у можливості класифікації проблемної ситуації, у формулюванні творчих завдань, в особливостях інтуїтивної аналітики, у співвідношенні свідомого і підсвідомого, у характері емоційної регуляції пошуку, генеруванні ідей, здатності до кваліфікованих суджень, прийнятті адекватних і відповідальних рішень; плануванні й здійсненні дії, що призводять до успішного досягнення поставлених цілей і дозволяє вийти на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань.

У роботах В. Андрєєва, Ю. Кулюткіна, О. Скафи, В. Соколова, О. Столярової, А. Хуторського та ін. розглянуто основні умови застосування евристичних методів навчання, а саме: самостійність (вибір нових стратегій пошуку вирішення творчого завдання); відсторонення (розгляд творчої ситуації, елемента, процесу з нової неочікуваної точки зору); інтеграції та взаємодоповнення інформаційного простору [9; 81; 156; 199]. Беручи до уваги позицію О. Тихомирова про те, що «під час індивідуального вирішення творчого завдання підключаються продукти мислення інших людей, воно завжди орієнтовано на іншу особистість» [172, 181], доцільно зазначити, що застосування евристичних методів навчання передбачає суб'єкт - суб'єктний тип взаємодії між викладачем і студентом, відкриваючи можливості до самостійного виконання студентом евристичної дії, переходом від однієї ланки до іншої (від постановки творчого завдання до адекватної дії, від дії до рефлексії самоконтролю і самооцінювання, від дії та рефлексії до отримання результату диригентсько-хорової діяльності). Залучаючи студентів до евристичної діяльності, педагог конструє педагогічний вплив на основі «зони найближчого розвитку особистості», створюючи, таким чином умови «для створення учнем особистісного навчального продукту або цілої системи життєвих смислів» (за А. Хуторським) [199].

Одним із важливих аспектів застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими

колективами є чітке визначення студентом творчої мети. Для успішного управління хором процесом, діяльність майбутнього вчителя музики повинна підпорядковуватись «цілепокладанню» (за А. Хуторським) [199], що вимагає під час застосування евристичних методів навчання формування у студентів цільової установки на мету, варіативного мисленнєвого пошуку шляхів її реалізації та досягнення діяльнісно-творчого результату спроектованої мети.

Наукова література з проблем досліджуваного феномена [8; 9; 13; 53; 59; 81; 125; 139; 148; 156; 162; 197] доводить існування великої кількості оригінальних евристичних методів, прийомів, стратегій, приписів. Застосовувати їх, зберігаючи творчу спрямованість на вирішення диригентсько-хорових завдань, концентруватися лише на кількох або поширювати їх в міру потреби всі елементи диригентсько-хорового процесу – завдання специфічне і незрозуміле, при першому знайомстві. Поступово, у створеній педагогом ситуації-успіху, майбутні вчителі музики долучаються до конструювання всіх елементів творчого процесу, «до пошуку нових знань, нового досвіду і нової дії» (за В. Земцовою) [53, 10].

Специфіка діяльності керівника хорового колективу щільно співвідноситься з ефективним творчим мисленням, інтелектуальною насиченістю, знаходженням засобів для творчої самореалізації в умовах диригентсько-хорової діяльності, усвідомленням особистісних мотивів, цілей, побудовою творчих і управлінських планів, процесом прийняття рішення у різних ситуаціях, досягненням якісного творчого результату, на чому неодноразово наголошували видатні диригенти, корифеї хорового мистецтва (А. Авдієвський, А. Анисімов, П. Муравський, К. Птиця, П. Чесноков та ін.). Необхідність творчого відтворення хорового твору, «складної багатоголосної конструкції» (за А. Козир) [73, 290], вимагає від майбутніх учителів музики інформаційно-інтелектуального наповнення, управління, упорядкування й огранки інформаційно-звукових потоків. Результативність застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами дозволить студентам вийти на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань, формувати комплексну управлінську стратегію керівництва

творчим процесом – пошуку, використання інформації, здійснення «стрибків» через інформаційні розриви, ініціативного переносу знань і умінь у нову творчу ситуацію, генерування ідей, інтуїтивного висування проектів вирішення творчих завдань, цілеспрямованого втілення власної інтерпретації художнього образу у хоровому звучанні.

Таким чином, діяльнісно-результативний компонент визначає підготовленість майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання, здатність до побудови нової дії, відповідно власної інтерпретації художнього образу хорового твору, спрямованість студента на досягнення творчої мети, володіння прийомами евристичного пошуку та стратегією його художньо-творчої реалізації, сформованість продуктивного мислення, установки на творчість, паритетну взаємодію, усвідомлюючи себе в якості діючої творчої сили.

Компонентна структура підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням майбутніх учителів музики евристичних методів навчання є цілісною системою, компоненти якої міцно взаємопов'язані та взаємозалежні. Кожен із цих компонентів передбачає динамічні та якісні зміни у фаховому зростанні студентів, а у своїй сукупності вони відображають зміст диригентсько-хорової підготовки у процесі евристичного навчання. Структурний взаємозв'язок мотиваційно-емоційного, комунікативно-компетентісного, креативно-рефлексивного, діяльнісно-результативного компонентів підготовки студентів інститутів мистецтв до застосування евристичних методів спрямований на створення студентами нової системи дії, творчого пошуку, надає нові орієнтири до мотивації диригентсько-хорової діяльності. Пропонує інноваційні підходи до комунікативної взаємодії, значно розширює діяльнісні механізми майбутніх учителів музики, надаючи альтернативні пошукові стратегії, що загалом сприяє актуалізації процесів творчої самостійності, креативності, поштовху до самореалізації студентів у диригентсько-хоровій діяльності.

2.2. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання у процесі роботи з навчальними хоровими колективами

За логікою дослідження, конкретизація компонентної структури підготовки студентів інститутів мистецтв до застосування евристичних методів навчання виявляє необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов досягнення результативності застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики.

Погоджуючись із твердженням Г. Падалки про те, що цілеспрямовано створені чи використовувані педагогічні умови мистецького навчання забезпечують можливість досягнення його результативності [112, 160], найголовнішими доцільно визначити наступні педагогічні умови:

- *активізація інтересу студентів до застосування методів евристичного навчання.* Систематичне педагогічне стимулювання студентів до самостійного інтелектуального пошуку, формування потреби нових знань та їх практичного застосування, особистої значущості самостійної творчої діяльності, забезпечення стійкого пошукового-пізнавального інтересу, усвідомленого просування інноваційним маршрутом творчого саморозвитку, створює умови для активізації інтересу студентів до застосування методів евристичного навчання. Дана умова сприяє розширенню й збагаченню фахового тезаурусу студентів, їх підготовленості до активного інтелектуально-творчого спілкування з хоровим колективом, активізації пошуку додаткової інформації для віднайдення нових граней власної інтерпретації художнього образу, забезпечує формування психологічної спрямованості на конструювання власних мотивів евристичної діяльності. Цілеспрямоване педагогічне звернення до когнітивно-чуттєвої та інтелектуальної сфер студентів, до взаємодії раціональних і емоційних чинників в умовах керівництва хоровим навчальним колективом відкриває простір для впевнених самостійних дій, активізує інтерес студентів до застосування евристичних методів

навчання, до творчого пошуку власної інтерпретації хорових творів та її втілення у хоровому звучанні. Реалізація визначеної умови в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики передбачає задоволення від успішної евристичної діяльності й задоволення від спілкування з педагогом, ефективність якого детермінована відмовою від нормативно-оціночної позиції і включенням механізмів паритетної взаємодії між викладачем і студентом на основі евристичного діалогу, заохочення викладачем до пошуку альтернативних шляхів мистецької інформації, готовності до спілкування, співтворчості. Дана умова забезпечує подолання інертності мислення студентів; зацікавленість процесом пошуку шляхів вирішення диригентсько-хорових завдань, коли «пошук і здобуття власних інтелектуальних цінностей із застосуванням евристик стає внутрішньою потребою і мотивом подальшої евристичної діяльності» (за Ю. Кулюткиним) [81, 94];

- *орієнтація студентів на застосування евристичних методів з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики.* Концептуальні основи евристичного навчання межують із теорією творчості, теорією інтелектуальних здібностей, творчим розвитком і саморозвитком, особистісними здібностями студента, креативністю і концепціями обдарованості, що загалом потребує спрямування зусиль педагога у фаховій підготовці майбутніх учителів музики на створення умов для творчої самоідентифікації, індивідуальної самореалізації і творчого саморозвитку студента, надання можливостей для отримання нових творчих навчальних продуктів діяльності – результатів, як зовнішніх так і особистісних. Оскільки орієнтація студентів на застосування евристичних методів навчання потребує мобілізації творчих резервів, підвищення творчо-пошукової активності майбутніх керівників хорових колективів, реалізація зазначеної педагогічної умови передбачає: розуміння викладачем непорушності індивідуального простору студента (встановлення колегіальних взаємовідносин, толерантне наповнення ціннісних складових знання студента щодо евристичної діяльності); спілкування на засадах паритетного діалогу (об'єднання суб'єктивного художнього досвіду викладача і студента, взаємне «запозичення» оцінного ставлення до художньої творчості). Такий

характер розуміння, прийняття й підтримки педагогом орієнтації студентів на застосування евристичних методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики сприяє особистісному творчому розвитку студентів (їх активності, кмітливості, винахідливості, самостійності) надає нові алгоритми дії у розв'язанні нових, нестандартних ситуацій, формує здібність до відкриття нового у відомому. Спрямування педагогічного впливу на розвиток творчої самостійності студентів, на «пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» (за Я. Коменським) [36, 192] дозволяє розвинути аналітично-конструктивні вміння майбутніх учителів музики, формує навички самостійної творчості, оперування власним «інформфондом», швидкого орієнтування в інформаційному потоці, котрі передбачають: уміння класифікувати джерело інформації для подальшого аналізу, діагностики та вирішення; уміння виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної); уміння створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі евристичного діалогу; отримувати досвід інформаційної діагностики для забезпечення творчої «життєдіяльності» хорового процесу та реалізації унікальних мистецьких можливостей майбутніх учителів музики.

- забезпечення активної творчої взаємодії керівника з хоровим колективом.

Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачає залучення студентів до активної евристичної діяльності у процесі роботи з хоровими навчальними колективами, а саме: створення і використання евристичних ситуацій (орієнтування, пошуку, актуалізації, перетворення, інтеграції тощо), спрямування студента на вирішення творчих завдань у ситуації «перевтілення» і «проживання» із застосуванням евристичних методів, збагачення фахового тезаурусу та навичок внутрішнього моделювання музично-художнього образу майбутнім керівником хорового колективу, стимулювання до «конкретного процесу-дії» (за А. Козир) [73, 289]. Такий характер активної творчої взаємодії керівника з хоровим колективом створює передумови для віднайдення студентом власних більш цінних еквівалентів мистецько-технологічним рішенням, варіативного пошуку

шляхів удосконалення диригентсько-хорового процесу, передбачення, прогнозування наслідків тих чи інших педагогічних дій, сприяє виникненню творчого натхнення у процесі інтонаційно-образного відтворення картини світу (за В.Медушевським).

У результаті творчої взаємодії керівника з хором колективом формується постійна установка студентів на творчість, розуміння комплексу завдань хорового диригента у побудові атмосфери продуктивної співтворчості із застосуванням евристичних методів навчання, зокрема евристичного діалогу. Такий характер спільної діяльності створює умови для виникнення комунікативної єдності з хором колективом, налагодження прямого й зворотнього зв'язку, формує психологічну виваженість і стриманість, розвиває інтуїцію, емпатію, збагачує фаховий тезаурус, скеровує студента до самостійного видобування нового знання. Дана умова забезпечує колективне «проживання» творчої ситуації, створює передумови для «розвитку творчого завдання», орієнтованого на взаємодію, звернення до суб'єктивного досвіду, індивідуального «бачення», чуттєво-емоційної сфери майбутніх учителів музики, коли процес спілкування наповнюється одночасно інтелектом і натхненням, набуває емоційно-позитивного контексту. В результаті активної творчої взаємодії керівника з хором колективом створюється особливий «фон» колективного евристичного мислення, що сприяє створенню інтерпретації творів хорового мистецтва, пошуку нових засобів вираження художніх образів, віднайденню способів їх втілення у хоромому звучанні.

- *систематичне залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності.* Такий характер навчання виявляється у здатності студентів розуміти і відтворювати музику через її зміст, що передбачає пошук засобів для творчої самореалізації в умовах вокально-хорової діяльності, усвідомлення особистісних мотивів, цілей, побудову творчих і управлінських планів, процесом прийняття рішення у різних ситуаціях, що передбачає максимальну свободу «цілепокладання» (за А. Хуторським) [199] і відповідальність за кінцевий результат диригентсько-

хорової діяльності. Систематичне залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності передбачає пошук нових стратегій для отримання якісного результату в художньо-творчій діяльності, проблемно-інформаційній сфері комунікативної взаємодії, у розумінні блоку евристичних запитань: що робити?, як робити?, навіщо робити? тощо. Дана умова забезпечує формування комплексної управлінської стратегії керівництва творчим процесом, здатності до аналізу, комбінування, узагальнення, варіювання, самостійного визначення студентом мети евристичного пошуку і шляхів втілення власної інтерпретації у хоровому звучанні, дозволяє вийти на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань. В результаті системного залучення студентів до використання евристичних прийомів створюються умови для самостійного обґрунтованого пошуку нових, неординарних підходів до відображення змісту музичного твору, розвитку інтерпретаційної самостійності, варіативності у конструюванні комунікативних і творчих стратегій, формуються вміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії для досягнення якісного результату диригентсько-хорової діяльності. Така умова забезпечує простір для впевнених самостійних дій, спрямовує студента до творчого пошуку, до розуміння, осмислення, набуття досвіду практичного оперування музично-слуховими знаннями та навичками, орієнтує студента на «участь у конструюванні всіх елементів творчого процесу, здобуття нових знань, нового досвіду і нової дії» (за В. Земцовою) [53, 10].

У результаті вивчення психолого-педагогічної літератури нами виявлено існування різноманітних підходів до визначення критеріїв і показників ефективності та якості результатів навчального процесу, які представлені у роботах О. Абдулліної, В. Безпалько, П. Гальперіна, В. Сластеніна, Н. Тализіної, А. Усової та ін. Аналіз досліджень дозволив нам сформулювати загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв, які: по-перше – повинні відображати основні закономірності формування особистості; по-друге – сприяти встановленню комплексного зв'язку між компонентами наукового дослідження.

Для обґрунтування критеріїв і показників, вважаємо за потрібне з'ясувати сутність категорій «критерій» і «показник». «Критерій» (від гр. *kriterion* – мірило для оцінювання будь-чого), засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [108, 311], «засіб перевірки істинності або хибності будь-якого ствердження, гіпотези, теоретичної побудови тощо» [189, 170], «узагальнений показник розвитку процесу, за яким виконується оцінка поточних педагогічних явищ» (за В. Загвязинським) [49, 10].

Науково-педагогічна література (А. Бодалев, Б. Ломов, С. Петрушин та ін.) окреслює комплекс ознак, які мають забезпечувати критерії (об'єктивність, однозначність, адекватність, валідність, нейтральність), рекомендує використовувати групи критеріїв (результативних і процесуальних, об'єктивних і суб'єктивних, якісних і кількісних, зовнішніх і внутрішніх, інтегральних і диференційованих, експертних і саморефлексивних).

З поняттям «критерій» співвідноситься і поняття «показник», що виявляє: стан готовності майбутніх учителів музики до самостійної творчості; розвиток особистості студента у процесі застосування евристичних методів навчання і реалізації педагогічних умов. Розкриття критеріїв через систему показників дозволить виявити рівень підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з навчальними хоровими колективами.

Відповідно поставлених завдань здійснено аналіз науково-педагогічних праць [14; 54; 56; 83; 122; 152; 157], наукових досліджень в галузі педагогіки мистецтв у цілому [3; 34; 72; 77; 100; 112; 139; 143; 204; 205], досліджень з проблем диригентсько-хорової підготовки зокрема [10; 16; 29; 37; 44; 47; 57; 70; 71; 73; 99; 101; 107]. Під час розробки критеріїв ефективності підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання, було враховано необхідність відображення специфіки диригентсько-хорової підготовки як цілісного утворення у єдності її структурних компонентів та взаємозв'язків між ними. Оскільки охарактеризувати підготовленість студентів до застосування евристичних методів навчання можливо не тільки за ступенем сформованості її

окремих компонентів, але й за особливостями її прояву у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Виходячи з концептуальних підходів, що базуються на позиціях філософів, психологів, педагогів, нами визначено чотири групи критеріїв підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровим колективами із застосуванням евристичних методів навчання, що об'єднують ряд показників. А саме: міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності (мотиваційно-емоційний компонент); ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом (комунікативно-компетентнісний компонент); міра здатності до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій (креативно-рефлексивний компонент); міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку (діяльнісно-результативний компонент).

Критерій *міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності* (мотиваційно-емоційний компонент) визначає наявність потреби, інтересу, прагнення досягти конкретно-значущого результату власної евристичної діяльності. Розуміння мотиву, як «запускового механізму» (І.Зимня) цілеспрямованої пізнавальної активності, творчого самовираження та самовдосконалення майбутнього вчителя музики, зробило можливим виокремити показники означеного критерію, якими виступають: позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності; прояв інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проектування евристичної діяльності.

У відповідності до специфіки застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики, опираючись на дослідження Б.Додонова, вважаємо за потрібне класифікувати мотиви за чотирма групами, а саме: задоволення від процесу діяльності; спрямованість на позитивний результат діяльності; прагнення отримати винагороду за діяльність; запобігання санкцій у разі отримання невпевненого й неякісного результату [46].

До інтегральних показників першої групи було віднесено мотиви: задоволення потреб продуктивно-творчої діяльності, можливість самореалізації у диригентсько-хоровій сфері; задоволення від застосування евристичних методів та вдосконалення особистісних якостей (вольових, творчих, емпатійних, сенсорних, організаційних тощо); задоволення інтелектуальних, раціональних, інтерпретаційних і комунікативних потреб. Інтегральними характеристиками другої групи є: задоволення потреб нових знань і вмінь, пізнавальна активність, спрямована на досягнення акме-рівня, отримання досвіду евристичної діяльності; намагання підвищити ефективність власного фахового становлення; задоволення потреб саморозвитку та самовдосконалення. Третя група зумовлена мотивами: рефлексивного самооцінювання, підвищення самооцінки; отримання схвалення від викладача або хорового колективу; отримання задоволення від результатів власної евристичної діяльності. Четверта група інтегрує мотиви запобігання зниженню ефективності та якості навчання; догани від викладача, осуду хорового колективу; і, разом із тим, сприяння активізації інтелектуально-мисленнєвих процесів, варіативному пошуку шляхів вирішення творчих завдань.

Варто зазначити, що сукупність мотивів застосування евристичних методів навчання утворює мотиваційний комплекс особистості майбутнього керівника дитячого хорового колективу, де одні мотиви є головними, провідними, інші виконують функцію додаткової стимуляції. Мотиви можуть взаємопосилюватись або послаблюватись, підпорядковуватися або суперечити умовам власного конструювання студентом евристичної діяльності. Вищезазначені групи мотивів до застосування евристичних методів навчання майбутніми вчителями музики містять як зовнішні, так і внутрішні фактори. Так, перша група мотивів обумовлена як специфікою евристичної діяльності, так і суб'єктивними потребами особистості студента. Вони забезпечують позитивне ставлення студентів до застосування евристичних методів навчання, оскільки відображають міру особистісних творчих потреб й активної цілеспрямованості на застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності. Високий рівень такої мотивації сприяє впевненому застосуванню евристичних методів незалежно

від зовнішніх умов, оскільки, в даному випадку, зовнішня стимуляція виконує функцію підтримки.

Мотиви другої групи визначаються ступенем підготовленості та мірою зусиль майбутнього вчителя музики до досягнення творчої мети [46, 154]. Оскільки вони не тільки мотивують студентів до застосування евристичних методів навчання студентами, але й виконують функцію акме-орієнтації, тому є найбільш усталеними. Високий рівень такої мотивації визначає успішність застосування евристичних методів навчання майбутніми вчителями музики, забезпечує потребу самореалізації та самовдосконалення, викликає необхідність проектування евристичної діяльності на диригентсько-хоровий процес, включення контролюючих функцій рефлексії, вимагає генерувати нові ідеї, передбачає інтерпретаційну самостійність, самостійне створення художнього образу і наповнення його особистісним змістом, вибудовування власної концепції отримання творчого результату.

Третя група містить мотиви, які синтезують внутрішню спрямованість студента на застосування евристичних методів навчання і зовнішню стимуляцію. Вони забезпечують «пластичну і конструктивну інтеграцію отриманих результатів фахового та особистого досвіду в систему власної діяльності» [46, 213], залежать від ступеню педагогічної або колективної оцінки, рефлексії, створення педагогом ситуації-успіху, прагнення студента до визнання і власної орієнтації на успіх, отримання задоволення від евристичної діяльності. Високий рівень такої мотивації виявляється в усвідомленому спрямуванні студентів творчої самореалізації, як імпульс до пошуку засобів досягнення ними власної творчої мети диригентсько-хорової діяльності.

Мотиви четвертої групи залежать від зовнішніх факторів і мають зовнішньо-оцінювальний характер. Такі мотиви, як запобігання зниженню ефективності та якості навчання; догани від викладача, осуду хорового колективу; зниженню самооцінки є найбільш неусталеними. Варто зауважити, що мотиви четвертої групи мають синкретичний характер і можуть викликати як агресивність, дратівливість, схильність до суперництва, так і стимулювати

амбіційно-особистісну сферу майбутнього керівника хорového колективу, загартовувати лідерсько-вольові якості, сприяти активізації інтелектуально-мисленневих й інтуїтивних процесів, варіативному пошуку шляхів вирішення творчих завдань для отримання якісних результатів евристичної діяльності, вибору оптимального продуктивного способу дії, відповідно реальних обставин.

За обраними показниками відповідність певному рівню підготовленості студентів до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи навчальних хорových колективів за першим критерієм - мірою спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності – визначалася: перевагою зовнішніх або внутрішніх мотивів евристичної діяльності у відповідності до навчально-практичного, амбіційно-особистісного та колективно-творчого характеру.

Становлення майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорového колективу знаходиться у прямій залежності від вироблення ним власного стилю хормейстерської роботи (на основі аналізу та переусвідомленні творчої, методичної, технологічної інформації) і створенні власної методики диригентсько-хорової діяльності. Що передбачає: творчу адаптацію студентом навчально-мистецьких технологій до конкретних ситуацій, збагачуючи їх особистими знахідками; варіативний вибір оптимального продуктивного способу дії, відповідно реальних обставин; оригінальний пошук шляхів вирішення творчих завдань.

Це дозволило нам сформулювати наступний критерій як *ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом* (комунікативно-компетентнісний компонент) в оволодінні студентом евристичними прийомами та визначення доцільності їх застосування у провідних сферах діяльності керівника хору (педагогічній, технічній, творчій). Цей критерій дозволяє визначити: стабільність інтересу майбутніх фахівців до евристичної діяльності, їх компетентність у застосуванні евристичних прийомів; рівні розвитку асоціативно-образного, критичного, логічного мислення, вольової сфери; здатність до самостійного творчого

перетворення у процесі застосування знань, вмінь та навичок, до пошуку шляхів подолання труднощів творчого, міжособистісного, інформаційно-технологічного характеру; здатність до відтворення індивідуального стилю мистецької діяльності; вміння застосовувати евристичний діалог як засіб проєкції пізнавальної діяльності на творчий процес. Показниками даного критерію виступають: вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання; прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу.

За першим показником у студентів мають бути сформовані: комплекс знань і вмінь, що знаходяться у компетенції керівника хорového колективу; комплексне володіння системою евристичних методів та прийомами їх застосуванням у диригентсько-хоровій діяльності; комплекс методологічних знань і проєктувальних умінь, що дозволить свідомо оперувати методами евристичного навчання під час керівництва хоровими колективами в залежності від мети і прогнозованого результату диригентсько-хорової діяльності. За цим показником ступінь розвиненості умінь студентів оперувати евристичними прийомами характеризується мірою внутрішньої установки на евристичну діяльність, умінням створювати евристичну навчальну ситуацію (за А. Хуторським) [199] у відповідності до вимог творчого етапу. А саме: висувати ідеї, гіпотези, версії; застосовувати прийоми узагальнення, конкретизації, формулювання протиріч; звертатися до аналогій, абстракцій, фантазії, уяви; оригінально і нестандартно мислити, застосовувати асоціативно-образне мислення, створювати атмосферу інтелектуальної напруги у процесі генерування нових ідей, тобто виявляти найважливіші ознаки творчої особистості у процесі роботи над художнім образом хорového твору. З цього приводу Б. Тілес зауважив, що провідним виявляється той, хто повніше розкриє дієвість музики, хто здатний захопити виконавців художньо-образним рішенням і згуртувати колектив у роботі над твором [62, 108].

У контексті підготовки майбутніх хорових диригентів, чия діяльність базується на діалогічних взаємовідносинах і діалогічному співробітництві, володіння студентами технологією евристичного діалогу, як засобом для

визволення творчої енергії учасників у процесі вирішення творчого завдання, набуває особливого значення. Тому другий показник має: виявити міру засвоєння студентом інтегрованого мистецького знання, здібність апелювати до власної мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу; розкрити ступінь розвиненості умінь студентів по відбору й упорядкуванню інформації (мистецької, операційно-технічної, діяльнісної, виконавської) для створення власної художньої концепції хороших творів; виявити міру комунікативно-особистісної позиції студента до застосування евристичного діалогу у диригентській діяльності; показати ступінь розуміння студентом необхідності переходу від інформування до продуктивної співтворчості з учасниками хорового колективу, застосовуючи метод евристичного діалогу.

За другим показником ступінь розвиненості умінь студентів оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним хоровим колективом характеризується усвідомленням своєрідності комунікативної діяльності хорового диригента, обумовлює необхідність озброєння студента евристичними прийомами взаємодії, співробітництва і творчого спілкування для вирішення навчально-творчих завдань. Що виявляється: у вмінні студентів акумулювати та використовувати колективний творчий досвід, здібності до співпраці, відстоюванні власної точки зору, вмінні переконувати, здібності уникати конфлікту або успішно його розв'язати. Використання елементів евристичного діалогу – полеміки, бесіди, постановці низки запитань: хто? (суб'єкт), що? (об'єкт), чому? (причина), навіщо? (мета), де? (місце), чим? (засіб), як? (метод), коли? (час), сприяє активізації інтелектуально-мисленнєвих процесів під час колективного вирішення творчих завдань, створенні студентами узагальнюючих конструкцій – звернень, апелювання до досвіду учасників колективу, формуванню нових стратегій і тактик вирішення творчого завдання – оптимальності (зниження емоційної напруги до оптимального рівня), подрібнення інформації (розподіл творчого завдання на елементи), цілеспрямовання (формування нової стратегії – мети евристичної діяльності). З цього приводу А. Хуторской зазначає, що застосування евристичних методів навчання спрямовано не тільки на «передачу»

інформаційного матеріалу, але й на використання в якості умови для створення власного творчого продукту у взаємодії з учасниками евристичного процесу [199].

Отже, за обраними показниками, відповідність підготовленості студентів у процесі роботи з хоровими колективами до застосування евристичних методів навчання певному рівню сформованості за другим критерієм - ступенем розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом – визначалася: стабільністю інтересу студентів до евристичної діяльності, їх компетентністю у застосуванні евристичних прийомів; володінням комплексом знань і вмінь, що знаходяться у компетенції керівника хорового колективу; мірою засвоєння студентом інтегрованого мистецького знання, здібністю апелювати до власної мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу.

Обумовленість необхідності визначення рівня педагогічної рефлексії майбутнього керівника хорового колективу, готовності до професійного росту, оволодіння прийомами самореалізації та акмеологічного розвитку дозволило нам сформулювати наступний критерій як *міра здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій* (креативно-рефлексивний компонент). Названий критерій дозволить визначити: рівень здатності студента до самоконтролю і саморегуляції; міру спроможності до оцінювання якості звучання хору відповідно власної інтерпретації хорового твору; ступінь розвиненості інтуїції студента у визначенні стану керованого колективу; якість сформованості аналітичних, критичних, синтезуючих операційних структур мислення студента.

Враховуючи вищевикладене, показниками, що відповідають критерію міри здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій, було обрано: уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів; гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості.

За першим показником у студентів мають бути сформовані: уміння бачення протиріч (виокремлення і зв'язок окремих елементів хорового твору), уміння перенесення мистецького знання на нові творчі ситуації (трансформація і

реконструкція мистецького знання відповідно специфіки хорового твору), уміння оціночних суджень (здібність об'єктивно оцінювати й аналізувати твори хорового мистецтва), уміння використовувати оригінальні підходи до аналізу хорових творів; розвинута аналітична система оцінювання, спрямованість до самопізнання і самовдосконалення.

За цим показником рівень розвиненості умінь студентів рефлексивно оцінювати твори мистецтва характеризується: мірою оцінювання складнощів творчого етапу, ступенів ризику, оригінальності інтерпретаційних варіантів; наявністю навичок функціонально-цільового аналізу: для чого це треба? (аналіз творчих потреб), що треба? (визначення мети), чому треба? (аналіз і синтез причин), де треба?, коли треба?, за допомогою чого?, як треба?; ступенем об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької та педагогічної дії.

Оскільки до загальних компетенцій хорового диригента відноситься здатність роботи з інформацією, розмірковувати, оцінювати, аналізувати, шукати, діяти, співпрацювати, досягати мети [73, 324], у рамках вимог другого показника обумовлена сформованість асоціативно-образного мислення студентів, гнучкості самостійного мислення, вміння прийняти нову точку зору, навичок варіативно-ланцюгового мислення, концентрованої уваги на творчому процесі, зняття бар'єрів у розвитку уяви і творчої фантазії. Що виявляється у розвитку процедур творчого мислення, а саме: аналізі і синтезі, інтуїтивному і логічному, актуалізації мистецьких характеристик хорового твору; розвитку стратегічного мислення, цілеспрямованої творчої уяви, фантазії, застосуванні нестереотипних асоціацій і аналогій; здібності аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне і другорядне, контролювати хоровий процес, пояснювати, робити висновки, обґрунтовувати, систематизувати і класифікувати; гнучко і швидко переходити до різних елементів творчого завдання.

Отже, за обраними показниками, відповідність певному рівню підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами за третім критерієм - міра здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій -

визначалася: наявністю у студентів навичок функціонально-цільового аналізу, розвиненою аналітично-оцінювальною сферою; ступенем об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької та педагогічної дії, сформованістю асоціативно-образного мислення студентів, гнучкістю самостійного мислення, готовністю до самостійної творчості.

Синтезований характер діяльності керівника хорового колективу передбачає участь студента у конструюванні всіх елементів евристичного процесу: засвоєнні нових знань і нового досвіду; цілей, змісту, оптимальному вибору форм та методів навчання і самонавчання; індивідуальній траєкторії засвоєння специфіки диригентської діяльності, що базуються на евристичному застосуванні студентами фахових умінь [53, 10]. Це дозволило сформулювати наступний критерій як *міру здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку* (діяльнісно-результативний компонент), що пов'язаний з набуттям студентом усвідомленого досвіду евристичної діяльності в процесі роботи навчальних хорових колективів. Цей критерій дозволяє визначити: ступінь самостійності студента у пошуку шляхів вирішення творчого завдання; міру активності у застосуванні доцільних евристичних методів; ступінь інтерпретаційної самостійності студента; якість уміння генерувати ідеї; ступінь активізації вольової сфери у процесі прийняття рішення.

Показниками даного критерію виступають: уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань; здатність до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів.

За першим показником у студентів мають бути сформовані: розуміння диригентсько-хорового процесу як послідовності евристичних прийомів – орієнтування, пошуку, діяльнісного перетворення, отримання особистісного результату діяльності; уміння поетапного планування власної педагогічної дії, при умові інтеграційного поєднання мистецької та евристичних методів навчання; володіння комплексом евристичних стратегій для цілеспрямованого вирішення

творчого завдання – пошуку, використання інформації, здійснення «стрибків» через інформаційні розриви, встановлення зв'язків, ініційованого переносу знань, умінь, способів діяльності у нову творчу ситуацію, прийняття рішення.

За цим показником уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішенню творчих завдань характеризується мірою якості: генерувати ідеї (інтуїтивно висувати оригінальні проекти вирішення творчого завдання); висувати гіпотези (знаходити шляхи до реалізації власної ідеї відповідно творчого задуму), виявляти гнучкість (швидко орієнтуватися в аспектах творчого завдання, вміти вчасно відмовитися від непродуктивної гіпотези), діяти за рекурсивним типом (використовувати результат попереднього етапу при кожному акті дії), проектувати план і етапи власної діяльності, прогнозувати наступні дії, самостійно вибирати спосіб дії та приймати рішення.

Оскільки сутність застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх керівників дитячих хорових колективів полягає у послідовному виокремленні цілей творчого завдання і застосуванні, відповідно мети, комплексу евристичних методів, у рамках вимог другого показника обумовлена спрямованість студента до: власного вибору продуктивного способу дії, відповідно реальних обставин; самостійного пошуку нових оригінальних підходів для вирішення диригентсько-хорових завдань; інтерпретаційної самостійності, «вживання в образ»; виокремленні домінуючих цілей; трансформації та модифікації для отримання принципово нової програми творчої дії.

За цим показником рівень здатності студентів до самостійного вибору комплексу доцільних евристичних методів характеризується ступенем сформованості таких умінь, як: оволодіння тактикою евристичних стратегій – подолання бар'єрів (перепон), використання інформації, прийняття рішення; концентрація вольової сфери для досягнення власних якісно нових творчих результатів; варіативне розв'язання завдань, їх узгодженість із нагальними потребами – що зробити? для чого зробити? чому зробити? де зробити? як

зробити? коли зробити? а якщо? чи достатньо? тощо; націленість на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань.

Отже, за обраними показниками, відповідність певному рівню підготовленості студентів до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хорovими колективами за четвертим критерієм - міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку – визначалася: ступенем оволодіння комплексом евристичних стратегій; умінням поетапного планування власної педагогічної дії; мірою оперативного вибору продуктивного способу дії; ступенем самостійності у пошуку, відборі та застосуванні власних знахідок, нових оригінальних підходів для вирішення творчих завдань; націленістю студента на стратегію успіху у вирішенні творчих завдань.

Взаємодія функціонування компонентів, критеріїв і показників у цілісній структурі досліджуваного феномену представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та показники підготовленості студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-емоційний	Міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності 2. Прояв інтересу та творчої активності у майбутніх учителів до проектування евристичної діяльності
Комунікативно-компетентнісний	Ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання 2. Прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу
Креативно-рефлексивний	Міра здатності до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорovих творів 2. Гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості
Діяльнісно-результативний	Міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань 2. Здатність до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів

На основі аналізу наукових праць [8; 14; 47; 53; 73; 61; 107; 113; 136; 139; 165; 196; 204; 205] доходимо висновку, що застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами – процес вагомий і складний. Оскільки, на практикумі роботи студентів з навчальним хором доводиться спостерігати теоретично-технічний підхід до керування колективом і фактично повну відсутність творчомисленневих процесів. Проблема полягає в тому, що студенти не відчують себе «визначальною для творчого процесу дійовою особою – виконавцем-інтерпретатором, завдання якого полягає в тому, щоб надихнувши хоровий колектив, об'єднати розрізнені дії його учасників у єдину, цілісну, наповнену життєвим змістом емоційну конструкцію» (за А. Козир) [73, 333].

Вивчення реального стану досліджуваної проблеми, аналіз основних теоретичних положень, виявлення механізмів взаємозалежності структурних компонентів означеного феномену, підпорядковувались основній ідеї експериментальної методики – підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. Для унаочнення встановлених зв'язків, відображення взаємовідношень вищезазначених елементів, максимального наближення реального стану диригентсько-хорової підготовки до теоретично обґрунтованого, нами була розроблена методична модель, яка схематично відображає основні положення авторської концепції підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Представлену модель розглядаємо як підсистему відкритого типу, вбудовану в контекст диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Спроектвана модель характеризується цілісністю (всі вказані компоненти є взаємопов'язаними, несуть певне смислове навантаження, працюють на кінцевий результат). Отже, у результаті побудови моделі отримано таку конструкцію, що унаочнена на рис. 2.1.



Рис. 2.1 Модель підготовки студентів до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання

Метою реалізації моделі є підготовленість студентів до застосування евристичних методів навчання у майбутній фаховій діяльності завдяки створенню розроблених педагогічних умов, що впливають на ефективність застосування евристичних методів навчання, формування досвіду евристичної діяльності, креативного мислення майбутніх керівників хорових колективів, їх спрямованості до творчого пошуку шляхів досягнення якісного мистецького результату та варіативності у застосуванні стратегій художньо-творчої реалізації власної інтерпретації творів хорового мистецтва.

Висновки до другого розділу

Аналіз стану дослідженості проблеми застосування евристичних методів навчання в теорії та практиці диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики дозволив конкретизувати такі висновки:

- визначено наукові принципи, що відображають особливості застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з хором, а саме: принцип культуровідповідності, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акмерівня, принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, принцип опори на фаховий досвід;

- обґрунтовано структуру підготовки студентів до керівництва дитячими хоровим колективами із застосуванням евристичних методів навчання у взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-емоційний*, який передбачає інтерес майбутнього вчителя музики до застосування евристичних методів навчання у мистецькій та диригентсько-хоровій діяльності, прагнення до самовираження, творчості, фахового зростання та представлений інтегрованим поєднанням конкретної мети евристичної діяльності з емоційно-вольовою та інтелектуально-креативною готовністю до пошуку шляхів реалізації евристичного проекту і творчої мети;

комунікативно-компетентнісний, який забезпечує конструювання студентами змісту евристичних методів навчання, слугує плацдармом для суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом, передбачає розвиток критичного стилю мислення, вміння застосовувати евристичний діалог як засіб проєкції евристичної діяльності на диригентсько-хоровий процес; *креативно-рефлексивний*, який характеризує готовність студентів до самоконтролю і саморегуляції, спроможність до оцінювання якості звучання хору відповідно власної інтерпретації хорового твору, розвиненість інтуїції студента у визначенні стану керованого колективу, сформованість аналітичного, критичного, синтезуючого мислення студентів; *діяльнісно-результативний* визначає здатність студентів до побудови нової дії, відповідно власної інтерпретації художнього образу хорового твору, спрямованість студента на досягнення творчої мети, володіння прийомами евристичного пошуку та стратегією його художньо-творчої реалізації, сформованість продуктивного мислення, установки на самостійну творчість;

- обґрунтовано педагогічні умови застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці студентів, а саме: активізація інтересу студентів до застосування евристичних методів навчання; орієнтація студентів на застосування евристичних методів з урахуванням індивідуальних можливостей майбутніх учителів музики; забезпечення активної творчої взаємодії керівника з хоровим колективом; систематичне залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності;

- відповідно до визначених структурних компонентів підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровим колективами із застосуванням евристичних методів навчання розроблено критерії і показники їх підготовленості, а саме: *міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності* (критерій мотиваційно-емоційного компоненту), *показниками* цього критерію є: позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності; прояв інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проєктування евристичної діяльності; *ступінь розвиненості умінь студента*

оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом (критерій комунікативно-компетентнісного компоненту), показниками даного критерію визначено: вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання; прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу; міра здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій (критерій креативно-рефлексивного компоненту) показниками якого було обрано: уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів; гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості; міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку, (критерій діяльнісного-результативного компоненту), показниками даного критерію виступили: уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань; здатність до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів;

- розроблено модель підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З ХОРОМ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

3.1 Діагностика рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

З урахуванням особливостей сутності і структури підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, відповідно до означених критеріїв і показників оцінки їх підготовленості було визначено й охарактеризовано чотири рівні підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання— низький, середній, достатній та високий.

Низький рівень характеризується наявністю фрагментарних евристичних умінь, нестійким слабким інтересом до евристичної діяльності, відсутністю розуміння необхідності й значущості оволодіння цією діяльністю, відсутністю потреби до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій справі. Активність застосування евристичних методів навчання залежить від зовнішніх обставин її виконання, у випадку ускладнень студенти схильні до її припинення, оскільки орієнтуються на оцінні судження оточення при відносній байдужості до евристичного процесу та творчого результату. Студенти володіють фрагментарними знаннями про процеси творчого мислення, про сутність, особливості, основні закономірності та етапи евристичної діяльності, не мають уяви про методи, прийоми та алгоритми її реалізації у практичній роботі з хоровими колективами. Низький рівень підготовленості майбутніх учителів

музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання свідчить про те, що студенти мають мінімально необхідні часткові евристичні знання та вміння і не здібні застосовувати їх на практиці.

Середній рівень характеризується стійким інтересом до застосування евристичних методів навчання, студенти частково усвідомлюють їх значущість і необхідність але потреба до застосування евристичних методів у диригентсько-хоровій справі відсутня. На цьому рівні евристична діяльність студентів викликана як зовнішніми, так і внутрішніми мотивами та відповідає їхнім особистісним потребам саморозвитку і самовдосконалення. Майбутні вчителі музики володіють знанням поодиноких евристичних прийомів і ще не можуть самостійно оперувати ними, самоконтроль творчих мистецьких та педагогічних дій присутній частково. Застосування студентами евристичних методів навчання в процесі роботи з хором на середньому рівні свідчить про недостатньо сформований мінімум евристичних знань і умінь. Студенти не здібні без допомоги педагога аналізувати нестандартні ситуації, співвідносити їх з творчими цілями, не здатні до самостійного пошуку. Означений рівень передбачає усвідомлення майбутніми вчителями музики особистісних цілей евристичної діяльності, можливості ефективного її застосування, розуміння перспектив самовдосконалення під час застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами.

Достатній рівень характеризується активізацією інтересу студентів до застосування евристичних методів навчання, усвідомленням значущості й необхідності оволодіння ними, що викликається професійно-ціннісними та пізнавальними мотивами, проявом творчої активності. Студенти володіють комплексом інтегрованого мистецького знання, що знаходиться у компетенції керівника хорового колективу, здібні апелювати до власної мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу. Достатній рівень характеризується також наявністю у студентів навичок функціонально-цільового аналізу, розвиненою інтуїтивною й аналітично-оцінювальною сферою, здатністю до об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької та педагогічної дії,

сформованістю асоціативно-образного мислення студентів, гнучкістю самостійного мислення. Що виявляється в аналізі нетипових ситуацій, у співвідношенні їх з перспективними творчими цілями. Відповідно, достатній рівень застосування евристичних методів навчання означає усвідомлення студентами значущості та необхідності їх застосування у диригентсько-хоровій діяльності. Достатній рівень свідчить про те, що майбутні вчителі музики самостійно здійснюють евристичний пошук, приймають рішення у нестандартних ситуаціях, поетапно, послідовно вирішують творчі завдання, вміють їх передбачити і спланувати, намагаються прогнозувати, моделювати та застосовувати самостійно обраний комплекс доцільних евристичних методів. Означений рівень підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання виявляє спроможність студентів до свідомого проектування евристичної діяльності відповідно творчої мети і бажаного результату.

Високий рівень характеризується стійким мотиваційно-ціннісним відношенням студента як до самостійного конструювання власних мотивів застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами, так і до конструювання мети власного акмерозвитку. Студенти володіють комплексом інтегрованого мистецького знання, комплексом евристичних стратегій, виявляють уміння поетапного планування власної педагогічної дії, оперативного вибору продуктивного способу дії, самостійні у пошуку, відборі та застосуванні власних інтерпретацій хорових творів, привносять у диригентсько-хорову діяльність новизну, оригінальність. Високий рівень характеризується також сформованою емоційно-вольовою сферою, розвинутою творчою інтуїцією, ініціативністю, демонстрацією розвинутих партнерсько-комунікативних взаємовідносин з хоровим колективом, побудованих на позиціях евристичного діалогу. Таким чином, підготовленість майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання на високому рівні означає здатність студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів удосконалення творчого процесу з

метою отримання якісно нового власного результату мистецької діяльності. Доречно зазначити, що досягнення студентом вищого рівня означає, що подальше застосування евристичних методів навчання у фаховій діяльності майбутнього вчителя музики стане об'єктивною необхідністю, перетвориться на своєрідний «вічний двигун» акмерозвитку, професійного вдосконалення, створення індивідуальної траєкторії творчої дії під час керівництва дитячими хоровими колективами.

Дослідно-експериментальна робота з метою вивчення існуючого стану підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання здійснювалась на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Загальна кількість студентів IV-VI курсів, які взяли участь в експерименті, становить 125 осіб. До контрольної групи увійшли 65 студентів, до експериментальної 60 студентів Інституту мистецтв. Констатувальний експеримент проводився протягом 2011-2012 н.р.

Необхідність діагностування стану підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання пов'язана з виявленням ступеню значущості й актуальності проблеми дослідження. Водночас, необхідно зазначити, що здійснення діагностичної розвідки дозволило отримати результати для планування подальшої експериментальної роботи.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні обізнаності студентів щодо специфіки евристичних методів навчання і виявленні стану підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Відповідно до мети, ми розробили завдання, які передбачали:

- 1) аналіз обізнаності студентів щодо специфіки роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання і можливостей евристичних методів у проектуванні диригентсько-хорової діяльності;

2) визначення ставлення майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами;

3) дослідження рівнів підготовленості студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання;

4) з'ясування ступеню практичної значущості проблеми підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання і визначення шляхів розробки методики формульовального експерименту.

Для вирішення поставлених завдань нами була розроблена поетапна методика констатувального експерименту, яка включала наступні методи дослідження: опитування студентів (додаток А, №1 і №2), тестування (додаток Б), бесіди зі студентами, спостереження.

З метою з'ясування стану обізнаності студентів щодо специфіки евристичних методів навчання і можливостей застосування евристичних методів навчання у проектуванні диригентсько-хорової діяльності, застосовувались загально-педагогічні методи: опитування, анкетування, співбесіди, спостереження. На запитання «Чи знайоме Вам поняття «евристика»?» 72% респондентів виявили поінформованість, а 28 % відповіли – «не знаю, перший раз чую». Серед наведених загальновизнаних тлумачень поняття «евристика» 72% респондентів обрали – метод організації пошуково-творчої діяльності, 14,3% вказали на - метод навчання, що сприяє розвитку кмітливості, активності, 6,5% розуміють «евристику» як - систему навчання шляхом навідних запитань, що народилась у Стародавній Греції, 9,2% не змогли визначитись із відповіддю, як і раніше залишившись на позиції «не знаю, перший раз чую».

Для отримання опосередкованих свідчень студентів щодо специфіки евристичних методів навчання було поставлене питання: «Що таке евристична діяльність?». Із наданих в опитувальнику варіантів 58,7% вказали на творчо-інтелектуальну діяльність із застосуванням власного творчого досвіду, 20,6% на відбір дії в умовах альтернативного пошуку, 15,3% розуміють як поетапне, варіативне вирішення творчих завдань, 5,4% не змогли визначитись.

Відповідаючи на запитання в анкеті «Чи можливо проектування евристичної діяльності на сферу мистецтва, зокрема на фахову підготовку майбутніх учителів музики?» 82,4% респондентів упевнено відповіли «так», 17,6% категорично відповіли «ні», вважаючи евристичну діяльність прерогативою суто науково-технічної сфери. Поглиблюючи запитання й екстраполюючи його на диригентсько-хорову діяльність, ми поставили запитання: «Які переваги має евристична діяльність у диригентсько-хоровій підготовці?», пропонуючи респондентам зробити вибір із наданих варіантів. Зважаючи на поштовх, респонденти відповіли наступним чином: 43% вважають, що «розвиває творчі підходи до інтерпретації творів мистецтва», 21,5% вказали на «сприяє активізації інтелектуально-мисленнєвих процесів», 24,7% відмітили, що «стимулює пробудження інтересу до диригентсько-хорової діяльності», 5,8% вважають, що «надає стійкий алгоритм дії до процесу прийняття рішення».

Під час співбесід зі студентами, які проводились у вільній формі та мали за мету підтвердження об'єктивності результатів анкетування і доповнення уявлення про стан обізнаності студентів щодо специфіки евристичних методів навчання і можливостей евристичної технології у проектуванні диригентсько-хорової діяльності був проведений аналіз реального стану означеної проблеми. Результати спільного діалогу дозволили з'ясувати, що більша частина респондентів (58,2%) поверхово обізнана зі специфікою застосування евристичних методів навчання на рівні ознайомлення (щось чув, читав тощо), 21,8% студентів стикалися з елементами евристичної діяльності у процесі фахової підготовки, 14,4% відмітили, що спостерігали і були учасниками евристичного процесу, не знаючи його назви, вважаючи його ланкою навчально-творчої діяльності на індивідуальних заняттях з хорового диригування і, особливо, на репетиціях хорових колективів. Інша частина студентів не брала активну участь в обговоренні (5,6%) і не висловила власну позицію стосовно досліджуваної проблеми.

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що майже 37% реципієнтів обізнані зі специфікою роботи з хором із застосуванням евристичних

методів навчання і вбачають за необхідне використовувати можливості евристичної технології у проектуванні диригентсько-хорової діяльності. Значний відсоток студентів (5,6%) виявили абсолютну незацікавленість шляхами поліпшення якості диригентсько-хорової підготовки, демонструючи ігнорування, не вказуючи причин. Разом із тим, 32,7% опитуваних пов'язує застосування евристичних методів навчання з самовдосконаленням, 14,7% студентів вважають, що застосування евристичних методів навчання стимулює пробудження інтересу до диригентсько-хорової діяльності, 10% студентів указують на інноваційний характер застосування евристичних методів навчання, який активізує інтелект, сприяє творчій самореалізації.

Результати діагностичної розвідки підтвердили практичну значущість досліджуваної проблеми та зумовили подальше проведення констатувального експерименту, мета якого полягала у розробці діагностичної методики і визначенні рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання у відповідності до критеріїв і показників досліджуваної проблеми.

Наступний етап констатувального експерименту, відповідно компонентної структури досліджуваної проблеми, був спрямований на діагностику рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки в умовах дії визначених завдань до експерименту. Поетапність констатувального експерименту зумовлена необхідністю досягнення певної мети, проведенням низки дослідницьких завдань, що містили інтеграційні блоки експериментальних випробувань і включали наступні методи експериментального дослідження: тести, тестові завдання, евристичні методи і прийоми, опитування, спостереження за навчальною діяльністю студентів (індивідуальні заняття з хорового диригування, репетиції хорових колективів), оцінювання евристичної діяльності студентів компетентним експертним журі, математичні методи обробки отриманих даних тощо.

Мета першої серії діагностичних зрізів, у рамках мотиваційно-емоційного компоненту, передбачала виявити міру спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності.

Для вирішення даних завдань ми розробили на основі тестів В. Касимова і В. Петрушина авторську модифіковану методику [122, 370-376] (додаток А №2, додаток Б №1,2). 50% з поставлених 40 тестових запитань були цілеспрямовані на визначення позитивного ставлення й активної спрямованості студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності, решта питань була націлена на виявлення інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проектування евристичної діяльності.

Аналіз отриманих результатів дозволив констатувати, що позитивне ставлення й активну спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності високого рівня виявили 7,4% респондентів. Для цієї групи характерні наявність стійкого інтересу до практичної діяльності керівника хорового колективу, присутній пізнавальний інтерес до оволодіння прийомами евристичної діяльності, сприйняття евристичної діяльності як засобу для конструювання мети власного акмерозвитку. Група студентів з достатнім рівнем 10,2% усвідомлюють значущість та необхідність застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності, для них притаманне розуміння евристичних методів навчання як процесу активізації вольових, творчих, інтелектуальних особистих резервів. Студенти середнього рівня 35,1%, указав на невпевненість у власних силах як хорового диригента, позиціонували часткову зацікавленість до оволодіння прийомами евристичної діяльності але потреба до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій справі відсутня. Низький рівень продемонстрували 47,1% респондентів, виявив байдужість, незацікавленість диригентсько-хоровою діяльністю, вказав при цьому на власний страх перед хоровим колективом, відсутністю комплексу якостей, необхідних диригенту. Разом із тим, респонденти даної групи виявили готовність ознайомитись з методами і прийомами евристичної діяльності для формування власної

інформативної бази та для самовдосконалення. Відверто проігнорували діагностування 0,2% студентів, зробивши примітки: «інший фах», «я ніколи не буду працювати у школі», «я прийшла за дипломом».

Діагностування рівнів прояву інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проектування евристичної діяльності дозволило виявити високий рівень у 12,5% респондентів. Для яких характерними є інтелектуальний пошук, самореалізація у диригентсько-хоровій діяльності, «відкриття» нових способів мислення, задоволення потреб нових знань і вмінь, розвиток творчої інтуїції, можливість отримання невідомих стратегій вирішення мистецьких завдань. Розгорнуті відповіді респондентів цієї групи «так, адже це цікаво», «із задоволенням», «вважаю, що евристична діяльність сприяє самовдосконаленню» на запитання: «Чи маєте Ви інтерес і пізнавальну потребу до використання евристичних методів навчання?» виявили позитивне ставлення і високий рівень прояву інтересу до проектування евристичної діяльності. Достатній рівень прояву інтересу та творчої активності продемонстрували 18,1% респондентів, виявив готовність до проектування евристичної діяльності. Для цієї групи важлива амбіційна складова диригентсько-хорової підготовки, а саме: прагнення до визнання, орієнтація на успіх, бажання творчого самовираження. Для реалізації власних мотивів студенти достатнього рівня вважають за необхідне опанувати нові технології для отримання якісних мистецьких результатів. Респонденти, які позиціонували середній рівень 29,1%, як і раніше виявляють острах перед диригентсько-хоровою діяльністю, але зацікавлені у вдосконаленні особистісних якостей, необхідних диригенту, розуміють перспективи застосування евристичних методів навчання для саморозвитку і самовдосконалення. Для цієї групи характерна невпевненість у власних силах, схильність до репродуктивної діяльності але інтерес до проектування евристичної діяльності присутній. Більше третини досліджуваних 40,3% становить група студентів із низьким рівнем інтересу, мотивація до проектування евристичної діяльності практично відсутня. Разом із тим, студенти цього рівня виявили бажання «підняти власний IQ», продемонструвавши, таким чином, деяку активність.

Узагальнені результати першого етапу констатувального експерименту виявили кількісні і якісні рівні показників мотиваційно-емоційного компоненту підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Високий рівень (9,8% загальної кількості студентів) характеризується наявністю стійкого інтересу до практичної діяльності керівника хорового колективу, присутністю пізнавального інтересу до застосування евристичних методів навчання, сприйняттям евристичної діяльності як засобу для конструювання мети власного акмерозвитку, інтелектуального пошуку, розвитку творчої інтуїції, самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності, «відкриттям» нових способів мислення, можливістю отримання нових стратегій вирішення творчих завдань. *Достатній рівень* (14% загальної кількості студентів) визначається усвідомленням значущості та необхідності застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності для отримання якісного творчого результату. Студентам даного рівня притаманне розуміння застосування евристичних методів навчання як процесу активізації вольових, творчих, інтелектуальних особистих резервів. Для цієї групи важлива амбіційна складова диригентсько-хорової підготовки, а саме: прагнення до визнання, орієнтація на успіх, бажання творчого самовираження.

Середній рівень (32% загальної кількості студентів), незважаючи на невпевненість студентів у власних силах, схильність до репродуктивної діяльності, характеризується зацікавленістю до вдосконалення особистісних якостей, необхідних диригенту, розумінням перспектив застосування евристичних методів навчання для саморозвитку і самовдосконалення але потреба їх застосування у диригентсько-хоровій справі відсутня. Респонденти середнього рівня потребують зовнішньої мотивації від педагога. *Низький рівень* (44,2% загальної кількості студентів) характеризується практичною відсутністю у студентів мотивації до застосування евристичних методів навчання, неспроможністю у визначенні мети, байдужістю, незацікавленістю диригентсько-хоровою діяльністю. Відтак, респонденти даного рівня виявили готовність ознайомитись з евристичними

методами навчання для формування власної інформативної бази та для самовдосконалення.

Отримані результати першого етапу констатувального експерименту представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні підготовленості мотиваційно-емоційного компоненту

Критерій <i>Міра спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності</i>	Рівні виявлення критерію											
	Високий			Достатній			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	9	7,4	7,2	13	10,2	10	44	35,1	34,8	59	47,3	48
2 показник	16	12,5	12,1	23	18,1	17,9	36	29,1	28,9	50	40,3	41,1

Підсумовуючи результати порівняння кількісних характеристик рівнів підготовленості мотиваційно-емоційного компоненту у контрольних і експериментальних групах, можемо зробити висновок про те, що більшість майбутніх вчителів музики виявляють переважно низький (43,8% - КГ), (44,5% - ЕГ) і середній (32,1% - КГ), (31,8% - ЕГ) рівні спрямованості на конструювання власних мотивів евристичної діяльності. Разом із тим, одночасно можна констатувати як зацікавленість студентів симбіозом диригентсько-хорової та евристичної діяльності, так і відсутність практичної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Мета другої серії діагностичних зрізів, у рамках комунікативно-компетентнісного компоненту, передбачала діагностування ступеню розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом, а саме: вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання; прагнення до постійного

розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу.

Другий етап констатувального експерименту був проведений у природних умовах диригентсько-хорової підготовки в індивідуальних класах з хорового диригування та репетицій навчальних хорових колективів Інституту мистецтв, а також під час проведення моніторингів якості навчання і заліково-екзаменаційних сесій магістрів та студентів IV-V курсів денного та заочного відділення. У відповідності до розробленого нами блоку евристичних прийомів (додаток В №1) здійснювалось спостереження, результати якого аналізувались й оцінювались за допомогою експертних листів (додаток В №2).

Діагностика вияву студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання мала за мету з'ясувати: ступінь комплексної обізнаності студентів щодо прийомів евристичної діяльності; чи впливає рівень диригентсько-хорової підготовки на якість застосування евристичних методів навчання; чи вважають студенти застосування евристичних методів досвідом творчості у диригентсько-хоровій діяльності.

Для надання розгорнутої оцінки експертною радою даному виду роботи, нами була розроблена «Карта комплексного оцінювання результатів застосування студентами евристичних прийомів» (додаток В, №2). Кількісна обробка результатів виявила, що лише 2,3% студентів обізнані з прийомами евристичного навчання і продемонстрували високий рівень і творчий підхід до роботи з хоровим колективом. Для високого рівня характерно: інтелектуальна напруга; мисленнєве «перенесення» в художній образ хорового твору, пізнання його «з середини», ототожнення себе з об'єктом евристичної діяльності; створення асоціативних ланок як джерела додаткової інформації для стимулювання творчого процесу; застосування попереднього досвіду при порівнянні протилежних характеристик об'єкту евристичної діяльності. Студенти високо рівня позиціонували високий творчий потенціал, урізноманітнюючи диригентсько-хорову діяльність нетрадиційними прийомами евристичного навчання. Достатню результативність показали 6,1% студентів, виявляючи стійкість перед

перешкодами зовнішнього і внутрішнього впливу, вирішуючи творче завдання, використовуючи результат попереднього етапу, продемонстрували здібність аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне і другорядне, контролювати хорový процес, пояснювати, робити висновки. Середні результати показали 37,4% студентів, виявив поверхову обізнаність евристичними прийомами і залежність від зовнішнього впливу. Незважаючи на це, представники середнього рівня продемонстрували інтелектуально-мисленнєву напругу під час керівництва навчальним хорovým колективом, занурювались в емоційний стан хорového колективу, намагались виокремлювати творчі проблеми, виявляти суперечності у звучанні хорového колективу. Переважна більшість студентів виявили низький рівень 54,2% обізнаності з прийомами евристичного навчання. Значну роль у низькому оцінюванні їх діяльності експертною радою відіграв «параліч» перед хорovým колективом, нерозуміння своєї ролі як диригента, немічність у виокремленні творчих завдань і повна неспроможність їх вирішити. Об'єктивно можна констатувати, що низькому рівню характерна необізнаність із прийомами евристичного навчання, відсутність творчих підходів до роботи з хором.

Діагностичний зріз рівнів підготовленості прагнення студентів до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу передбачав опитування студентів (додаток А, №1, №2), тестування (додаток Б, №2) під час індивідуальних занять з хорového диригування. З метою визначення наявності комунікативних вмінь студентів у творчій взаємодії з хорovým колективом були застосовані картки оцінювання, розроблені на основі методики І. Макаровської [93], що дозволили залучити до оцінювання викладачів кафедри теорії та методики музичного виховання, хорového співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова (додаток В, №4).

Діагностування рівнів означеного показника виявило тенденцію майбутніх учителів музики до засвоєння інтегрованого мистецького знання і активної реалізації власної інформативної бази у процесі вирішення диригентсько-хорových завдань. Високий рівень показали 19,4% респондентів, які продемонстрували

міцний вольовий стрижень, розвинену інтуїцію, розуміння діяльності керівника хорового колективу як синтезу різновидів діяльностей, які потребують від диригента ґрунтовної, різнобічної ерудиції, інформаційної наповненості, інтелектуальної активності, комунікативних якостей, у тому числі застосування методу евристичного діалогу, як форми співтворчості та співробітництва. Відповіді респондентів на запитання анкети «Чи працюєте Ви над поповненням фахового тезаурусу?» і «Чи вважаєте метод евристичного діалогу переходом від інформування до продуктивної співтворчості?» виявили позитивне ставлення і високий рівень прагнення студентів до розширення власної мистецької інформативної бази та неабияку зацікавленість можливістю самостійно вибудувувати нове знання під час застосування методу евристичного діалогу. Для високого рівня характерно знаходження закономірних зв'язків між виокремленими елементами творчих завдань, з'ясування причин і наслідків вирішення нетипових комунікативних ситуацій. Достатній рівень показали 24,1% респондентів, виявив обізнаність у розмаїтті дитячого хорового репертуару, розуміння комплексу завдань хорового диригента у побудові атмосфери продуктивної співтворчості, у якому важливу роль має відігравати застосування методу евристичного діалогу. Достатньому рівню притаманно достатнє володіння технологіями комунікативного впливу, наявність вольових якостей, застосування евристичних прийомів аналізу і синтезу на підсвідомому інтуїтивному рівні, використання власного творчого досвіду і намагання досягти паритетної взаємодії з хоровим колективом. Невпевненість й інфантильність у спілкуванні з хором була виявлена у 53,3% респондентів, які продемонстрували середній рівень комунікативної взаємодії з хоровим колективом, знервованість і острах перед ним. Для середнього рівня характерне нестійке бажання до самовдосконалення, відносне розуміння необхідності розширення власної інформативної бази, про що свідчать їх відповіді: «не бачу необхідності», «мене влаштовує те, чому навчили, вважаю це достатнім», «самоосвіта не для мене». Разом із тим, зацікавившись методом евристичного діалогу, виявили, кмітливість, розсудливість, наявність деякого власного творчого досвіду і бажання дослідити

елемент творчого завдання, вбачаючи у цьому рольову гру. Група студентів із низьким рівнем (3,2%), уникаючи будь-якої можливості самовдосконалення, продемонстрували заурядне мислення, необізнаність. Тим не менше, представники низького рівня відкриті до діалогу, але діалогу «натаскування», застосовуючи власну стратегію «без найменшого супротиву пливати за течією».

Узагальнені результати другого етапу констатувального експерименту виявили кількісні і якісні рівні показників комунікативно-компетентнісного компоненту підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Високий рівень (10,8% загальної кількості студентів) характеризується наявністю у студентів творчого потенціалу та вольової цілеспрямованості, що дозволяє урізноманітнювати диригентсько-хорову діяльність, застосовуючи евристичні методи навчання. Для студентів даного рівня властива природня комунікативна єдність з хоровим колективом, психологічна виваженість і стриманість, орієнтація на співтворчість, розвинена інтуїція, прагнення до розширення власної мистецької інформативної бази і зацікавленість можливістю самостійно вибудовувати нове знання під час застосування методу евристичного діалогу. *Достатній рівень* (14,8% загальної кількості студентів) характеризується наявністю пізнавально-творчої допитливості; більш менш свідомим перенесенням засвоєних під час вирішення попередніх завдань евристичних прийомів на наступні етапи роботи з хором; розумінням комплексу завдань хорового диригента у побудові атмосфери продуктивної співтворчості, в якому важливу роль має відігравати застосування евристичних методів навчання, зокрема евристичному діалогу. *Середній рівень* (45,3% загальної кількості студентів) характеризується невпевненістю у роботі з навчальним хоровим колективом й інфантильністю студентів щодо розширення власної інформативної бази; нестійкими проявами власного творчого досвіду; поверховою обізнаністю щодо специфіки застосування евристичних методів навчання. Студенти даного рівня, зацікавившись методом евристичного діалогу, виявили дослідницький інтерес до процесу діалогічної взаємодії з навчальним хоровим колективом. *Низький рівень*

(29,1% загальної кількості студентів) характеризується нерозумінням студентами своєї ролі як диригента, наявністю психологічних бар'єрів із хором колективом; немічністю у виокремленні творчих завдань і повною неспроможністю їх вирішення; уникненням будь-якої можливості самовдосконалення; демонстрацією заурядного мислення. Представники низького рівня відкриті до діалогу, але діалогу репродуктивного типу.

Отримані результати другого етапу констатувального експерименту висвітлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні підготовленості комунікативно-компетентнісного компоненту

Критерій Ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом	Рівні виявлення критерію											
	Високий			Достатній			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	3	2,3	2,1	7	6,1	6,0	47	37,4	38,0	68	54,2	53,9
2 показник	24	19,4	19,2	30	24,1	23,2	67	53,3	52,5	4	3,2	5,1

За результатами порівняння кількісних характеристик рівнів підготовленості комунікативно-компетентнісного компоненту у контрольних і експериментальних групах, можемо зробити висновок про те, що більшість майбутніх вчителів музики виявляють переважно низький (28,7% - КГ), (29,5% - ЕГ) і середній (45,35% - КГ), (45,25% - ЕГ) рівень розвиненості умінь оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом. Їх вирізняє: несміливі прояви творчої самостійності у роботі з хором, психологічні бар'єри у спілкуванні, нерозуміння хорового колективу, непризнання невірності своїх дій, перенесення відповідальності за невдачу на членів хорового колективу, а також нестійке бажання самовдосконалення і саморозвитку, про що свідчить недомовність, скутість, відокремленість від хору, відсутність психологічного контакту з навчальним колективом. Разом із тим, виявляється деяка, але

поверхова, обізнаність із прийомами евристичного навчання, застосовувати які студенти не можуть в силу залежності від зовнішнього впливу.

Наступна серія зрізів у рамках креативно-рефлексивного компоненту передбачала діагностування міри здатності студента до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій за показниками: уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів; гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості.

Діагностика уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів здійснювалась у процесі спостереження за диригентсько-хоровою діяльністю майбутніх учителів музики на практикумі роботи з хором, під час проведення моніторингу якості навчання, де оцінювалось уміння аналізувати твори дитячого хорового репертуару (додаток В, №5).

За результатами підрахунку балів оцінних листів були визначені рівні вищезазначеного показника, які дозволили констатувати, що високий рівень рефлексивної спрямованості до самопізнання, самовдосконалення у процесі активної мистецької взаємодії з хоровим навчальним колективом виявили 1,7% студентів. Їх вирізняє схильність до самоаналізу, вміння інтуїтивно визначити психологічний стан хору, намагання всебічно осмислити причини протиріч, розвинута аналітична сфера для оцінювання звучання хорових творів, використання аналогій, яскраво виражене емпатійне переживання творів мистецтва, спрямованість до застосування евристичних прийомів трансформації і реконструкції мистецького знання відповідно специфіки хорового твору. Достатній рівень уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів був зафіксований у 2,1% респондентів. Яким характерно звернення до інтуїції, аналогій, зосередженість на пошуку відповідних властивостей і якостей художнього образу для відтворення у хоровому звучанні. Частковий поверховий прояв емпатії виявили студенти середнього рівня (38,2%) і продемонстрували задовільне володіння прийомами творчого мислення, посередні вміння об'єктивно переживати, оцінювати й аналізувати твори

мистецтва. Що у більшості представників середнього рівня зумовлено небажанням напружуватись, зосереджуватись, поверховим відношенням до хорового процесу, розпорошеною увагою, реакцією на будь-які зовнішні подразники. Низький рівень продемонстрували 58% респондентів.

Наявність гнучкого асоціативно-образного мислення оцінювалась експертним журі під час проведення іспитів з дисципліни «Хорове диригування та методика роботи з хором», моніторингу якості навчання студентів Інституту мистецтв (додаток В, №5), в індивідуальних класах з хорового диригування. Готовність до самостійної творчості визначалась за допомогою експрес-методу психодіагностики креативності Д. Джонсона [58] (додаток Б, №3). Результати були зафіксовані й оцінені експертним журі за допомогою бланків спостережень (додаток В, №5).

Результати оцінювання експертним журі даного показника висвітили неоднозначну картину. Трактування творів мистецтва виявили «трафаретний» передбачуваний підхід студентів до демонстрації власного розуміння художньо-образного змісту хорового твору, поверхове примітивне творче мислення, скутість у продукуванні асоціативно-образного ряду, практичну неспроможність до створення варіативного ланцюга ідей для удосконалення образу творчого завдання. Разом із тим, об'єктивно можна констатувати присутність навичок функціонально-цільового аналізу, зокрема, під час проведення методики роботи з хором, студенти намагались аналізувати, порівнювати, виокремлювати головне і другорядне у творчому завданні, виявляючи високий ступінь концентрації на складнощах творчого етапу. Згідно результатів, студентів з високим рівнем гнучкості асоціативно-образного мислення, готовністю до самостійної творчості налічувалось 3,4%. Вони продемонстрували нестандартність асоціативно-образного мислення, використовували інверсійний творчий пошук для більш поглибленого аналізу хорового твору або творчої ситуації, гнучко і швидко переходили до різних елементів творчого завдання. Достатній рівень було виявлено у 4,1% респондентів, яким притаманна здібність до перетворень і вдосконалення власної ідеї-образу хорового твору, динамічність і оригінальність

мисленневих процедур. Відповідно, були зафіксовані результати середнього (75,1%) і низького (17,4%) рівнів.

Узагальнені результати діагностування здатності студентів до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій дозволили виявити рівні показників креативно-рефлексивного компоненту підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Високий рівень (2,3% загальної кількості студентів) характеризується рефлексивною спрямованістю студентів до самопізнання і самовдосконалення у процесі активної мистецької взаємодії з хоровим навчальним колективом. Респондентів даного рівня вирізняє схильність до самоаналізу, вміння інтуїтивно визначити психологічний стан хору, розвинута аналітична сфера для оцінювання хорових творів, використання аналогій, яскраво виражене емпатійне переживання творів мистецтва, спрямованість до застосування евристичних прийомів трансформації і реконструкції мистецького знання відповідно специфіки хорового твору. Студентам високого рівня притаманне рельєфне асоціативно-образне мислення, схильність до творчого пошуку власної інтерпретації хорового твору, яка виявляється в активному продукуванні творчих ідей, образів, гіпотез, варіантів. *Достатній рівень* (2,6% загальної кількості студентів) характеризується паритетним проектуванням студентами елементів функціонально-цільового й асоціативно-образного мислення на пошук відповідних властивостей і якостей художнього образу творів мистецтва для відтворення у хоровому звучанні. Виявлена захопленість творчим процесом не була достатньо підкріплена самоаналізом власної діяльності. Відтак, каскади надмірної некерованої інформації, не завжди були зрозумілі та підтримані хоровим колективом. *Середній рівень* (57,6% загальної кількості студентів) характеризується частковим використанням функціонально-цільового аналізу, що виявляється у нестійких проявах емпатійного переживання, оцінювання й аналізування творів мистецтва. Для студентів даного рівня властиве обмежене володіння прийомами творчого мислення, скутість у продукуванні асоціативно-образного ряду, неспроможність

до створення варіативного ланцюга ідей для розкриття художнього образу, що обмежує їх готовність до самостійної творчості. *Низький рівень* (37,5% загальної кількості студентів) позиціонує відсутність у студентів здібності до самоаналізу, що унеможливорює емпатійне переживання художнього образу хорового твору. Для низького рівня характерно примітивне мислення, кваліть у продукуванні аналогій, асоціацій; складнощі з аналізом, синтезом, переформулюванням творчого завдання; незацікавленість і апатія до застосування евристичних методів навчання для вдосконалення творчого процесу. Результати третього етапу констатувального експерименту висвітлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні підготовленості креативно-рефлексивного компоненту

Критерій	Рівні виявлення критерію											
	Високий			Достатній			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
<i>Міра здатності до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій</i>	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник	2	1,7	1,3	3	2,1	2,0	48	38,2	39,3	72	58,0	57,4
2 показник	4	3,4	3,1	5	4,1	3,7	94	75,1	76,0	22	17,4	17,2

Ранжування результатів порівняння кількісних показників рівнів підготовленості креативно-рефлексивного компоненту контрольних та експериментальних груп виявило приголомшливе зниження кількісних характеристик означеного компоненту в цілому - низький (37,7% - КГ), (37,3% - ЕГ) і середній (56,65% - КГ), (57,65% - ЕГ). Це свідчить про вкрай обмежений рівень здатності студентів до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій, оскільки у більшості «не налагоджений» внутрішній психологічний механізм «пропускати через себе» твори мистецтва для побудови власної інтерпретації. Що виявляється у нестійких проявах емпатійного переживання, обмеженому самоаналізі та відсутності вольової концентрації на художньому образі. У значній кількості студентів спостерігається задовільне володіння прийомами творчого мислення, посередні вміння об'єктивно переживати, оцінювати й аналізувати як

твори мистецтва, так і психологічно-творчий стан хорового колективу, що на даному етапі унеможливило констатацію здатності студентів до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій.

У рамках заключної серії зрізів констатуєчого експерименту було передбачено діагностування показників діяльнісно-результативного компоненту, яке мало за мету виявити міру здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку.

Для дослідження особливостей прояву показників діяльнісно-результативного компоненту ми зважили за необхідне розробити оригінальні контрольні зрізи, які дозволили виявити наявність у студентів евристичних умінь, необхідних для здійснення евристичної діяльності. Зміст серії експериментальних завдань передбачав оцінювання роботи студентів з хором, їх спрямованість до евристичного пошуку шляхів вирішення творчих завдань в індивідуальних класах з хорового диригування у процесі фрагментарного застосування евристичних методів навчання, відповідно приписів евристичної діяльності. Для отримання об'єктивної інформації були використані тести оцінки студентами власної відповідності вказаним характеристикам евристичних умінь керівника хорового колективу й комплексна оцінка компетентних експертів. Виявлення у студентів уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішенню творчих завдань передбачало розробку: орієнтирів евристичного пошуку (див. метод. реком.), схеми евристичного пошуку (див. метод. реком.), бланків оцінювання наявності у студентів евристичних умінь (додаток В, №6), бланки оцінних тестів (додаток Б, №4, №5, №6).

За результатами підрахунку балів оцінних тестів та комплексної оцінки компетентних експертів були визначені рівні вищезазначеного показника, які дозволили констатувати, що високий рівень володіння евристичними вміннями й оперування евристичними категоріями для досягнення творчих цілей продемонстрували 1,2% респондентів. Вони позиціонували розуміння вокально-хорового процесу як послідовності евристичних прийомів – орієнтування, варіативного пошуку, прийняття рішення, діяльнісного перетворення, отримання

власного результату диригентсько-хорової діяльності, виявляючи при цьому гнучкість, високий творчий потенціал, мобільність у конструюванні і втіленні власної інтерпретації творчого завдання. Незначна кількість студентів показала достатній рівень (1,4%) евристичних умінь, намагаючись на інтуїтивному рівні висувати власні проекти вирішення творчого завдання, досягаючи при цьому проміжних позитивних результатів. Достатньому рівню характерно послідовність планування етапів творчої роботи, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами творчого завдання, варіативне виправлення припущень, «асоціативно-аналогове обертання» творчої ідеї. Відповідно були отримані результати середнього (30,1%) і низького (67,3%) рівнів.

Діагностика здатності до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів здійснювалась у процесі роботи студентів з хором, моніторингу якості навчання, під час іспиту з «Хорового класу та методики роботи з хором» де майбутні вчителі музики презентували специфічне диригентське мислення, спрямоване на вибір творчої дії для реалізації власної художньої інтерпретації самостійно вивченого твору із навчальним хоровим колективом.

Для об'єктивного оцінювання даного виду роботи, яка передбачала виявлення у студентів системного творчого мислення, володіння евристичними стратегіями пошуку, їх проєкції на мету як на образ майбутнього діяльнісного результату було розроблено бланки евристичних стратегій і відповідних характеристик евристичної діяльності для особистісно-орієнтованої оцінки компетентними експертам (додаток В, №6), бланки самооцінки студентів (додаток В, №7). Студентам було запропоновано проаналізувати продуктивність власної роботи з хором відповідно характеристик творчого мислення, заповнивши бланки оцінювання (додаток Б, №6).

У результаті математичної обробки діагностичного зрізу ми отримали об'єктивну панораму здатності студентів до самостійної евристичної діяльності. Високий рівень був виявлений у 1,4% респондентів. Вони продемонстрували оперативність, гнучкість, оригінальність підходів до вирішення диригентсько-

хорових завдань, творчий рівень мислення, високий ступінь концентрації на досягненні власних якісно нових творчих результатів, адекватну самооцінку, здатність і готовність до евристичної діяльності. Незначний відсоток (1,7%) студентів виявили достатній рівень. Для них характерними є інтуїтивне знання функціональних особливостей евристичних стратегій та достатньо переконливе їх застосування і самостійний вибір відповідно мети творчого етапу, об'єктивна самооцінка власної діяльності. У переважній більшості респондентів було зафіксовано середній рівень (51,9%), що свідчить про інертність мислення, практичну неспроможність до визначення мети і самостійного вибору засобів досягнення якісного результату. Студенти середнього рівня здійснюють поверховий аналіз творчого завдання але системно застосовувати евристичні стратегії, зокрема синтезувати і діяльнісно перетворювати інформацію, неспроможні. Разом із тим, у порівнянні із висновками експертів, студенти середнього рівня продемонстрували протилежну - амбіційну, невиправдано завищену самооцінку власної диригентсько-хорової діяльності, що свідчить про бачення себе на більш вищому ступені творчого розвитку і дозволяє зробити припущення про усвідомлення студентами перспективи власного удосконалення у процесі застосування евристичних методів навчання. Низький рівень (45%) характеризується наявністю у студентів фрагментарних евристичних умінь і нездатністю самостійно вибирати комплекс доцільних евристичних методів у роботі з хоровим навчальним колективом.

Узагальнені результати діагностування здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку дозволили виявити кількісні та якісні показники діялісно-результативного компоненту підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Високий рівень (1,4% загальної кількості студентів) характеризує розуміння респондентами специфіки диригентсько-хорового процесу як послідовності евристичних прийомів – орієнтування, варіативного пошуку, прийняття рішення, діялісного перетворення, отримання власного результату диригентсько-хорової

діяльності, виявлення при цьому гнучкості, мобільності у конструюванні і втіленні власної інтерпретації художнього образу; демонстрація студентами оперативності, оригінальності підходів до вирішення диригентсько-хорових завдань, творчий рівень мислення, високий ступінь концентрації волювої та інтелектуальної сфер на досягненні власних якісно нових творчих результатів, адекватну самооцінку, здатність і готовність до самостійної творчості. *Достатній рівень* (1,7% загальної кількості студентів) характеризує достатню самостійність студентів у плануванні етапів творчої роботи, встановленні причинно-наслідкових зв'язків між елементами творчого завдання, варіативне виправлення припущень, «асоціативно-аналогове обертання» творчої ідеї; інтуїтивне знання функціональних особливостей евристичних стратегій та достатньо переконливе їх застосування і самостійний вибір відповідно мети творчого етапу, об'єктивна самооцінка власної діяльності; наявність евристичних умінь, намагання на інтуїтивному рівні висувати власні проекти вирішення творчого завдання, досягаючи при цьому проміжних позитивних результатів. *Середній рівень* (51,9% загальної кількості студентів) характеризує інертність мислення студентів, практичну неспроможність до визначення творчої мети і самостійного вибору засобів досягнення якісного результату. Студенти середнього рівня здійснюють поверховий аналіз творчого завдання але системно застосовувати евристичні стратегії, зокрема синтезувати і діяльнісно перетворювати інформацію для отримання якісного творчого результату, неспроможні. *Низький рівень* (45% загальної кількості студентів) характеризує наявність у студентів фрагментарних евристичних умінь, стагнацію інтелектуально-розумової та інтуїтивної сфер, нерозуміння специфіки диригентсько-хорової діяльності, небажання самовдосконалюватися, нездатність до планування та самостійного вибору комплексу доцільних евристичних методів у роботі з хоровим навчальним колективом. Узагальнення результатів завершального етапу констатувального експерименту відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні підготовленості діяльнісно-результативного компоненту

Критерій <i>Міра здатності студента до самостійного обґрунтовано го пошуку доцільних евристичних методів у процесі евристичного пошуку</i>	Рівні виявлення критерію											
	Високий			Достатній			Середній			Низький		
	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%	абс.	%	%
	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ	Студ.	КГ	ЕГ
1 показник:	2	1,2	1,5	2	1,4	2,0	36	30,1	28,4	85	67,3	68,1
2 показник	2	1,3	1,7	2	1,6	2,1	93	76,1	73,0	28	21,0	23,2

З метою узагальнення вихідних даних щодо рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання досліджуваних експериментальних і контрольних груп були проведені діагностичні зрізи методом обчислення середньоарифметичного значення за кожним розробленим рівнем. Проведений порівняльний аналіз замірів по кожному компоненту зафіксував несуттєву різницю між респондентами досліджуваних груп (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз рівнів підготовленості до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання досліджуваних КГ і ЕГ за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання	абс.	КГ %	абс.	ЕГ %
Високий	4	6,15	4	6,03
Достатній	5	8,46	5	8,36
Середній	31	46,81	27	46,36
Низький	25	38,58	24	39,25
Кількість студентів	65	100	60	100

Отже, результати констатувального експерименту виявили переважно середній і низький рівень підготовленості студентів до роботи з хором із

застосуванням евристичних методів навчання, продемонструвавши таким чином низку суттєвих недоліків, а саме:

1. Недостатню сформованість мотивації до застосування евристичних методів навчання, що пояснюється схильністю студентів до репродуктивної діяльності, їх невпевненістю у власних творчих силах, нерозумінням перспектив застосування методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності, небажанням опанувати нові технології для отримання якісного творчого результату.

2. Відсутність пізнавально-творчої допитливості, неспроможність студентів до створення у процесі роботи з навчальним хоровим колективом атмосфери продуктивної співтворчості, у якому важливу роль має відігравати застосування евристичних методів навчання, зокрема евристичного діалогу.

3. Обмежене володіння студентами прийомами творчого мислення, нестійкі прояви емпатійного переживання, оцінювання й аналізу творів мистецтва, скутість продукування асоціативно-образного ряду, неспроможність до створення варіативного ланцюга ідей для розкриття художнього образу хорового твору, незацікавленість у застосуванні евристичних методів навчання і прийомів удосконалення творчого процесу, що загалом обмежує готовність до самостійної творчості.

4. Несформовані евристичні вміння, інертність мислення, практична неспроможність у визначенні творчої мети і самостійного вибору засобів досягнення якісного результату, нерозуміння вокально-хорового процесу як послідовності евристичних прийомів – орієнтування, варіативного пошуку, прийняття рішення, діяльнісного перетворення, отримання власного результату диригентсько-хорової діяльності, необізнаність з евристичними стратегіями пошуку, нездатністю до їх проекції на творчу мету як на образ майбутнього діяльнісного результату.

5. Відсутність методичного забезпечення процесу диригентсько-хорової підготовки методами і прийомами евристичного навчання.

Такі результати підтвердили наше припущення про те, що диригентсько-хорова підготовка майбутніх учителів музики недостатньо спрямована на застосування евристичних методів навчання у процесі роботи студентів з навчальними хоровими колективами.

Аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу експериментальної роботи дозволяє зробити висновок про незадовільний стан підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, що загалом віддзеркалює реальний рівень диригентсько-хорової підготовки студентів. Констатований стан дозволив сформулювати робочу гіпотезу дослідження про недостатню розробленість і методичну забезпеченість означеної проблеми. Таким чином, подальший напрям дослідно-експериментальної роботи зумовив розробку й впровадження експериментальної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

3.2. Поетапна методика підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективам із застосуванням евристичних методів навчання.

Аналіз наукового доробку з теми дослідження, теоретичний аналіз структури підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, її показників, критеріїв і рівнів, виявлення й урахування типових недоліків дозволили розробити поетапну методику дослідно-експериментальної роботи і перейти до викладення суті організації формульованого експерименту.

У процесі організації формульованого експерименту були задіяні 125 студентів Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова (довідка № 07 – 10/3126 від 10.12.2012 р.), Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича (довідка № 17 - 20/4498 від 18.12.12 р.), Південноукраїнського

національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (довідка № 3248 від 18.12. 2012 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/4971 від 12.12.2012 р.).

Досягнення мети формувального експерименту полягало в апробації спроектованої моделі та впровадженні розробленої поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання; застосування евристичних методів навчання майбутніх учителів музики у процесі індивідуальних занять з хорового диригування I-V курсів, практикуму роботи студентів IV-V курсів з хоровими навчальними колективами та зі шкільними хоровими колективами під час проходження педагогічної практики студентами IV-V курсів, у процесі проведення моніторингу якості навчання. Реалізація визначеної мети передбачала вирішення низки завдань, а саме: оволодіння студентами специфічним тезаурусом евристичних умінь і навичок, розвиток евристичного мислення; опанування й оперування студентами прийомами і методами евристичного навчання у процесі диригентсько-хорової підготовки до роботи дитячими хоровим колективами; обґрунтування педагогічних умов результативності застосування евристичних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Впровадження поетапної методики на формувальному етапі дослідження здійснювалось згідно методичної моделі підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. Формувальний експеримент здійснювався у чотири етапи, послідовність впровадження яких визначено стратегією функціонування обґрунтованої за результатами констатувального експерименту комплексної компонентної структури.

Перший етап – організаційно-стимулюючий був спрямований на формування мотиваційно-емоційного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання і ставив за мету розвинути пізнавальний інтерес студентів до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності. Ця робота передбачала реалізацію принципів культуровідповідності й опори на навчально-

фаховий досвід студентів на основі особистісного й акмеологічного підходів, які забезпечувались методами евристичного навчання. Реалізація першого етапу експериментального дослідження відбувалася на індивідуальних заняттях з хорового диригування (із залученням групових та індивідуальних форм роботи), практичних заняттях хорового класу денної (IV - V курс) і заочної (I – II курс) форм навчання, у процесі проведення моніторингу якості навчання (I - III курс).

Другий етап - аналітично-конструктивний забезпечував формування комунікативно-компетентнісного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання та був спрямований на створення евристичних ситуацій, котрі б забезпечували зв'язок між накопиченою інформативною базою та її практичним застосуванням. Комплексне застосування методів і прийомів евристичного навчання дозволило визначити аналітично-конструктивні можливості майбутніх учителів музики, котрі передбачають: уміння аналізувати інформацію, виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної); уміння створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі евристичного діалогу. Досягнення даної мети здійснювалось на основі герменевтичного і креативного підходів, що дозволило реалізувати принцип творчої взаємодії як дотримання партнерсько-колегіальних стосунків між викладачем і студентом у підготовці майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання.

Третій етап – інтерпретаційно-пошуковий став логічним продовженням розробленої експериментальної методики відповідно формування креативно-рефлексивного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання й був спрямований до активного набуття студентами навичок евристичної діяльності під час застосування евристичних прийомів і методів навчання у процесі творчого пошуку власної інтерпретації хорового твору і створення художнього образу за короткий відрізок часу. Експериментальна робота на даному етапі передбачала реалізацію принципу художньо-виконавської інтерпретації хорових творів на

основі особистісного, креативного, герменевтичного, акмеологічного та діяльнісного підходів. Досягнення даної мети забезпечувалось шляхом цілеспрямованої партнерсько-педагогічної підтримки евристичної діяльності студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Четвертий етап – творчо-результативний був спрямований на формування діялісно-результативного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, що забезпечувало їм: практичне застосування сформованих евристичних умінь та навичок; самостійність вибору доцільних евристичних методів; досягнення результату творчого пошуку під час цілеспрямованої евристичної діяльності. У процесі дослідної роботи значно активізувалися творчий та технологічний аспекти евристичної діяльності студентів, сформувалась самостійна евристична діяльність майбутніх учителів музики як стратегія досягнення якісно нового творчо-особистісного результату диригентсько-хорової діяльності. Даний етап був підпорядкований перевірці результативності розробленої поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Обґрунтування змістовних характеристик етапів експериментального дослідження дозволило перейти до висвітлення суті формувального експерименту.

Перший етап експериментальної роботи - організаційно-стимулюючий забезпечував формування показників мотиваційно-емоційного компоненту, а саме: позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності; прояв інтересу та творчої активності у майбутніх учителів до проектування евристичної діяльності. Мотиваційно-емоційний компонент і визначені показники дозволили нам з'ясувати міру спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності й мав за мету: стимулювання позитивного ставлення студентів до застосування методів і прийомів евристичного навчання у диригентсько-хорової діяльності; формування пізнавального інтересу студентів до

використання методів евристичного навчання у практичній роботі з хором навчальним колективом; організацію евристичної діяльності майбутнього вчителя музики як об'єкту евристичного навчання; «занурення» студентів в евристичну діяльність, формування у них евристичних прийомів мислення; спонукання до конструювання власної мети евристичної діяльності для успішної самореалізації в якості керівника дитячого хорового колективу.

Комплексна методична робота у цьому напрямку включала ознайомлення майбутніх учителів музики з евристичними методами і прийомами навчання, формування пізнавального інтересу та творчої активності студентів до проектування евристичної діяльності, стимулювання студентів до набуття необхідних евристичних знань і вмінь, що сприятимуть оптимізації диригентсько-хоровій діяльності та визначенню оптимальних евристичних методів навчання для керівництва хором колективами.

Перший етап дослідницьких завдань формувального експерименту був спрямований на: підбір та впровадження у процес диригентсько-хорової підготовки евристичних методів і прийомів, формування у студентів стійкої установки на їх засвоєння; проведення порівняльного аналізу отриманих даних. Для оцінювання підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання на цьому етапі для експерименту були підібрані методики, що дозволили виокремити особливості спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності та провести порівняльний аналіз отриманих даних (модифікована методика застосування евристичних прийомів мислення О. Скафи [149, 29-47], модифікована методика вирішення завдань Д. Пойа [126], модифікована методика навідних евристичних запитань, стимулюючих вирішення творчих завдань В. Андрєєва [9]. Сформованість показників мотиваційно-емоційного компоненту визначалась за допомогою застосування модифікованої методики визначення особистісних конструктів (Ш. Шварц, В. Карандашев) [68,44] (додаток В, №3), а також модифікованої методики успіху в досягненні мети (Т. Елес) [132, 181-183] (додаток Б, №4).

Доцільно зазначити, що мотивація майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання повинна бути усвідомлена ними як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність, що припускає виконання студентами комплексу дій: усвідомлення мети евристичної діяльності, надання їй особистісного сенсу (за О. Леонтьєвим); спрямованість до конструювання власних цілей та змісту евристичної діяльності; підпорядкування виконанню евристичного завдання інтелектуальних, емоційних резервів, звернення до інтуїції як інформаційного банку власного досвіду; сформованість інтересу до засвоєння евристичних методів і прийомів навчання для успішної самореалізації у практичній діяльності майбутнього вчителя музики в якості диригента хорового колективу.

Перша серія дослідницьких завдань формувального експерименту здійснювалась у традиційних формах організації диригентсько-хорової підготовки, а саме: на індивідуальних заняттях з хорового диригування (із залученням групових та індивідуальних форм роботи), практичних заняттях хорового класу денної (IV - V курс) і заочної (I – II курс) форми навчання, у процесі проведення моніторингу якості навчання (I - III курс).

На даному етапі були створені умови опосередкованого впливу на позитивне ставлення й активну спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності. Зокрема, акцентувалася увага на стимуляції творчого мислення у процесі оволодіння студентами комплексу евристичних прийомів (додаток В, №1) для вирішення творчих завдань. Ми зважили за необхідне першочергове ведення в процес експериментальної роботи евристичних прийомів, враховуючи позицію провідних науковців, педагогів, методистів [7, 81, 147] про те, що формування творчої особистості студента відбувається на недостатньому рівні через зловживання репродуктивними методами або спроб перейти від репродуктивної діяльності безпосередньо до творчої, оминаючи фазу формування прийомів евристичної діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що Ю. Кулюткін підкреслює необхідність формування у студентів конкретних прийомів «виокремлення

відносин (евристики)», які, на його думку, є головною умовою розвитку творчого мислення особистості, засвоєння нею узагальнених зв'язків і взаємозалежностей, «переходу від конкретного до абстрактного» [81]. У першій серії експериментальних завдань використовувалась модифікована методика застосування евристичних прийомів мислення О. Скафи [149, 29-47].

На організаційно-стимулюючому етапі формувального експерименту для активізації інтересу майбутніх учителів музики до евристичної діяльності в експериментальну методику був впроваджений розроблений нами модифікований комплекс евристичних прийомів (додаток В, №1), який дозволив сформувати у студентів мисленнєву схему - алгоритм елементарних евристичних дій для досягнення творчої мети. Принагідно зазначимо, що позитивне ставлення до евристичної діяльності виявляється в активній спрямованості студентів до поодинокого або комбінованого використання евристичних прийомів, засвоєння яких гарантує підвищення рівня розвитку евристичного мислення, набуття нового творчого досвіду для роботи майбутніх учителів музики з навчальними хоровими колективами.

Введення в експеримент *евристичних прийомів* [59; 81; 134; 162] вирішення творчих завдань, поступове наближення й спрямування підібраної методики до досліджуваної проблеми дало можливість долучити студентів експериментальної групи до активної самостійної й колективної евристичної діяльності. Обрана модель евристик, як методики стимулювання позитивного ставлення й активної спрямованості студентів до використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності, передбачала створення майбутніми вчителями музики «особистісної навчальної траєкторії» (за А. Хуторським) [199], що забезпечувала особистісний, акмеологічний підходи у фаховій підготовці майбутніх керівників хорових колективів.

Алгоритм мисленнєвих операцій у процесі застосування комплексу евристичних прийомів унаочнено на рис. 3.1.

Евристичні прийоми вирішення творчих завдань	
«Подрібнення»	розподіл творчого завдання з метою аналізу
«Конкретизація»	виокремлення творчої проблеми, виявлення суперечностей
«Вживлення»	мисленнєве «переселення» в художній образ хорового твору, пізнання його «з середини», ототожнення себе з об'єктом евристичної діяльності
«Екстраполяція»	прогнозування результатів евристичної діяльності
«Гроно»	створення асоціативних ланок як джерела додаткової інформації для стимулювання творчого процесу
«Порівняння»	застосування попереднього досвіду до порівняння протилежних характеристик об'єкту евристичної діяльності
«Гіперболізація»	рельєфне, перебільшене подання об'єкту евристичної діяльності, яке не руйнує загальної концепції хорового твору
«Трансляція»	застосування уяви, фантазії, абстракції, попереднього досвіду, інтуїції для встановлення зв'язку між конкретним творчим завданням і накопиченою інформаційною базою
«Синтез»	інтенсифікація творчого мислення, об'єднання елементів творчого завдання
«Рекурсія»	тип вирішення творчого завдання, при якому кожний акт дії використовує результат попереднього
«Емпатія»	занурення в емоційний стан хорового колективу, пошук з його позицій шляхів удосконалення творчого завдання
«Гіпотеза»	висування, аналіз і перевірка творчих ідей для удосконалення результату диригентсько-хорової діяльності
«Інверсія»	переформулювання, пошук альтернативних шляхів вирішення творчого завдання
«Варіативність»	пошук нових, не помічених зв'язків і умов
«Інтерпретація»	встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами творчого завдання, варіативне виправлення припущень, заповнення їх новою інформацією
«Імпровізація»	спонукання студентів до імпровізаційного пошуку
«Гнучкість»	вміння відмовитись від непродуктивної ідеї, не зупиняючи пошуку, проєктувати наступні ідеї, знаходити оптимальні варіанти шляхів розв'язання творчого завдання

Рис. 3.1 Використання комплексу евристичних прийомів вирішення творчих завдань на першому - організаційно-стимулюючому етапі формувального експерименту

У змісті дослідно-експериментальних завдань на матеріалі хорових творів (укр. нар. пісня в обробці Ю. Чміля «Висока верба», укр. нар. пісня в обробці Б. Фільц «Та загайчику сивесенький», «Легенда» муз. П.І. Чайковського, «Світанок» муз. В. Верменича тощо) студенти були ознайомлені із технологією застосування евристичних прийомів (додаток В, №1) у процесі розкриття художньо-образного змісту хорового твору. Ефективність цієї роботи суттєво зростала за умов розвитку потреби студентів до самостійного пошуку невідомих нових системних зв'язків між елементами творчого завдання, варіативного просування від простого до складного, пошукових проб, змушуючи майбутніх учителів музики виявляти елементарні евристичні вміння, ясамостійно проводити

творчий пошук, аналізувати, корегувати, визначати шляхи вирішення творчого завдання. Доцільно зазначити, що перегляд або переформування творчого завдання з використанням евристичних прийомів, аналіз попередніх помилок дозволив озброїти майбутніх учителів музики технологією видобування нової інформації, новою стратегією з: виявлення непомічених зв'язків; відкриття нових напрямків пошуку; розширення або звуження кола пошуку; глибокого аналізу, синтезу, оцінювання творчої ситуації. При цьому спрямовуючи майбутнього вчителя музики до конструювання власних мотивів евристичної діяльності у категоріях сприйняття, реагування, варіативного пошуку й організації ціннісних орієнтацій у створенні художнього образу хорового твору на основі актуалізації власного попереднього досвіду.

Результати діагностики мотиваційно-емоційного компоненту на констатувальному етапі дослідження дали підстави стверджувати, що забезпечення особистісно-зорієнтованої спрямованості у процесі застосування евристичних прийомів виявляється лише у тому випадку, коли педагогічний вплив відбувається на засадах урахування зони індивідуального розвитку студента та його власного досвіду за умови конструювання студентом особистого творчого продукту, отримання за результатами евристичної діяльності дечого оригінального, принципово нового, стимулювання до подальшого пошуку шляхів досягнення творчої мети. Ці завдання вимагали від студентів: активізації творчого мислення (трансформації знань і умінь у нову ситуацію, верифікації, бачення нового у традиційній навчальній ситуації, перетворення відомих засобів диригентсько-хорової діяльності й самостійне створення нових); позитивного ставлення до активного пізнавального спілкування; включення роботи механізмів уваги, асоціації, аналогії, пам'яті, абстрагування, інтуїції тощо. Разом із тим, включення емоційної настанови під час використання евристичних прийомів було додатковим резервом для конструювання студентами власних мотивів евристичної діяльності для досягнення творчої мети і створювало умови для формування інтересу та творчої активності у майбутніх учителів до застосування методів евристичного навчання у процесі роботи з хоровими колективами.

Наступна серія завдань була спрямована на формування інтересу та творчої активності у майбутніх учителів музики до проектування евристичної діяльності. Логіка відбору змісту експерименту полягала в наданні студентам можливості зрозуміти структуру евристичної діяльності, відчути інтерес до оволодіння методами евристичного навчання і усвідомити необхідність евристичної діяльності як проекту особистісного розвитку «генетичних структур інтелекту» (за Ж.Піаже) [147, 263].

З метою формування внутрішньої мотивації студентів до евристичної діяльності студентів, на основі поетапної методики вирішення творчих завдань Д. Пойа [1266], евристичних запитань, стимулюючих вирішення творчих завдань, В. Андрєєва [9], нами був впроваджений модифікований комплекс елементарної евристичної діяльності [156, 162], спрямований на пошук майбутніми керівниками дитячих хорових колективів нової інформації для виявлення «внутрішнього» змісту хорового твору і пошуку шляхів для глибшого розуміння композиторської концепції художнього образу мистецького твору, що дозволило визначити міру мотиваційно-емоційної спрямованості майбутніх учителів музики до самостійного мислення, звернення до інтуїції, орієнтації у новій творчій ситуації, знаходження шляхів вирішення творчого завдання, критичного оцінювання творчої ситуації, вольових незалежних суджень тощо.

На першому етапі формувального експерименту - організаційно-стимулюючому студенти експериментальних груп на заняттях з «Хорового диригування» та в процесі проведення моніторингу якості навчання (I - III курс) були залучені до елементарної евристичної діяльності (за модифікованою поетапною методикою вирішення творчих завдань Д. Пойа) [126, 12]. Методика складалась з 4 міні-етапів, у індивідуально-діалогічній формі, у процесі пошуку відповідей студентами на низку варіативних запитань, поставлених викладачем, а саме: хто? що? де? чому? чим? як? коли? відбувалось стимулювання мисленнєвої діяльності студентів для досягнення поставленої викладачем мети творчого завдання. На першому міні-етапі, в процесі музично-теоретичного аналізу хорових мініатюр, студенти демонстрували свідоме розуміння сформульованого

викладачем творчого завдання, надаючи відповіді на запитання: яка форма? яка фактура? який темп? яка динаміка? який характер? які риси музичного образу? яка музично-емоційна концепція хорового твору? яка загальна інформаційно-звукова палітра? яку інформацію надає кожен структурний елемент (частина, період, речення, фраза, мотив)? які структурні зв'язки між ними? тощо. Така методична робота вимагала від студентів, в процесі неодноразового «обертання» художнього образу хорової мініатюри, повного розуміння сутності побудови музичного образу. Найбільшого ефекту у вирішенні даних завдань вдалося досягти завдяки систематичному закріпленні прийомів мисленнєвого пошуку інформаційного змісту хорових партитур, які надалі студенти проводили на «внутрішньому плані», тобто самостійно.

На другому міні-етапі елементарної евристичної діяльності студенти розвивали, виявлений на першому етапі, інформаційний зв'язок між структурними елементами хорової партитури із зовнішньою інформацією, розглядали й узгоджували його з попереднім досвідом, конструюючи, таким чином, власну інтерпретацію художнього образу.

У процесі рефлексивного самооцінювання, на третьому міні-етапі, студенти оцінювали переваги і недоліки власної інтерпретації за допомогою навідних запитань викладача: а якщо? чи достатньо? для чого? чому? коли? завдяки чому? тощо. Студенти виявляли підвищений інтерес до трансформації художнього образу, здійснюючи пошук, аналіз і відбір інформації, відшукували інформацію «у собі», у власних відчуттях, емоціях. У процесі «занурення» в художній образ, «пропущення» його через підсвідомо-чуттєві фільтри, студенти з подивом відчували інтуїтивний поштовх, на чому неодноразово акцентували увагу, який відкривав нові параметри, характеристики, фарби для удосконалення інтерпретаційної концепції мистецького твору.

Четвертий міні-етап виконання цієї серії експериментальних завдань майбутніми вчителями музики полягав у проектуванні, виборі дії для втілення художнього образу в звучанні уявного хорового колективу, пошуку відповідної якості диригентського жесту для розкриття власної інтерпретації хорового твору.

Студенти осмислювали свій початковий рівень уявлень про евристичну діяльність, співставляли їх з кінцевим результатом, визначали якісні зміни у розумінні «самого себе», власних можливостей, що відкрились у процесі активізації евристичного пошуку.

Особливого значення на цьому етапі експериментальної роботи набуло впровадження першої педагогічної умови - активізація інтересу студентів до застосування методів евристичного навчання. У процесі індивідуальних, колективних, групових форм роботи кожен студент виявляв міру творчої активності до проектування евристичної діяльності адекватну інтелектуально-творчим здібностям. Залежно від встановленого оптимального рівня мотивації для кожного студента експериментальної групи, досліджувані опановували індивідуальні евристичні моделі вирішення творчих завдань. Ознайомлення майбутніх учителів музики з елементарною евристичною діяльністю викликало неабиякий інтерес та творчу активність до виконання попередньої серії завдань. Екстраполюючи якісні, функціональні, системні та структурні характеристики об'єкту евристичної діяльності, студенти розширювали знаннєвий тезаурус, готувались до активного спілкування в процесі роботи з хоровим колективом. Виконання цієї серії завдань сприяло виникненню мотиву і пошуку додаткової інформації для віднайдення нових граней власної інтерпретації художнього образу, допомагало формувати у студентів психологічну спрямованість на конструювання власних мотивів евристичної діяльності.

З метою виявлення дієвості впливу запропонованої нами методики на динаміку формування мотиваційно-емоційного компоненту підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, були проведені проміжні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів даного компоненту після першого організаційно-стимулюючого етапу формувального експерименту. Студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано виконати тестові завдання (додатки Б, №4, В, №3), що дозволило визначити основні мотиви евристичної діяльності майбутніх учителів музики у вирішенні диригентсько-хорових завдань. Обчислення результатів

діагностування рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту виявили позитивну динаміку за всіма показниками, що представлено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка формування мотиваційно-емоційного компоненту підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

Рівні	Мотиваційно-емоційний компонент							
	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	9,1	10	16,3	8	13,1	12	19,3
Достатній	7	11,0	12	18,1	12	20,4	13	22,1
Середній	28	43,4	25	38,2	19	31,4	24	40,4
Низький	24	36,5	18	27,4	21	35,1	11	18,2
Заг. к-сть	65	100	65	100	60	100	60	100

Аналіз динаміки формування мотиваційно-емоційного компоненту дозволяє констатувати, що значна кількість досліджуваних експериментальних груп виявили високий рівень мотиваційної спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності (16,2%). Значно знизився відсоток студентів, віднесених після проміжного діагностування до низького рівня (26,6%), що свідчить про позитивне ставлення й активну спрямованість студентів на використання методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності. Позитивні зрушення характерні для студентів, віднесених до достатнього і середнього рівнів, яких після першого етапу експерименту налічується відповідно 21,3% та 35,9%.

Неоднозначну картину за результатами контрольної діагностики мотиваційно-емоційного компоненту відповідно відсоткових значень рівнів сформованості даного компоненту на початку експерименту було виявлено у студентів контрольних груп. Значно підвищилась мотиваційна спрямованість до евристичної діяльності представників низького рівня (32%), що свідчить про усвідомлення ними значущості та необхідності застосування евристичних методів

навчання у диригентсько-хоровій діяльності для самовдосконалення й отримання якісного творчого результату. Якісні позитивні зрушення не торкнулись студентів, які продемонстрували достатній і високий рівні (14,5% і 12,7% відповідно). 40,8% учасників контрольного експерименту було віднесено до середнього рівня. Порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання в контрольних та експериментальних групах представлено на рис. 3.2.

Мотиваційно-емоційний компонент



Рис 3.2 Рівні сформованості мотиваційно-емоційного компоненту за результатами першого етапу формувального експерименту.

Отже, результати впровадження організаційно-стимулюючого етапу формування мотиваційно-емоційного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання зі студентами експериментальних груп дозволили констатувати позитивну динаміку підвищення рівнів сформованості за обома показниками, підтверджуючи таким чином вірність обраного нами напрямку експериментальної методики і надали можливість перейти до другого - **аналітично-конструктивного** етапу формувального експерименту.

Другий етап експериментальної роботи мав на меті оцінити підготовленість студентів до застосування прийомів і методів евристичного навчання у диригентсько-хоровій діяльності, що передбачало: озброїти студентів практичними евристичними вміннями; сформувати стабільний інтерес до евристичної діяльності; розширити тезаурус фахових компетенцій майбутніх керівників хорових колективів під час оволодіння евристичними прийомами і методами; забезпечити розвиток організаційно-комунікативних, проектувальних, аналітичних, конструкторських навичок; сформувати здібність до аналізу інформації, до виявлення суттєвих зв'язків і відношень між елементами мистецько-педагогічного інформаційного потоку в процесі роботи хорового колективу. Такий підхід до оцінювання підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання враховував установку студентів на оволодіння однією з найважливіших фахових характеристик керівника хорового колективу - комунікативною компетентністю.

З'ясовано, що компетентність – це інтегративна якість особистості вчителя музики, продукт його особистісного зростання в процесі фахового становлення, що базується на знаннях, уміннях, навичках, готовності до творчого використання набутих знань і досвіду у мистецькій діяльності, до самореалізації. Компетентність виявляється у: здатності та готовності до роботи з інформацією (варіативному пошуку, комплексній класифікації, творчому перетворенні, модифікованій трансляції); готовності до мистецького навчання (комплексному отриманні знань і умінь, систематизації, пошуку власних прийомів навчання, ефективному використанні набутого досвіду; здатності до відтворення індивідуального стилю мистецької діяльності) тощо. Адже на думку В. Сластенина компетентність доцільно розуміти як сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [152, 118].

Розглядаючи застосування евристичних методів навчання як технологію передачі інформаційного матеріалу й умову створення власного творчого продукту у взаємодії з учасниками евристичного процесу [199], концептуального

значення у нашому дослідженні набуває розуміння комунікативності як процесу творчої взаємодії, «внаслідок котрої відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для учасників позиція» [147, 62]. Якщо у процесі фахової підготовки не озброїти майбутніх учителів музики евристичними методами і прийомами взаємодії, співробітництва й творчого спілкування, не розвинути в них уміння відбирати й упорядковувати інформацію, не сформуванати розуміння хорového процесу як продукту інтеграції процесів інформування та продуктивної співтворчості, то в подальшій роботі з хоровими колективами, навряд чи вони будуть здатні активізувати діалогічні взаємовідносини, визволити творчу енергію учасників хору для досягнення якісного мистецького результату.

Серії експериментальних завдань, що були використані на аналітично-конструктивному етапі забезпечували формування показників комунікативно-компетентнісного компоненту, а саме: вияв студентами системних знань щодо впровадження методів евристичного навчання; прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу. З метою визначення рівнів сформованості показників комунікативно-компетентнісного компоненту були використані такі основні модифіковані методики: методика визначення особистісних конструктів (В. Карандашев, Ш. Шварц) [68, 44] (додаток В, №3), методика навчання цілеполягання (А. Хуторської) [199, 267-270], методика визначення комунікативних вмінь (І. Макаровська) [93] (додаток В, №4), методика діагностики прогресу інтелектуального розвитку (Н. Творогов) [226] (додаток В, №5).

Враховуючи те, що компетентність, як сукупність знань, навичок, аналітичних і комунікативних здібностей, є інтегральною характеристикою майбутнього вчителя музики, необхідною для успішної мистецької діяльності, нами була розроблена і впроваджена серія експериментальних завдань, що була спрямована на оволодіння студентами методами евристичного навчання, на створення евристичних ситуацій, котрі б забезпечували зв'язок між накопиченою інформативною базою та її практичним застосуванням. У результаті такої діяльності студент здобував досвід аналізувати інформацію про фактори, які

впливають на ефективність вокально-хорового процесу, виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної).

На етапі формування комунікативно-компетентнісного компоненту нами широко використовувався *кейс-метод (case-study)* або метод аналізу конкретних ситуацій (англ. *case*- випадок, ситуація) [148, 209] – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, в основу якого покладено навчання шляхом вирішення конкретних творчих завдань, ситуацій (вирішення кейсів). З'ясовано, що для вирішення творчих завдань за допомогою кейс-методів необхідні навички групової генерації альтернативних рішень, які неможливо знайти аналітичним способом. Суть застосування методу в експериментальній групі полягала у дослідженні, аналізі й прийнятті рішення відповідно творчій ситуації, що виникла або могла виникнути за конкретних обставин у конкретній ситуації в той чи інший момент функціонування хорового колективу. Конкретні ситуації (*case-study*) розроблялись на основі фактичного матеріалу, спільними зусиллями групи студентів і викладача аналізувались ситуації – *case*, вибудовувались схеми практичного вирішення, оцінювались запропоновані альтернативи, обирались найвдаліші у контексті поставленої проблеми (див. метод. реком.) [183].

Методика впровадження кейс-методу складалася з 4-х міні-етапів, у процесі розбору різновидів кейсів: ситуацій-проблем, ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-моделей, ситуацій-оцінювання, ситуацій-вправ, а саме: презентація кейса викладачем; індивідуальне ознайомлення з кейсом кожним членом групи; розробка варіантів індивідуальних рішень; групове обговорення кейсу, генерація альтернативних рішень; презентація кейсу, підведення підсумків.

У процесі експериментальної роботи студентам було запропоновано конкретні ситуації (розбір хорових мініатюр або фрагментів хорових творів, розкриття їх художньо-образного змісту, музичні засоби виразності, виконавсько-диригентські труднощі тощо) вихід з яких майбутні вчителі музики повинні були знайти нестандартним шляхом, збираючи інформацію, ставлячи запитання, аналізуючи підходи та стиль дій, конструюючи, таким чином, модель для отримання нового знання про ситуацію і власну поведінку в ситуації.

Використання даного методу дозволило майбутнім учителям музики ознайомитися з феноменом колегіального творчого досвіду, розвинути навички аналізу прийняття рішення, розробки евристичних стратегій і тактик вирішення ситуацій диригентсько-хорового процесу. Кейс-метод сприяв формуванню у студентів самостійного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну позицію, аргументовано захищати власну точку зору. У процесі розробки кейсів студенти не тільки продукували нові ідеї, але й формували навички проектування евристичної ситуації на диригентсько-хорову діяльність тим самим конструюючи власну комунікативно-компетентнісну систему евристичної діяльності.

Враховуючи управлінську специфіку діяльності керівника хорового колективу, що вимагає потужних інтелектуальних, вольових зусиль, до серії експериментальних завдань був включений модифікований *метод ліквідації безвихідних ситуацій* [171], запропонований К. Делоне. Використання якого на аналітично-конструктивному етапі експерименту було спрямовано на пошук нових напрямків вирішення творчих, комунікативних або управлінських завдань з дисципліни «Хоровий клас та практикум роботи з хором». Розуміючи, що використання методу ліквідації безвихідних ситуацій потребує високого ступеня фахової майстерності майбутнього вчителя музики, тим не менше ми зважили за необхідне ознайомити студентів на аналітично-конструктивному етапі формувального експерименту з методикою прийняття рішення в умовах творчих ситуацій, що зайшли у глухий кут (див. метод. реком.) [183].

Студенти були ознайомлені з різновидами ситуаційних перетворень, таких як: використати інакше; модифікувати; посилити; послабити; замінити; обернути; об'єднати, використовуючи при цьому власний тезаурус, як джерело для формулювання відсторонених понять, низки синонімів, які здібні «підказати» вихід з некомфортної ситуації. Пошук нових, не помічених зв'язків між елементами наявного непопулярного рішення дозволив підвести майбутніх учителів музики до розуміння матричної схеми взаємовпливу елементів наявної ситуації. Активна евристична діяльність студентів у процесі переоцінювання

творчих ситуацій змінила їх погляд на результати ситуативних перетворень. Аналіз творчих ситуації підвів студентів до розуміння того, що вплив системи факторів дозволяє прийняти альтернативне рішення під час пошуку мисленнєвих асоціацій шляхом попарного співставлення всіх елементів творчої ситуації. Звернення до інтуїції, попереднього досвіду, власної інформаційної бази сприяло цілеспрямованому пошуку необхідних важилів для виправлення ситуації.

З метою формування у студентів здатності до прогнозування параметрів управління хором колективом в експериментальну методику був впроваджений модифікований *метод екстраполяції тенденцій* [223]. Сутність якого полягала в аналітиці встановлених тенденцій щодо зміни якісних характеристик диригентсько-хорового процесу, виявленні факторів впливу й перенесенні висновків на прогнозовану творчу ситуацію (див. метод. реком.) [183]. Для отримання інформації, необхідної для швидкого орієнтування в інформаційному потоці, прийняття рішення і прогнозу подальшого функціонування хорового колективу, студенти використовували вже знайомий евристичний прийом «екстраполяція». Екстраполюючи якісні, функціональні, системні та структурні характеристики об'єкту евристичної діяльності, студенти розвивали здібності до аналізу інформації, до виявлення зв'язків і відношень між елементами інформації, висловлювали власний погляд на подолання можливих конфліктних ситуацій, продукували нове оригінальне бачення проблеми, проектували евристичну діяльність.

На аналітично-конструктивному етапі експериментальної роботи нами були використані модифікована методика діагностики прогресу інтелектуального розвитку Н. Творогова [226] та модифіковані евристичні методи [197; 199], що дозволили підняти рівень прагнення майбутніх вчителів музики до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу. Методичне забезпечення цього процесу полягало у відборі і виконанні серії предметно-пізнавальних завдань у формі діалогу, що вимагали від студентів аналітичної роботи з інформацією, а саме: відтворення власного інформаційного фонду відповідно поставленого запитання; конструювання конкретно-образних

понять; використання не тільки об'єктивної інформації, але й оцінки різноманітних аспектів педагогічної комунікації; відбору і упорядкування інформації; активізації діалогічних взаємовідносин з хором колективом на основі інтеграції процесів інформування та продуктивної співтворчості. Важливим аспектом формування прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази як засобу активізації евристичного діалогу у підготовці майбутніх учителів музики було посилення інтелектуальної активності студентів, активізація механізмів мислення, продуктивний обмін особистісно-мистецькими цінностями у процесі діалогового спілкування, готовність студентів до творчого застосування як відомих так і виявлених знань у диригентсько-хоровій діяльності.

За умови оволодіння студентами експериментальних груп вищезазначеними вміннями, у методіку формування комунікативно-компетентнісного компоненту був введений *метод евристичного діалогу* [199, 334]. На заняттях з «Хорового диригування», «Хорового класу та практикуму роботи з хором», за допомогою влучних навідних запитань педагога, майбутні вчителі музики активізували процес пошуку і завдяки власним зусиллям й самостійному мисленню, зверненню до попереднього творчого досвіду продукували нові знання. Завдання полягало в тому, щоб «певним чином систематизувати ці знання і в такий спосіб підвести студентів до відкриття - через логічні роздуми – нових зв'язків і співвідношень, про які вони, можливо, дотепер і не підозрювали» [118, 445]. Використання методу евристичного діалогу спрямовувало студентів до активних роздумів, добору додаткової інформації в умовах вирішення творчого завдання, до самостійного просування у засвоєнні нових знань під час діалогічної взаємодії з педагогом. Поставлені викладачем запитання наводили студента на ідею рішення, були стимулом для формування стратегії і тактики вирішення творчого завдання, розвитку асоціативно-образного мислення, аналітично-оцінювальної сфери, сприяли активізації інтелектуально-мисленнєвих процесів майбутніх учителів музики (див. метод. реком.) [183].

Завдання для студентів під час застосування методу евристичного діалогу полягали у фіксації та систематизації навідних запитань викладача;

конструюванні власних навідних запитань щодо розкриття загальної концепції творчого завдання; позиціонування творчого завдання з інших кутів зору, його переосмислення; застосування попереднього досвіду і комплексу засвоєних фахових знань і навичок; рефлексія і самоконтроль у процесі самостійного пошуку нового знання. У процесі евристичної діяльності майбутні керівники дитячих хорових колективів під керівництвом педагога здобували нове знання через нескладні логічні побудови, систематизуючи відому інформацію.

Розглядаючи застосування евристичних методів навчання як потужний засіб розвитку творчого мислення (за Ю. Кулюткиним) [81], концептуального значення в нашому дослідженні набуває розуміння діяльності хорового диригента як евристичного процесу розкриття інформаційної невизначеності творчого завдання, обумовленого протиріччями творчої ситуації. У серію завдань з формування комунікативно-компетентнісного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, що проводились із використанням модифікованої методики визначення особистісних конструктів (В. Карандашев, Ш. Шварц) [68, 44], входив розвиток аналітико-конструктивних навичок для роботи з мистецькою інформацією. У процесі вивчення хорових творів, згідно робочої програми з диригування кожного студента експериментальних груп, викладачами диригування застосовувався модифікований *метод гіпотез* [199, 336], до основних правил ефективного проведення якого було віднесено: вибір підстав для конструювання студентом версій відповідей на окреслену педагогом проблему, варіативний пошук шляхів конструювання гіпотез вирішення поставленої проблеми, чітке формулювання студентом варіантів відповідей на запитання, опора на логіку й інтуїцію (див. метод. реком.) [183].

Оптимізуючи дієвість даного виду евристичної діяльності, в експериментальну методику був впроваджений модифікований *метод конструювання теорій* А. Хуторського [199, 337], спрямований на формування навичок аналітичного узагальнення отриманої інформації в рамках музично-

творчого завдання. Основними формами проведення даного методу були: евристичні бесіди, діалоги, круглий стіл, дебати тощо (див. метод. реком.) [183].

Педагогічна цінність даного методу полягала у можливості формування у студентів послідовної системи аналітико-теоретичних узагальнень для забезпечення диригентсько-хорового процесу, а саме: інформація (факти) – запитання про неї – гіпотези відповідей – побудова теоретичної моделі – доказ моделі (гіпотези) – прогнози застосування моделі – співставлення моделі з аналогами. У ході впровадження методу конструювання теорій удосконалювалися вміння майбутніх вчителів музики, а саме: партнерсько-колегіального спілкування; швидкість реагування на інформацію, партнера, ситуацію; націленість на здобуття досвіду конструювання диригентсько-хорових завдань як елементу переходу до побудови власної моделі евристичної діяльності у процесі роботи з дитячим хоровим колективом.

Методологічна обґрунтованість експериментальних результатів дозволила зробити висновок, що комплексне застосування евристичних методів і прийомів дозволяє розвинути аналітично-конструктивні вміння майбутніх учителів музики у руслі постулату Я. Коменського про те, що: «...альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [36, 192], формує навички самостійної творчості, оперування власним «інформфондом», швидкого орієнтування в інформаційному потоці, котрі передбачають: вміння класифікувати джерело інформації для подальшого аналізу, діагностики та вирішення; вміння виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної); вміння створювати атмосферу конструктивної співтворчості на основі евристичного діалогу; отримувати досвід інформаційної діагностики для забезпечення творчої «життєдіяльності» хорового процесу.

Після завершення другого етапу формувального експерименту - аналітично-конструктивного, з метою перевірки результативності запропонованої нами методики, були проведені контрольні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту

студентів експериментальних та контрольних груп. За методикою констатувального експерименту, у рамках проведення моніторингів якості навчання, екзаменів з «Хорового класу та практикуму роботи з хором» і «Хорового диригування», здійснювалось оцінювання ступеню розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним хоровим колективом (підрозділ 3.1). Обчислення результатів діагностування рівнів сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту виявили позитивну динаміку за всіма показниками, що представлено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка формування комунікативно-компетентнісного компоненту підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

Рівні	Комунікативно-компетентнісний компонент							
	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	4	6,4	13	19,7	7	12,6	17	28,1
Достатній	6	8,5	18	28	12	19,1	23	37,9
Середній	25	39,1	32	49,2	20	32,9	18	31,1
Низький	30	46	2	3,1	21	35,4	2	2,9
Заг. к-сть	65	100	65	100	60	100	60	100

Як свідчать дані таблиці, у студентів контрольної групи, порівняно з інтенсивною динамікою зростання показників експериментальних груп, позитивні тенденції майже непомітні. За показником вияву студентами системних знань щодо впровадження евристичних методів навчання превалює низький рівень (зменшився на 8,2%) та середній рівень (підвищився на 1,7%); за показником прагнення до постійного розширення мистецької інформативної бази (достатній зріс на 3,9% за рахунок зменшення середнього на 4,1% , високий та низький рівні залишились незмінними).

Зведення результатів показників комунікативно-компетентнісного компоненту дозволило визначити сформованість рівнів підготовленості майбутніх

учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, що унаочнено на рис. 3.3.

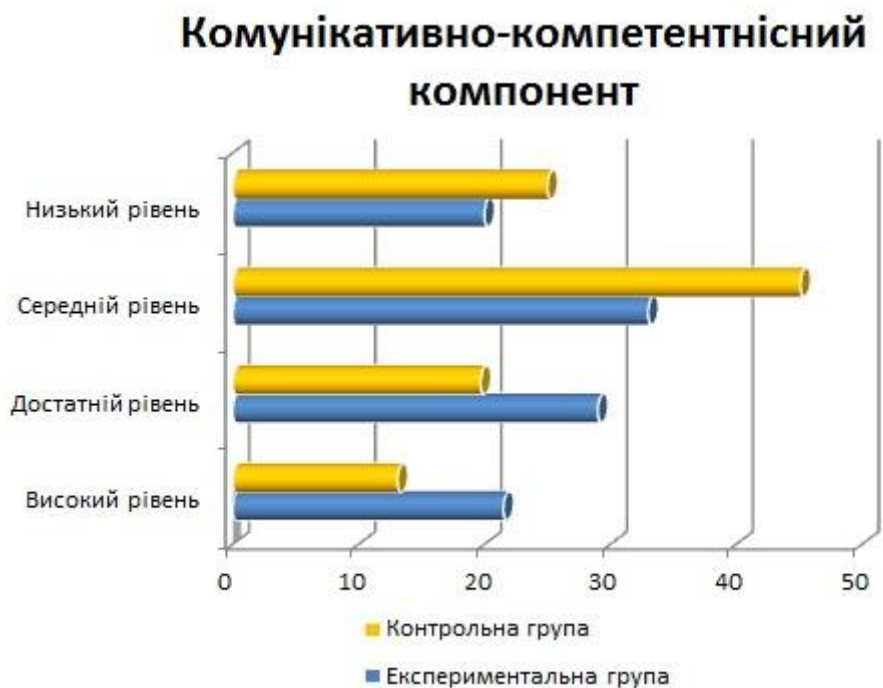


Рис 3.3 Рівні сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту за результатами другого етапу формувального експерименту

Унаочнені статистичні дані свідчать, що у студентів експериментальних груп високий та достатній рівні сформованості комунікативно-компетентнісного компоненту зросли на 9,5% і 13,9% відповідно, за рахунок зменшення середнього (на 13,2%). Значно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (на 10,4%). У студентів контрольних груп показники низького рівня зменшились на 8,2% і становлять 24,5%. Якісні позитивні зрушення не торкнулись студентів, які продемонстрували високий (на 2,2%) і середній (на 1,7%) рівні. Позитивна динаміка збільшення студентів достатнього рівня (на 3,1%) є мало вираженою і становить 18,25% загальної кількості студентів контрольних груп.

Аналіз динаміки формування комунікативно-компетентнісного компоненту підтверджує ефективність обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов. Що дозволяє нам виокремити таку значну педагогічну умову як орієнтація студентів на застосування евристичних методів з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх учителів музики.

На аналітично-конструктивному етапі дослідно-експериментальної роботи було враховано, що діяльність вчителя музики як хорового диригента базується на компетентності та комунікативній активності, які на практиці роботи з дитячим хоровим колективом проявляються у тісному взаємозв'язку. Застосування евристичного діалогу на індивідуальних заняттях з диригування та у процесі колективного музикування дозволило студентам: опанувати норми діалогової комунікації, що формувало досвід толерантності; активізувати творчий пошук нових комунікативних стратегій, відкриття ефективних моделей поведінки для управління дитячим хоровим колективом; конструювати особистісний зміст у спілкуванні з колективом, орієнтуватися у конкретній навчально-творчій ситуації; створювати авторські, свідомо-ціннісні комунікативні моделі у процесі вибору і прийняття одного з альтернативних рішень управлінського або творчого характеру.

Результати проведеної роботи дозволили перейти до третього - **інтерпретаційно-пошукового** етапу формувального експерименту, що забезпечував формування креативно-рефлексивного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. На цьому етапі експериментальної роботи оцінювалась підготовленість студентів до музично-творчого осмислення можливостей застосування евристичних методів у диригентсько-хоровій діяльності. Третій етап передбачав стимулювання студентів до творчого пошуку власної інтерпретації хорового твору на основі емпатійного переживання художньо-образного змісту творів музичного мистецтва та побудови на його основі виконавського образу, а саме: проектування елементів функціонально-цільового й асоціативно-образного мислення на пошук відповідних властивостей і якостей художнього образу для відтворення у хоровому звучанні; звернення до інтуїції, аналогії, здатність об'єктивно переживати, оцінювати й аналізувати хорові твори; формування емоційної гнучкості, варіативності у застосуванні евристичних методів відповідно специфіки творчого завдання; активізацію механізмів самопізнання і самовдосконалення як чинників продукування творчих ідей, образів, гіпотез

варіантів для втілення певного художньо-музичного образу. Г. Падалка, визначаючи здатність музиканта-педагога до інтерпретації, метою якої є «трактовка продукту первинної мистецької творчості», як вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки, наполягає на творчому підході, на «обережному підкресленні тих чи інших деталей в межах хорошого смаку, а не про спотворення авторського задуму на потребу недозрілим художнім уподобанням» [112, 48].

З'ясовано, що диригентсько-хорова діяльність – це творчий процес, що має свої закономірності й механізми, які вимагають від диригента толерантного «прочитання» хорової партитури і створення оригінального, неповторного варіанту його втілення. Паритетне співіснування логічного й інтуїтивного у діяльності хорового диригента зумовлює формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-творчої роботи з опорою на ініціативність, компетентність, рефлексію, емпатію, самостійність цілепокладання, розвиток здібностей уявляти, фантазувати, знаходити нове й оригінальне, абстрагувати, діагностувати, давати адекватну оцінку, вдосконалювати, здобуваючи, таким чином, інтерпретаційний досвід для більш глибокого проникнення у сутність мистецького твору.

Серії експериментальних завдань, розроблені та використані нами на інтерпретаційно-пошуковому етапі, забезпечували формування показників креативно-рефлексивного компоненту, а саме: уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів; гнучкість асоціативно-образного мислення, готовність до самостійної творчості. Такий підхід до оцінювання підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням методів евристичного навчання за визначеними нами параметрами враховував установку студентів на рефлексивний акме-розвиток, спрямованість на самопізнання, розвиток рефлексивної аналітики і художньо-інтуїтивного прогнозування, «налагодження» внутрішнього психологічного механізму «пропускати через себе» твори мистецтва, «переживання-співпереживання» емоційних станів навчального хорового колективу. У

результаті цієї діяльності студент здобував досвід функціонально-цільового аналізу й оцінювання складнощів творчого етапу, ступенів ризику, оригінальності інтерпретаційних варіантів, здатності до емоційного відгуку, розуміння внутрішніх зв'язків художнього образу хорового твору, об'єктивної самооцінки та корекції власної мистецької та педагогічної дії.

На етапі формування креативно-рефлексивного компоненту нами була використана модифікована методика діагностики креативності П. Джонсона [58, 374], модифікована методика креативності особистості за В. Петрушиним [122, 455-456], модифікована методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко [21] (додаток В, №5), модифікована методика рефлексивної самооцінки евристичної діяльності А. Хуторського [199, 285-287], модифіковані евристичні методи навчання [7; 161; 197; 199].

Активізація творчого мислення студентів на формувальному етапі уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів здійснювалась у процесі впровадження в експериментальну методику модифікованого *методу емпатії* (вживлення) [7, 20]. Доречно зазначити, що сутність цього методу полягає в «чуттєвому входженні» в стан пізнавального об'єкту, «переселенні» студентів в об'єкти евристичної діяльності (творчо-емоційний стан хорового колективу, художній образ, пластику диригентського жесту, фрагмент вокально-хорової роботи з навчальним хоровим колективом тощо), ототожнення себе з об'єктом евристичної діяльності, намагання зрозуміти, відчувати його внутрішню філософію, пізнати його «з середини», з його позицій зрозуміти, що треба зробити для вдосконалення. В основу метода покладено принцип особистісної аналогії (надання об'єкту відповідних властивостей і якостей) [7, 20], що у процесі спільної евристичної діяльності в рамках виконання креативних завдань з дисципліни «Хорове диригування» активізувало творче мислення майбутніх учителів музики за допомогою конкретних і абстрактних різновидів аналогій, а саме: 1) аналогія причин і дії (вивчення і пояснення зв'язку причини і дії, достовірність висновків студентів визначалася в залежності від кількості та суттєвості загальних властивостей порівнювальних об'єктів); 2)

інверсійна аналогія (пошук гіпотез вирішення творчого завдання, активізація мисленнєвої діяльності); 3) пряма аналогія (елемент творчого завдання у порівнянні з аналогічним елементом); 4) особистісна аналогія (аналогія узагальнення, чітке формулювання сутності відображеного явища); 5) символічна аналогія (введення у творче завдання фантастичних персонажів) (див. метод. реком.) [183].

Використання методу емпатії потребувало активізації чуттєвих та інтелектуальних знань, у рамках евристичної діяльності студенти глибше усвідомлювали внутрішню сутність художніх образів, характеристики їх смислового наповнення, що у процесі конструювання особистісного змісту художнього образу значно вплинуло на формування у майбутніх учителів музики здатності до емпатійного переживання творів мистецтва. Запропонована схема виконання методу емпатії відповідала не тільки відтворенню характеру художнього образу твору, але й створювала ситуацію пошуку підходів до вирішення творчого завдання, формуючи, таким чином, у майбутніх учителів музики операційний механізм евристичних стратегій у процесі диригентсько-хорової діяльності.

Метод порівняння [199, 334], який був використаний на третьому етапі формувального експерименту, дозволяв активно розвивати аналітичне мислення студентів для варіативного опрацювання інформаційного потоку в процесі роботи з навчальним хоровим колективом на стадії роботи над інтерпретацією хорового твору. У процесі порівняння якісних творчих характеристик, зіставлення реального хорового звучання із «ідеальним» внутрішнім, майбутні вчителі музики, використовували аналогії, оцінювали, осмислювали причини протиріч, зосереджуючись на пошуку відповідних властивостей і якостей художнього образу для відтворення у хоровому звучанні. Застосовані студентами мисленнєві евристичні операції на етапі опрацювання деталей створювали додаткові резерви для формування вмінь об'єктивного оцінювання, аналізу, коригування, рефлексивного «переживання» використаних імпровізаційних підходів до диригентсько-хорового процесу.

З метою формування у майбутніх учителів музики уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, був використаний *метод Декарта* [162]. Евристична діяльність студента, що здійснювалась в індивідуальному класі з диригування в процесі ознайомлення й опрацювання невеликої за обсягом хорової мініатюри, передбачала декілька етапів, а саме: програвання хорової партитури на фортепіано; мисленнєве конструювання студентом виконавсько-змістовної концепції; варіативне порівняння авторської та власної інтерпретації; аналіз і оцінювання результатів евристичної діяльності. Метод Декарта сприяв здійсненню рефлексивного оцінювання хорових творів студентами «в межах хорошого смаку, не спотворюючи авторський задум» (за Г. Падалкою) [169, 48], формуванню толерантного відношення до авторської концепції у процесі конструювання власної інтерпретації творів мистецтва.

Ураховуючи на те, що створення власної інтерпретації є домінантною формою диригентсько-хорової діяльності майбутнього вчителя музики, на етапах ознайомлення з хоровою партитурою та детального розбору хорового твору з метою формування вміння проводити глибокий аналіз хорових творів в експериментальну методику був впроваджений *метод синектики* [7; 199, 341]. Екстраполяція його на диригентсько-хорову діяльність передбачала, в процесі комбінування студентами вже знайомих методів евристичного навчання, глибше проникнення у сутність художнього образу, отримання найоригінальніших ідей за рахунок готовності студентів використовувати евристичні прийоми і методи, зокрема: метод «мозкового штурму», різновиди аналогії, інтуїції, асоціації, вживати несподівані метафори, що дозволяло розв'язати творче завдання несподівано й оригінально.

Застосування методу синектики на третьому етапі формувального експерименту передбачало низку рекомендацій для викладача (див. метод. реком.) [183]. У процесі застосування методу синектики студенти виявляли неабиякий інтерес до евристичної діяльності, що виявлялося у каскаді позитивних емоцій, спричинених успіхами непередбачуваних результатів творчого пошуку, що стало додатковим резервом формування креативно-рефлексивного компоненту

підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячим хором із застосуванням методів евристичного навчання.

Враховуючи те, що рефлексія є процесом пізнання самого себе (за О. Рудницькою) [143, 71], а рефлексивна діяльність сприяє саморозвитку майбутніх учителів музики, «виходу за межі власного попереднього досвіду, його аналізу і переосмисленню, активізації інтелектуальних, емоційних і вольових потенцій» [143, 159], серія експериментальних завдань була спрямована на формування гнучкості асоціативно-образного мислення, готовності до самостійної творчості (за модифікованою методикою А. Хуторського) [199, 285-287]. У рамках дослідно-експериментальної роботи на заняттях з «Хорового диригування» і «Хорового класу та практикуму роботи з хором», у відповідності до послідовності етапів методики, забезпечувалась оптимізація рефлексивної діяльності майбутніх хорових диригентів у процесі розкриття інформаційної невизначеності (творчої ситуації, трактовки художнього образу тощо) і пошуку шляхів її розв'язання, формувалась евристичний інструментарій системного конструювання студентами моделі самостійної творчої діяльності.

Модифікований *метод вільних асоціацій* [162], що застосовувався нами на першому підетапі створення загального уявлення про художньо-образний зміст хорових творів, дозволив підвищити результативність евристичної діяльності завдяки продукуванню студентами нових асоціативних ланок, як джерела додаткової інформації для формування гнучкості асоціативно-образного мислення. Конструювання низки асоціацій сприяло встановленню оригінальних зв'язків між творчим завданням та його елементами, активізувало асоціативно-образне і варіативно-ланцюгове мислення майбутніх учителів музики, створювало умови для генерування ними нових творчих ідей, для самостійної творчості.

Впровадження методу вільних асоціацій на третьому етапі формувального експерименту відбувалось у процесі евристичної діяльності викладача і студента (див. метод. реком.) [183]. Звернення до власного інформфонду надавала поштовх майбутнім учителям музики до пошуку взаємозв'язків (аналогій) між художнім образом хорового твору і віддаленими

поняттями (асоціаціями) з попереднього творчого досвіду, до власного розуміння функціональних властивостей і якостей творів мистецтва.

На другому підетапі, спрямованому на пошук загального смислу хорового твору через виокремлення елементів творчого завдання, був введений *метод інверсії* (обернення, переформулювання) [7; 199, 341], оснований на єдності й оптимальному використанні протилежних процедур творчого мислення (див. метод. реком.) [183]. У процесі індивідуальної і групової роботи на третьому етапі формувального експерименту студенти експериментальних груп відкривали для себе нові орієнтири творчого пошуку у вирішенні диригентсько-хорових завдань, намагалися продукувати оригінальні, інколи несподівані ідеї, енергійно включались до активної мисленнєвої роботи з генерування, переформулювання, протиставлення елементів творчого завдання (музичної образності, хорового звучання, диригентського жесту тощо), швидкого переходу від одного аспекту творчого завдання до іншого, завдяки яким досліджувані набували гнучкість асоціативно-образного мислення, легкість у вар'юванні гіпотез під час пошуку найбільш досконалої, готуючись, таким чином, до самостійної творчості. Варто зазначити, що не всі студенти виявили здібність вчасно і легко відмовлятися від непродуктивної гіпотези, що суттєво вплинуло на результати евристичного пошуку.

На третьому підетапі для активізації процесу готовності до самостійної творчості, спрямованого на рефлексивний акмерозвиток майбутніх вчителів музики в експериментальну методіку був впроваджений модифікований *метод самооцінки* [162], сутність якого полягала у занесенні студентами матеріалів рефлексивного самооцінювання власної евристичної діяльності у журнал «Еврика». Метод самооцінки включав констатацію студентами власних досягнень, особливостей проведення та якості результатів евристичної діяльності; аналіз застосування прийомів і методів евристичного навчання як нової системи для отримання інформації; фіксацію евристичного інструментарію, власних роздумів, вражень, відчуттів; проектування змін щодо корекції власної евристичної діяльності тощо. Використання журналу «Еврика» в

експериментальних групах дозволило студентам унаочнити динаміку власного акме-розвитку, активізувати процеси рефлексивного самопізнання й самооцінювання особистої готовності до самостійної творчості, формувати фонд евристичних методів і прийомів, збагачувати фаховий тезаурус.

Після завершення третього – інтерпретаційно-пошукового етапу формувального експерименту, з метою визначення динаміки показників креативно-рефлексивного компоненту, студентам експериментальних і контрольних груп було запропоновано виконання серії експериментальних завдань діагностичної методики констатувального експерименту (підрозділ 3.1). Результати математичної обробки виявили значне підвищення рівнів сформованості креативно-рефлексивного компоненту за всіма показниками міри здатності до самоконтролю творчих, мистецьких та педагогічних дій, що й викладено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка формування креативно-рефлексивного компоненту
підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням
евристичних методів навчання

Рівні	Креативно-рефлексивний компонент							
	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	4	5,9	5	7,1	14	23,2	17	28,4
Достатній	11	16,4	9	14,2	15	25,8	20	33,8
Середній	23	35,5	41	63	12	19,7	18	29,3
Низький	27	42,2	10	15,7	19	31,3	5	8,5
Заг. к-сть	65	100	65	100	60	100	60	100

Як свідчать дані таблиці, кількість студентів експериментальних груп, внаслідок проведеної експериментальної роботи, продемонстрували інтенсивну динаміку зросту всіх показників креативно-рефлексивного компоненту. У порівнянні з констатувальним етапом експерименту кількісні характеристики високого рівня підвищились на 23% і склали 25,8%, достатнього на 27% (29,8%).

Чисельність студентів із середнім (24,5%) і низьким рівнем (19,9%) значно знизилась на 33,1% і 17,4% відповідно. У контрольних групах збільшились кількість студентів достатнього рівня на 11,2%, за рахунок зменшення середнього (на 7,4%) і низького (на 8,8%), збільшення високого (на 4 %) є малопомітним.

Аналіз динаміки формування креативно-рефлексивного компонента підтверджує ефективність обґрунтованих у дослідженні педагогічної умови забезпечення активної творчої взаємодії керівника з хором колективом.

Зведення результатів показників креативно-рефлексивного компоненту дозволило визначити рівні сформованості підготовленості досліджуваних експериментальних і контрольних груп до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, що відображено на рис. 3.4.

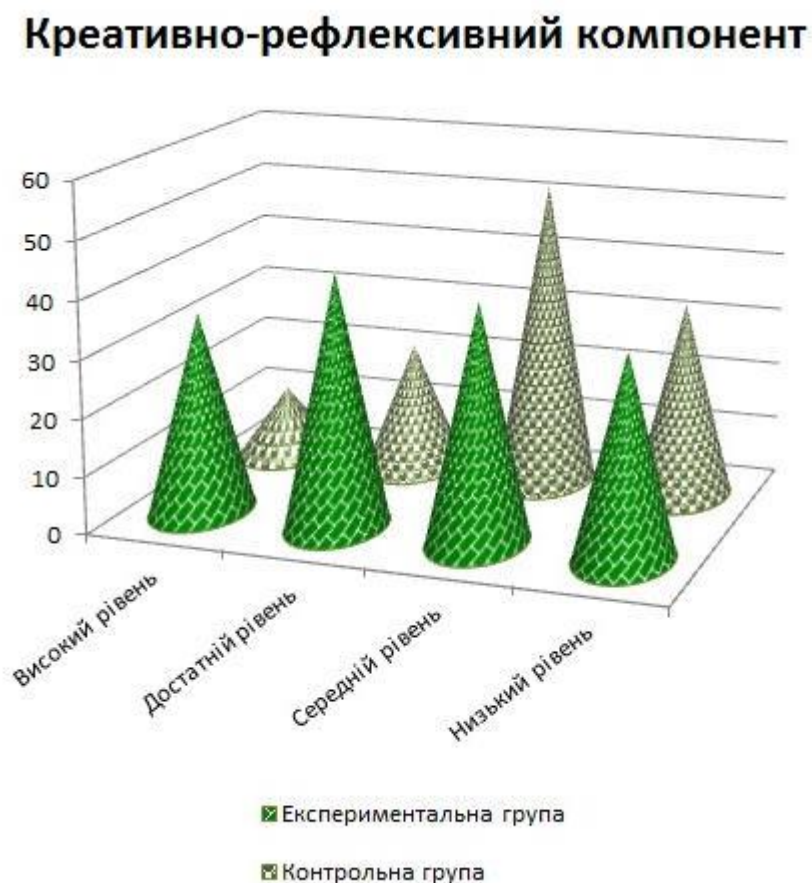


Рис. 3.4 Рівні сформованості креативно-рефлексивного компоненту за результатами третього етапу формувального експерименту

Порівняльний аналіз виявив, що у майбутніх учителів музики, представників експериментальних груп, значно зросли високий і достатній рівні

сформованості уміння рефлексивного оцінювання творів мистецтва, проводити глибокий аналіз хорових творів, що складають 49% досліджуваних. Результати сформованості показника гнучкості асоціативно-образного мислення, готовності до самостійної творчості показали різке збільшення студентів високого і достатнього рівнів у експериментальних групах (62,2%). Що свідчить про збагачення фахового тезаурусу студентів, оволодіння майбутніми вчителями музики методами і прийомами евристичного навчання, готовність до їх застосування під час конструювання власної інтерпретації творів мистецтва й у процесі пошуку шляхів створення художнього образу за короткий відрізок часу; розвиненість художньо-асоціативного фонду студентів; здатність до самоконтролю, самооцінювання, цілепокладання, спрямованість до акме-розвику.

Отримані результати підтвердили успішність запропонованої методики підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, впровадженої на організаційно-стимулюючому, аналітично-конструктивному, інтерпретаційно-пошуковому етапах формувального експерименту і дозволили перейти до *творчо-результативного*, завершального етапу формувального експерименту.

Керуючись концептуальним положенням нашого дослідження згідно якого підготовку майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання доцільно здійснювати у відповідності до поетапного освоєння студентами методів і прийомів евристичного навчання, методика творчо-результативного етапу передбачала формування продуктивного творчого мислення студентів (орієнтири, стратегії, схеми евристичного пошуку шляхів вирішення диригентсько-хорових завдань), яке б забезпечувало самостійність студентів у проектуванні та варіативному плануванні диригентсько-хорової діяльності, створення студентом «індивідуальної траєкторії» [199] акме-розвитку, оригінальність генерованих студентами ідей щодо вирішення творчих завдань в умовах інтелектуальної мобільності хорового процесу.

На четвертому - творчо-результативному етапі формувального експерименту робота була спрямована на набуття студентами усвідомленого досвіду евристичної діяльності, здатності до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних евристичних методів для забезпечення результативності творчого хорового процесу; на пошук студентами нових, неординарних підходів до розуміння і відображення змісту музичного твору; на розвиток інтерпретаційної самостійності, варіативності у конструюванні комунікативних і творчих стратегій; на формування вміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії для досягнення якісного результату диригентсько-хорової діяльності.

На цьому етапі особлива увага була звернена на стимулювання творчого мислення студентів у процесі осмисленого евристичного пошуку, на практичне застосування методів евристичного навчання, на оволодіння стратегіями художньо-творчої реалізації евристичного пошуку.

Для оцінювання підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання на творчо-результативному етапі формування діяльнісно-результативного компоненту були відібрані методики, що дозволили визначати та перевіряти результативність евристичної діяльності студентів (додаток Б, №4, 5, 6), (додаток В, №6, 7). А саме: модифікована методика застосування евристичних орієнтирів Л. Ларсона-Ю. Паланта [149, 76-77], методика поетапного введення та застосування евристичних приписів В. Андрєєва [9, 143] модифікована методика індивідуальних маршрутів пошуку Ю. Кулюткіна [81, 97-105], модифікована методика таксономії навчальних завдань Б. Блума-Д. Толлінгерової [91, 24-26]. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку.

Серії експериментальних завдань, що були використані на четвертому етапі формувального експерименту забезпечували позитивну динаміку показників діяльнісно-результативного компоненту, а саме: вміння передбачати та

спланувувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань; здатність до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів.

Визначаючи та перевіряючи підготовленість майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, ми акцентували увагу на тому, що евристична діяльність відкриває шляхи до «віднайдення особистістю» засобів творчої самореалізації, орієнтує індивіда на створення нової власної системи дії [7; 67; 81; 195], координує та коректує практичні дії майбутнього хорового диригента, змушуючи постійно удосконалювати їх, застосовуючи власний інформфонд, творчий досвід, інтуїцію, емоційно-емпатійну сферу для отримання оригінального, неповторного особистісного результату диригентсько-хорової діяльності.

На творчо-результативному етапі експериментальної роботи, яка була проведена нами на практикумі роботи з навчальним хором, була використана *система евристик (орієнтири евристичного пошуку)*, (за модифікованою методикою застосування евристичних орієнтирів Л. Ларсона-Ю. Паланта) [149, 76-77], що дозволила підняти рівень здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку. Використана нами система евристик у формі запитань, порад, спрямовувала студентів до детального аналізу (фрагменту хорового твору, якісних характеристик хорового звучання, художнього образу, інтерпретаційних особливостей тощо), прогнозування і координування хорового процесу. Евристичні вміння, отримані на попередніх етапах експерименту у процесі колективного застосування евристичних методів і прийомів, дозволили студентам вийти на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань, формувати комплексну управлінську стратегію керівництва творчим процесом (див. додаток Б №4).

Запропоновані орієнтири евристичного пошуку на основі усвідомлених студентами прийомів евристичної діяльності сприяли варіативному пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій у процесі роботи з навчальним хором

колективом. Формували у майбутніх вчителів музики розуміння хорового процесу як послідовності евристичних прийомів – орієнтування, пошуку, діяльнісного перетворення, отримання особистісного результату діяльності; уміння поетапного планування власної педагогічної дії; розвиток гнучкості мислення під час визначення проміжних цілей для досягнення мистецького результату.

Оскільки діяльність керівника хорового колективу щільно співвідноситься з виконанням системи запланованих цілей, як «проекту майбутньої дії», що формує інтелектуальний простір мисленнєвого пошуку змісту й вирішення творчих завдань, формування у майбутніх учителів музики уміння передбачати та спланувувати власні педагогічні дії здійснювалось за модифікованою методикою таксономії навчальних завдань Б. Блума - Д. Толлингової [91, 24-26]. Якщо аналіз ситуації визначає що студент буде знати, то аналіз дії обумовлює характер впливу на ситуацію, відповідно визначеної мети. У відповідності таксономії навчальних завдань Б. Блума - Д. Толлингової, студенти в процесі роботи над хоровим твором використовували евристичні прийоми (виявлення, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, трансформація, інтерпретація тощо) для переосмислення творчої ситуації, генерування ідей, конструювання власних «новоутворень» (за А.Хуторським) [199], що сприяло впорядкуванню, виконанню і досягненню студентами поставлених педагогічних цілей. Цінність даної методики, згідно проблеми нашого дослідження, полягала у дієвості педагогічного впливу на активізацію інтелектуально-творчих ресурсів студентів, спрямуванні уваги на певну послідовність мисленнєвих операцій, підпорядкованих «цілепокладанню» (за А. Хуторським) [199] у вирішенні диригентсько-хорових завдань; спонуканні до ініціативного осмислення ситуативних особливостей хорового процесу, формуванні у студентів цільової установки на мету та стратегій її досягнення.

Розширюючи можливості формування діялісно-результативного компоненту підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, на творчо-результативному етапі експериментальної роботи, який проводився з

використанням модифікованої методики індивідуальних маршрутів пошуку Ю. Кулюткіна [81, 97-105], нами був застосований модифікований комплекс організованих стратегій [171; 224], що дозволив сформувати у студентів цілеспрямовану тактику вирішення творчих завдань – пошуку, використання інформації, здійснення «стрибків» через інформаційні розриви, встановлення комунікативних зв'язків, ініціативного переносу знань, умінь, способів діяльності у нову творчу ситуацію, прийняття рішення. Обумовленість застосування евристичних стратегій (від гр. *strategia* <*strategos* - військо + *ago* – веду) в експериментальній роботі зумовлена специфікою управлінської діяльності хорового диригента, який «передусє та емоційно моделює кожен свідомо та несвідомо виконану дію», що, на думку А. Козир потребує оволодіння майбутніми керівниками хорових колективів «хормейстерськими вміннями та навичками, точній діагностиці та аналізі інформаційного проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено, й концентрації уваги на ті моменти, котрі необхідні в даний момент для досягнення позитивного результату» [73, 226]. Включаючи в експериментальну роботу, яка проводилась нами на практикумі роботи з навчальним хоровим колективом, комплексний метод організованих стратегій пошуку шляхів вирішення творчого завдання особлива увага була звернена на розвиток творчого мислення студентів. Важливим аспектом підготовки майбутніх хорових диригентів було визначення необхідних евристичних умінь, для виконання цієї діяльності, а саме: самостійності (вибір нових стратегій пошуку вирішення творчого завдання), відсторонення (розгляд творчої ситуації, елементу, процесу з нової неочікуваної точки зору), інтеграції та взаємодоповнення інформаційного простору.

З метою формування у майбутніх учителів музики евристичного підходу до глибоко осмисленої діяльності керівника хорового колективу в методику творчо-результативного етапу були введені модифіковані *стратегії функціонально-цільового аналізу* [171]. В процесі застосування яких студенти опановували алгоритм «цілепокладання». Запропонований алгоритм передбачав аналіз студентом власної майбутньої дії, характер впливу на творчу ситуацію, відповідно

визначеної мети, визначав траєкторію евристичного пошуку за допомогою навідних запитань, поставлених педагогом: для чого це треба зробити? (аналіз творчих потреб), що треба зробити? (формулювання мети), чому треба зробити? (аналіз і синтез причин), де необхідно зробити? (уточнення елементу творчого завдання), коли це можливо зробити? (час творчої дії), за допомогою чого? (засіб), як зробити? (метод). Процес педагогічного впливу на студентів здійснювався під час евристичного діалогу і передбачав проектування, прогнозування, самостійний вибір способу дії студентом та прийняття рішення відповідно проаналізованої творчої ситуації.

Оскільки специфіка спільної діяльності керівника з хором колективом полягає у виявленні й усуненні протиріч між реальним хором звучання і власною інтерпретаційною концепцією диригента, на етапі інтенсивної підготовки майбутніх учителів музики до роботи з навчальним хором нами використовувались *стратегії аналізу протиріч* [171]. У процесі педагогічної взаємодії студенти застосовували алгоритм варіативного пошуку шляхів вирішення протиріч, відповідно поетапній інструкції: 1)проаналізуйте первинний стан протиріччя; 2)сформулюйте, конкретизуйте суть протиріччя; 3)посильте протиріччя, доведіть його до ступеню конфлікту; 4)розгляньте протиріччя у динаміці з моменту виникнення; 5)застосуйте варіативність у пошуку вірогідних шляхів розв'язання протиріччя; 6)проаналізуйте наслідки «самовідсторонення» від протиріччя; 7)виокремте умови управління процесом вирішення протиріччя. Застосування стратегії аналізу протиріч під час виявлення педагогом або студентом проблемних ситуацій у перебігу диригентсько-хорового процесу сприяло активізації психічних процесів у студентів зі створення конструкцій та образів, які «ніколи не сприймалися в цілому студентом насправді» [73, 272].

З огляду на те, що комунікативний процес мистецької взаємодії під час репетиційної роботи з хором колективом завжди вимагає певної інтелектуальної напруги, вольового зусилля для подолання тих чи інших бар'єрів психологічного або творчого характеру до експериментальної методики формування експерименту були включені *стратегії подолання бар'єрів* [171].

На заняттях з «Хорового диригування», «Хорового класу та практикумі роботи з хором» студенти експериментальних груп опановували евристичний механізм активно-варіативного мисленнєвого пошуку досягнення визначеної мети й усунення бар'єрів на шляху до неї за наданим алгоритмом: 1) ліквідуйте перепону; 2) обійдіть перепону; 3) розв'яжіть перепону; 4) намагайтесь частково впливати на перепону; 5) посильте перепону; 6) застосовуйте поетапне подолання перепони; 7) впливайте на перепони з неочікуваної нової позиції або принципово новими засобами. У процесі оволодіння алгоритмом стратегії подолання бар'єрів відбувалася активізація аналітичного й асоціативно-образного мислення студентів, формувався евристичний фонд виокремлення, оцінки, розв'язання проблемних ситуацій, що виявлявся у створенні або виборі студентом конкретних способів впливу та регулювання диригентсько-хоровим процесом.

Специфіка діяльності керівника дитячого хорового колективу «диктує необхідність творчого відтворення такої складної багатоголосної конструкції, як хоровий твір, у реалізації якого бере участь велика кількість виконавців» (за А. Козир) [73, 290], що вимагає від диригента інформаційно-інтелектуального наповнення хорового процесу, управління й «огранки» інформаційно-звукових потоків складного звукового процесу, з огляду на що в експериментальну методику були введені модифіковані **стратегії використання інформації** [171]. Педагогічний вплив на майбутніх учителів музики відбувався в процесі поетапного надання педагогом орієнтирів евристичної діяльності, а саме: 1) використовуйте власну інформаційну базу і творчий досвід для вирішення творчого завдання; 2) застосовуйте уяву, фантазію, інтуїцію, звертайтеся до абстракції, аналогії для встановлення зв'язку між конкретним творчим завданням і накопиченою інформаційною базою; 3) застосовуйте творчий досвід інших; 4) перетворюйте, реформуйте інформацію відповідно специфіки творчого завдання; 5) класифікуйте, позбавляйтесь другорядної інформації; 6) перевіряйте достовірність, влучність, надійність інформації; 7) комплексно обертайте інформацію. Реалізація студентами власної інтерпретаційної концепції в процесі

застосування стратегії використання інформації підпорядковувалась головній меті – відтворенню художньо-образного змісту хорового твору.

З метою формування здатності до самостійного вибору комплексу доцільних евристичних методів, здійснюючи керівництво навчальним хором, студенти керувались алгоритмом *стратегії оціночних суджень* [171]. Сутність якої полягала і критично-оцінному аналізі студентом творчої ситуації і віднайдені власного оригінального варіанту її вирішення. Педагогічна підтримка відбувалася за допомогою навідних орієнтирів, а саме: 1) оцінити складність творчої ситуації, 2) уточнити ознаки, за якими будуть надані оціночні судження, 3) оцінити ступені ризику; 4) зважити позитивні і негативні якості кожного варіанту вирішення творчого завдання; 5) порівняти й оцінити ступінь оригінальності варіантів вирішення творчого завдання; 6) порівняти еталон – ідеальний кінцевий результат з найбільш оптимальним, оригінальним варіантом вирішення творчого завдання. Що сприяло формуванню активної діяльній позиції майбутніх керівників хорових колективів, активізувало та спрямовувало їх на досягнення власного оригінального результату у створенні художнього образу і його втіленні у хоровому звучанні.

Розширюючи можливості формування діяльній-результативного компоненту на творчо-результативному етапі в експериментальну роботу були включені модифіковані *стратегії прийняття рішення (генерування ідей)* [171]. Використання яких студентами у процесі роботи з навчальними хоровими колективами надало поштовх до власного вибору продуктивного способу дії, відповідно об'єктивних характеристик творчої ситуації; сприяло варіативному розв'язанню диригентсько-хорових завдань, їх узгодженістю з нагальними потребами. Формування здатності майбутніх учителів музики до створення власної інтерпретації хорового твору ті її реалізації у хоровому звучанні відбувалось у процесі опанування студентами алгоритму стратегії прийняття рішення: 1) мисленнєво сконструйте власну оригінальну інтерпретацію творчого завдання в його остаточному варіанті; 2) відмініть рішення й обґрунтуйте свою позицію; 3) прийміть оригінальне, але тимчасове рішення; 4) проаналізуйте всі

логічні варіанти вирішення творчого завдання, виберіть найбільш ефективно; 5)проаналізуйте всі неймовірні варіанти вирішення творчого завдання, дайте оцінку їх ефективності; 6)ініціюйте перенос знань, умінь, способів діяльності у нову творчу ситуацію; 7)конструйте серію поетапного вирішення творчого завдання; 8)прийміть рішення. Застосування стратегії прийняття рішення в експериментальній методиці сприяло формуванню інтерпретаційної самостійності студентів, виокремленні ними домінуючих цілей, трансформації та модифікації для отримання принципово нової програми творчої дії.

Інтелектуально-творче наповнення хорового процесу відбувається за умови сформованого у диригента найвищого рівня мислення – творчого мислення, яке дозволяє відчутти себе виконавцем-інтерпретатором, самостійним у пошуку, відборі та застосуванні власних знахідок, нових оригінальних підходів до відтворення у хоровому звучанні власної інтерпретації художнього образу, здатного, не зупиняючись на досягнутому, генерувати нові альтернативні творчі ідеї. Тому, у процесі керівництва хоровими навчальними колективами, увагу студентів було спрямовано на здійснення *стратегії альтернативного пошуку творчої ідеї* [171] (за модифікованою методикою вибору альтернатив у ситуації невизначеності Ю. Кулюткіна) [81, 112]. Суть якої полягала в подоланні психологічної інерції студентів, у мисленнєвій зміні параметрів хорового процесу, що дозволяло студентам здійснити новий погляд на творчу ситуацію, відшукуючи нові можливості для удосконалення художнього образу за допомогою навідних запитань: знівелювати, а чи не краще гіперболізувати? прискорити, а чи не краще уповільнити? збільшити коло пошуку, а може більш доцільний звужений погляд на творчу ситуацію? проаналізувати творчі здобутки, а може проектувати майбутні дії? синтезувати чи роз'єднувати елементи творчого завдання? вирішити творче завдання в цілому, а може подрібнити? та ін. Застосування стратегії альтернативного пошуку творчої ідеї сприяло формуванню самостійного творчого мислення студентів, вимагало системного володіння студентами методами евристичного пошуку для оперативного вибору альтернативного способу дії, варіативного мисленнєвого «обертання» отриманого мистецького результату,

подальшого рефлексивного оцінювання наявних характеристик хорового процесу, пошуку нових граней для вдосконалення емоційно-звукових комплексів, системи інтонації, набуття, таким чином, характерної риси творчої індивідуальності диригента - психологічного стану стійкого неспокою.

Заключний етап формувального експерименту був націлений на освоєння майбутніми вчителями музики розробленої нами (на основі модифікованої методики поетапного введення та застосування евристичних приписів В. Андрєєва) [9, 143] узагальненої *схеми евристичної діяльності*, в процесі застосування якої вирішення творчого завдання «виступало як гештальт, як цілісне утворення, що визначало подальші кроки» (за К.Дункером) [171, 254] і надало можливість екстраполювати сформовані евристичні вміння студентів на отримання «інтегрованого кінцевого результату» [73]. Впровадження схеми евристичної діяльності в експериментальну методику відбувалося спочатку за допомогою навідних запитань викладача (надалі – самостійно) за наданим алгоритмом системи міркувань, а саме: 1) конкретизація - виокремлення творчої проблеми; 2) встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами творчого завдання; 3) мисленнєва «ідеалізація» творчого завдання; 4) варіативний пошук нових, не помічених зв'язків та умов; 5) виокремлення підзавдань; 6) введення додаткових елементів; 7) узагальнення й індукція; 8) інверсія - переформулювання, пошук альтернативних шляхів вирішення творчого завдання; 9) інтерпретація - варіативне виправлення припущень, заповнення їх новою інформацією; 10) моделювання і конструювання власної інтерпретації. Запропонована схема евристичної діяльності, як алгоритм акме-розвитку в процесі мисленнєвого проектування творчих цілей і вибору способу дії для їх досягнення, спонукала майбутніх керівників дитячих хорових колективів до самостійного варіативного пошуку необхідних операцій для досягнення поставленої мети; забезпечувала діяльну активність студента щодо координації та корекції мистецького процесу, відповідно власної інтерпретації художнього образу і психологічного стану хорового колективу; орієнтувала студентів до

самостійної творчості, досягнення оригінального, неповторного особистісного результату диригентсько-хорової діяльності.

Після завершення творчо-результативного – четвертого етапу формувального експерименту, з метою перевірки результативності запропонованої нами методики, були проведені контрольні діагностичні зрізи, спрямовані на визначення рівнів сформованості показників діяльнісно-результативного компоненту у студентів експериментальних і контрольних груп. У рамках проведення іспитів з «Хорового диригування та методики роботи з хором», за методикою констатувального експерименту (підрозділ 3.1), здійснювалось оцінювання міри здатності студентів до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку. Математична обробка результатів діагностики виявила значне підвищення рівнів сформованості діяльнісно-результативного компоненту за всіма показниками, що представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Динаміка формування діяльнісно-результативного компоненту підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

Рівні	Діяльнісно-результативний компонент							
	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	1 показник		2 показник		1 показник		2 показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	4,3	4	5,9	6	9,8	10	16,7
Достатній	5	8	10	15,4	14	24,2	14	23,8
Середній	19	28,6	39	60,2	15	24,7	27	45,1
Низький	38	59,1	12	18,5	25	41,3	9	14,4
Заг. к-сть	65	100	65	100	60	100	60	100

Значна кількість досліджуваних експериментальних груп виявили переважно достатній (24,2%) і середній (24,7%) рівні уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань. Високий рівень вказаних груп піднявся до 9,8%, низький зменшився до

41,3%. У контрольних групах зафіксовані незначні зміни даних показників. Надалі домінуючим залишився низький рівень (59,1%), дещо збільшились показники достатнього рівня (8%), майже не змінились високий і середній рівень, які склали 4,3% та 28,6% відповідно. Найбільш відчутні позитивні зміни відбулись у формуванні здатності до самостійного вибору студентом комплексу доцільних евристичних методів. Кількісні характеристики високого, достатнього і середнього рівнів набули суттєвої динаміки і підвищились відповідно до 16,7%, 23,8% і 45,1%. У досліджуваних контрольних груп не відбулось істотних змін, за виключенням підвищення достатнього рівня (15,4%). Чисельність студентів з високим рівнем становила 5,9%, низького 18,5%. Середній рівень, за рахунок збільшення достатнього, знизився лише на 15,9% і на даному етапі склав 60,2%.

Отримані результати підтверджують ефективність обґрунтованої у дослідженні педагогічної умови системного залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності.

Результати четвертого етапу формуального експерименту підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання в експериментальних і контрольних групах показані на рис. 3.5.

Діяльнісно-результативний компонент



Рис. 3.5 Рівні сформованості діяльнісно-результативного компоненту за результатами четвертого етапу формуального експерименту

Отже, унаочнення рівнів сформованості діяльнісно-результативного компоненту підтверджує значні якісні зміни у підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів студентів експериментальних груп. Позитивні зрушення у рівнях сформованості уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань, здатності до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку надають підстави стверджувати про дієвість запропонованої нами методики.

Виявлення ефективності впровадження поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання передбачало проведення підсумкового контрольного діагностування та порівняльного аналізу результатів в експериментальних та контрольних групах. З метою виявлення найбільш достовірних результатів, вимірювання й опрацювання даних проводилося за діагностичною методикою констатувального експерименту (підрозділ 3.1). Аналіз експериментальних даних виявив статистично значущі відмінності між рівнем підготовленості представників контрольних і експериментальних груп до початку формувального експерименту та після його закінчення. *В експериментальних групах* порівняння результатів зафіксувало значне зниження кількості студентів низького й середнього рівнів та зростання кількості досліджених достатнього й високого рівнів підготовленості (відповідно до компонентів: мотиваційно-емоційного – 44,9% і 55,1%; комунікативно-компетентнісного – 46,1% і 53,9%; креативно-рефлексивного – 40,4% і 59,6%; діяльнісно-результативного – 50,8% і 49,2%). *В контрольних групах* виявлено незначну різницю між отриманими даними до і після формувального експерименту. Можемо констатувати, що ця різниця не є статистично значуща і загалом не впливає на ситуацію щодо сформованості рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. Результати впровадження поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання детально унаочнені у таблиці 3.10.

Динаміка підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором
із застосуванням евристичних методів навчання

Компоненти Г	Контрольні групи (65 с.)								Експериментальні групи (60 с.)							
	Рівні								Рівні							
	низький		середній		достатній		високий		низький		середній		достатній		високий	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
Мотиваційно-емоційний	21	32	27	40,8	9	15,3	8	12,9	6	9,8	21	35,1	18	29,3	15	25,8
Комунікативно-компетентнісний	15	23,6	29	43,5	13	19,8	8	13,1	11	17,6	17	28,5	18	29,2	14	24,7
Креативно-рефлексивний	18	28,9	29	44,2	12	17,8	6	9,1	8	14,7	16	25,7	19	31,1	17	28,5
Діяльнісно-результативний	24	37,4	27	40,3	8	12,9	6	9,4	12	20,4	19	30,4	15	25,5	14	23,7

Визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання представників контрольних і експериментальних груп після проведення формуального експерименту здійснювалось у результаті статистичної обробки кількісних характеристик підготовленості її структурних компонентів (мотиваційно-емоційного, комунікативно-компетентнісного, креативно-рефлексивного, діяльнісно-результативного), що представлено на рис. 3.6.

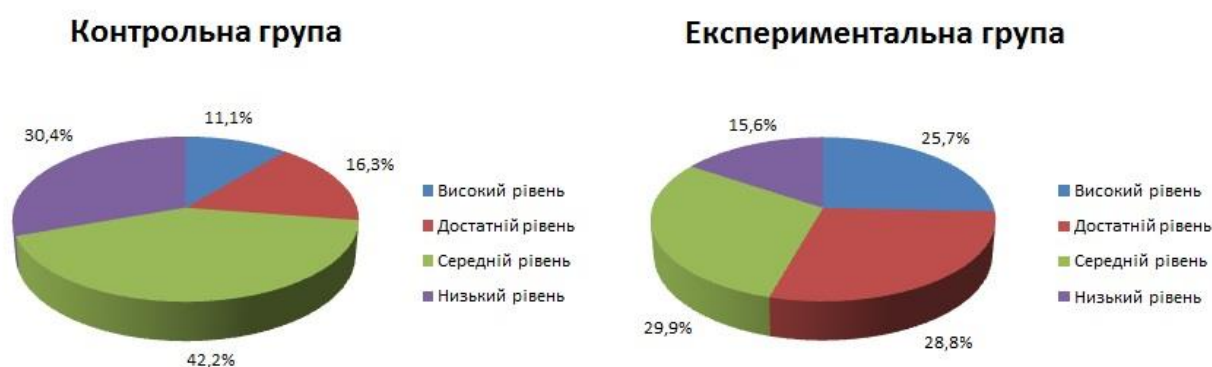


Рис. 3.6 Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання контрольних та експериментальних груп після проведення формуального експерименту

Зіставлення результатів початкового і підсумкового зрізів діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із

застосуванням евристичних методів навчання контрольних та експериментальних груп дозволяє прослідкувати значне збільшення кількості студентів з високим (з 6,09% до 18,45%) та достатнім (з 8,41% до 22,5%) рівнями підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання за рахунок переходу від середнього (з 46,59% до 36,05%) та низького рівнів (з 38,91% до 23%). Разом із тим, за час проведення формувального експерименту значна частина студентів контрольних груп залишилася на середньому (з 46,81% до 42,2%) і низькому рівнях (з 38,58% до 30,47%), а в експериментальних групах показники рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання значно підвищились (високий рівень на 19,67%, достатній на 20,44%) за рахунок зниження кількості досліджуваних середнього (на 16,46%) та низького рівнів (на 23,65%).

З метою підтвердження достовірності результатів педагогічного експерименту необхідно було порівняти рівні сформованості підготовленості представників контрольних і експериментальних груп до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання після проведення формувального експерименту. Порівняння рівнів сформованості здійснювалось за методом перевірки статистичних гіпотез.

Для перевірки статистичних гіпотез використовувався t – критерій Стьюдента. Обсяг випадкових і незалежних вибірок складав n_1 – 65 студентів контрольних груп та m_1 – 60 студентів експериментальних груп. Перевірялась гіпотеза про те, що середні показники рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання вищі ніж ці величини у студентів, що навчаються за традиційною технологією. У ході аналізу експериментальних даних отримано середнє арифметичне число в контрольних - 25,1 та експериментальних групах - 30,4.

Різниця по абсолютній величині між середніми даними розраховувалась за даним виразом:

$$\bar{X} - \bar{Y} = 8$$

Для обчислення емпіричного значення рівня сформованості певної якості використана формула t – критерію Стьюдента:

$$t_{emn} = \left| \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{S_d} \right|,$$

де \bar{X} - обсяг вибірки для експериментальних груп;

\bar{Y} - обсяг вибірки для контрольних груп;

де S_d -

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2},$$

враховуючи нерівнозначність вибірок вираз обчислений наступним чином:

$$S_d = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (y_i - \bar{y})^2}{(n_i + m_i)} * \frac{(n_i + m_i)}{N * M}},$$

де N – кількість студентів контрольних груп;

M – кількість студентів експериментальних груп;

n_i - кількість студентів певного рівня контрольних груп;

m_i – кількість студентів певного рівня експериментальних груп.

Емпіричне значення рівня сформованості певної якості знайдено, враховуючи отримані дані, за формулою t – критерію Стьюдента:

$$t_{emn} = 1,98$$

Для обчислення вибірки зони значимості в контрольних та експериментальних групах використана формула для обчислення ступенів свободи:

$$S^2 = \frac{\sum_i (x_i - \bar{X})^2}{n-1}.$$

У ході порівняльного аналізу експериментальних даних контрольних груп отримані наступні результати для зони значимості $\alpha = 0,05$ і ступеня свободи - $K = 8$, при отриманому значенні критерію $t_{емп} = 1,98$, знайдено - $t_{кр} = 1,01$. Це менше відповідної статистики експериментальних груп - $t_{кр} = 1,4$.

Для перевірки гіпотези, згідно даних таблиці критерію Стьюдента (t -критерію), знайдено ймовірності і числа ступенів свободи зони значимості:

$$1,01 \geq 0,1; 1,4 \geq 0,05; t_{кр} = 1,01; t_{кр} = 1,4; t_{емп} = 1,98.$$

Такі показники дозволили зробити висновок про те, що характеристики порівняльної вибірки суттєво відрізняються, підтверджуючи гіпотезу про те, що середні показники рівнів сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання вищі ніж ці величини у студентів, що навчаються за традиційною технологією. За термінологією статистичних гіпотез можемо констатувати, що альтернативна гіпотеза гіпотеза про подібність відхиляється й на 95% рівні значимості приймається гіпотеза про суттєву і не випадкову різницю між контрольними та експериментальними групами.

Результати обчислень унаочнено «осі значимості» (рис. 3.7).

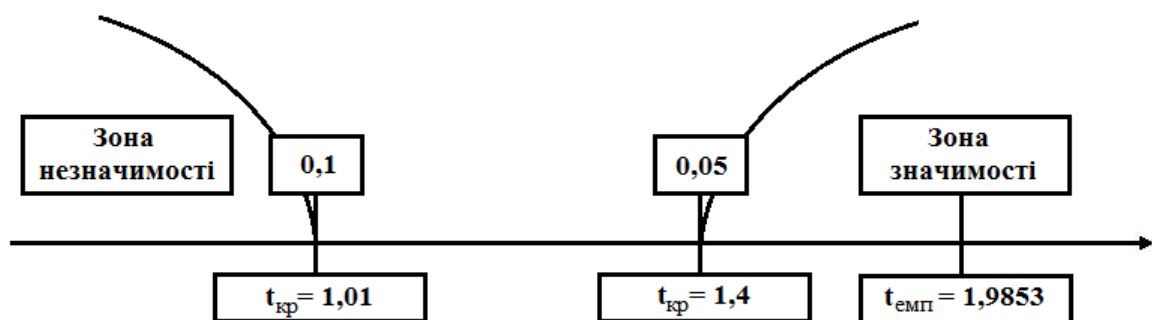


Рис. 3.7 Зони значимості сформованості підготовленості студентів контрольних та експериментальних груп до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання

Таким чином, віднайдена статистична різниця між експериментальними та контрольними групами за результатами впровадження поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання переконливо свідчить про правомірність висунутої

гіпотези і дозволяє зробити висновок про доцільність застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами. Результати експериментальної перевірки розробленої поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання показали її ефективність, що підтверджено позитивністю виявлених змін та створенням передумов для удосконалення диригентсько-хорової підготовки майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Теоретико-методична розробка проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, викладена у дисертації, надає підстави для впровадження поетапної методики підготовки студентів до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання у практику підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Висновки до третього розділу

Конкретизація результатів експериментальної перевірки розробленої поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання дозволила зробити такі висновки:

- згідно з розробленими критеріями визначено й охарактеризовано чотири рівні підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання – низький, середній, достатній та високий;

- дані констатувального експерименту підтвердили наше припущення про недостатню підготовленість майбутніх учителів музики до застосування

евристичних методів навчання. Результати проведеної діагностики засвідчили переважно середній (46,58%) і низький (38,9%) рівні підготовленості студентів до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з навчальними хоровими колективами;

- впровадження поетапної методики підготовки студентів у процесі роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання підпорядковувалося послідовності визначених етапів: *організаційно-стимулюючого*, що був спрямований на формування мотиваційно-емоційного компоненту і ставив за мету розвинути пізнавальний інтерес студентів до застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності; *аналітично-конструктивного*, який в рамках формування комунікативно-компетентнісного компоненту був націлений на розуміння студентами діяльності хорового диригента як евристичного процесу розкриття інформаційної невизначеності творчого завдання, обумовленого протиріччями творчої ситуації, методичне забезпечення здійснювалось засобом застосування системи евристичних методів і прийомів, що сприяло формуванню евристичних умінь студентів аналізувати інформацію, виокремлювати суттєві зв'язки і відношення між елементами інформації (мистецької і педагогічної), створювати атмосферу конструктивної співтворчості в роботі з хоровим колективом на основі евристичного діалогу; *інтерпретаційно-пошукового*, що був підпорядкований формуванню креативно-рефлексивного компоненту й спрямовував студентів до логічно-інтуїтивного осмислення музично-творчих можливостей евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій діяльності, до активного набуття ними навичок евристичної діяльності під час застосування розробленої системи евристичних прийомів і методів у процесі творчого пошуку власної інтерпретації хорового твору на основі емпатійного переживання художньо-образного змісту творів музичного мистецтва і конструювання виконавського образу за короткий відрізок часу; *творчо-результативного*, що забезпечував формування діяльнісно-результативного компоненту, поступовий вихід студентами на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань, оволодіння ними комплексної

управлінської стратегії керівництва творчим процесом із застосуванням орієнтирів евристичного пошуку, евристичних стратегій (функціонально-цільового аналізу, аналізу протиріч, подолання бар'єрів, використання інформації, прийняття рішення (генерування ідей), альтернативного пошуку творчих ідей), узагальненої схеми евристичної діяльності, у цілому сприяли акме-розвитку студентів, проектуванню творчих цілей і вибору способу дії для їх досягнення, формували здатність майбутніх учителів музики до створення власних інтерпретаційних конструктів досягнення оригінального, неповторного особистісного результату диригентсько-хорової діяльності;

- у результаті проведення формувального експерименту зафіксовано інтенсивну динаміку зростання рівнів підготовленості означеного феномена в експериментальних групах, особливо на інтерпретаційно-пошуковому етапі. Підсумкове контрольне діагностування, за даними статистичної обробки результатів, зафіксувало статистично значущі позитивні зміни. Низький рівень підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання в контрольних групах виявлено у 30,5% студентів, в експериментальних - 15,6%; середній – у контрольних становив 42,2% досліджуваних, в експериментальних - 29,9%; достатній рівень у контрольних склав 16,3% респондентів, в експериментальних - 28,8%; високий рівень у контрольних групах зафіксовано у 11,1%, в експериментальних – 25,6% студентів;

- розроблено і впроваджено в практику підготовки майбутніх учителів музики в умовах інститутів мистецтв науково-методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами;

- отримані результати дозволили констатувати про ефективність і доцільність впровадження методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні викладено теоретичне узагальнення та запропоновано нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, актуальність якої зумовлено необхідністю підвищення якості диригентсько-хорового навчання студентів.

Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дало підстави зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу теоретико-методологічних засад проблеми з'ясовано, що попри дослідження значущості застосування евристичних методів у різновидах навчальної діяльності, поза увагою вчених залишилась проблема застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами. Актуальним у цьому контексті є пошук шляхів ефективного впровадження регулятивних механізмів означеного феномену у диригентсько-хоровому навчанні студентів на основі *особистісного, діяльнісного, креативного, герменевтичного, акмеологічного підходів*.

2. У результаті системного аналізу наукових психолого-педагогічних і мистецьких джерел визначено сутність евристичних методів навчання як способів активізації творчої діяльності особистості, що передбачають спонукання її до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях на основі емпатії, інтуїції, асоціативного мислення шляхом актуалізації попереднього досвіду й прогнозування наступних дій. Запропоновано авторське визначення поняття «евристичні методи у диригентсько-хоровій підготовці студентів», які характеризуються як специфічний мобільний засіб вирішення музично-творчих завдань через спрямування студентів на пошук нових шляхів до розуміння і виконавського відображення змісту творів мистецтва, конструювання власної інтерпретації художніх образів, самостійного вибору продуктивного способу дії

для вдосконалення якісних характеристик диригентсько-хорового процесу. Виокремлено й охарактеризовано основні функції евристичного навчання майбутніх учителів музики: *системну, пізнавальну, діагностичну, організаційну, пошукову, конструктивну, оцінювальну, проєктивну, творчо-діяльнісну.*

3. Розроблено структуру готовності майбутніх учителів до роботи з дитячим хором, яка включає такі компоненти: *мотиваційно-емоційний, комунікативно-компетентнісний, креативно-рефлексивний, діяльнісно-результативний.*

4. Критеріями підготовленості студентів до застосування евристичних методів навчання визначено: міру спрямованості студентів на конструювання власних мотивів евристичної діяльності; ступінь розвиненості умінь студента оперувати евристичними прийомами роботи у взаємодії з навчальним колективом; міра здатності до самоконтролю творчих мистецьких та педагогічних дій; міра здатності студента до самостійного обґрунтованого пошуку доцільних методів у процесі евристичного пошуку. Згідно з розробленими критеріями визначено показники підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання. Охарактеризовано чотири рівні підготовленості студентів до застосування евристичних методів навчання – низький, середній, достатній та високий.

5. Визначено принципи застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики: *принцип культуровідповідності, принцип інтерсуб'єктних відносин, принцип музично-творчої спрямованості на досягнення акмерівня, принцип художньо-виконавської інтерпретації хорових творів, принцип опори на фаховий досвід.*

6. Розроблено й обґрунтовано педагогічні умови застосування евристичних методів навчання у підготовці майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами, а саме: активізація інтересу студентів до застосування евристичних методів навчання; орієнтація студентів на застосування евристичних методів з урахуванням індивідуальних можливостей майбутніх учителів музики; забезпечення активної творчої взаємодії керівника з

хоровим колективом; систематичне залучення студентів до використання евристичних прийомів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності.

7. Розроблено і експериментально перевірено методику підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, яка включає етапи: *організаційно-стимулючий*, що ставив за мету розвинути пізнавальний інтерес студентів до застосування евристичних методів навчання та передбачав введення в експериментальну методику евристичних прийомів вирішення творчих завдань; модифікованого комплексу елементарної евристичної діяльності; *аналітично-конструктивний*, який націлений на розуміння студентами діяльності хорового диригента як евристичного процесу розкриття інформаційної невизначеності творчого завдання, обумовленого протиріччями творчої ситуації під час проведення якого були застосовані евристичні методи, які уможливили опанування студентами норм діалогової комунікації, аналізу інформації; *інтерпретаційно-пошуковий*, що спрямовував студентів до осмислення перспектив застосування евристичних методів навчання у процесі конструювання власної інтерпретації творів мистецтва; *творчо-результативний*, що забезпечував поступовий вихід студентів на самостійний рівень вирішення диригентсько-хорових завдань, оволодіння комплексною управлінською стратегією керівництва творчим процесом.

8. Статистична обробка результатів та узагальнення отриманих даних за визначеними критеріями дозволили розподілити студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання. Низький рівень у КГ виявлено у 30,5% студентів, в ЕГ - 15,6%; середній – у КГ становив 42,2% досліджуваних, в ЕГ – 29,9%; достатній рівень у КГ склав 16,3% респондентів, в ЕГ – 28,8%; високий рівень у КГ зафіксовано у 11,1%, в ЕГ – 25,6% студентів. Перевірка результативності дослідно-експериментальної роботи здійснювалась на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості студентів контрольних і експериментальних груп. Результати

експериментальної перевірки розробленої поетапної методики засвідчили позитивну динаміку формування підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання, що підтверджено позитивністю виявлених змін та здатністю студентів до самостійного пошуку доцільних евристичних методів з метою отримання якісно нового власного результату диригентсько-хорової діяльності. Успішна апробація методики дає підставу рекомендувати її для широкого впровадження у практику диригентсько-хорового навчання студентів.

9. У навчальний процес впроваджено авторські методичні рекомендації з підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання. Це дозволило оновити зміст дисциплін «Хорове диригування», «Хоровий клас і практикум роботи з хором», «Методика музичного виховання» та проведення диригентсько-хорової практики з шкільними хоровими колективами.

У цілому дослідження підтвердило, що запропонована цілісна методика підготовки студентів до роботи з дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання сприяє удосконаленню диригентсько-хорової підготовки. Проблема застосування евристичних методів навчання у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики вперше зазнала свого висвітлення, відтак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання розвитку евристичних умінь і навичок студентів; застосування евристичних методів навчання у різновидах мистецької освіти; впровадження евристичного навчання у підготовку магістрів в умовах інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета №1

Шановний добродію, просимо Вас взяти участь в опитуванні з метою вивчення ставлення до проблеми підготовки майбутніх учителів музики із застосуванням евристичних методів навчання.

Дякуємо за щирі відповіді.

1. На Вашу думку, яке значення має слово «евристика» (грець.heurisko - шукаю, знаходжу)?

- система навчання шляхом навідних запитань, що народилась у Стародавній Греції;

- метод організації пошуково-творчої діяльності
- метод навчання, що сприяє розвитку кмітливості, активності;
- фізико-математична дисципліна;
- не знаю, перший раз чую.

2. Що таке евристична діяльність?

- відбір дії в умовах альтернативного пошуку;

- творчо-інтелектуальна діяльність із застосуванням власного творчого досвіду;

- поетапне, варіативне вирішення творчих завдань;
- важко відповісти.

3. На Вашу думку, які переваги має евристична діяльність у підготовці керівників дитячих хорових колективів?

- сприяє поглибленому розкриттю художнього образу;
- відкриває можливості для творчої інтерпретації хорового твору;
- активізує інтелект, сприяє творчій самореалізації;
- не знаю.

4. Чи знайоме вам поняття «асоціативно-образне мислення», у чому, на Вашу думку воно виявляється?

- пошук істотних ознак предмету творчого пошуку із застосуванням уяви, сприйняття, пам'яті, інтуїції;

- застосування асоціацій, аналогій, узагальнень у створенні власної інтерпретації хорового твору;

- розвиток інтуїтивного мислення, здібності до уяви і творчості;
- важко відповісти.

5. На Вашу думку, які ознаки творчості присутні у практичній роботі керівника хорового колективу?

- інтелектуальна активність;
- креативність;
- евристичний пошук;

- опора на власний досвід;
 - важко відповісти.
6. Як Ви вважаєте, що вкладається у поняття «рефлексія оцінювання»?
- уміння «пропускати через себе» твори мистецтва;
 - оцінювання альтернатив вирішення творчого завдання;
 - зв'язок із конкретною ситуацією і власною позицією особистості;
 - механізм самоконтролю і саморегуляції;
 - не знаю.
7. Чи має місце творчість в інтерпретації хорових творів?
- так;
 - ні;
 - не знаю.
8. Як Ви вважаєте, що таке евристичний діалог?
- система навідних запитань;
 - самостійне вирішення студентом пізнавальних завдань під керівництвом педагога;
 - створення педагогом евристичної ситуації, що спрямовує творчий пошук студента;
 - важко відповісти.
9. На Вашу думку, які вміння формуються у процесі евристичної діяльності?
- уміння аналізувати, висувати гіпотези, приймати рішення;
 - самостійно здійснювати творчий пошук;
 - самостійно оцінювати результати власної діяльності;
 - не знаю.
10. Чи стикались Ви із застосуванням методів евристичного навчання під час диригентсько-хорової підготовки?
- так;
 - ні;
 - важко відповісти.
11. Як Ви вважаєте, евристичне навчання сприяє активізації вольових, творчих, інтелектуальних резервів особистості майбутнього керівника хорового колективу?
- так;
 - ні;
 - скоріше так, чим ні;
 - не знаю.
12. Чи знадобляться Вам навички та вміння, отримані у процесі евристичного навчання у самостійній роботі з хоровим колективом?
- так;
 - ні;
 - важко відповісти.

Додаток А

Анкета №2

Шановні студенти. Просимо Вас відповісти на запитання з метою виявлення мотивації щодо готовності до керівництва дитячими хоровим колективами із застосуванням методів евристичного навчання.

Дякуємо за співпрацю.

1. На Вашу думку, які переваги має евристична діяльність у диригентсько-хоровій підготовці?

- сприяє активізації інтелектуально-мисленнєвих процесів;
- стимулює пробудження інтересу до диригентсько-хорової діяльності;
- надає стійкий алгоритм дії до процесу прийняття рішення;
- розвиває творчі підходи до інтерпретації творів мистецтва;
- концентрує волю, сприяє творчій самореалізації;
- щось інше (вказати).

2. Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності?

- так;
- ні;
- не знаю.

3. Чи відчуваєте Ви інтерес до практичної діяльності керівника хорового колективу?

- так;
- ще не визначився;
- ні.

4. На Вашу думку, які з нижчезазначених характеристик є необхідними для керівника хорового колективу?

- уміння самокритично оцінити себе, свої вади та позитивні сторони у процесі творчої діяльності;
- здатність до саморегуляції, потяг до самовдосконалення;
- почуття власної безпомилковості.

5. Чи достатньою мірою Ви оволодіваєте навичками роботи з хоровим колективом у процесі фахової підготовки?

- так;
- ні;
- бракує практичних навичок роботи з хором.

6. Чи розширюєте Ви власний фаховий тезаурус? Як приклад, наведіть імена композиторів (укажіть, також, назву хорового твору), які представляють:

- сучасну українську хорову музику.....
- українську духовну музику.....
- українську хорову музику ХІХ-ХХ ст.....

7. Як Ви вважаєте, які завдання стоять перед керівником хорového колективу?

8. Якщо евристичні методи навчання сприяють вирішенню творчих завдань, будь-ласка, назвіть у яких різновидах диригентсько-хорової діяльності їх (евристичні методи) можливо застосовувати?

9. На Вашу думку, які параметри самооцінки необхідні для забезпечення об'єктивності оцінювання результатів власної диригентсько-хорової діяльності?

- інтелектуальна активність;
- комунікативність, емпатія, емоційність;
- глибина розкриття образного змісту;
- оригінальність власної інтерпретації;
- важко відповісти.

10. Виявіть свою обізнаність у розмаїтті хорového репертуару, назвіть композиторів (укажіть назву хорového твору), представників:

- епохи Відродження;
- зарубіжної хорového музики XIX - XX стт;

- російської хорového музики XIX –поч.XX стт;
- сучасної зарубіжної хорového музики.

11. На Вашу думку, які якості є домінуючими в особистості керівника хорového колективу?

- воля;
- інтелект;
- вміння «вести за собою»;
- володіння асоціативно-образним мисленням;
- здатність до прогнозування власної і колективної діяльності.

12. Чи хотілося б Вам більше дізнатися про різноманітні методи евристичного навчання у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін?

- так;
- ні;
- важко відповісти.

Додаток Б

Тест №1

Шановний добродію! Просимо Вас визначитись із відповідями на запитання. У разі згоди, окресліть «Так», якщо не згодні, окресліть «Ні».

Ключ: так або ні

1. Чи знайомі Вам поняття «евристика» (грець.heurisko - шукаю, знаходжу) і евристична діяльність?

	Так	Ні
--	-----	----
2. Як на Вашу думку, чи можливо проектування евристичної діяльності на сферу мистецтва, зокрема на фахову підготовку майбутніх учителів музики?

	Так	Ні
--	-----	----
3. Чи прагнете Ви досягти конкретних результатів власної творчо-інтелектуальної діяльності у процесі фахової підготовки?

	Так	Ні
--	-----	----
4. Як Ви вважаєте, чи сприяє емоційно-пошукова активність студента проектуванню евристичної діяльності?

	Так	Ні
--	-----	----
5. Чи маєте Ви інтерес і пізнавальну потребу до використання методів евристичного навчання?

	Так	Ні
--	-----	----
6. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що комплексне володіння системою евристичних методів сприяє удосконаленню фахової компетентності майбутніх учителів музики?

	Так	Ні
--	-----	----
7. Чи усвідомлюєте Ви своєрідність комунікативної діяльності вчителя музики?

	Так	Ні
--	-----	----
8. Для вирішення навчально-творчих завдань, чи відчуваєте Ви необхідність володіння евристичними прийомами взаємодії, співробітництва, творчого спілкування?

	Так	Ні
--	-----	----
9. Чи працюєте над розширенням власної мистецької інформативної бази і поповненням фахового тезаурусу?

	Так	Ні
--	-----	----
10. Чи вважаєте за потрібне використовувати метод евристичного діалогу в якості переходу від інформування до продуктивної співтворчості у подальшій фаховій діяльності?

	Так	Ні
--	-----	----

11. На Вашу думку, чи сприяє застосування методів евристичного навчання розвитку аналітично-оцінювальної сфери студента та формуванню навичок функціонально-цільового аналізу творів мистецтва?

Так Ні

12. Чи володієте Ви навичками асоціативно-образного мислення, здатні до об'єктивної самооцінки та корекції власної діяльності?

Так Ні

13. Чи згодні Ви з розумінням творчого процесу як послідовності евристичних прийомів (передбачення, планування дії, орієнтованого пошуку, самостійного вибору доцільних методів, діяльнісного перетворення, отримання власного результату)?

Так Ні

14. Для вирішення творчих завдань, чи готові Ви застосовувати евристичний пошук (поетапне планування творчої дії, оперативний вибір способу дії, пошук нових підходів, націленість на успіх тощо)?

Так Ні

Обробка результатів тестування здійснюється відповідно до визначених рівнів по кожному показнику: 3-5 – низький рівень, 6-9 – середній, 9-11 – достатній, 12-14 – високий. Кожен бал зараховувався у випадку відповідності відповіді студента із тією, що подана у ключі.

Додаток Б

Тест №2

Шановні студенти! Відмітьте, будь-ласка, по п'ятибальній шкалі відповідність власної мотивації до проектування евристичної діяльності у процесі диригентсько-хорової підготовки по кожному з означених факторів. Окресліть ступінь важливості наданих тверджень, враховуючи, що 1 – низька відповідність, 2 – трохи вища і т.д., 5 – дуже висока.

1.	Задоволення інтелектуальних потреб, досвід продуктивно-творчої діяльності.	1	2	3	4	5
2.	Самореалізація у диригентсько-хоровій діяльності.	1	2	3	4	5
3.	Вдосконалення особистісних якостей, необхідних хоровому диригенту.	1	2	3	4	5
4.	Задоволення потреб нових знань.	1	2	3	4	5
5.	Отримання досвіду евристичної діяльності.	1	2	3	4	5
6.	Потреба саморозвитку і самовдосконалення.	1	2	3	4	5
7.	Самостійне конструювання художнього образу хорового твору, наповнення його власним змістом.	1	2	3	4	5
8.	Бажання творчого самовираження.	1	2	3	4	5
9.	Отримання нових засобів досягнення творчої мети.	1	2	3	4	5
10.	«Відкриття» нових способів мислення.	1	2	3	4	5
11.	Прагнення до визнання, орієнтація на успіх.	1	2	3	4	5
12.	Опанування нових засобів комунікації.	1	2	3	4	5
13.	Потреба розвитку творчої інтуїції.	1	2	3	4	5
14.	Отримання нових стратегій вирішення творчих завдань.	1	2	3	4	5
15.	Потреба побудови власної концепції отримання творчого результату.	1	2	3	4	5

Додаток Б

Тест №3

Експрес-метод Д.Джонсона

Шановний добродію, пропонуємо Вам виявити рівень власної креативності у процесі роботи з навчальним хором колективом. Ступінь самооцінки Вашої креативності вимірюється за 5-бальною шкалою: 1 – ніколи, 2 – дуже рідко, 3 – інколи, 4 – часто, 5 – постійно. Загальна оцінка креативності є сумою балів восьми характеристик (мінімальна - 8, максимальна – 40 балів).

1. Емоційна зацікавленість творчим завданням, здібність до емпатії, розуміння внутрішніх зв'язків художнього образу хорового твору.
2. Продукування великої кількості творчих ідей, образів, гіпотез, варіантів.
3. Використання різноманітних стратегій вирішення творчого завдання або трактування художнього образу.
4. Доповнення творчої ідеї деталями, розробка, вдосконалення ідеї-образу.
5. Оригінальність, нестандартність мислення і поведінки, унікальність результатів діяльності, індивідуальний стиль.
6. Здібність до перетворень, розвитку образів та ідей, динамічність, винахідливість, здібність до конкретизації та структурування.
7. Прояв інтересу, творча мотивація до диригентсько-хорової діяльності.
8. Незалежність мислення, оцінювання, спрямованість на пошук шляхів вирішення творчого завдання.

Розподіл сумарних оцінок за рівнями креативності:

Рівні креативності	Шкала оцінок
Дуже високий	40 - 34
Високий	33 - 27
Середній	26 - 20
Низький	19 - 15
Дуже низький	14 - 0

Додаток Б

Тест №4

Шановні студенти! Пропонуємо Вам, ознайомившись із головними орієнтирами евристичного пошуку, оцінити власну відповідність вказаним нижче характеристикам евристичних умінь керівника хорového колективу.

1. Уміння вибудовувати власну концепцію художньо-образного змісту хорového твору. Так Ні
2. Уміння передбачати результати творчої діяльності. Так Ні
3. Уміння аналізувати творчі завдання - подрібнювати на елементи, варіативно перебирати і досліджувати, виявляти суперечності Так Ні
4. Уміння застосовувати попередній досвід при порівнянні протилежних характеристик об'єкту творчої діяльності Так Ні
5. Уміння генерувати ідеї – інтуїтивно висувати оригінальні ідеї вирішення творчого завдання Так Ні
6. Уміння формулювати і конкретизувати перепони і бар'єри, які виникли у вирішенні творчого завдання Так Ні
7. Уміння модифікувати (змінювати і реформувати власні дії у відповідності до нових виявлених особливостей) Так Ні
8. Уміння висувати гіпотези, аналізувати, «обертати» творчі ідеї Так Ні
9. Уміння абстрагуватися, застосувати уяву, фантазію, інтуїцію, встановлювати зв'язок між конкретним творчим завданням і власною інформаційною базою Так Ні
10. Уміння асоціювати, шукати аналогії, діяти у відповідності з аналогом Так Ні
11. Уміння рельєфно розглядати об'єкти творчої діяльності по «гіпо» і «гіпер» типу Так Ні
12. Уміння контролювати, корегувати творчий процес, порівнювати результати із прогнозованими Так Ні

13. Уміння одночасного розгляду декількох моделей вирішення творчого завдання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення Так Ні
14. Уміння конкретизувати, виокремлювати головне, виявляти нові суперечності Так Ні
15. Уміння здійснювати експертизу власної діяльності – від саморефлексії окремих етапів евристичної діяльності до оцінки власної результативності Так Ні
16. Уміння прогнозувати шляхи реалізації творчої ідеї, висувати нові гіпотези для вирішення творчого завдання Так Ні
17. Уміння виявляти гнучкість, вчасно відмовитись від непродуктивної ідеї Так Ні
18. Уміння самостійно вибирати спосіб педагогічної дії та приймати рішення відповідно змісту творчих завдань Так Ні

Обробка результатів тестування

Обробка результатів тестування здійснювалось за характеристиками рівнів (3-5 – низький рівень, 7-9 – середній, 10-13 – достатній, 14-18 – високий) по показнику уміння передбачати та спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань. Кожен бал зараховувався у випадку відповідності відповіді студента із поданою у ключі.

Додаток Б

Блок №5

Бланк

оцінювання студентами власного ступеню володіння
евристичними стратегіями пошуку у процесі роботи
з навчальним хоровим колективом

Шановні студенти! Пропонуємо Вам, ознайомившись із характеристиками стратегій евристичної діяльності, оцінити міру власної готовності до самостійної евристичної діяльності за 4-бальною шкалою у відповідності до рівнів 4 - висока готовність, 3 - достатня, 2 – середня, 1 – низька.

Дякуємо за співпрацю!

Прізвище, ім'я студента -----

Курс, група -----

№	Евристичні стратегії	Характеристика евристичної діяльності
1.	Стратегії функціонально-цільового аналізу 1 2 3 4	Аналіз творчих потреб, Формулювання мети, Аналіз і синтез причин, Уточнення елемента творчого завдання, Час творчої дії, Засіб, Метод.
2.	Стратегії аналізу протиріч 1 2 3 4	Аналіз первинного стану протиріччя. Конкретизація суті протиріччя. Посилення протиріччя, доведення до ступеню конфлікту. Розгляд протиріччя у динаміці з моменту виникнення. Варіативний пошук вірогідних шляхів розв'язання протиріччя. Аналіз наслідків уникнення протиріччя. Виокремлення умов управління процесом вирішення протиріччя.
3.	Стратегії подолання бар'єрів 1 2 3 4	Ліквідація перепони. Обхід перепони. Розв'язка перепони. Частковий вплив на перепону. Посилення перепони. Поетапне подолання перепони. Вплив на перепони з неочікуваної нової позиції або принципово новими засобами.

4.	Стратегії використання інформації 1 2 3 4	<p>Використання власної інформаційної бази і творчого досвіду для вирішення творчого завдання.</p> <p>Застосування уяви, фантазії, інтуїції, звернення до абстракції, аналогії для встановлення причинно-наслідкового зв'язку.</p> <p>Перетворення, реформування інформації відповідно специфіки творчого завдання.</p> <p>Класифікація, трансформація, моделювання, реконструкція, інформації.</p> <p>Достовірність, влучність, надійність інформації.</p>
5.	Стратегії альтернативного пошуку творчої ідеї 1 2 3 4	<p>Подрібнення або гіперболізація?</p> <p>Прискорення або уповільнення?</p> <p>Розширення чи звуження кола пошуку?</p> <p>Аналіз творчих здобутків чи проектування подальших дій?</p> <p>Об'єднання чи розподіл сегментів творчого завдання?</p>
6.	Стратегії оціночних суджень 1 2 3 4	<p>Оцінка творчої ситуації.</p> <p>Уточнення ознак, за якими будуть надані оціночні судження.</p> <p>Оцінка ступені ризику.</p> <p>Зваження позитивних і негативних якостей кожного варіанту вирішення творчого завдання, корекція.</p> <p>Порівняння й оцінка оригінальності варіантів вирішення творчого завдання.</p> <p>Порівняння еталону – власної інтерпретації творчого завдання – з найбільш оптимальним, оригінальним варіантом його вирішення.</p>
7.	Стратегії прийняття рішення (генерування ідеї) 1 2 3 4	<p>Мисленнєве конструювання власної оригінальної інтерпретації творчого завдання в його остаточному варіанті.</p> <p>Відміна попереднього рішення й обґрунтування своєї позиції.</p> <p>Прийняття оригінального, але тимчасового рішення.</p> <p>Аналіз всіх ймовірних варіантів вирішення творчого завдання, вибір найбільш ефективного і продуктивного.</p> <p>Аналіз всіх неймовірних варіантів вирішення творчого завдання, надання оцінки їх ефективності.</p> <p>Екстраполяція знань, умінь, способів діяльності у нову творчу ситуацію.</p> <p>Конструювання серії поетапного вирішення творчого завдання.</p> <p>Прийняття рішення.</p>

Додаток В

Спостереження за диригентсько-хоровою діяльністю студентів

Блок №1

Перелік евристичних прийомів

- a. «Подрібнення» - розподіл творчого завдання з метою аналізу.
- b. «Конкретизація» - виокремлення творчої проблеми, виявлення суперечностей.
- c. «Екстраполяція» - прогнозування результатів евристичної діяльності.
- d. «Інверсія» - переформулювання, пошук альтернативних шляхів вирішення творчого завдання.
- e. «Рекурсія» - тип вирішення творчого завдання, при якому кожний акт дії використовує результат попереднього.
- f. «Варіативність» - пошук нових, не помічених зв'язків і умов.
- g. «Вживлення» - мисленнєве «переселення» в художній образ хорового твору, пізнання його «з середини», ототожнення себе з об'єктом евристичної діяльності.
- h. «Гроно» - створення асоціативних ланок як джерела додаткової інформації для стимулювання творчого процесу.
- i. «Порівняння» - застосування попереднього досвіду при порівнянні протилежних характеристик об'єкту евристичної діяльності.
- j. «Емпатія» - занурення в емоційний стан хорового колективу, пошук з його позицій шляхів удосконалення творчого завдання.
- k. «Гіпотеза» - висування, аналіз і перевірка творчих ідей для удосконалення результату творчої діяльності.
- l. «Гіперболізація» - рельєфне, перебільшене подання об'єкту евристичної діяльності, яке не руйнує загальної концепції хорового твору.
- m. «Трансляція» - застосування уяви, фантазії, абстракції, попереднього досвіду, інтуїції для встановлення зв'язку між конкретним творчим завданням і накопиченою інформаційною базою.
- n. «Синтез» - інтенсифікація творчого мислення, об'єднання елементів творчого завдання.
- o. «Імпровізація» - спонукання студентів до імпровізаційного пошуку.
- p. «Інтерпретація» - встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами творчого завдання, варіативне виправлення припущень, заповнення їх новою інформацією.
- q. «Гнучкість» - вміння відмовитись від непродуктивної ідеї, не зупиняючи пошуку, проектувати наступні ідеї, знаходити оптимальні варіанти шляхів розв'язання творчого завдання.
- r. «Оптимальність» - зниження емоційної напруги до оптимального рівня.

Додаток В

Блок №2

Експертний лист зведених оцінок вияву студентами системних знань
щодо застосування евристичних прийомів навчання

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс _____

1. Подрібнення	+3 +2 +1 0
2. Конкретизація	+3 +2 +1 0
3. Екстраполяція	+3 +2 +1 0
4. Інверсія	+3 +2 +1 0
5. Рекурсія	+3 +2 +1 0
6. Варіативність	+3 +2 +1 0
7. Вживлення	+3 +2 +1 0
8. Гроно	+3 +2 +1 0
9. Порівняння	+3 +2 +1 0
10. Емпатія	+3 +2 +1 0
11. Гіпотеза	+3 +2 +1 0
12. Гіперболізація	+3 +2 +1 0
13. Трансляція	+3 +2 +1 0
14. Синтез	+3 +2 +1 0
15. Імпровізація	+3 +2 +1 0
16. Інтерпретація	+3 +2 +1 0
17. Гнучкість	+3 +2 +1 0
18. Оптимальність	+3 +2 +1 0
Бали -	
Експерт:	-----

Методика обчислення експертних листів

Результати оцінювання підраховуються за шкалою від 0 до 51 балів. При цьому високий рівень виявлення студентами системних знань щодо застосування евристичних прийомів навчання розташований у межах від 44 до 51 балів, достатній – від 30 до 43 балів, середній – від 17 до 29 балів, низький – від 3 до 16 балів. Всі інші варіативні результати оцінюються в 1 бал й визначають низький рівень в оцінці досліджуваного показника.

Методика обчислення карток комплексної оцінки

Карту заповнюють досліджувані безпосередньо після свого виступу. Вона містить розроблений блок тестових питань, відповіді на які оцінюються двома, одним і нуль балами, відповідно до ключа тесту. Обробка результатів картки здійснюється у відповідності до визначених рівнів даного показника, представлених сумою балів стосовно встановленої шкали оцінок (0-1-2): 0–14 – низький рівень, 15-26 – середній, 27-30 – високий.

Ключ обробки картки

№	Запитання						
	1	2	3	4	5	6	7
зміст відповіді	Кількість балів на кожну відповідь						
Так	2	0	2	0	2	0	0
Іноді	1	1	1	1	1	1	1
Ні	0	2	0	2	0	2	2

Додаток В

Блок №4

Картка комплексної оцінки комунікативних умінь студентів у творчій взаємодії з хоровим колективом

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс, група _____

Шановний експерте! Пропонуємо Вам оцінити наявність умінь у студентів до творчого спілкування з навчальним хоровим колективом, ступінь їх здатності до створення комунікативного поля у процесі вирішення диригентсько-хорових завдань за нижче наведеними параметрами.

Оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 10,9,8,7,6,5,4,3,2,1.

Від 10- уміння виявляється у 100% ситуацій, до 5 – уміння виявляється у 50% ситуацій, до 1 – уміння відсутнє.

1. Виявляє толерантність, повагу і доброзичливість у спілкуванні з хоровим колективом.
2. Відчуває зміни психологічного стану в колективі, вміє керувати ним.
3. Володіє виразним, лаконічним мовленням.
4. Створює атмосферу взаєморозуміння і взаємодії, звертається до власної інтуїції у побудові «внутрішнього контакту» із хоровим колективом.
5. Позиціонує психологічну виваженість і стриманість.
6. Володіє технологіями комунікативного впливу: навіювання, зараження своїм настроєм, переконування, наслідування.
7. Демонструє гармонійне поєднання змісту висловлювань із жестами мімікою, інтонацією.
8. Здібний до емпатії, міжособистісної трансформації.
9. Орієнтується на співробітництво, співтворчість, спроможний емоційно захопити хоровий колектив, повести за собою.
10. Застосовує діалог як елемент формування й перетворювання особистих і колективних знань.
11. Демонструє стійкі вольові якості у досягненні творчої мети.
12. Розуміє та цінує внесок кожного учасника у творчі досягнення хорового колективу.

Оцінював (П.І.Б) -----

Додаток В

Блок №5

Спостереження експертного журі за аналітично-оцінювальною
діяльністю студентів у процесі роботи над дитячим
хоровим репертуаром

Прізвище, ім'я студента: _____

Курс, група _____

Шановний експерте! З метою з'ясування стану підготовленості студентів до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання, пропонуємо Вам визначити ступінь «творчого перевтілення», емпатійного переживання студентами творів мистецтва за нижче наведеними параметрами.

Оцінювання проводиться за 10-бальною шкалою: 10,9,8,7,6,5,4,3,2,1.

Від 10- уміння виявляється у 100% ситуацій, до 5 – уміння виявляється у 50% ситуацій, до 1 – уміння відсутнє.

1. Піддається впливу власних емоційних переживань.
2. Трансформується у художній образ, візуально виявляє розуміння психологічної фабули хорового твору.
3. Достовірно відтворює характер, настрій хорового твору.
4. Демонструє розуміння художньо-образного змісту твору.
5. Використовує різноманітні засоби виразності для виявлення виконавських особливостей твору.
6. Застосовує аналогії, звертається до підсвідомо-чуттєвої сфери у пошуку відповідних властивостей і якостей художнього образу.
7. Аналізує, порівнює, виокремлює головне і другорядне;
8. Гнучко і швидко переходить до різних елементів творчого завдання;
9. Концентрує увагу на творчому процесі, не відволікаючись на зовнішні подразники.

Оцінював (П.І.Б)-----

Додаток В

Блок №6

Бланк

оцінювання наявності у студента евристичних умінь передбачати і спланувати власні педагогічні дії відповідно змісту й вирішення творчих завдань у процесі роботи з навчальним хоровим колективом

Прізвище, ім'я студента -----

Курс, група -----

Прізвище, ім'я, посада експерта -----

№	Категорія творчих цілей	Евристичні уміння	Рівні, бали			
			Н	С	Д	В
1.	Аналіз	- виявлення суперечностей;	0	1	2	3
		- формулювати творче завдання;	0	1	2	3
		- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами творчого завдання;	0	1	2	2
		- подрібнення і гіперболізація об'єкту евристичної діяльності;	0	1	2	3
		- «вживлення» в художній образ хорового твору, ототожнення себе з об'єктом евристичної діяльності.	0	1	2	3
2.	Синтез	- гнучкість, орієнтація, уміння прийняти нову точку зору;	0	1	2	3
		- застосування аналогій, асоціацій, встановлення асоціативних зв'язків, асоціативно-образне мислення;	0	1	2	3
		- звернення до інтуїції, до власного творчого досвіду;	0	1	2	3
		- генерування ідей – інтуїтивне висування оригінальних ідей вирішення творчого завдання;	0	1	2	3
		- варіативний пошук нових, не помічених зв'язків і умов.	0	1	2	3

3.	Оцінювання	- критичність мислення, об'єктивна оцінка творчого процесу, власних дій;	0	1	2	3
		- контроль ситуації та корекція творчої ідеї;	0	1	2	3
		- прогнозування шляхів реалізації ідеї, висування гіпотез;	0	1	2	3
		- переформулювання, проектування плану і етапів творчої роботи;	0	1	2	3
		- саморефлексія, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.	0	1	2	3
4.	Перетворення	- екстраполяція якісних, функціональних, системних і структурних характеристик творчого завдання;	0	1	2	3
		- отримання нової інформації для прийняття рішення;	0	1	2	3
		- моделювання - перенесення знайденої інформації на нові творчі умови;	0	1	2	3
		- трансформація і реконструкція відповідно специфіки творчого завдання;	0	1	2	3
		- володіння стратегією прийняття рішення;	0	1	2	3
		- мобільність у застосуванні традиційних і евристичних методів;	0	1	2	3
		- генерування нових ідей, цілей, стратегій творчої діяльності;	0	1	2	3
		- конструювання і втілення власної інтерпретації хорового твору;	0	1	2	3
		- самостійність у виборі евристичних методів і прийомів.	0	1	2	3
			0	1	2	3

У бланку членами експертної ради фіксуються наявність або відсутність володіння студентом кожним сегментом евристичних умінь у чотирьох категоріях творчих цілей (аналіз, синтез, оцінювання, застосування). Відповідність рівням (низькому, середньому, достатньому, високому) оцінюється за балами (0, 1, 2, 3). За результатами ранжування визначається середньоарифметичний рівень по кожній категорії.

Додаток В

Блок №7

Бланк

комплексної оцінки володіння студентом евристичними
стратегіями пошуку у процесі роботи
з навчальним хоровим колективом

Шановні колеги-експерти! Пропонуємо Вам, ознайомившись із характеристиками стратегій евристичної діяльності, оцінити міру здатності студента до самостійної евристичної діяльності за 4-бальною шкалою у відповідності до рівнів 4 - висока здатність, 3 - достатня, 2 – середня, 1 – низька.

Прізвище, ім'я студента -----

Курс, група -----

Прізвище, ім'я, посада експерта -----

№	Евристичні стратегії	Характеристика евристичної діяльності
1.	Стратегії функціонально-цільового аналізу 1 2 3 4	Аналіз творчих потреб, Формулювання мети, Аналіз і синтез причин, Уточнення елементу творчого завдання, Час творчої дії, Засіб, Метод.
2.	Стратегії аналізу протиріч 1 2 3 4	Аналіз первинного стану протиріччя. Конкретизація суті протиріччя. Посилення протиріччя, доведення до ступеню конфлікту. Розгляд протиріччя у динаміці з моменту виникнення. Варіативний пошук вірогідних шляхів розв'язання протиріччя. Аналіз наслідків уникнення протиріччя. Виокремлення умов управління процесом вирішення протиріччя.
3.	Стратегії подолання бар'єрів 1 2 3 4	Ліквідація перепони. Обхід перепони. Розв'язка перепони. Частковий вплив на перепону. Посилення перепони. Поетапне подолання перепони. Вплив на перепони з неочікуваної нової позиції або принципово новими засобами.

4.	Стратегії використання інформації 1 2 3 4	<p>Використання власної інформаційної бази і творчого досвіду для вирішення творчого завдання.</p> <p>Застосування уяви, фантазії, інтуїції, звернення до абстракції, аналогії для встановлення причинно-наслідкового зв'язку.</p> <p>Перетворення, реформування інформації відповідно специфіки творчого завдання.</p> <p>Класифікація, трансформація, моделювання, реконструкція, інформації.</p> <p>Достовірність, влучність, надійність інформації.</p>
5.	Стратегії альтернативного пошуку творчої ідеї 1 2 3 4	<p>Подрібнення або гіперболізація?</p> <p>Прискорення або уповільнення?</p> <p>Розширення чи звуження кола пошуку?</p> <p>Аналіз творчих здобутків чи проектування подальших дій?</p> <p>Синтез чи роз'єднання сегментів творчого завдання?</p>
6.	Стратегії оціночних суджень 1 2 3 4	<p>Оцінка творчої ситуації.</p> <p>Уточнення ознак, за якими будуть надані оціночні судження.</p> <p>Оцінка ступені ризику.</p> <p>Зваження позитивних і негативних якостей кожного варіанту вирішення творчого завдання, корекція.</p> <p>Порівняння й оцінка оригінальності варіантів вирішення творчого завдання.</p> <p>Порівняння еталону – власної інтерпретації творчого завдання – з найбільш оптимальним, оригінальним варіантом його вирішення.</p>
7.	Стратегії прийняття рішення (генерування ідеї) 1 2 3 4	<p>Мисленнєве конструювання власної оригінальної інтерпретації творчого завдання в його остаточному варіанті.</p> <p>Відміна попереднього рішення й обґрунтування своєї позиції.</p> <p>Прийняття оригінального, але тимчасового рішення.</p> <p>Аналіз всіх ймовірних варіантів вирішення творчого завдання, вибір найбільш ефективного і продуктивного.</p> <p>Аналіз всіх неймовірних варіантів вирішення творчого завдання, надання оцінки їх ефективності.</p> <p>Екстраполяція знань, умінь, способів діяльності у нову творчу ситуацію.</p> <p>Конструювання серії поетапного вирішення творчого завдання.</p> <p>Прийняття рішення.</p>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учебн. заведений /О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений /Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
4. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження /А.Т. Авдієвський. //Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
5. Альтшуллер Г.С. Как делаются научные открытия [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.Altchuller.ru/>.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 228 с.
7. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития /В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И.Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
9. Андреев В.И. Эвристическое программирование исследовательской деятельности /В.И.Андреев. – М.: Высш. школа, 1981. 240 с.
10. Анисимов А.И. Дирижёр – хормейстер: твор. метод. записки /Александр Иванович Анисимов. – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.
11. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с., [80] с. іл..
12. Армстронг Г. Эвристический метод обучения, или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов /Г.Армстронг; пер. А.П. Павлова. – М., 1962. – 23 с.

13. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс /Б.В.Асафьев. – Л.: Сов. композитор, 1971. – С. 211
14. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса /Бабанский Ю.К., Поташник М.М. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
15. Балк М.Б., Балк Г.Д. Поиск решения: Научно-популярная литература. – М.: Дет. Лит., 1983. – 143 ст.
16. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию: исследование /Лев Аронович Баренбойм. – Изд. 2-е, доп. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 352 с.
17. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади /І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
18. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога /Владимир Соломонович Библер. – М.: Полиграфиздат, 1975.-399 с.
19. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству /Богоявленская Д.Б. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
20. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутнього вчителя музики /А.Г.Болгарський //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2007. – Вип. 4 (9). – С. 4-7.
21. В.В.Бойко Методика диагностики коммуникативной установки /Бойко В.В. //Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672с.
22. Луи де Бройль. По тропам науки. – М.:1963. – 265 с.
23. Брудный А.А. Психологическая герменевтика /А.А.Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 441 с.
24. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности /Дж. Брунер; Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1971. – 321 с.
25. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика /А.В. Брушлинский. – М., 1970. – С. 85.
26. Л.С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
27. Вища освіта України Болонський процес: навч. пос. /за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384 с.

28. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств /Сергей Васильевич Гиппиус. – СПб: Речь, 2001. – 346 с.
29. Голик Г.Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності /Григорій Григорович Голик. – Дрогобич: Вимір, 2000. – 108 с.
30. Гончаренко С.У Український педагогічний енциклопедичний словник /Гончаренко Семен Устимович. Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
31. Горський В.С., Кислюк К.В. Історія української філософії /Горський Вілен Сергійович, Кислюк Костянтин Володимирович. – К.: Либідь, 2004. – 488с.
32. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология /А.Л.Готсдинер. – М.: Магистр, 1993. – 190 с.
33. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия /А.Л.Готсдинер //Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – 241 с.
34. Григорьева В.П. Развитие творческой активности студентов музыкально-педагогического факультета в курсе “Анализ музыкальных произведений” /В.П.Григорьева //Условия формирования педагогических умений и творческих способностей учителя музыки: сб. науч. трудов; [отв. ред. Л.Г.Арчажникова] – Ярославль: ЯГПИ, 1982. – Вып.63. – 134 с.
35. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.14. – Харків, 2000. – 456 с.
36. Грищенко С.В. Самовиховання особистості: Монографія /Грищенко Світлана Владиславівна. – Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т імені Т.Г.Шевченка, 2009. – 252 с.
37. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации /Евгений Георгиевич Гуренко. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.
38. Де Боно Э. Латеральное мышление /Эдвард де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
39. Дердь Кроо. Если бы Шуман вел дневник [перевод с венгерского Мария Погани-Берталан] . – Будапешт.: изд-во Корвина, 1966. – 223 с.

40. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах /А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 248 с.
41. Джеймс У. Психология /Уильям Джеймс; [под ред. Л.А.Петровской]. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с. – (Классики мировой психологии).
42. Дидактика математики: проблеми і дослідження //міжнародна програма «Евристика та дидактика точних наук»: міжн. зб. наук. робіт. – Вип.19. – Донецьк: Фіріа ТЕАН, 2003. – 172 с.
43. Дидактика средней школы /под ред. И.А.Данилова и М.Н.Скаткина. М., 1975. – С. 45-47.
44. Дирижерское исполнительство: практика, история, эстетика /ред. сост. Лео Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 631 с.
45. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Адольф Дистервег [сост. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
46. Додонов Б.И. В мире эмоций /Борис Игнатьевич Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с. Библиогр. 6 с.137-139.
47. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом /Георгий Львович Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 78, [2] с.
48. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства /Владимир Леонидович Живов. – М.: Эдитоиал УРСС, 1998. – 192 с.
49. Загвязинский В.И. Идея, замысел, гипотеза педагогического исследования /В.И. Загвязинский, А.Т.Закирова. – Педагогіка, 1997. - №2. – С. 9-14.
50. Закон України «Про освіту». – К.: ТЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
51. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонування, активність, успіх /С.С.Занюк. – Луцьк: ред.-вид. відд. ВДУ ім.Лесі Українки, 1998. – 124с.
52. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня /Сергій Занюк. – К.: Главник, 2004. – 96 с. – (Психол. інструментарій).
53. Земцова В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью на основе функционально-деятельностного подхода: монографія /Земцова В.И. – М.: Компания Супутник +, 2008. – 208 с.

54. Зимняя И.А. Педагогическая психология /И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
55. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) /Іван Зязюн //Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 3-9.
56. Зязюн І.А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах /І.А. Зязюн. – Харків, 1996. – 36 с.
57. Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера /Александр Павлович Иванов-Радкевич. – М., “Музыка”, 1973, - 77 с.
58. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2007. – 434 с.
59. Ильясов И.И Система эвристических приемов решения задач /И.И. Ильясов. – М.: РОУ, 1992.
60. Ительсон Л.Б. Психологические теории научения и модели процесса обучения /Л.Б. Ительсон //Советская педагогика. – 1973. - №3. - С. 89.
61. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости /З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
62. Канерштейн М.М. Питання диригентської майстерності /Михайло Маркович Канерштейн. – К.: Муз. Україна, 1980. – 184с.
63. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество /В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140, [2]с.
64. Кант І. Критика практического розуму /І.Кант; пер. з нім. [прим., післямова І. Бурковського]. – К.: Юніверс, 2004. – 238 с. (Філософська думка).
65. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь! /В.Каппони, Т.Новак. [пер. с чешск]. СПб., 1995. - 140 с.
66. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Петр Федорович Каптерев [под ред. А.М.Арсеньева]. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
67. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе //Ант. пед. мысли России вт.пол.ХІХ-нач.ХХ в. – М.: Педагогика, 1990. – С. 218-221.
68. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство /Виктор Николаевич Карандашев. – СПб.,: Речь, 2004. – 70 с.

69. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике /М.В.Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180 с.
70. Коваленко І.Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання” /Інна Григорівна Коваленко. – К., 2008. – 19с.
71. Ковалик П.А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента /Павло Ковалик //Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків, 2000. – С. 43-49.
72. Козир А.В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін /А.В.Козир //Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції. – К.: «Видавничий Дім Дмитра Бураго», 2007. – С.210-214.
73. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
74. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. /Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с. – (Пед. б-ка).
75. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание /Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
76. Кондрашин К.П. Мир дирижера (Технология вдохновения) /Кирилл Петрович Кондрашин. – М.: Музыка, 1976. – 192 с.
77. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов пед. института к профессиональной деятельности: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1989. – 363 с.
78. Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения [Текст] /А.Д. Король //Педагогика. - 2007. - №9. - С.18-25.
79. Коршунов А.М. Теория отражения и эвристическая роль знаков /А.М.Коршунов, В.В.Мантатов - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1974. – 261 с.

80. Кофман Р. Виховання диригента: психологічні особливості /Роман Ісаакович Кофман. – К., «Музична Україна», 1986. – 40 с.
81. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений /Ювеналий Николаевич Кулюткин. - М., «Педагогика», 1970, - 232 с.
82. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций /Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. - М.: «Педагогика», 1981. – 281 с.
83. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования /Нина Васильевна Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
84. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия». – 2004. – 346 с.
85. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций /А.Н.Леонтьев. – М., Изд-во ун-та, 1971. – 40 с.
86. Лосев А.Ф. Диалектика творческого акта (краткий очерк) //Контекст – 1981. Литературно-теоретическое исследование. – М., 1982. – 51 с.
87. Лук А.Н. Психология творчества /А.Н. Лук. –М.: Наука, 1978. - 127 с.
88. Лукеренко В.Л. Світогляд М.П.Драгоманова /Владислав Леонтьевич Лукеренко. – К.: Наукова думка, 1965. – 128 с.
89. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. /В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
90. Лутошкин А.Н. Социально-психологический климат коллектива /А.Н. Лутошкін. – М., 1979. – 250 с.
91. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологи: учебное пособие /В.Я. Ляудис.- 3-е изд. испр. и доп. – М.: Из-во УРАО, 2000. – 128 с.
92. Мазель Л.А. Статьи по теории и анализу музыки /Л.А. Мазель. – М., 1982. – С. 15
93. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе. – Дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 196 с.
94. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко.. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.

95. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учебн. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности» /Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 107, [2] с.
96. Музыкальное воспитание в XX веке //Сост. и общая ред. серии Л.А. Баренбойма. Вып. второй. – М.: «Советский композитор», 1985. – 272 с.
97. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сб. ст. /Сост. Дыс Леонид Иванович. – К.: Муз. Украина, 1989. – 181, [3] с.
98. Музыкальная психология: [хрестоматия] /сост. М.С.Старчеус. – М.: Моск. конс. им. П.И.Чайковского, 1992. – 210 с.
99. Мусин И.А. О воспитании дирижера: [очерки] /И.А.Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.
100. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки /Виталий Исаакович Муцмахер; [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
101. Мюнш Ш. Я – дирижер /Шарль Мюнш [пер. с англ. М.Викторовой]. – М.: Музгиз, 1960. – 93 с.
102. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). - К.: НПУ, 2004. – 284 с.
103. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології /Світлана Іванівна Науменко. – К.: Укр. центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.
104. Національна доктрина розвитку освіти //Проф.- техн. освіта. – 2002. – № 3. – С. 2 - 8.
105. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога /Генрих Густавович Нейгауз. – [5-е изд.] – М.: Музыка, 1988. – 238, [2] с.
106. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – [4-е изд.] /Роберт Семенович Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
107. Ніколаєнко П.М. Концептуально-принципові засади навчання диригування майбутніх вчителів музики /П.М.Ніколаєнко //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія.14 Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип.8 (13). – С. 121 – 125.

108. Новий український тлумачний словник //укл. В.В.Дубічинський, Н.Д.Кусайкіна, Ю.С. Цибульник. – Харків: Книжковий Клуб, 2008. – 608 с.
109. Новиков Б.В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. Монографія /Б.В. Новиков. – К.: НТТУ «КП», 1998. – 310 с.
110. Общая психология: Словарь // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6-ти т.; [под общ.ред. А.В.Петровского]. – М.: ПЕР СЭ, СПб.: Речь, 2005. – 251 с.
111. Огородник І.В, Русин М.Ю. Українська філософія в іменах: навчальний посібник /І.В.Огородник, М.Ю.Русин. –К., Либідь, 1997. – 328 с.
112. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
113. Падалка Г.М. Формування естетичної свідомості майбутніх вчителів музики в процесі залучення їх до оцінно-вибіркових дій /Г.М.Падалка //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2002. – Вип. 3. – С. 46-52.
114. Палант Ю.А. Творческая деятельность учащихся по конструированию задач Ю.А. Палант, Е.И.Скафа //Эвристика и дидактика точных наук. – 1993. – Вып. 1. – С. 4-7.
115. Панина Н.В., Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политиздат Украины, 1989. – С. 11-84.
116. Педагогика: Учебное пособие для студ. Пед. заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. – М., 1997. – С. 18.
117. Педагогічна майстерність: підручник /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко та ін; за ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа., 2004. – 422, [2] с.
118. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. /Упоряд.: І.А.Зязюн, Н.Г.Дмитренко та ін.; За ред.. І.А. Зязюна.- К.: Вища шк., 2006. – 606 с.: іл.
119. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія /В.П. Андрущенко, С.О.Сисоєва, Н.В.Гузій та ін., за ред. С.О.Сисоєвої, Н.В.Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 183, [1] с.

120. Петровский А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
121. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности /А.В.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
122. Петрушин В.И. Музыкальная психология: уч. пособ. для вузов /Валентин Иванович Петрушин. – 2-е изд. - М.: Академический Проект: Трикста, 2008. – 400 с. – [Gaudeamus].
123. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя /О.М.Пехота //Педагогіка і психологія, 1994. - №4. – С. 106-113.
124. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – 177с.
125. В.М. Подуровский Психологическая коррекция муз. Пед. деят-ти /Подуровский В.М. – Москва., «Владос»., 2001. – 327 с.
126. Пойа Д. Как решать задачу /Д.Пойа //Львів. Журнал «Квантор», №1. - 1991. – 215 с.
127. Пол Робинсон Караян /П.Робинсон. - М.: Прогресс, 1981. – 270 с.
128. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса /В кн.: Исследовательские проблемы психологии творчества. – М.: Педагогика. – 1983. – 326 с.
129. Попов Л.М. Психология самодеятельности: Дисс. ... д-ра психол. наук. –М., 1992. – 341 с.
130. Птица К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории /Клавдий Борисович Птица. - М.: Музыка, 1970. – 120 с.
131. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений [Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В и др.]; под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
132. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 285 с. С. 181-183.
133. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творчестве /Пушкин Вениамин Ноевич. – М.: Политиздат, 1967. – 272 с.

134. П'ятакова Г.П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі /Г.П.П'ятакова, Н.М.Заячківський. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
135. Ражников В.Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла /В.Г.Ражников //Вопросы психологи. – М., 1973. – № 2. – С.15-18.
136. Резерв успеха – творчество: пер. с нем. /Под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. – М.: Педагогика, 1989. – 120 с.
137. Розет И.М. Исследования эвристической деятельности и их значение для понимания творчества //Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С. 369-374.
138. И.М.Розет Психология фантазии Экспериментально-теоретическое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности /Розет Исаак Моисеевич. - 2 изд., испр. и доп. - Мн.: Университетское, 1991. – 342, [2] с.
139. Розет И.М. Что такое эвристика /Розет Исаак Моисеевич. – 2-е изд. , доп. и перераб. – Минск: Народная асвета, 1988. – 168 с.
140. Ролінська О.Г. Методика застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики. - автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2010. – 30с.
141. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти /Олександр Якович Ростовський //Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.6-10.
142. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) /Сергей Леонидович Рубинштейн //Вопросы психологии. – 1986. - №4. - С. 107.
143. О.П.Рудницька Музики і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти /О. П. Рудницькі – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
144. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

145. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. /Софія Русова. – К.: Либідь, 1997. – Кн.2. – 318 с.
146. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя /Сисоєва Світлана Олександрівна. – К.: ІСДОУ, 1994. 112 с.
147. Ситаров В.А. Дидактика: учебн. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. [под ред. В.А.Сластенина]. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
148. Ситуационный анализ, Анатомия кейс-метода [под ред. д-ра социол. наук, проф. Сурмина Ю.П.]. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
149. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография /Е.И Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004.-439 с.
150. Скворода Г.С. Байки Харківські. Афоризми.- Х.: «Прапор», 1972. – 131 с.
151. Скрипкина Э.А. Развитие сознательности и эмоциональности в процессе работы над хоровым произведением в классе дирижирования /Э.А.Скрипкина //Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С.102-117.
152. Сластенин В.А., Артемонова Е.И. Аксеологический аспект содержания современного образования //Пед. образование и наука. – 2002. - №3.- С. 4-9.
153. Сластенин В.А. Целостный пед. процесс как объект проф. деят-ти учителя /Сластенин В.А., Мищенко А.И. – М: Прометей, 1997. – 200 с.
154. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа //Человек. – 1994. - №5. – С. 30.
155. Смирнова Т.А. Специфіка творчого самовираження студентів у процесі їх диригентсько-хорової освіти /Т.А.Смирнова //Наукові записки: психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ імені М.Гоголя, 2004. – № 2. – С.63-69.
156. Соколов В.Н. Методологические и теоретические основы педагогической эвристики: Автореф. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 46 с.
157. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристич. деятельности /В.Н.Соколов. – М: Аспект-Пресс, 1995. – 255 с.

158. Спиркин Л.Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога /Александр Георгиевич Спиркин //Совершенствования системы проф.-пед. направленности (формирование готовности студентов к учительскому труду).- Саратов: СГПИ, 1977. – Вып. 5. – 112 с.
159. Спиркин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач /Л.Ф.Спиркин [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М. Рос. пед. агенство, 1997. – 174 с.
160. Станиславский К.С. Работа актера над собой /Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – 472 с.
161. Стенберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески. Основные творческие концепции творчества и одаренности. – М.: Мол. гвардия, 1997. С. 187-214.
162. Столярова О.Е. Методы эвристической деятельности. Применение эвристических систем. – М.: Соврем. гуманитар. ин-т, 2003. – 65 с.
163. Столярова О.Е. Система педагогической эвристики /О.Е.Столярова. – М.: Соврем. гуманитар. ин-т, 1999. – 68 с.
164. Стулова Г.П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре /Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
165. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти т. /Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
166. Сэт Э.К. Развитие творческой активности студентов в классе хорового дирижирования музыкально-педагогического факультета педагогического института: автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания музыки и музыкальное воспитание”/Эрна Карловна Сэт. – М., 1973. – 21 с.
167. Тарасов О.Ю. Проблемы интенсификации науки //Проблемы методологии и современная наука. Кишинев, 1988. – С. 104.
168. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. /Борис Михайлович Теплов; [ред.-сост. Н.С.Лейтес, И.В.Равич-Щербо] – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. - 359 с.

169. Творча особистість учителя: проблеми торії і практики: Збірник наукових праць [ред. кол. Гузій Н.В. (відп. Ред.) та інші]. – Вип.10. – К., НПУ, 2003. – 331 с.
170. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія [під наук. ред. А.В. Козир]. – Вид. друге, доповн. – К.; НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
171. Томпсон А.А., Стрикленд Дж. Искусство разработки и реализации стратегии [Пер. с англ. Под ред. Л.Т. Зайцева, М.И.Соколовой]. – М.: Банки и биржи, Юнити, 2004. – 576 с.
172. Тихомиров О.К. Психология мышления /Тихомиров Олег Константинович. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
173. Топчієва І.О. Формування організаційних якостей майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / І.О.Топчієва //Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип. 8 (13). – С. 138 – 141.
174. Топчієва І.О. Шляхи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.О.Топчієва //Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. праць. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 491. С.168-175.
175. Топчієва І.О. Управлінський аспект підготовки майбутнього вчителя музики до роботи зі шкільним хоровим колективом /І.О.Топчієва //Наукові записки Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія педагогічні та історичні науки: зб. наук. ст. – К., 2010. – Вип. LXXXVI (86). – С. 211-220.
176. Топчієва І.О. Філософський аспект проблеми творчості: зарубіжний досвід /Ірина Топчієва //Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». – ДДПУ імені Івана Франка. – Дрогобич, 2011. - №1 (72) січень. – С.136-140.
177. Топчієва І.О. Принципи евристичного навчання майбутніх учителів музики /І.О.Топчієва //Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – Луганськ, ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» № 17 (218), Ч. II, квітень 2011. – С.157-163.

178. Топчієва І.О. Діагностика рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання / І.О.Топчієва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: (збірник наукових праць). – № 9 (10). – Одеса.: ПНПУ ім.. К.Д.Ушинського, 2012. – С. 50–55.
179. Топчієва І.О. Підготовка майбутніх учителів музики в процесі евристичного навчання / І.О.Топчієва // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької / [за ред. О.М.Отіч]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 135-137.
180. Топчієва І.О. Підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до евристичного навчання школярів / І.О.Топчієва // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: Зб. матеріалів IX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької / гол. ред.: І.А. Зязюн. – Вип. 3 (7). - Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С. 243-245.
181. Топчієва І.О. Критерії ефективності підготовки майбутніх учителів музики засобами евристичного навчання / І.О.Топчієва // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету 2011 рік, частина 2. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 203-205.
182. Топчиева И.А. Методический аспект применения эвристических методов обучения в подготовке преподавателей художественных дисциплин / И.А.Топчиева // Новые технологии в образовании: сб. материалов XIII Международной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – С. 237 – 241.
183. Топчієва І.О. Методичні рекомендації з підготовки майбутніх учителів музики до роботи з хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання (для студентів Інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів) / І.О.Топчієва. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013. – 61 с.

184. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта” – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
185. Ушачев В.П. Творчество в системе образования /В.П. Ушачев. – М., 1995. – 217 с.
186. Ушинський К.Д. Проблемы педагогики /К.Д.Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 С.
187. Федотова Г.А., Пчелина Е.А. Концептуальный подход к формированию эвристической деятельности студентов вуза: Монография. – Великий Новгород: Издательство НГУ имени Ярослава Мудрого, 2004. – 192 с.
188. Феллини Ф. Репетиция оркестра /Федерико Феллини. - М.: «Прогресс», 1983. – 129 с.
189. Философский словарь [под ред. И.Т. Фролова]. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
190. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб /М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с. (Альмаматер).
191. В.Фомин Е.А. Моравинский /Фомин В.А. – М., Музыка, 1983. - 129 с.
192. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции /Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456с.
193. Фридман Л.М. Как обучать решению задач? //Педагог. вестн. – 1993. - №7. – С. 2-3.
194. Ханин Д.М. Искусство как деятельность в эстетике Аристотеля /Дмитрий Михайлович Ханин. – М.: Наука, 1986. – 176 с.
195. Хуторской А.В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность /А.В.Хуторской //Народное образование. – 1999. - №9. – С. 120-126.
196. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному?: пособие для учителей /А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
197. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения /А.В.Хуторской //Школьные технологии, №1 - 2. – 1999. – С. 233-243.
198. Хуторской А.В. Современная дидактика /Хуторской Андрей Викторович.– М: Высш. Шк., 2007. – 639 с.: ил. [1]

199. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика /Хуторской Андрей Викторович. – М.: Междунар. Педагог. акад., 1998. – 266 с.
200. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности /Цагарелли Ю.А. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
201. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика /Г.М.Цыпин. – СПб: Алетейя, 2001. – 320 с.
202. Чесноков П.Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров] /Павел Григорьевич Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
203. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” /Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 1995. – 22 с.
204. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.
205. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.
206. Ейнштейн А. Собрание научных трудов: В 4 т.: [под редакцией И.Е. Тамма]. – М.: Наука, 1967. – Т. 4. – 599 с.
207. Эстрина Т.А. Подготовка студента к работе с хором /Т.А.Эстрина //Вопросы хороведения на музыкально-педагогическом факультете: сб. науч. трудов; [ред. кол. О.П.Соколова, Г.П.Стулова, Б.Д.Критский]. – М., 1981. – С. 37-48.
208. Якобсон П.М. Психология художественного творчества /Павел Максимович Якобсон. – М., «Знание», 1971. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Искусство»).
209. Якиманская И.С. Личностно-ориентированое образование // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. - Вып. 1.– С. 55.

210. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality //Ann. Rev of Psychology. – 1981. V. 32. P. 439–476.
211. Gardner H. Creativity lives and creative works: a synthetic scientific approach //R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge. Cambridge University Press. 1988. P. 298–324. Gardner H. Creating minds. NY. Basic Books. 1993.
212. Hogarth R. M. Educating intuition. Chicago, IL. University of Chicago Press. 2001. CreativityResearch Journal. 2003. V. 15. № 2–3. P. 153–166.
213. Hlavsa J. Pojmova struktura tvurciho intelektu //Cheskoslovenska psychologie. 1972. V. 16. № 2.
214. Jonson T. Inclusive education. – Geneva: UN 1994. – 158 p.
215. Johnston W. L., Daumer C. R. Intuitive development: Communication in the nineties //Publish. Personal Management. 1993. V. 22. № 2. P. 257–269.
216. A. Koestler. The Act Creation. – N.Y. – London, 1965. – P.208.
217. Osborn A.F. How to become more creative. – New York, 1964.
218. Psychology of Musik. 1990. V. 18. P. 112–139. Marsh R. L., Landau J. D., Hichs J. I. How examples may (and may not) constrain creativity //Memoryand Cognition. 1996. V. 24. № 5. P. 669–680.
219. Sadler-Smith E. Intuition-analysis style and approaches to studying //Educational Studies. 1999. V. 25. № 2. P. 159–174.
220. Simon H., Newell A. Heuristik problem solving, «Operational Res», № 1, 1958.
221. Simonton D. K. Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects //American Psychologist. 2000. V. 55. P. 151–158.
222. Woolhouse L. S., Bayne R. Personality and the use of intuition: Individual differences in strategy and performance on an implicit learning task //European Journal of Personality. V. 14. P. 157–169.
223. Интернет-ресурс [http: //www.elitarium. ru/](http://www.elitarium.ru/).
224. Интернет-ресурс [http: //www. psychology. foreks. ru / 26 / index. htm](http://www.psychology.foreks.ru/26/index.htm)
225. Интернет-ресурс [http: //www. profosvita. org. ua /](http://www.profosvita.org.ua/)
226. Интернет-ресурс [http: //azps. ru / tests / kit / tei 2009 b, html](http://azps.ru/tests/kit/tei2009b.html)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М.П.ДРАГОМАНОВА
01601, Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон 221-99-33

10.12.12 2012 р. № 07-10/3126

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації Топчієвої Ірини
Олександрівни «Підготовка майбутніх учителів музики до
керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням
евристичних методів навчання», поданої на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Протягом 2010-2012 років у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова І.О. Топчієва впроваджувала методику формування підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами. Автор розробила та апробувала експериментальну методику диригентсько-хорового навчання, котра дозволила визначити можливі шляхи оптимізації підготовки студентів до керівництва хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання.

Результати дисертаційного дослідження І.О.Топчієвої використовуються в наукових розробках з теорії та методики музичного виховання й фахового навчання, у розробці робочих навчальних програм, лекційних курсів та методичних рекомендацій для викладачів і майбутніх учителів музики, а також в індивідуальних класах з хорового диригування, оновленні змісту дисциплін «Хоровий клас і практикум роботи з хором» та «Методика музичного виховання». Результати проведених статистичних вимірювань дозволили виявити динаміку підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами та засвідчили ефективність запропонованої методики.

Проректор-директор Інституту у мистецтв  А.Т. Авдієвський

Проректор з наукової роботи
НПУ імені М.П. Драгоманова  Г.І. Волинка





009514

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58012, м.Чернівці, вул. М.Кошовинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

18.12.12р. № 17-20/4498

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Топчієвої Ірини Олександрівни у навчально-виховний процес
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
«Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва
дитячими хоровими колективами із застосуванням
евристичних методів навчання», поданої на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю
13.00.02 – теорія та методика музичного навчання**

Упродовж 2011-2012 рр. у навчально-виховний процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича впроваджувалися матеріали дисертаційного дослідження І.О.Топчієвої. У фахову підготовку майбутніх учителів музики було впроваджено розроблену дисертанткою поетапну методику, зорієнтовану на розширення арсеналу навчальних засобів, що дозволило евристично організовувати процес цілеспрямованої творчості. Запропонована нова технологія вирішення творчих завдань пов'язана з інтелектуально-творчим наповненням фахової підготовки, створенням максимальних умов для самореалізації, конструюванням індивідуального стилю диригентсько-хорової діяльності студентів, що сприяє побудові власних інтерпретаційних конструктів досягнення оригінального, неповторного особистісного результату диригентсько-хорової діяльності.

У результаті впровадження поетапної методики евристичного навчання майбутніх учителів музики у процесі роботи з хоровими колективами, що була здійснена за умов організаційно-стимулюючого, аналітично-конструктивного, інтерпретаційно-пошукового, творчо-результативного етапів, констатовані позитивні зрушення в цьому процесі, визначена динаміка формування означеного феномена. Підсумкові статистичні вимірювання виявили динаміку підготовленості майбутніх учителів музики до практичної діяльності із застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами та засвідчили ефективність запропонованої методики.

Проректор з наукової роботи



проф. Ушенко О.Г.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 18.12.12 № 3248
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Топчієвої Ірини Олександрівни «Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання.

Протягом 2009-2012 року на кафедрі диригентсько-хорової підготовки Інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження І.О.Топчієвої. Розроблена автором методика евристичного навчання майбутніх учителів музики запроваджувалася в навчальний процес зі студентами на дисциплінах: «Хорове диригування», «Методика та практика роботи з хоровим колективом», «Практикум з хорового аранжування» доцентами Т.В.Осадчою, С.О.Ірїгіною, Т.А.Первушиною, ст.викладачами Т.М.Дьоміною, С.А.Клубковою, О.С.Лесник, іншими.

Пропонована автором поетапна методика передбачала такі етапи: організаційно-стимулюючий, аналітично-конструктивний, інтерпретаційно-пошуковий, творчо-результативний. У результаті впровадження поетапної методики евристичного навчання майбутніх учителів музики в системі багаторівневої освіти були констатовані позитивні зрушення в підготовці студентів до керівництва дитячими хоровими колективами. Запроваджені евристичні методи знаходили зацікавлення з боку студентів та викладачів. Підсумкові вимірювання виявили динаміку підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами та засвідчили ефективність запропонованої методики.

Матеріали розробленої автором методики евристичного навчання майбутніх учителів музики у процесі роботи з хоровими колективами дозволяють розкрити творчу індивідуальність майбутнього вчителя музики, формують художньо-ціннісні орієнтації, сприяють набуттю студентом власного творчого досвіду, створюють можливості самостійної творчості у процесі роботи з хоровим колективом.

Про результати впровадження експериментальної методики повідомлялося на кафедрі диригентсько-хорової підготовки.

Декан факультету музичної та хореографічної освіти



Білова Н.К., кандидат педагогічних наук, доцент

Проректор з наукової роботи



Захарченко І.Г., кандидат фізико-математичних наук, професор.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД

«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

буль. Оборони, 2, м. Луганськ, 91011.

Тел./факс: (0642) 59-90-08;

тел.: (0642) 58-45-41; e-mail: mail@luguniv.edu.ua

12.12.12 № 11941
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження у навчально-виховний процес Луганського національного університету імені Тараса Шевченка результатів дисертаційного дослідження
Топчієвої Ірини Олександрівни «Підготовка майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання**

Упродовж 2010-2012 навчальних років у зміст навчально-виховного процесу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка були впроваджені результати дисертаційного дослідження І.О.Топчієвої з актуальної проблеми підготовки майбутніх учителів музики до керівництва дитячими хоровими колективами із застосуванням евристичних методів навчання. У навчальному процесі ВНЗ була використана розроблена автором методика евристичного навчання майбутніх учителів музики у процесі роботи з хоровими колективами на індивідуальних заняттях з хорового диригування, практикумі роботи студентів з навчальними хоровими колективами, на заняттях з хорознавства.

Запровадження поетапної методики евристичного навчання майбутніх учителів музики, розробленої автором дисертації, відбувалося у процесі роботи з хоровими колективами, що проходило у перебігу організаційно-стимулюючого, аналітично-конструктивного, інтерпретаційно-пошукового, творчо-результативного етапів констатовані позитивні зрушення й визначена динаміка формування означеного феномена. Експериментальне впровадження обґрунтованої методичної моделі підготовки студентів до роботи з хором із застосуванням евристичних методів навчання сприяло підвищенню якості їх диригентсько-хорової підготовленості до продуктивної діяльності, розширило арсенал навчальних засобів, зорієнтувало на евристично організований процес цілеспрямованої творчості. Підсумкові вимірювання виявили динаміку підготовленості майбутніх учителів музики до застосування евристичних методів навчання у процесі роботи з хоровими колективами та засвідчили ефективність запропонованої поетапної методики.

Проректор з науково-педагогічної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

О. М. Клімочкіна

Канд.пед.наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

О.Д. Чурікова-Кушнір



180580