

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

УДК 378.091.3:373.011.3-051:78]:[373.3.015.31:78](043.3)

ЦЗЮЙ ЖАНЬ

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ В РОБОТІ З УЧНЯМИ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі
знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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

_____ Цзюй Жань

Науковий керівник: **Бодрова Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних
наук, професор

Київ - 2024

АНОТАЦІЯ

Цзюй Жань. *Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи* – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

Зміст анотації

У дисертації висвітлюється процес фахової підготовки майбутніх учителів музики до музично-творчої роботи з учнями початкової школи. Дана робота пов'язана із проблематикою висвітлення закономірностей та процесів розвитку творчого мислення, творчої діяльності, формування творчої особистості засобами музики і тому має сферу більш широкого застосування у науці.

Підготовка майбутніх учителів музики до музично-творчої роботи з учнями-початківцями розглядається як невід'ємна й багатоаспектна складова фахового навчання, інтегративний вид мистецько-педагогічної діяльності, що знаходить апробацію на виробничій практиці у безпосередніх взаєминах з дітьми. Автор розуміє підготовку майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи як педагогічно скеровану продуктивно-практичну діяльність з оволодіння формами і методами пошукової роботи зі застосуванням інтегративних засобів мистецького навчання.

Поняття «музично-творче завдання» розробляється дисертантом у якості родового по відношенню до педагогічної задачі. Це створює можливості врахування як зовнішніх, так і внутрішніх чинників художньої активності вчителя і учнів у відповідності до певної мистецько-освітньої мети та застосованого методичного інструментарію. В роботі поняття «музично-творче завдання» визначається як елемент мистецько-освітнього процесу, засіб

активізації навчання та продуктивного мистецького пошуку, що спрямовує музичну діяльність особистості на отримання певного результату.

З урахуванням основних видів музичної діяльності дітей досліджувані завдання класифікуються як музично-пізнавальні, музично-виконавські та музично-перетворювальні. У контексті продуктивної діяльності дітей дається рівнева характеристика видам музично-творчих завдань, що визначаються як репродуктивні, конструктивні, пошукові та евристичні.

На основі узагальнення наукового матеріалу розроблено вимоги до конструювання музично-творчих завдань для учнів початкової школи, що сконцентровано у таких позиціях як: врахування психо-фізіологічних особливостей розвитку учнів; оптимальність співвідношення між складністю музичного матеріалу, що належить засвоїти учням, та його доступністю; інформативність і привабливість художнього змісту завдання; оригінальність форми викладу матеріалу; варіантність отриманого результату.

У роботі представлено структуру підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у єдності трьох компонентів – мотиваційного, когнітивного та процесуального.

Мотиваційний компонент визначає міру фахової спрямованості студентів на музично-творчу роботу з учнями-початківцями. Це зумовлює фахову орієнтованість, зацікавлене ставлення майбутніх учителів до музичної евристики, потребу у спілкуванні з музичним мистецтвом, здатність усвідомлювати мету самопідготовки та диференціювати власні уподобання в музично-освітній сфері. Когнітивний компонент засвідчує інтегративний характер мистецьких знань студентів та їх обізнаність у видах музично-творчих завдань, у способах їх розробки та реалізації. Процесуальний компонент уможливорює формування здатності до виразної демонстрації музичних творів, а також застосування належного методичного інструментарію для забезпечення ефективної художньо-педагогічної взаємодії студентів та учнів у творчій навчальній роботі на мистецько-інтегративній основі.

У дисертації обґрунтовано методологічні підходи до організації та змісту досліджуваної підготовки майбутніх педагогів-музикантів (задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований), доведено їх значення з позицій сучасних вимог до європейської освіти.

Ефективність досліджуваної підготовки майбутніх педагогів-музикантів забезпечується впровадженням у процес фахового навчання певних педагогічних умов. Перша педагогічна умова реалізується засобами створення стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення комфортного позитивного стану студентів у фаховому навчанні. Друга педагогічна умова пов'язана з активною музично-творчою взаємодією студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях. Третя педагогічна умова передбачає орієнтацію на інтенсивне фахове становлення майбутнього педагога у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній роботі з учнями із застосуванням засобів мистецької інтеграції та комбінування різних видів музичної діяльності (пізнавальної, виконавської, перетворювальної).

Автором розроблено організаційно-методичну модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи. В основу її функціонування покладено низку актуальних принципів. Так, принцип самоактивності реалізується як саморух на основі внутрішніх прагнень студента до більш високих рівнів особистісного розвитку, згідно чого майбутній вчитель розглядається як суб'єкт власної поведінки, який активно перетворює свій внутрішній світ та регулює процеси саморозвитку, самореалізації, самокорекції. Принцип мистецько-педагогічної інтегративності скеровує діяльність студентів на комплексне застосування виражальних засобів різних видів мистецтва на основі таких об'єднуювальних чинників як взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення художніх елементів. Принцип художньої виразності застосованого музичного матеріалу уможливорює якісний добір учителем мистецьких зразків у роботі з учнями на основі чинних освітніх вимог та художніх інтересів учнів у відповідності до їх

виконавського й слухацького досвіду з урахуванням естетично-сміслової цінності творів.

Критеріальний апарат дослідження, розроблений для вимірювання підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань (мотиваційно-смісловий, когнітивно-асоціативний, процесуально-результативний критерії), розглядається як комплекс фахових знань, практичних здатностей та особистісних якостей студентів, що дозволяють досягати продуктивних результатів у спільній з дітьми мистецько-пошуковій діяльності.

Авторська методика підготовки у майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань передбачає два етапи її впровадження. Перший етап (проективно-моделюючий) пов'язаний з моделюванням різноманітних мистецько-педагогічних ситуацій в умовах тренінгових занять, що відображають різні аспекти безпосередньої взаємодії вчителя й учнів. Вирішення задач здійснюється на інтегративній основі для набуття студентами якостей творчих дій (самостійність, ініціативність, продуктивність, оригінальність). Другий етап (продуктивно-практичний) передбачає застосування музично-творчих завдань у безпосередній роботі з учнями початкової школи, в процесі якого студенти активно використовують власний методичний досвід на основі застосування таких методів як моделювання проблемних ситуацій, ділова педагогічна гра, «мозковий штурм», метод колективного пошуку оригінальних ідей, метод евристичних питань, «кейс-метод», метод емпатії, метод синектики тощо.

Результати формувального експерименту за діагностичними зрізами дали можливість констатувати суттєві позитивні зміни у кількісних та якісних характеристиках рівнів підготовленості студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи. Це засвідчило продуктивність розробленої методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження:

- *вперше* здійснено цілісне дослідження підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи; розроблено й теоретично обґрунтовано модель досліджуваної підготовки майбутніх учителів музики, яка містить мету, принципи (самоактивності, мистецько-педагогічної інтегративності, художньої виразності застосованого музичного матеріалу), педагогічні умови (створення стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення комфортного позитивного стану студентів у фаховому навчанні, активна музично-творча взаємодія студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях, орієнтація на інтенсивне фахове становлення майбутнього педагога у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній роботі з учнями із застосуванням засобів мистецької інтеграції), етапи, форми й методи роботи, компоненти досліджуваної підготовки та результат; визначено критерії (мотиваційно-смісловий, когнітивно-комбінаторний, процесуально-результативний) та показники діагностики відповідної підготовленості; встановлено рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань (високий, достатній, обмежений, низький); розроблено й експериментально перевірено методику підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями, уведено до наукового обігу поняття «підготовленість до реалізації музично-творчих завдань».

-*уточнено* сутність понять «музично-творче завдання», «підготовка до реалізації музично-творчих завдань»; «формування підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань»; особистісні ознаки учителя у контексті педагогічної творчості (самостійність, ініціативність, продуктивність, оригінальність);

- *подальшого розвитку* набули концептуальні підходи до підготовки майбутніх учителів музики у реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи (задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований); науково-методичне забезпечення

розвитку виробничо-практичних факторів у навчальній мистецько-педагогічній діяльності творчого характеру.

Практична значущість дослідження полягає в розробці та впровадженні у фахове навчання науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів музики до використання музично-творчих завдань під час виробничої практики у початковій школі; у розробці для студентів тренінгу з музично-творчої роботи з учнями. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у розробці навчальних програм, методичних рекомендацій, навчальних і методичних посібників з проблем художньо-педагогічної творчості, а також для оновлення змісту практико-спрямованих навчальних дисциплін фахової підготовки педагогів-музикантів.

Ключові слова: фахова підготовка, учитель мистецтва (музики, музичного мистецтва), художньо-педагогічна творчість, творче середовище, евристика, художнє мислення, музично-творче завдання, поетапна методика, виробнича педагогічна практика.

Основні наукові результати дослідження висвітлено у працях автора

Статті у провідних світових виданнях (категорія А)

1. TETIANA BODROVA, bSERHII HORBENKO, cTAMIŁA HRYZONLAZOVA, dLI HUIFANG, eJU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research Double-Blind Peer-Reviewed Volume 12, Issue XXVI, 2022, Number of regular issues per year: 2, page 174-179 // <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/PDF/120126.pdf>

Статті у фахових виданнях України (категорія Б)

2. Цзюй Жань. Проблема формування творчої особистості вчителя музики в контексті евристичної дидактики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – вип. 24 (29). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – 168 с., с. 27 – 31. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21785>

3. Цзюй Жань. Педагогічний артистизм як елемент творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва / Жань Цзюй // Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. - 2020. - Вип. 8. - С. 267-271. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_8_48. DOI: 105281 / zenodo.3905924

4. Цзюй Жань. Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. с. 68 -73. <https://nv.pdpu.edu.ua/>

Праці апробаційного характеру

5. Цзюй Жань. Особливості реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями (з досвіду педагогічної практики) // Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., с. 111 – 114.

6. Цзюй Жань. Підготовка майбутніх учителів музики до музично-творчого розвитку учнів-початківців: теоретичні аспекти // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 259 с., с. 222–225.

7. Цзюй Жань. Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта: ознаки становлення // Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29 – 30 жовтня 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені а.с.Макаренка, 2019. Том 2. 173 с., с. 88 – 90.

8. Цзюй Жань. Форми творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва у роботі з учнями // Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць / Упоряд., наук. ред. С. Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с., с. 293 – 295.

9. Цзюй Жань. Музично-творчі завдання як елемент мистецько-освітнього процесу // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с., с. 44 – 46.

ABSTRACT

Ju Ran. *Preparation of future music teachers for the implementation of musical-creative tasks in work with elementary school pupils* – Manuscript copyright.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 014 Secondary education (Musical art). - Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. Kyiv, 2024.

Content of the abstract

The dissertation highlights the process of professional training of future music teachers for musical-creative work with elementary school pupils. This work is related to the regularities of the development of psychological and pedagogical research on creative thinking, creative activity, the formation of a creative personality, and therefore has a wider scope of application in science.

The preparation of future music teachers for musical-creative work with beginner pupils is considered as an integral and multifaceted component of professional training, an integrative type of artistic and pedagogical activity, which finds approbation in practical training in direct relationships with children. The author understands the preparation of future music teachers to implement musical-creative tasks in work with elementary school pupils as a pedagogically directed productive-practical activity of mastering the forms and methods of research work with the use of integrative means of art education.

The concept of "musical-creative task" is considered in the work as generic in relation to the pedagogical task. This creates opportunities to take into account both external and internal factors of the artistic activity of the teacher and pupils in

accordance with a certain artistic and educational goal and the applied methodological tools.

In the work, the concept of "musical-creative task" is defined as an element of the artistic-educational process, a means of productive artistic search, which directs the musical activity of an individual to obtain a certain result.

In the context of productive activity, a description is given of the types of musical-creative tasks for pupils, which are defined as reproductive, constructive-searching and heuristic.

Based on the generalization of scientific material, the requirements for the construction of musical-creative tasks for elementary school pupils have been developed, which are concentrated in such positions as: taking into account the psycho-physiological features of the development of pupils; optimality of the relationship between the complexity of the musical material to be mastered by pupils and its accessibility; informativeness and attractiveness of the artistic content of the task; originality of the form of presentation of the material; variability of the obtained result.

The work presents the structure of training future music teachers for the realization of musical-creative tasks in the unity of three components - motivational, gnostic and procedural.

The motivational component determines the extent of students' professional orientation to musical-creative work with beginner pupils. This determines the professional orientation, the interested attitude of future teachers to musical heuristics, the need for communication with musical art, the ability to realize the purpose of self-training and differentiate one's own preferences in the musical educational sphere. The gnostic component testifies to the integrative nature of the students' artistic knowledge and their awareness of the types of musical-creative tasks, the methods of their development and implementation. The procedural component enables the formation of a set of skills (musical-performance, methodical, technical-instrumental), which can ensure the success of the pedagogical interaction of students and pupils in creative educational work on an artistic-integrative basis.

The dissertation substantiates methodological approaches to the formation of motivation for performing self-training among future music teachers, and proves their importance from the standpoint of problem-solving, integrative, synergistic, practice-oriented contexts.

The author defines the principles of training future music teachers for the implementation of musical-creative tasks in working with elementary school pupils. Thus, the principle of self-activity is implemented as a self-movement based on the student's internal aspirations to higher levels of personal development, according to which the future teacher is considered as a subject of his own behavior, who actively transforms his inner world and regulates the processes of self-development, self-realization, and self-correction. The principle of artistic-pedagogical integrity directs the activity of students to the complex application of expressive means of various types of art on the basis of such unifying factors as mutual influence, interrelationship, interpenetration of artistic elements. The principle of artistic expressiveness of the applied musical material enables the teacher to select artistic samples in his work with pupils on the basis of the students' artistic interests in accordance with their performance and listening experience, taking into account the aesthetic value of the works and their semantic bases.

The effectiveness of the studied training of future music teachers is made possible by the implementation of certain pedagogical conditions. The first pedagogical condition is implemented by means of creating a stimulating artistic and educational environment to ensure a comfortable and positive state of students in professional education. The second pedagogical condition is related to the active musical-creative interaction of students in the process of modeling pedagogical situations in training classes. The third pedagogical condition involves orientation towards the intensive professional formation of the future teacher in the mode of direct creative search in practical work with pupils using the means of artistic integration and combining different types of musical activities (cognitive, performing, transformative).

The process of preparing future teachers-musicians to implement musical-creative tasks in working with elementary school pupils is presented in the form of an organizational-methodical model consisting of conceptual-target, diagnostic, methodical and result-oriented blocks.

The author's method of preparing future music teachers for the realization of musical-creative tasks includes two stages of its implementation. The first stage (projective-modeling) is related to the modeling of various artistic-pedagogical situations in the conditions of training sessions, which reflect various aspects of direct interaction between the teacher and pupils. Solving of the tasks is carried out on an integrative basis for students to acquire the qualities of creative actions (independence, initiative, productivity, originality). The second stage (productive-practical) involves the application of musical-creative tasks in direct work with elementary school pupils, in the process of which students actively use their own methodological experience in practical training in the process of applying such methods as the method of modeling problem situations, business pedagogical game, "brain storm", the method of collective search for original ideas, the method of heuristic questions, the "case method", the method of empathy, the method of synectics, etc.

The results of the educational experiment by diagnostic assessments made it possible to state significant positive changes in the quantitative and qualitative characteristics of the levels of preparedness of students of experimental groups (compared to control groups) for the implementation of musical and creative tasks in work with elementary school pupils. This proved the productivity of the developed technique.

Scientific novelty of the obtained research results:

- *for the first time*, a holistic study of the training of future music teachers for the implementation of musical-creative tasks in working with elementary school pupils was carried out; the factors of musical-creative activity of future professionals are revealed; a model of researched training of future music teachers was developed and theoretically substantiated, which contains the goal, principles (self-activity,

artistic and pedagogical integrability, artistic expressiveness of the applied musical material), pedagogical conditions (creating a stimulating artistic and educational environment to ensure a comfortable positive state of students in professional education, active musical and creative interaction of students in the process of modeling pedagogical situations in training classes, orientation towards the intensive professional development of the future teacher in the mode of direct creative search in practical work with pupils using means of artistic integration), stages, forms and methods of work, components of the studied training and result; criteria (motivational-semantic, cognitive-combinatorial, procedural-productive) and diagnostic indicators of appropriate preparedness are defined; the levels of preparedness of future music teachers for the realization of musical-creative tasks were established (high (heuristic), medium (constructive), low (reproductive)); the methodology of training future music teachers for the implementation of musical-creative tasks in work with beginner pupils was developed and experimentally verified, the concept of "realization of musical-creative tasks" was introduced into scientific circulation.

- the essence of the concepts "musical-creative task", "preparation for the implementation of musical-creative tasks", "forming the preparedness of future music teachers for the realization of musical-creative tasks" *has been clarified*;

- conceptual approaches to the training of future music teachers in the implementation of music-creative tasks in work with elementary school pupils (task-based, integrative, synergistic, practice-oriented); scientific and methodological support for the development of practice-oriented factors in educational artistic-pedagogical activity *have gained further development*;

The practical significance of the research lies in the development and introduction into the professional training of future music teachers of the scientific and methodological support of the process of their preparation for the use of musical-creative tasks during practical training in elementary school; in the development of training for students on musical-creative work with pupils. The materials of the dissertation research can be used in the development of educational programs,

methodological recommendations, educational and methodological manuals on the problems of artistic and pedagogical creativity, as well as to update the content of practically oriented educational disciplines of professional training of music teachers.

Keywords: professional training of future music teachers, artistic-pedagogical creativity, heuristics, artistic thinking, musical-creative task, step-by-step method, practical pedagogical training.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. *Цзюй Жань*. Проблема формування творчої особистості вчителя музики в контексті евристичної дидактики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – вип. 24 (29). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – 168 с., с. 27 – 31. .
<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21785>

2. *Цзюй Жань*. Педагогічний артистизм як елемент творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 8 (164) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2020. 274 с. (Серія: Педагогічні науки), с. 267 – 272 http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_8_48.

DOI: 105281 / zenodo.3905924

3. *Цзюй Жань*. Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. с. 68 -73. <https://nv.pdpu.edu.ua/>

Article in the scientific journal of the foreign country

4. aTETIANA BODROVA, bSERHII HORBENKO, cTAMILA HRYZOHLAZOVA, dLI HUIFANG, eJU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta – Journal of Interdisciplinary Research. SPECIAL ISSUE NO.: 12/01/XXVI. (VOL. 12, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XXVI.), february, 2022. // <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/PDF/120126.pdf>

Research works, which certify the approbation of the materials of the thesis

5. Цзюй Жань. Особливості реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями (з досвіду педагогічної практики) // Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., с. 111 – 114.

6. Цзюй Жань. Підготовка майбутніх учителів музики до музично-творчого розвитку учнів-початківців: теоретичні аспекти // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 259 с., с. 222–225.

7. Цзюй Жань. Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта: ознаки становлення // Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29 – 30 жовтня 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені а.с.Макаренка, 2019. Том 2. 173 с., с. 88 – 90.

8. Цзюй Жань. Форми творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва у роботі з учнями // Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць / Упоряд., наук. ред. С. Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с., с. 293 – 295.

9. Цзюй Жань. Музично-творчі завдання як елемент мистецько-освітнього процесу // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с., с. 44 – 46.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ.....	2
ЗМІСТ.....	16
ВСТУП	18
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
1.1. Мистецько-освітні детермінанти фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів у контексті педагогічної творчості.....	26
1.2. Музично-творче завдання як засіб розвитку продуктивних можливостей особистості у педагогічному процесі.....	42
1.3. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх фахівців до музично-творчої роботи з учнями початкової школи.....	62
Висновки до першого розділу.....	82
Список використаних джерел до першого розділу.....	85
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ В РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
2.1. Компонентна структура процесу підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи	93
2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями.....	119
2.3. Організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.....	133
Висновки до другого розділу.....	154
Список використаних джерел до другого розділу.....	157

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Діагностика підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.....	163
3.2. Формувальний експеримент та аналіз його результатів.....	181
Висновки до третього розділу.....	218
ВИСНОВКИ.....	221
ДОДАТКИ.....	226

Скорочення

МТЗ – музично-творчі завдання

ВСТУП

Освіта XXI століття увійшла у систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, політичних і культурних відносин. Перед нею постає завдання відповідати потребам і запитам сучасного глобалізованого суспільства, виконуючи провідну роль у підготовці молодого покоління до життя.

Сьогодні освіта виступає засобом виявлення та реалізації можливостей людини по відношенню до себе та навколишнього середовища (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Луговий, О.Пехота, О. Савченко, А. Семенова, Г.Хоружий та інші). Головна мета сучасних освітніх процесів – формування особистості, підготовленої до створення нового, здатної знаходити продуктивні рішення складних нестандартних проблем. Науковцями доведено, що евристичне спрямування освіти є важливою умовою ефективності навчання у контексті якісного оволодіння освітніми стандартами. В той же час, подальша розбудова вищої освіти у відповідності до європейських демократичних засад вимагає переосмислення усталених шляхів функціонування її змістових та процесуальних сторін, ретельного добору адекватних сучасним реаліям технологій теоретичної і практичної сфер професійної підготовки студентів (І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Лазарєв, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич).

Серйозні вимоги висуваються і до фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів. Учителю музичного мистецтва для здійснення успішної творчої діяльності необхідно бути готовим до реалізації педагогічних інновацій та евристичних завдань, до розв'язання актуальних проблем мистецько-освітнього характеру. Така підготовленість є особливим особистісним станом, що забезпечується наявністю у студентів емоційно-ціннісного ставлення до фаху, здатністю до навчальних дій продуктивного характеру на основі володінням ефективними й доцільним формами і методами досягнення мистецько-освітніх цілей (Т.Дорошенко, А. Зайцева, А.Козир, В.Лабунець, В. Орлов, Г. Падалка, О. Реброва, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щолокова ні інші).

Реалії сьогодення засвідчують, що у сучасній освіті зростає відповідальність вищої школи за формування особистості вчителя-професіонала, спроможного знаходити в роботі з учнями евристичні засоби навчання, високопродуктивні й оригінальні форми і способи взаємодії. Сьогодні в освіті суттєво важливим стає створення умов, що забезпечать кожному учителю здатність працювати у творчому режимі, опановувати цікаві й ефективні форми та методи розвитку творчих можливостей учнів, створювати розвивальне й продуктивне середовище в урочній та позаурочній роботі.

Засадничі праці науковців у сфері сучасної мистецько-педагогічної освіти, теорії та практики педагогіки мистецтва (С.Горбенко, Т.Дорошенко, І.Зязюн, А.Козир, В.Лабунець, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, О.Щолокова та інші) закладають методологічні та технологічні основи підготовки студентів до практично-продуктивної діяльності, однак, при всій їх широті та багатовекторності залишають нерозв'язаними ще достатньо багато питань теоретико-методичного забезпечення фахового навчання у продуктивно-творчому аспекті.

Актуальність дослідження проблем творчості обумовлена концептуальними поглядами науковців на цей феномен як на один із компонентів особистісної культури (І.Бех, Г.Костюк, А.Маслоу, В.Моляко, В.Рибалка, К.Роджерс, В.Роменець, І.Якиманська). Проблеми психології творчості та виявленню творчих потенцій особистості присвячено роботи як зарубіжних дослідників (Дж.Гільмер, А.Краллі, Ф.Лезер, Х.-Г.Мелорн, Я.Хлавс), так і вітчизняних науковців (Г.Балл, І.Біла, Г.Костюк, Л.Паньків, В.Роменець, Л.Степанова, М.Боришевський).

Науковцями доведено, що творчість – це вища форма активності і самостійності у діяльності людини. Тому педагогічна теорія і практика спрямована на формування у майбутніх учителів стійких творчих інтересів, цілеспрямованості у пошуках оригінальних ідей, наполегливості у розв'язанні

творчих завдань (І.Дичківська, В.Моляко, О.Кульчицька, С.Сисоєва, Т.Сущенко та інші).

Цілком природним є твердження учених та вчителів-практиків про те, що творча особистість вчителя формується, перш за все, у процесі постановки і вирішення творчих педагогічних задач, що вимагає від вчителя творчого стилю діяльності, нестандартного мислення, здатності до інновацій. Науковці довели, що сьогодні професійна підготовка вчителів страждає від недоліків в організації педагогічної творчості майбутніх фахівців саме через недостатню підготовленість до творчого вирішення та розв'язання практичних проблемних ситуацій (І.Зязюн, Н.Кичук, Г.Нагорна, С.Сисоєва, Г.Троцько).

У контексті розуміння навчання як цілеспрямованого процесу вирішення задач присвятили свої дослідження Г.Балл, Т.Бодрова, І.Біла, В.Моляко, Г.Костюк, Ю.Кравченко, О.Маляренко, Л.Мільто, О.Полякова. Аналіз наукових праць указаних учених засвідчив провідне значення навчальних задач та творчих завдань в продуктивній діяльності учнів та студентів.

Щодо мистецької освіти, то у її контексті проблема теоретичного обґрунтування та практичної реалізації евристичних та музично-творчих завдань й досі залишається нерозробленою, а сама категорія «музично-творчі завдання» не стала предметом наукових досліджень.

Складність означеної проблеми підсилюється низкою існуючих суперечностей між:

- сучасними вимогами до інноваційного спрямування професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та традиційним змістом їх фахового навчання;

- необхідністю використання новітніх евристичних форм і методів мистецької роботи в сучасній школі та відсутністю науково-методичних матеріалів з технології їх розробки;

- рівнем стандартів педагогічної творчості у сфері музики та реальною готовністю студентів до застосування музично-творчих завдань у продуктивно-практичній взаємодії з учнями.

Актуальність обраної проблеми, недостатній рівень її розробленості в теоретичному і методичному аспектах зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи»*.

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

Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова з наукової теми «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки учителів музичного мистецтва». Тему дисертації затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 2 від 28 вересня 2023 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та методики підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.

Завдання дослідження:

1) на основі аналізу наукової літератури конкретизувати поняття “музично-творче завдання”, розкрити його сутність, зміст, структуру та роль означеного феномена в забезпеченні самоактивності особистості;

2) обґрунтувати педагогічні умови та запропонувати організаційно-методичну модель підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи;

3) розробити критерії, показники та виявити рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань;

4) експериментально перевірити ефективність авторської методики підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї філософської, психологічної та педагогічної науки про творчу діяльність та її сутність; про активність суб'єкта в пізнавальній діяльності; задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований підходи до фахової підготовки майбутніх учителів; нормативні документи в галузі освіти та положення про професійно-педагогічну підготовку фахівців (В.Андрущенко, І.Зязюн, І.Підласий, О.Савченко); психолого-педагогічні концепції підготовки майбутнього вчителя до педагогічної творчості (Н.Кічук, С.Сисоєва, Т.Сущенко); психологічні концепції розвитку творчої особистості (Г.Балл, М.Боришевський, В.Моляко, В.Роменець); психологічні дослідження з проблем розв'язання творчих задач (Г.Балл, І.Біла, Л. Гурова, А.Коваленко, Ю.Корнілов, Г.Костюк, О.Малярєнко, Л.Мільто, Л.Мойсеєнко); прогресивні ідеї мистецької педагогіки у їх продуктивно-практичному творчому вирішенні (С.Горбенко, Т.Дорошенко, І.Зязюн, А.Козир, В.Лабунець, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Хижна, О.Щолокова).

Для розв'язання завдань та досягнення мети використано такі **методи дослідження**:

теоретичні – вивчення та аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури та узагальнення одержаної інформації з метою дослідження сутності, структури і змісту підготовки майбутніх учителів музики дореалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи;

емпіричні – анкетування, тестування, спостереження, співбесіда, констатувальний та формувальний експерименти з метою виявлення загальних відмінностей, орієнтирів, професійних установок і позицій, професійних ускладнень в організації та змісті музично-творчої діяльності студентів, а також оцінки рівнів підготовленості майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань у практичній роботі з учнями;

математичні методи обробки даних, графічне подання результатів експерименту з метою відстеження динаміки рівнів підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження:

- *вперше* здійснено цілісне дослідження підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи; розкрито чинники музично-творчої діяльності майбутніх фахівців; розроблено й теоретично обґрунтовано модель досліджуваної підготовки майбутніх учителів музики, яка містить мету, принципи (самоактивності, мистецько-педагогічної інтегративності, художньої виразності застосованого музичного матеріалу), педагогічні умови (створення стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення комфортного позитивного стану студентів у фаховому навчанні, активна музично-творча взаємодія студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях, орієнтація на інтенсивне фахове становлення майбутнього педагога у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній роботі з учнями із застосуванням засобів мистецької інтеграції), етапи, форми й методи роботи, компоненти досліджуваної підготовки та результат; визначено критерії (мотиваційно-смісловий, когнітивно-комбінаторний, процесуально-продуктивний) та показники діагностики відповідної підготовленості; встановлено рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань (високий, достатній, обмежений, низький); розроблено й експериментально перевірено методику підготовки майбутніх учителів

музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями, уведено до наукового обігу поняття «реалізація музично-творчих завдань».

- *уточнено* сутність понять «музично-творче завдання», «підготовка до реалізації музично-творчих завдань»; «формування підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань»;

- *подальшого розвитку набули* концептуальні підходи до підготовки майбутніх учителів музики у реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи (задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований); науково-методичне забезпечення продуктивної діяльності студентів у контексті педагогічної інноватики.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та впровадженні у фахове навчання майбутніх учителів музики науково-методичного супроводу процесу їх підготовки до використання музично-творчих завдань під час виробничої практики у початковій школі; у розробці для студентів тренінгу з музично-творчої роботи з учнями. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у розробці навчальних програм, методичних рекомендацій, навчальних і методичних посібників з проблем художньо-педагогічної творчості, а також для оновлення змісту практико-спрямованих навчальних дисциплін фахової підготовки педагогів-музикантів.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідної роботи доповідались на міжнародних наукових конференціях: XVI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації» (Київ, 2018); III Мистецько-педагогічні читання пам'яті О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2019); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); I Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики проблеми, перспективи»,

(Суми, 2019); I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (Кропивницький? 2023); XXI Міжнародні мистецько-педагогічних читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2023), II - V Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2019-2022 р.р.); *на всеукраїнських наукових конференціях*: III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2022); *на щорічних звітних науково-практичних конференціях* професорсько-викладацького складу, студентів, аспірантів та докторантів УДУ імені Михайла Драгоманова (Київ, 2017 – 2023 р.р.).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 243 від 13.03. 2024 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 436-1/01 від 01.03. 2024 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 611 від 10.05. 2023 р.).

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 9 публікаціях автора, у тому числі у одній статті категорії А, 3-х одноосібних статтях в українських наукових фахових виданнях категорії Б, у 5-ти працях апробаційного характеру.

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (усього 139 найменувань, з них 10 іноземними мовами), 8 додатків. Основний зміст викладений на 199 сторінках, ілюстрований 7 рисунками та 14 таблицями. Загальний обсяг дисертації -240 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Мистецько-освітні детермінанти фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів у контексті педагогічної творчості

Переорієнтація знаннево орієнтованої системи освіти на таку, що сприяє більш повному творчому розкриттю особистості та стимулюванню її перетворювальних потенцій, вимагає освітнього середовища, що відповідає сучасним суспільним запитам і задовольняє потреби суб'єктів навчання. Базові ідеї для цього закладені у педагогічній теорії та практиці (Дж. Брунер, Ф. Дістервег, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Хайдеггер, Р. Штайнер). Освіта трактується зазначеними науковцями як міцний фактор збагачення і розвитку людського капіталу. За їх твердженням, вона покликана створювати, затримувати та відновлювати усі багатства культурно-історичних і духовних цінностей, охоплювати духовність людини в цілому, відкривати її сутність і власну гідність, зберігати істину та таємність бутності.

Сьогодні в суспільстві все більше зростає відповідальність вищої школи за формування особистості вчителя, здатного до творчості в роботі з дітьми, спроможного знаходити креативні й оригінальні форми і способи педагогічної взаємодії. Тому для сучасних освітніх процесів характерним є зростання уваги до особистості учня, максимального розкриття його обдарування та інтелектуального розвитку через різноманітні види та форми музично-освітньої роботи.

Сутність творчості відноситься до числа найбільш складних проблем, що привертають увагу філософів, соціологів, культурологів, психологів, педагогів (Ф. Бекон, А. Бергсон, Г. Воллес, Т. Гоббс, А. Пуанкаре, Д. Юм та вітчизняних – Ю. Ковалів, С. Максименко, В. Моляко, Є. Онацький, О. Туриніна, С. Яланська).

Витоки творчих процесів трактувалися неоднозначно в різні історичні епохи. Так, давньогрецький філософ Платон пояснює творчість як вольовий акт

богоподібної людини, як одержимість у реалізації потреби осягнення та перетворення світу. У творчості вона долає межі чуттєвого пізнання, виходячи у безмежність буття [70, с. 62 - 64].

Епоха Відродження розглядає творчість як через мистецтво з безмежною вірою в можливості людини. Взагалі, для згаданої епохи в цілому характерна низка специфічних особливостей, як от: розуміння художньої творчості як діяльності, що найбільш адекватна людині; а також домінування творчих початків над пізнавальними. Митець, свою чергу, не просто осягає світ і Бога, а здійснює принципово нове – з хаосу творить художній космос. [71, с. 90].

Проблеми творчості і досі знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників сучасності. Їх наукові праці присвячені не тільки проблемам формування творчої особистості, але й близьким до них – моралі, виховання, навчання. У психології поняття «творчість» розглядали такі психологи і педагоги як І. Біла, Л. Бурлачук, М. Калошна, В. Клименко, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець С. Сисоєва та інші. Ідея творчості, яка визначається як досягнення людиною чогось значущого та нового, такого, що змінює світ, також є провідною в концепціях зарубіжних психологів Ф. Баррона, Дж. Гілфорда, Х. Грубера, С. Девіса, Р. Стернберга, Т. Гардіфа, К. Тейлора, П. Торранса, Д. Фелдмана. Названі дослідники визначають творчі процеси як єдність особистості, самого продукту творчості та середовища. На основі поглядів видатних філософів (Г.-Ф. Гегель, І. Кант, Ф. Ніцше), сучасні дослідники підкреслюють ідею пізнання людиною, перш за все, себе самої через творчі дії, через зв'язок із соціумом.

Як бачимо, попри намагання філософів протягом століть виявити закономірності творчості та сутність творчої особистості, творчість і досі залишається ще недостатньо вивченою та дослідженою сферою. Аналіз наукових праць та освітніх документів з оптимізації діяльності навчальних закладів згідно положень Болонської декларації, забезпечення якості вищої освіти полягає у:

- заходженні балансу між інноваційним та традиційним в педагогічному процесі;
- обов'язковості вивчення студентами необхідних для фахового становлення навчальних курсів та свободою особистого вибору;
- надання пріоритету формам і методам навчання, що стимулюють освітню активність;
- використанні в процесі професійної підготовки прикладів та практичних ситуацій, характерних для освітніх реалій сучасності;
- міждисциплінарному навчанні, що дозволяє більш гнучко реагувати на кон'юнктуру ринку праці, диверсифікувати обсяг знань та умінь студентів, сприяючи успішній кар'єрі випускників;
- забезпеченні зворотного зв'язку між університетом як “виробником” і іншим закладом як “споживачем” педагогічної продукції [72].

У той же час, надзвичайно важливим освітнім дослідницьким напрямом сьогодні стає науково-педагогічне обґрунтування теорії та практики мистецької освіти, педагогіки мистецтва (С. Горбенко, О. Комаровська, О. Отич, Л. Паньків, С. Соломаха). Адже за відсутності мистецького компонента в освіті, як стверджує С. Горбенко, “фактично зупиняється процес саморозвитку людської духовності, відбувається відмежування людини від світових художніх надбань, що негативно позначається не лише на творчих спроможностях окремої особистості, але й суспільства в цілому” [16, С.54].

Таким чином, актуальність цієї проблеми вчені обґрунтовують не тільки об'єктивними вимогами суспільного розвитку та сутнісними можливостями людини, а й самою природою музичної діяльності як творчості. Питання творчості як компонента змісту освіти віднайшли відображення в концепціях формування пізнавальної активності, самостійності, інтересу (Т. Дорошенко, В. Лозова, Л. Мільто, В. Орлов, Л. Паньків, С. Сисоєва).

Дослідження в сфері музичної педагогіки проблем підготовки фахівців, здатних до творчих дій, співвідносяться з концептуальними поглядами на творчість як на один із компонентів особистості вчителя, зміст якого у

контексті музично-педагогічної діяльності досліджено недостатньо повно. Для вирішення проблеми творчого розвитку учнів потрібен вчитель, здатний нестандартно мислити, бачити цікаве й перспективне, креативно діяти.

Підготовку майбутніх педагогів-музикантів держава поклала на університети як осередки продуктивного культурно-освітнього досвіду. Гуманітарна місія плекання ідеї виховання вчителя-майстра потребує мобілізації багатьох внутрішніх і зовнішніх ресурсів – духовних, моральних, естетичних, мистецьких. Вважається, що саме університети мають важливі культурні, інтелектуальні й моральні зобов'язання перед суспільством, несучи відповідальність за формування продуктивного педагога та його підготовленість до мистецького навчання і виховання дітей та юнацтва (Т. Дорошенко, І. Зязюн, А. Козир, В. Лабунець, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Рудницька, О. Ростовський, В. Федоришин, О. Хижна, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Адаптуючи висновки науковців до перспектив фахового навчання майбутніх педагогів-музикантів, дозволимо собі стверджувати, що учитель може стати свідомим суб'єктом педагогічної творчості тільки за умов активної практичної діяльності, методичної підготовленості до мистецької роботи з учнівською аудиторією. До того ж, сучасний етап модернізації освіти ставить нові завдання в обґрунтуванні наукових підходів до розробки теорії і практики підготовки фахівців у галузі музично-педагогічної освіти. Реалізація зазначених дослідницьких завдань актуалізує пошук нових концептів і парадигм для розуміння музично-педагогічної реальності першої половини XXI століття, а саме: розуміння сутнісних підстав фахової діяльності педагога-музиканта і прагнення вибудувати нову систему підготовки майбутнього вчителя музики, що відповідає стандартам, нормам і формам сьогодення.

Оптимізація фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів сьогодні включає не тільки оновлення змісту начальних дисциплін, а й зміну підходів до методик викладання удосконалення арсеналу методичних засобів і прийомів активізації творчої діяльності студентів в ході занять (аудиторних,

позааудиторних) (Т. Дорошенко, А. Козир, В. Лабунець, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова).

Для того аби конкретизувати значення і функції вчителя музики в роботі з учнями початкової школи, необхідно звернутися до мистецьких засад освітньої стратегії «Нова українська школа». Вона передбачає, в першу чергу, творче ставлення вчителя до змісту і технологій навчання, ретельного добору навчального художнього матеріалу. Вчитель має передбачити час для виконання учнями художньо-практичних, зокрема, творчих завдань, враховуючи програмні вимоги, інтереси й потреби учнів цього віку. Тому провідними видами художньої діяльності, в першу чергу, *пізнання мистецтва*, що відбувається через сприймання, інтерпретацію і оцінювання художніх творів та *творче самовираження учнів*, що реалізується через задоволення їх потреб у висловленні музичних вражень, співі, грі на музичних інструментах, що сприятиме активному формуванню компетентностей, визначених навчальною програмою «Музичне мистецтво».

У загальній структурі творчої діяльності можна виділити декілька підсистем (В. Моляко), зокрема: *«процес творчості, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких протікає творчість»* [44, с. 5].

У науковому середовищі загальноприйнятним є визначення *творчості як розумово-практичної діяльності*, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових закономірностей, фактів, властивостей предметів і явищ, а також методів перетворення матеріального світу або духовної культури (В. Моляко, О. Музика, В. Роменець, С. Сисоєва).

Дослідники визначають творчість як вид людської діяльності, що характеризується не тільки новизною процесу, що спрямований на розв'язання суперечностей (розв'язання творчих завдань), але й новизною й оригінальністю самого продукту як результату дій. Вважається, що новизну продукту творчої діяльності слід розуміти як об'єктивну і соціально значущу, якщо продукт справді новий у контексті історії культури. У разі його новизни

лише для суб'єкта творчості, то така новизна має вже не суспільне, а особистісне значення.

Науковцями розроблено характерні риси творчої діяльності [72], серед яких найбільш суттєвими є:

- наявність суперечностей, проблемної ситуації або творчого завдання;
- соціальне та особистісне значення і прогресивність, тобто внесок у розвиток суспільства та особистості;
- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов творчості;
- наявність суб'єктивних (особистісних якостей) передумов творчості;
- новизна та оригінальність процесу або результату;
- охоплення творчістю всіх сфер людської діяльності для реального прогресу суспільства.

Нам імпонує визначення творчості, яке надає В.Ямницький. Це «цілісна інтегральна характеристика життєвої активності людини, процесу її саморозвитку, на основі якого здійснюється перетворення особистості на суб'єкта життєтворчості» [73, с. 67]. Оригінальним у контексті творчості науковець розглядає поняття «життєтворчість», що приваблює своїм сутнісним смислом. У якості цілепокладання вона тлумачиться як «особливий тип духовно-практичної діяльності людини, спрямований на проектування, планування, програмування і творче здійснення власного життя через низку творчих актів як свідочтв його унікальності та інноваційності» [73, с. 16].

В той же час, творчість є процесом суб'єктивного відкриття нового, що реалізується як процес становлення нових форм психічної саморегуляції дій, нових зв'язків, психічних образів, особистісних здібностей і властивостей. Так, Л.Копець вважає, що під творчістю можна розуміти розвиток будь-якого виду діяльності самою особистістю коли вона здійснює вихід за межі заданих вимог. Це «здатність виконувати роботу, яка одночасно є новаторською (оригінальною, неочікуваною)» [32, с. 405].

Щодо якостей творчої особистості яскраво висловилися В.Моляко та представники його наукової школи. Вони зробили такі психологічні висновки:

«творчою вважається людина, яка виражає вищий ступінь розвитку, підготовленість до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах» [24, с. 47].

У загальній і мистецькій педагогіці освітлюється досить велика кількість чинників фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, аналіз яких не дозволяє засумніватися в їх дійсно широким евристичним можливостях. В першу чергу, провідною детермінантою у розкритті процесів творчості студентів як майбутніх учителів виступає педагогічна творчість.

Феномен педагогічної творчості у процесі взаємодії учителя й учнів в науці розглядається з різних наукових позицій: взаємозалежність педагогічної творчості та розвитку особистості (Н.Гузій, В.Лісовська, Н.Кічук, Б.Красовицький, В.Моляко), висвітлення провідної ролі педагогічної майстерності (І.Зязюн, В.Рибалка, С.Соломаха); доведення суттєвого значення педагогічної імпровізації у творчих діях (О.Рудницька, С.Сисоєва).

Так, І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос розуміють педагогічну творчість як «уміння педагога кожного разу по-новому й ефективно застосовувати в освітньому процесі різні комбінації форм і методів педагогічного впливу» [26, с. 30-35]. З позицій інноваційності проблеми педагогічної творчості (бажання оновлювати способи художніх дій, продукування нових мистецько-освітніх ідей) активно розглядають науковці, які працюють у сфері мистецької педагогіки та педагогіки мистецтва, а саме І.Барановська, А.Козир, О.Отич, Г.Падалка, Л.Паньків, С.Соломаха, О.Щолокова.

Здатність до педагогічної творчості якраз і розкриває повною мірою творчу особистість майбутнього учителя. Цей феномен має низку особливостей. Так, на відміну від творчої роботи в мистецтві у відповідності до етапів творчого процесу (виникнення педагогічного задуму, його розробка та реалізація) творчі дії педагога вимагають достатньо швидкого переходу від

одного етапу до іншого у зв'язку з регламентом часу для проектування та вирішення конкретних педагогічних задач (Н.Гузій, І.Зязюн, С.Сисоєва).

Вчені довели, що проблема педагогічної творчості має прямий вихід на проблему самореалізації вчителя. Творчу особистість у контексті самостійності та активності розкривають такі якості як незалежність та критичність суджень, сміливість уяви, почуття гумору. У зв'язку з цим вважається, що педагогічна творчість – це процес самореалізації індивідуальних, психологічних, інтелектуальних сил та здібностей особистості педагога.

Вчені стверджують, що природа творчої педагогічної праці така, що вона іманентно уміщує в собі й декотрі елементи нормативної діяльності. Так, засвоєні вчителем алгоритми, прийоми й способи нормативної педагогічної діяльності включаються в нескінченну кількість нестандартних та непередбачених ситуацій, вирішення яких вимагатиме постійного внесення змін, корекції, регулювання, варіювання, що в свою чергу, і веде до абсолютно природного прояву інноваційного типу педагогічного мислення, спонукає педагога до творчості (Н. Гузій, Н. Кичук Г. Нагорна, О. Отич, В. Орлов, І. Підласий, С.Сисоєва Г.Троцко).

Суттєвою для нас є позиція С. Сисоєвої, яка вважає, що навчання вчителя педагогічної творчості забезпечує його здатність до особистого саморозвитку тільки на основі органічної єдності загального (як складової загальнопедагогічної підготовки), особливого (як креативного елементу формування особистості у відповідності до закономірностей творчого процесу) та індивідуального (з урахуванням особливих індивідуальних характеристик студента) [63, с. 13].

Одним із найсуттєвіших понять у вивченні проблем творчості є *творчий потенціал* як здатність до продуктивної діяльності. Вченими представлено загальну структуру творчого потенціалу, основними складовими якої вбачаються: «задатки і нахили індивіда, його інтереси та їх спрямованість, допитливість і потяг до створення нового, швидкість у засвоєнні нової інформації, емоційне забарвлення дій, творча спрямованість на пошуки

аналогій, комбінування, реконструювання, здібності до реалізації власних стратегій» [24, с. 15-16].

Суттєвим критерієм для визначення рівня творчого потенціалу особистості може слугувати певний творчий *продукт*. Так, професійно розроблений і яскраво проведений урок, цікава виконавська інтерпретація музичного твору або креативний методичний проєкт є свідченням продуктивних творчих зусиль майбутнього педагога-музиканта.

Однак, позиції науковців об'єднані спільною думкою: педагогічна творчість «виявляється в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії педагога і учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу, що відображає процес їх реалізації та самореалізації» [63, с. 97].

Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення людини через розвиток її задатків та здібностей з урахування інтересів та потреб засобами «внутрішнього саморуху». У зв'язку з цим надзвичайно цінним для розуміння особистісної сутності творчості є теза науковців про суб'єктивну новизну і оригінальність творчого продукту, отриманого в процесі навчальної роботи (Н.Гузій, І.Зязюн, Н.Кічук, О.Комаровська, С.Сисоєва та інші). Так, у підручнику «Основи педагогічної творчості» С. Сисоєва дає чітке визначення поняттю педагогічна творчість: «творчу педагогічну діяльність учителя визначаємо як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. На відміну від особистісного підходу до вивчення процесу формування творчої особистості учня, при дослідженні творчості вчителя пріоритет віддається діяльнісному підходу: творча професійна діяльність учителя розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей учня і забезпечує його ефективність» [63, с. 96]. На основі теоретичних узагальнень та методичного інструментарію автор робить висновок про провідну роль практичних умінь для формування здатності до створення творчого продукту.

Так, С. Сисоєва вважає, що навчання вчителя педагогічної творчості забезпечує його здатність до особистого саморозвитку тільки на основі

органічної єдності загального (як складової загальнопедагогічної підготовки), особливого (як креативного елементу формування особистості у відповідності до закономірностей творчого процесу) та індивідуального (з урахуванням особливих індивідуальних характеристик студента) [63, с. 13].

Так, М.Лазарєв як дослідник закономірностей і принципів педагогічної творчості виокремив фактори, що сприяють розвитку творчих проявів майбутніх учителів у навчально-професійній діяльності, а саме: «орієнтація на розвиток і саморозвиток студентів, на надання їм педагогічної підтримки; неперервний пошук нових способів педагогічних дій, постійне їх конструювання на практиці і готовність до їх використання; стимулювання інтенсивного розвитку через точки особистісного зростання у вирішенні суперечностей» [36, с. 57].

Сьогодні надто важливим стає створення певного середовища, діяльність у якому забезпечує педагогу здатність працювати у творчому режимі, опанувати цікаві форми та методи розвитку творчих можливостей учнів. Під *освітнім середовищем* розуміємо сукупність умов, що мають вплив на людину у процесі навчання. Тоді освіта розуміється науковцями як спеціально організоване цілеспрямоване середовище з формування особистості за певним зразком, що має соціально обумовлений характер для розвитку по можливим різним траєкторіям (І.Бех, Н.Гонтаровська, В.Кириченко). Середовище є важливим фактором розкриття творчих потенцій людини виступає як механізм її введення соціокультурний світ, сфері підготовки до діяльності та самореалізації у цьому світі [50, с. 148].

Локальним освітнім середовищем може бути середовище певного навчального закладу. Таке середовище ми розуміємо як просторове та функціональне об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні групові різносторонні взаємини. У контексті нашого дослідження освітнім середовищем виступає навчальне мистецько-освітнє середовище, де здійснюється теоретична і практична підготовка майбутніх педагогів-музикантів до роботи з учнями. У вивченні даного феномена науковці дійшли

висновку про провідну роль середовища у життів людини як соціальної істоти. Адже у суспільстві діє постулат: чим більше й повніше людина використовує можливості середовища, тим більш успішним стане її вільний та активний саморозвиток.

Сучасна теорія творчості ґрунтується на підвалинах ідей, теорій і понять, що розширюють поле можливостей для мистецько-освітньої діяльності. Такими освітніми сферами є *евристична дидактика, педагогічна інноватика, теорія продуктивного навчання*, тощо.

Цікаві наукові дані в сфері розуміння процесів творчості та організації творчої діяльності дає нам *евристична дидактика*, яка лежить в основі евристичної освіти. Сьогодні надто важливим стає створення умов, що забезпечать учням здатність кожному педагогу працювати у творчому режимі, опановувати специфічні форми та методи розвитку творчих можливостей учнів, створювати розвивальне середовище в умовах класу та докільля.

Науковцями доведено, що евристична орієнтація освіти є важливою умовою підвищення продуктивності навчання та більш якісному засвоєнню освітніх стандартів (І Зязюн, О.Комаровська, Л.Масол, А.Хуторської). У загальній і мистецькій педагогіці освітлюється досить велика кількість освітніх чинників фахової підготовки майбутніх педагогів музики, аналіз яких не дозволяє засумніватися в їх дійсно широким евристичним можливостях.

Наукові дослідження М.Лазарева, С.Соломахи, В.Орлова, А.Хуторського у сфері евристичної педагогіки підтверджують: якщо в підготовці фахівців мистецько-освітнього профілю орієнтуватись на теорію *евристичного навчання*, то слід враховувати в його змістовій складовій два вектори. Зовнішній – *інваріантний*, що забезпечує функціонування творчого освітнього середовища (освітні стандарти, фундаментальні цінності, психолого-педагогічні умови творчого зростання молоді тощо). Щодо внутрішнього - *варіативного*, то цей вектор має особистісну якість як результат власного пізнання світу та представляє собою певний продукт

творчої діяльності (виконавська інтерпретація, мистецький проект, творчо розроблений план-конспект або сценарій мистецько-виховного заходу тощо).

Наукового підтвердження набули тези про те, що організувати творчість учнів на уроках та в позаурочний час можна, спрямовуючи їх навчальну діяльність на вирішення певного протиріччя або проблеми. Створюючи проблемну (творчу) ситуацію, учитель тим самим стимулює пошукову діяльність учнів, розвиваючи їх творчі можливості (Ю.Кравченко, О.Маляренко, В.Моляко, С.Сисоєва).

Аналіз сучасної наукової літератури з проблеми евристики засвідчив розуміння творчості переважною більшістю учених як системного явища, певної сукупності творчих здібностей, якостей особистості, що забезпечують креативність дій (Г. Буш, І.Зязюн, В. Моляко, В. Семиченко).

Так, новатор у сфері педагогічної творчості І.Зязюн зазначає, що створення такої педагогічної системи як *евристична дидактика*, забезпечує «підготовку студентів до вирішення неалгоритмічних задач і прийняття нестандартних рішень, а також на навчання самоініціації, пов'язаної з процесами самоорганізації мислення, самоуправління та самодіяльності студентів в евристичному пошуку» [27, с. 77].

У свою чергу, Л.Масол вважає, що евристичне навчання є більш універсальним і його методи можуть бути застосованими під час вивчення більшості шкільних предметів, тому що спрямоване на розвиток комплексних інтегративних якостей особистості. Науковець зазначає: «евристична освітня діяльність ширша за творчу діяльність, тому що включає не лише творчі, а й пізнавальні процеси, необхідні для супроводу творчості, а також організаційні, психологічні та інші процеси, які забезпечують-креативну і пізнавальну діяльність особистості» [38].

Інноваційні ідеї щодо організації фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів, удосконалення методичного інструментарію в роботі з учнями розглядаються науковцями з позицій їх практичної здатності вирішувати стратегічні, тактичні та ситуативні задачі. Задача у фаховій підготовці

майбутніх педагогів виступає провідним засобом засвоєння інструментальних основ учительської праці (О.Вишневський, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Л.Мільто,). А сам процес творчої діяльності і включає постановку задачі, формування задуму, його реалізацію.

У свою чергу, орієнтуючись на *музично-педагогічну творчість* вчителя і учнів у контексті педагогіки мистецтва та на засадничі положення евристичної дидактики зважимо на особливості їх тлумачення як сфери мистецької педагогіки, в якій знаходять висвітлення естетичні й аксіологічні засади формування особистості засобами музики. Так, Г.Падалка, вважає що «педагог має спонукати учня через художню творчість та художні образи пізнавати життя [48, с. 16]. Причому, не звужувати мистецьке навчання до розвитку застосування художньо-технічних прийомів (відчуття кольору, володіння вокальною дикцією тощо), а спонукати вихованців до усвідомлення мистецького твору як художнього відтворення життя.

У свою чергу, дуже актуальною для розвитку мистецької освіти є сфера *педагогічної інноватики*, що має суттєве значення як теоретичний і практичний дороговказ у формуванні творчого потенціалу кожного педагогічного працівника, відкритого до нових звершень у складних і динамічних суспільних умовах. Інноваційність є ознакою новітньої педагогіки, здатного реагувати на цивілізаційні виклики сьогодення, метою якої є створення ефективних освітніх форм і методів педагогічної діяльності.

Нове у педагогіці – це не тільки ідеї, але й підходи, засоби й способи їх практичної реалізації. представлені у цікавих оригінальних варіантах. У такому стані елементи педагогічного процесу несуть прогресивні елементи, що дозволяють у мінливих умовах достатньо ефективно вирішувати складні питання сучасної освіти. однак. слід враховувати. що в педагогіці (особливо суцільній галузі суспільного життя) нове включає в себе багато традиційного. І таким чином, здатність системи гармонізувати новацію і традицію в педагогіці є само по собі прогресом (взаємоузгодження морального та естетичного, людських та мистецьких цінностей, традиційних та інноваційних методів

освіти, традиційної комунікації та її сучасних видів на інтернет-платформах тощо). Згідно позицій науковців (С.Гончаренко, І.Дичківська, І.Зязюн, І.Підласий) вважають, що педагогічна інноватика – це елемент освітньої системи, що дозволяє ставити та ефективно вирішувати поставлені задачі у відповідності до прогресивних тенденцій розвитку суспільства. Суб'єктом-носієм та реалізатором таких процесів є педагог-новатор, який результатами власної діяльності та діяльності однодумців засвідчує правильність обраного освітнього шляху реалізації певних освітніх завдань.

Так, І.Дичківська дає характеристику інноваційної діяльності педагога та тлумачить цей феномен як «сукупність зовнішніх і внутрішніх виявів особистості, в яких знаходить розвиток внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, індивідуальні особливості), спрямоване на вдосконалення певних якісних та кількісних характеристик освітньої системи» [20, с. 289].

До принципів організації та здійснення інноваційної діяльності фахівця відносять: «неперервність і цілісність розвитку особистості, інтеграційну єдність усіх факторів творчого зростання; особистісну зорієнтованість на професійну діяльність; професійно-практичну спрямованість на оволодіння компетентностями, які дозволяють достойно виконувати професійні ролі і обов'язки; варіативність, альтернативність дій та свободу вибору напрямків докладання творчих зусиль; здатність до творчого самовираження у співпраці і, в той же час, прояв самостійності, активності, ініціативності у створенні нового освітнього продукту; пошук нових й нестандартних зв'язків у стандартних ситуаціях на основі аналогій, порівнянь, зіставлень» [20, с. 290].

Ще одним перспективним напрямом організації творчої діяльності в освіті вважається *продуктивна педагогіка*. Це освітня сфера, що опікується отриманням реальних результатів навчання.

Для здійснення успішної творчої діяльності вчителю музичного мистецтва необхідно бути підготовленим до вирішення актуальних мистецько-освітніх проблем, до впровадження педагогічних нововведень та реалізації

евристичних завдань. Така підготовленість до ефективної педагогічної діяльності є особливим особистісним станом, що передбачає наявність емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, володіння доцільним формами і методами мистецько-освітньої роботи, спрямованої на отримання результату, тобто здатність до фахових дій продуктивного характеру.

Теорією і практикою продуктивної педагогіки захоплюються освітяни, які турбуються про гідне місце на ринку педагогічних послуг. Учителя можна назвати продуктивним якщо, використовуючи продуктивну педагогічну технологію, він досягає гарантованих стабільних результатів [55]. Ідеї продуктивної педагогіки чи не найближче підводить нас до отримання «продукту» усього фахового навчання у якості мобільної системи музично-педагогічних знань та фахових умінь, на розвиток неповторних індивідуальних особливостей майбутнього педагога, здатного до активної взаємодії з учнями.

І.Зязюн, орієнтуючись на педагогічний досвід відомих педагогів-практиків (М.Монтесорі, А.Макаренко, І.Підласий) доводить доцільність застосування продуктивної освітньої технології як прояву активної педагогічної дії з реальним результатом (не відповідь біля дошки, а створенням продукту). Характерною особливістю такого розуміння в підготовці педагогів вчений вважає його творчий характер, де «навчальна діяльність має гнучко переходити як в дослідницькі, так в практико-перетворювальні форми навчально-професійних дій» [27, с. 331].

Поняття «продукція» означає, що вона є результатом діяльності і може включати освітні послуги, результати наукових досліджень, методичні розробки, програмне забезпечення. І.Підласий стверджує, що «продуктивність діяльності того, хто навчає, виявляється у низці ознак, як от: глибокій обізнаності з “класичною” теорією, вмінні проектувати шляхи успішного руху до мети, дотриманні вимог технології та знанні чіткого алгоритму навчальної роботи» [55, с. 5].

Так, науковець вважає, що «продуктивний учитель – найвищий взірець фахової досконалості, який своєю розумною і вольовою дією скеровує педагогічний процес у необхідне для високої якості навчання річище» [55, с. 5]. І.Підласий робить узагальнення, у відповідності до якого продуктивним можна назвати педагога, який: а) знає класичну теорію, б) знає алгоритм роботи з учнями, в) прокладає стратегію успішного руху до мети, г) витримує вимоги технології.

У свою чергу, С.Вітвицька вважає: «продуктивність діяльності того, хто навчає, виявляється у низці ознак, як от: глибокій обізнаності з “класичною” теорією, вмінні проектувати шляхи успішного руху до мети, дотриманні вимог технології та знанні чіткого алгоритму навчальної роботи» [14, с. 5].

Отже, головну ідею можна сформулювати так: сучасний стан підготовленості майбутнього учителя до педагогічної діяльності можна оптимізувати шляхом модернізації продуктивної складової, що має такі ознаками, як актуальність, раціональність, ґрунтовність, оптимальність, варіативність, надійність результатів. У свою чергу, «якість освітнього «продукту» виступає як сукупність його властивостей та визначається здатністю задовольняти обумовлені чи прогнозовані потреби суспільства в фахівцях педагогічного профілю» [14, с. 6].

Таким чином, аналіз позицій науковців щодо сутності творчості та творчої діяльності педагога дозволив нам визначити поняття “творчість” через тлумачення цього феномена у двох аспектах: особистісному та діяльнісному. Творчість в особистісному тлумаченні є сукупністю особистісних якостей учителя, що спонукають його до самоактуалізації та самореалізації у процесі розкриття власних творчих потенцій. Діяльнісний аспект творчості - це процес активних продуктивних дій, при якому народжуються якісно нові матеріальні та духовні цінності, розробляються та утілюються в практику роботи навчальні педагогічні ситуації, тим самим сприяючи творчому навчанню учнів.

У свою чергу, категорія “педагогічна творчість”, яку представлено у дослідженні у різних аспектах та обгрунтовано з позицій сучасних категорій творчого розвитку освітянина (евристична дидактика, педагогічна інноватика, теорія продуктивного навчання) можна тлумачити як інтегроване природним чином художньо-педагогічне явище, зміст та сутність якого відповідає законам життя суспільства, що прагне свого “акме”.

1.2. Музично-творче завдання як засіб розвитку продуктивних можливостей особистості у педагогічному процесі

У зв'язку з тим, що метою професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян у закладах вищої освіти є становлення студентів як суб'єктів реальної педагогічної дії, науковці у своїх дослідженнях приділяють суттєву увагу діяльнісно-продуктивному чиннику (І.Бех, А.Бойко, Т.Дорошенко, І.Зязюн, Л.Мільто, О.Отич, О.Пехота, С.Сисоєва).

Питання розвитку творчих можливостей особистості відноситься до числа не тільки найважливіших, але і найскладніших. Складність обумовлена наявністю великої кількості різнопланових факторів, що визначають як природу, так і їх прояв. До них можна віднести три найбільш загальні групи: «перша група включає природні задатки та індивідуальні особливості, що визначають формування творчої особистості; друга – всі форми впливу соціального середовища на їх розвиток і прояв; третя – залежність розвитку творчих здібностей від характеру і структури діяльності, в яку включена зростаюча особистість» [24, с. 36].

Актуальність дослідження проблеми творчої особистості обумовлена позицією вчених про значення даного гуманістичного феномена у формуванні людини (Г. Балл, М. Боришевський, А. Маслоу, К. Роджерс). Базові ідеї для цього закладені у вітчизняній і світовій педагогічній теорії та практиці (Дж. Брунер, Ф. Гансберг, Ф. Дістервег, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер). У зв'язку зі швидким розвитком системології у наш час спостерігається активне становлення загальної теорії задач як її

складової. Так, на думку Г.Балла, це поняття вживається для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань [5].

У контексті нашого дослідження згідно висновків науковців слід зазначити, що успішність діяльності майбутніх учителів багато в чому визначається їх підготовленістю до вирішення педагогічних, в тому числі творчих задач. Задача як предмет дослідження стала предметом наукового розгляду як у психологічній науці (Г. Балл, Г. Костюк, В. Моляко, Л. Фрідман) так і у педагогіці (Г.Балл, Т. Бодрова, О. Дубасенюк, Ю. Кравченко, О. Маляренко, Л. Мільто, О. Полякова). Науковці вважають, що педагогічна діяльність як одна із складних видів праці і є, перш за все, продуктивною практично-творчою діяльністю, яку можна розуміти як процес розв'язування задач різного виду і типу [34; 57; 42].

Під задачею, як правило, розуміють задану або сформульовану в залежності від ситуації проблему, що вимагає від суб'єкта певних дій або знаходження відповіді на те чи інше питання. Спираючись на теорію діяльності, науковцями було розроблено особливий підхід до характеристики задач, що дозволив тлумачити задачу як психолого-педагогічну категорію, сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкта.

Так, сучасна дослідниця методичних питань розв'язання педагогічних задач О.Маляренко вважає задачу загальнонауковим феноменом, що розуміється як «згорнута схема людської діяльності; ситуацію, що вимагає від суб'єкта певної дії; в також як мету, що ставиться за конкретних умов і потребує ефективного способу її досягнення шляхом перетворення цих умов відповідно до визначеної процедури» [37, с. 10].

У той же час, відомо, що педагогічна майстерність багато в чому залежить від уміння орієнтуватись в освітніх ситуаціях, продуктивно вирішувати проблеми, і, водночас, ставити і реалізовувати актуальні задачі (навчальні, виховні, розвивальні). На думку науковців (Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, О.Маляренко, Л. Мільто, О. Полякова), діяльність

педагога в технологічному аспекті і є процесом розв'язання нескінченної низки задач, що постійно та об'єктивно виникають. Тому «цілком правомірно називати *педагогічними* всі задачі, що ставляться та вирішуються в освітньому процесі [5; 42]. *Педагогічну задачу* науковці розуміють як: «клітинку» навчального процесу, задану в конкретних умовах, що потребує активного способу її досягнення (Г.Балл); усвідомлення особистістю протиріччя між відомим та шуканим, усвідомлення суб'єктом необхідності розробки певних дій та прийняття їх до виконання (Л.Мільто).

Так, Л.О.Мільто, узагальнюючи науково-практичний досвід освітян, доводить, що «педагогічні задачі варто розрізняти: а) за основним аспектами організації навчальної діяльності; б) у відповідності до педагогічної мети; в) в залежності від педагогічної ситуації» [42, с. 20 - 21]. У свою чергу, І.А.Зязюн, аналізуючи значення педагогічної задачі, акцентує увагу на тому, що «розв'язання її – основна клітина педагогічної майстерності, яка відображає рівень професіоналізму педагога» [52, с. 30].

Науковці вказують, що педагогічна задача є, по-перше, засобом узагальнення не тільки знань та понять, але й принципів і законів педагогічної реальності, а, по-друге, вважається інструментом найбільшої деталізації дій на основі застосування фахових умінь та навичок. Вчені-педагоги виділяють такі етапи вирішення задачі як: усвідомлення проблеми, формулювання педагогічної задачі, розроблення проекту рішення, практична його реалізація та підсумковий аналіз [52].

Задача у педагогіці розглядається, у першу чергу, як навчальний елемент. У навчально-наукових джерелах термін *навчальний елемент* тлумачиться «як автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або уміння, який використовується для самонавчання або навчання під керівництвом викладача» [69, с. 181]. Використання навчального елемента як засобу оволодіння методикою викладання музики має перспективу покрокових, але успішних продуктивних дій.

Цікаві види педагогічних задач розробила О.Дубасенюк для студентів у процесі вивчення курсу «Педагогіка», запропонувавши їх типологію (задачі навчальні, навчально-пізнавальні, навчально-педагогічні, виховні, управлінські), а це: задачі, спрямовані на осмислення студентами загальних основ педагогіки; задачі на осмислення особливостей педагогічної професії, функції педагога в сучасному суспільстві; задачі усвідомлення сутність базових категорій процесу навчання, специфіки форм, методів та засобів навчання; задачі на осмислення наукових засад управління загальноосвітніми навчальними закладами та вивчення передового педагогічного досвіду. При цьому, науковцем вироблено певні *дидактичні вимоги* до розробки педагогічних задач, а саме: «педагогічні задачі мають бути тісно пов'язані з обговорюваною на занятті проблемою; задачі слід підбирати з урахуванням знань, набутого життєвого досвіду студентів, інакше вони не викликають інтересу; на лекції, семінарі слід застосовувати не більше однієї або двох задач; бажано використовувати різноманітні види задач: ситуативні, теоретико-методологічні та інші» [22, с. 35].

Вченими розроблено *критеріїв добору задач*, до яких пропонується віднести наступні:

- критерій функціональної (компетентнісної) спрямованості (оволодіння якими знаннями, формування якого уміння або особистісної якості передбачає);
- критерій проблемності (актуальності), який засвідчує відповідність задач реальним ускладненням у виконанні вчителем педагогічних дій;
- критерій змістового наповнення, на основі якого можна визначити найістотніші та значущі ситуації та явища освітнього середовища [41].

Процес розв'язання задачі представляє собою безперервну взаємодію суб'єкта з об'єктом, у якому суб'єкт через аналіз і синтез розкриває об'єктивні відносини між даним і шуканим. Знаходження рішення, на думку вченого, називається «осяянням», але в реальності є завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням. Згідно з дослідженням вченого, «розв'язання задачі завжди включає емоційні компоненти, що виступають на всіх етапах

протікання цього процесу, починаючи з освідомлення завдання, перехід до знаходження засобу його рішення і закінчуючи результатом» [33, с. 43].

Так, Г.Балл, досліджуючи психологічні особливості розробки та реалізації творчих задач вважає, що «художня діяльність людини і навіть будь який мимовільний художній рух нашої думки мотивується не ззовні, а з середини і є породженням певної внутрішньої потреби, а саме – потреби вираження» [5, с. 40]. Центральною ланкою механізму творчої діяльності вчений вважав інтуїцію, несвідому роботу. Ним були виокремлено стадії вказаного процесу: *перша* – «підготовча», що передбачає свідому роботу думки з побудови майбутнього завдання; *друга стадія* – «продуктивна», на якій матеріал «передається» до сфери несвідомого, де розпочинається безпосередньо творчий процес; *третьа стадія* - «натхнення», на якій вже з'являється продукт творчості через відчуттям інтелектуальної насолоди й радості; *четверта стадія* – це «перевірка» створеного з погляду його значущості [5].

У свою чергу, В.Моляко як провідний науковець у сфері стратегіального підходу до вирішення творчих задач у низці своїх робіт приділяє увагу психологічній структурі процесу творчого конструювання у контексті розв'язання нової задачі Згідно з висновками вченого, поняття «стратегія» розв'язання задачі охоплює всю структуру процесу розв'язання задачі: дії з підготовки (розуміння умов), дії з планування (формування замислу) й дії з реалізації (перевірка задуму, експерименту). Серед домінантних мисленнєвих дій у процесі вирішення задачі науковець виокремлює такі як: «аналогізування явищ та пошук аналогів, комбінування елементів, реконструкція як внесення до старих елементів нових, а також «випадкові підставки» як хаотичні дії без плану і чітких гіпотез» [43, с. 56].

Український педагогічний словник розтлумачує, що задача включає в себе: мету, умови (відоме), шукане (невідоме), що формулюється в запитанні. Між цими елементами встановлюються логічні зв'язки і взаємозалежність, на основі чого «здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі» [67, с. 130]. Особливе місце в методиці займають пізнавальні задачі

(завдання), що передбачають пошук нових знань, умінь та способів дій через доведення з використанням зв'язків між явищами.

В навчальній ситуації пропонується практикувати кілька варіантів оперування задачею та ситуацією [41]. *Перший варіант* передбачає ознайомлення з педагогічною ситуацією (змодельованою або реальною), формулювання протиріччя та задачі та її вирішення з здійсненням обов'язкового рефлексивного аналізу (чи були розв'язані протиріччя). *Другий варіант*, навпаки, заснований на попередній постановці задачі з наступним аналізом ситуації, в якій ця задача може бути продуктивно вирішена.

Як в першому так і в другому варіантах цілком природніми виглядають задачі, які за своєю сутнісною формою можуть розподілятися на *задачі-вправи*, виконання яких потребує відпрацювання конкретних дій (в роботі з хором використати прийоми роботи над дикцією в дитячому хорі), та *задачі-проблеми*, що мають відношення до складних педагогічних ситуацій, методи яких є дій аналізу, синтезу, проектування, планування, рефлексії тощо.

Однак, якщо розглядати освітній процес у контексті педагогічної взаємодії того хто навчає і того, хто навчається, то слушно буде класифікувати задачі за двома видами: *учбові* (для учнів) та *педагогічні* (для учителів або викладачів).

Важливим аспектом в розуміння сутності й значення педагогічної задачі як елементу фахової підготовки є поєднання в цьому феномені гармонії алгоритмічних та евристичних елементів, технології і творчості. Слушною є думка науковців, що «цінністю педагогічного алгоритму є не дотримання послідовності всіх операцій, а постійні пошуки нових шляхів, іншого поєднання педагогічних дій» [5, с. 67].

Важливу роль у розвитку творчої особистості та нагромадженні практичного досвіду студентів з оволодіння методикою викладання предмету “Музичне мистецтво” у закладах загальної середньої освіти відіграють методичні задачі як один з видів педагогічних. Ми цілком погоджуємося з Т.Бодровою, яка стверджує, що «готовність вчителя

орієнтуватись та приймати рішення в реальній педагогічній ситуації, що виникає в процесі професійної діяльності, знаходиться в прямій пропорційній залежності від його навченості як студента вирішувати задачі різних видів і типів» [8, с. 80]. Тут важливо знайти оптимальний варіант розв'язання задачі, сформувавши уміння переводу педагогічної ситуації на рівень методичної задачі. Адже за допомогою таких задач і створюються умови для синтезу знань різних фахових дисциплін та переведення їх в площину практичної дії.

Важливим для нашого дослідження є аналіз категорій «задача» і «завдання» з метою з'ясування спільного та відмінного у цих ніби дуже схожих елементах навчального процесу. Так, автори навчально-методичного посібника «Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін» В. Орлов, О. Фурса, О. Баніт, розуміючи задачу і завдання майже ідентичними одиницями педагогічного процесу, дають визначення *педагогічного завдання*, що це «осмислена педагогічна ситуація з вказаною метою і обґрунтованою необхідністю пізнання й перетворення дійсності» [51, с. 36]. Цей феномен можна уявити як систему, в якій представлено як її початковий, так і змодельований певним чином стан. Науковці стверджують, що виникнення педагогічного завдання обумовлене переведенням того, хто навчається, з одного стану в інший для досягнення бажаного результату.

Вчені доводять, що педагогічні завдання вирішуються «тільки за допомогою керованою викладачами діяльності студентів» [51, с. 38]. Причому, вказується що такі завдання можуть мати як зовнішній, так і внутрішній характер.

Класифікуючи педагогічні завдання, науковці поділяють їх на певні рівні. *Стратегічні завдання* торкають я високих сфер формування культури особистості, в яких відображаються об'єктивні по треби суспільного розвитку. *Тактичні завдання* є пристосованими до певного етапу навчання й розвитку тих, хто навчається. До *оперативних завдань* відносять найближчі поточні, що постають перед викладачем в окремо взятій педагогічній ситуації. У такому контексті виступають як родові утворення дидактичні й виховні завдання.

Важливо, що розгляд категорії «педагогічне завдання» науковці пропонують здійснювати крізь призму професійного становлення студентів. *Завдання* є родовим поняттям від задачі, воно підпорядковано задачі, однак не має чітко визначеного алгоритму побудови та виконання.

Однак, педагогічне завдання може за певних умов перетворитися на педагогічну задачу. Так, О.Вишневський вважає, що усвідомлення проблемної ситуації, визначення невідомого, того, чого не можна з'ясувати відразу і є моментом цієї трансформації. Тоді головною ланкою у структурі задачі стає не її заготовка, а спосіб і процес розв'язання. Вчений з'ясовує, що задача є головним засобом розвитку учня, коли відбувається «відчленування відомого від невідомого і прогнозування напряму пошуку» [13, с. 97]. Вчений робить висновок, що «будь-яке завдання можна вважати повноцінною задачею лише тоді, коли воно характеризується проблемністю і здатне активізувати творчо-пошуковий потенціал учня, спричиняє напруження» [13, с. 97]. Науковець вважає пошук розв'язання задачі процесом організованим, цілеспрямованим і напруженим. В той же час, вважає за доречне класифікувати задачі за чотиріступеневою системою, а саме: на ідентифікацію засвоєного, репродуктивні, конструктивно-варіативно-пошукові та творчі.

У розв'язанні задач науковець пропонує керуватись певною послідовністю: презентація задачі, її усвідомлення учнями, пошуки шляхів розв'язання, сам процес розв'язання як пошук одного з варіантів, зіставлення результатів з поставленою метою у процесі спільного обговорення. О. Вишневський зазначає, що і задачі, і завдання можуть бути різного ступеня складності, а саме: простими (одна дія), відносно складними та складними (багатокроковими).

Проблематику вирішення педагогічних завдань навчального типу в роботі зі студентами розробляють Ю. Грицун та В. Вергунова. Науковці вважають, основною метою таких завдань є творчий пошук. Пропонуючи комплекси навчальних завдань з провідних фахових дисциплін у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, вчені спираються на визначення навчально-

творчого завдання, наданого С. Сисоєвою, як форми організації змісту навчального матеріалу, за допомогою чого учитель створює ситуацію, за якої суб'єкти навчання активно оволодівають знаннями й уміннями, розвивають власні творчі здібності [18, с. 145].

Важливо, що, визнаючи провідну роль мисленнєвих процедур у вирішенні задачі, науковці стверджуються у творчому характері протікання етапів її вирішення (Ж. Адамар, Дж. Дьюї, П. Енгельмейер, О. Лук). Акцентуючи увагу на творчій складовій навчального завдання та спираючись на науковий доробок Г. Балла, Л. Мільто, В. Моляко, можна стверджувати, що *творчим* ми називаємо завдання, що є для суб'єкта новим або ж містить суттєву новизну та передбачає докладання певних розумових або фізичних зусиль, пов'язаних з продуктивним пошуком, знаходженням нового способу дій для її розв'язання.

У такому разі, і сама педагогічна творчість учителя є процесом вирішення педагогічних задач у мінливих обставинах, що супроводжуються процесами евристичного пошуку (Н. Гузій, І. Зязюн). Вирішити задачу – це означає віднайти спосіб переходу від незнання до знання, шлях виходу з утруднень. Вочевидь, задачі мають не тільки об'єктивну, але й суб'єктивну складність. Великою мірою процес вирішення залежить від самого суб'єкта, його знань, досвіду, мотивації. Тому знайти оптимальний шлях організації пізнавальної діяльності учнів та методично проєктувати план-схему її реалізації - одна з головних задач стратегії і тактики організації навчального процесу у початковій школі (Г.Балл, В.Моляко, О.Киричук).

Особливе місце у фаховому навчанні майбутніх педагогів-музикантів займають *художньо-педагогічні та творчі завдання*.

У фаховій підготовці майбутнього вчителя музики таким особливим педагогічним засобом накопичення досвіду творчої діяльності є *художньо-педагогічні пошукові завдання*, які виступають, з одного боку, як своєрідна навчально-дидактична «форма-модель» відображення досвіду творчої діяльності в утриманні професійно орієнтованої методичної підготовки, а з

іншого боку – як важливий педагогічний засіб його засвоєння майбутнім фахівцем [46].

Так, В. Орлов найважливіше сутнісне значення даного завдання вбачає в тому, що воно як «генетична клітинка» пов'язує воедино змістовну і процесуальну, теоретичну і практичну сторони методичної підготовки, відображає специфіку музично-педагогічної дійсності і сприяє її творчому пізнанню й перетворенню [46]. У художньо-педагогічному завданні як би «згортаються», інтегруються всі провідні елементи даного процесу (його провідні завдання, зміст і способи його засвоєння), всі структурні компоненти професійно-творчої діяльності педагога-музиканта (дослідний, конструктивний, комунікативний, організаторський), її об'єктивні і суб'єктивні чинники. Таке завдання, розгорнуте в процесуальному плані та у взаєминах викладача і студентів, становить певну «структурну одиницю» даного процесу – конкретну художньо-педагогічну, навчально-творчу ситуацію. У міру вирішення однієї задачі здійснюється перехід до нової, створюються інші умови, виникає інша навчально-творча ситуація [46].

Дана логічна модель лежить в основі процесу накопичення досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики в умовах вузівської підготовки та аспекту його розгляду в нашому дослідженні.

Отже, художньо-педагогічні завдання є своєрідним «перехрестям», що фокусує різноманітні види творчої діяльності педагога-музиканта. Вона відображає в собі об'єктивно існуючу проблемність творчого процесу діяльності майбутнього вчителя музики і здійснюється на основі взаємозв'язку і взаємодії художніх і педагогічних дій. Інакше можна сказати, що *художньо-педагогічні завдання* – це мистецьке завдання з педагогічним змістом, що виникає перед учителем в процесі художньої діяльності, творче рішення якого визначається специфічними особливостями музично-педагогічної дійсності і, в першу чергу, її емоційною, художньої природою.

Щодо *творчих завдань*, то їх вирішення передбачає особливий тип мислення й продуктивних дій. Зрозуміло, що творче завдання виступає не

тільки в методичному, але й в ширшому педагогічно-методичному сенсі як мета, задана в невизначеній (або частково визначеній) ситуації, або як вимога, що виражає необхідність перетворення ситуації для пошуку результатів. Так, З.Слепкань вважає, що творчі завдання відіграють велику роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця, розуміючи при цьому дані завдання як такі, що є новими (або принаймні містять елементи новизни для студента як суб'єкта пізнання), обумовлюють застосування розумових зусиль, спеціального пошуку та знаходження нового способу розв'язання [65, с. 82].

Вищезазначене дає нам підставу розглядати *музично-творче завдання* в якості «ядра» накопичення майбутнім учителем музики досвіду творчої діяльності в процесі його фахової, в тому числі методичної, підготовки. Особливою сутнісною характеристикою даного завдання є відображення в *його структурі основних логічних етапів творчого процесу*, серед яких ми виокремлюємо наступні: постановка або усвідомлення завдання; аналіз вихідних даних; висування гіпотези та пошук шляхів її реалізації; аналіз отриманих результатів.

Набуття *досвіду творчої діяльності майбутнього фахівця* під час навчання у ЗВО, ми розуміємо у вигляді спеціальних інтелектуально-практичних, художньо-пізнавальних процедур, що має у кожному конкретному випадку свою логіку здійснення і розвитку, яка детермінується, з одного боку, індивідуально-особистісним досвідом загального і професійного розвитку студента, так званою «зоною його найближчого розвитку», а з іншого – об'єктивними факторами, в умовах яких буде протікати творча діяльність.

У свою чергу, поняття «*музично-творче завдання*» розглядається нами як родове по відношенню до педагогічної та музично-творчої задачі.

С.Горбенко вважає, що музично-творчі завдання в роботі з учнями є вагомою і необхідною складовою мистецько-освітнього процесу. Тому вони повинні відповідати таким педагогічним вимогам як: високохудожність, проблемність, варіативність, доступність та врахування вікових особливостей учнів, вільний вибір способів творчої дії, взаємозв'язок музичного,

літературного та образотворчого матеріалу, самостійність виконання [17, с. 100]. До того ж, бажано враховувати, що музично-творча взаємодія вчителя і учнів вимагає напруження дитячих сил (фізичних, психічних, емоційних), а також естетичних почуттів та розвинутої художньої уяви.

Так, Т.Дорошенко стверджує, що вчителю конче необхідно створити на занятті таку атмосферу, яка б могла мотивувати мислити, аналізувати, узагальнювати, знаходити правильне рішення з низки варіантів, а найголовніше – відчувати натхнення та радість колективної творчості [21].

У свою чергу, Є Печерська, аналізуючи роботу з музичної творчості учнів початкової школи, говорить про творчі завдання, які можна класифікувати за двома основними видами музичної діяльності дітей, а саме: завдання у процесі виконавської діяльності (гри на музичних інструментах та співах) та у пластичному інтонуванні. Застосовуючи принцип інтеграції музичних знань та умінь, Е.Печерська як науковець з великим досвідом музично-практичної роботи з учнями-початківцями, доводить ефективність *принципу* ускладнення завдань для підвищення інтересу дітей до музики та виконавства [54].

На основі проаналізованого наукового матеріалу можемо сформулювати визначення *музично-творчого завдання* як *елементу мистецько-освітнього процесу, засобу активізації навчання та продуктивного пошуку, що спрямовує музичну діяльність особистості на отримання певного результату*.

Продуктивність дій майбутніх педагогів-музикантів залежить від здатності у конструюванні музично-творчих завдань для учнів початкової школи дотримуватись розроблених таких вимог як:

- врахування психо-фізіологічних особливостей розвитку учнів, їх здатність до співтворчості;
- оптимальність співвідношення між складністю музичного матеріалу та його доступністю;
- привабливість художнього змісту завдання;
- оригінальність форми викладу матеріалу.

Як засвідчує мистецько-педагогічний досвід, уроки музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти мають великий потенціал для творчого розвитку учнів, в основі якого - художньо-образна природа самої музики з притаманними їй властивостями безпосереднього впливу на психоемоційний стан людини, а також можливості безпосереднього спілкування з приводу музичного твору у процесі сприймання, розуміння й усвідомлення художніх образів. Важливим і актуальним є інтегративне застосування різних видів мистецтва (літературного, хореографічного, візуального) у пісенному або інструментальному музикуванні для творення учнями спільного (або індивідуального) мистецького «продукту». У цьому контексті фактично всі види діяльності та завдань для школярів мають бути творчо спрямовані.

Щоб творчі завдання носили розвивальний характер, сприяли вихованню, навчанню, вони повинні застосовуватися в *цікавій формі і мати проблемний зміст*. Важливо створити пошукові ситуації, що сприяють самостійного пошуку відповідей і способів діяльності [38].

Науково-освітньою практикою доведено, що взаємодія вчителя і учнів не терпить стандарту і шаблону, особливо в мистецькій сфері. Цей процес завжди є *співтворчістю*, яка особливим чином активізується в процесі реалізації *музично-творчих завдань* в роботі з учнями. Логіко-інтелектуальні та емоційно-емпатійні зв'язки учасників педагогічного процесу набувають найбільшої насиченості у спільній евристичній діяльності з пошуку цікавих рішень та варіантів здійснення завдання [36].

Творчий характер педагогічної діяльності обумовлює особливий стиль *мисленнєвої діяльності учителя та учнів*, що пов'язаний з новизною та значущістю її результатів у складному синтезі усіх психічних сфер особистості (пізнавальної, мотиваційної, емоційної, вольової). Особливе місце в ньому має потреба музичної творчості, що утілюється у специфічних здібностях та їх проявах.

Однією таких здібностей є здібність мислити педагогічно. Адже ефективність педагогічних дій учителя залежить не стільки від музичних знань

та виконавських навичок, скільки від здібностей використовувати їх в конкретній педагогічній ситуації за допомогою різноманітних способів та цікавих нестандартних методів (музичної гри, інсценізації пісень, евритмії, пластичного інтонування тощо). Розвинутий інтелект дозволяє вчителю пізнавати не окремі педагогічні факти та явища, а педагогічні ідеї, теорії навчання, методологічні підходи. Розвинуте ж педагогічне мислення, що забезпечує смислове розуміння педагогічної інформації, переформатовує знання та способи діяльності через призму власного індивідуального досвіду учителя та допомагає надавати особистісний смисл діям (С. Сисоєва) [63].

Категорія мислення розглядається науковцями у якості психологічної основи творчого процесу розв'язання задач (Г. Балл, Дж. Брунер, В. Бондаровська, Т. Горобець-Чмут, В. Моляко). І тому створення задуму або гіпотези – це мисленнєвий план дій, закладений у майбутньому продукті.

Так, С. Гончаренко вважає, що задача, яка приймається суб'єктом до розв'язання, стає логіко-психологічною категорією. Вона є необхідною умовою стимулювання логічного мислення того, хто навчається: «засвоєння знань у процесі розв'язання задач значно ефективніше за засвоєння навчального матеріалу без їх розв'язання» [67, с. 130].

Мислення, як вказує Г.Костюк, являє собою «процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в її істотних властивостях, зв'язках і відносинах» [33, с. 103]. Виокремлюючи основні розумові операції (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація), вчений підкреслює, що мислення є процесом пізнання, яке виникає у проблемній ситуації. Проблема ситуація характеризується не лише незнанням, а й усвідомленням людиною того, що у відомому є щось невідоме, суттєво важливе для нього, що треба з'ясувати.

Важливо зрозуміти процес мисленнєвих дій при розробці музично-творчого завдання, основу якого закладають психологічні дослідження Г.Балла, І.Білої, В.Моляко, М.Лазарева. Якщо на етапі *усвідомлення задачі* головними виступають вміння бачити педагогічну задачу в її цілісності, то при *аналізі*

вихідних даних має бути здійснено аналіз її складових. Якщо при *висуненні гіпотези студенту* необхідно мати сформовану здатність до прогнозування, то на етапі *апробації гіпотези* важливим є проведення так званого «розумового експерименту» для перевірки правильності прогнозу. Останнім етапом вирішення задачі є *вибір методів її розв'язання*. Тут важливим є застосування комплексу інструментальних дій, пов'язаних із добором взаємоузгоджених методів і прийомів мисленнєвої роботи.

Цілком природним є твердження, що провідну роль у розробці на реалізації музично-творчих завдань відіграє саме творче мислення.

Творче мислення у філософському та соціальному контекстах розглядається науковцями як процес створення нових, оригінальних, соціально значимих інтелектуальних продуктів. У педагогічному контексті ця категорія існує як процес розв'язання педагогічних задач і характеризується багатокomпонентністю, поліфункціональністю, ієрархізованістю, емоційністю [1]. Адже педагогічна взаємодія забезпечує певні стосунки між людьми. А відносини завжди мають певне емоційне забарвлення. Тому педагогічне мислення вирізняється емоційністю [53, с. 18]. Отже, здатність креативно й творчо мислити допомагає вчителю активно перетворювати як педагогічну, так і художню інформацію.

Вченими також активно розробляється категорія *художнього мислення*. *Художнє мислення* – це, передусім, мислення символічне, адже мистецтво нічого не нав'язує, воно пропонує самостійно знайти шлях. У працях мистецтвознавців (В. Москаленко, В. Суханцева) яскравого вираження набуває думка, що в мистецтві ми маємо виходити не просто з чуттєвого уявлення, в якому немає нічого узагальненого, але саме з таких образів, яким притаманна потужна узагальнююча сила. Тому «художній образ, позбавлений узагальнюючої сили і могутньої символічної картини життя, завжди – тільки безсила копія цього життя» [66, с. 124].

Науковці вказують на існування кількох різновидів творчого мислення. Воно може бути нестандартним, нешаблонним, креативним, інноваційним [19].

Якщо логічне мислення може вести до шаблонних дій, то нешаблонне мислення спитається на інтуїцію. Вчені доводять, що логіка не є всемогутнім засобом для вирішення абсолютно всіх завдань, тоді як тільки інтуїція може зробити стрибок до нового у будь-чому. А жорсткий логічний підхід може перешкоджати досягненню нового.

Вченими розроблено характеристики *творчого мислення* (В. Моляко, С. Максименко, Г. Балл). Воно має низку ознак, як от: *оригінальність* як своєрідність мисленнєвих дій, незвичність підходу до проблеми; *варіативність* як гнучке застосування способів мислення (аналогії за схожістю і контрастом, комбінування, реконструювання); *гнучкість* як фактор динамічності творчого мислення, здатність до швидкого переключення думки; *виразність* як елемент достатньо досконалої і переконливої творчої дії.

Важливо, що у вивченні процесів творчості та художнього мислення необхідно звернути увагу на значення підсвідомості (інтуїції, здогадки, просвітлення-інсайту). Цей феномен творчості В. Моляко розглядає як розгалужену мережу, що вміщує поки що «в недосяжному для нас порядку (або безпорядку?) потенційні стратегії, тактики, вроджені рефлексії і свого роду синтетичні утворення, які незалежно від актуальної свідомості детермінують зовнішні реакції й поведінку людини» [59, с.112].

У контексті нашого дослідження можна зробити висновок, що для успішності розробки та застосування музично-творчих завдань в роботі з учнями студенту необхідно вміти гармонізувати логічні та нешаблонні (інтуїтивні) сторони творчого мислення для досягнення продуктивних результатів.

І все-ж таки, творчість піддається мисленнєвому контролю. На думку психологів, основу творчого мислення утворюють *здатність до дій*, пов'язаних із: самостійним перенесенням знань і вмінь у нову ситуацію; баченням нових проблем у стандартних умовах; проектуванням нової функції знайомого об'єкту; баченням структури об'єкту як цілісності у взаємодії елементів;

здатністю бачити альтернативу у дії; спроможністю комбінувати відомі способи розв'язання проблеми з новими (Г. Костюк, В. Моляко, В. Роменець).

Продуктивним результатом творчого мислення у процесі розробки і виконання музично-творчого завдання виступає *художній образ*, який, в той же час, являє собою і результатом специфічних процесів художнього узагальнення, і відображенням дійсності у творах мистецтва (В. Роменець) [60].

У художньому образі якраз і відбувається поєднання думки і почуття, раціонального й емоційного. Художні образи мають різну природу (наочну, просторово-часову, музично-звукову, рухово-пластичну), що є результатом опосередкованого пізнання митцем докорінних сутнісних зв'язків між явищами. Однак, розглядається він як об'єктивно існуюче ціле навіть при тому, що може розкладатися на такі структурні елементи як форма, зміст, засоби виразності в залежності від жанрової приналежності.

У процесі інтерпретаційних дій важливо пам'ятати, що художній образ є, з одного боку, продуктом авторського задуму, а з іншого - продуктом уяви, фантазії та мистецького досвіду інтерпретатора. З цього боку художній образ буде завжди суб'єктивним утворенням в залежності від того, хто і як його сприймає та інтерпретує (мисленнєво, вербально, фізично тощо) [56].

Художній образ живе і набуває розвитку у творі мистецтва. Дослідниця О.Полатайко, узагальнюючи мистецтвознавчі розвідки у сфері проблеми дослідження природи художнього мислення, висвітлює тезу про те, що художній образ, утілений у будь-якому виді мистецтва, містить такі універсальні естетичні риси та властивості як: взаємозв'язок правдивості та умовності, багатозначності та недомовленості, об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та раціонального, типового та індивідуального та т. ін. [56, с. 25].

Для здійснення успішної творчої роботи з учнями вчителю необхідно володіти певними особистісними якостями. *Творчою особистістю* називають індивіда, який володіє високим рівнем знань, прагненням до нового, оригінального, котрий уміє відкинути звичайне, шаблонне. До того ж, необхідність у творчості є життєвою необхідністю людини.

Щодо якостей творчої особистості яскраво висловилися В. Моляко та представники його наукової школи. Їх психологічні висновки такі: «творчою вважається людина, яка виражає вищий ступінь розвитку, підготовленість до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах» [24, с. 156]. Так, А. Капська творчу особистість визначає як людину, що «володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити за рамками того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники» [28, с. 87].

Таким чином, аналіз суті поняття “творча особистість” за результатами вивчення наукових джерел дав змогу встановити, що поняття “творча особистість” доцільно розглядати як внутрішній вияв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, непересічності, здатності до створення самої себе, до самосприяння як найголовнішої ознаки у ланцюгу “самостей”, до самореалізації, самоздійснення, готовності до самоуправління, здатності до накопичення досвіду індивідуальної поведінки та вміння усувати протиріччя між внутрішнім і зовнішнім світом [77; 78].

Результатом аналізу праць провідних науковців у сфері формування особистості учителя мистецтва (І. Зязюн, Г. Падалка, В. Рибалка, О. Рудницька, Д. Юник) став висновок про стійкі індивідуальні психологічні властивості майбутнього педагога, які є необхідною внутрішньою умовою успішної діяльності у межах професії. У музично-педагогічній діяльності саме конкретні якості особистості учителя забезпечують ефективне й оптимальне вирішення актуальних задач навчання, виховання і розвитку учнів засобами музики та її художньо-педагогічної інтерпретації. За результатами проведеного групою науковців дослідження до таких базових якостей вчителя належать комунікативність, емпатійність, креативність та рефлексивність [74].

Однак, вважаємо перелік вказаних якостей творчої особистості майбутнього педагога-музиканта недостатньо повним без врахування такої

якості як *артистизм*. Це один із найяскравіших проявів творчих можливостей майбутнього учителя у його здатності емоційно-образного впливу на учнів (В.Абрамян, І.Барановська, М.Барахтян, Д.Будянський, І.Зязюн, М.Лазарєв, О.Ткачова). Артистизм вважається важливим елементом художньої комунікації, означає здатність виконавця (актора, педагога, музиканта) впливати на аудиторію шляхом зовнішнього вираження внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення (Д.Будянський) [11]. Отож, майбутнім педагогам у музично-творчій роботі з учнями-початківцями важливо навчитись майстерно і коректно виявляти власні почуття, знаходити такі форми вербального та невербального впливу, які б відповідали конкретній ситуації та були їм зрозумілі.

Таким чином, кожне завдання, що висувається у процесі підготовки майбутнього фахівця до музично-творчої роботи з учнями, диктується спрямованістю мистецько-освітнього процесу, в основі якого лежать логіка «руху» змісту цієї підготовки і логіка розвитку кожного студента. Існуюче у кожному завданні протиріччя між «досягнутим» і тим рівнем зони найближчого розвитку, необхідного для успішного його вирішення, становить художні та методичні засади, на яких здійснюється накопичення у майбутнього педагога досвід творчої діяльності.

З позиції висвітлених науково-методичних засад творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів та розробки змістово-сутнісних основ музично-творчих завдань як основного елементу музично-освітнього процесу, дозволимо собі сформулювати *функції досліджуваної діяльності та відповідних завдань*, що реалізуються у процесі їх застосування як засобу підготовки до музично-творчої роботи з учнями. Ці функції являють собою гармонізовану єдність трьох функціональних позицій у творчій роботі, а саме:

- активізація потребово-емоційної сфери особистості майбутнього педагога-музиканта у прагненні оволодіння теоретичними знаннями і методичним інструментарієм музично-творчої роботи з учнями;

- посилення творчої спрямованості процесу фахового навчання на основі різних видів інтеграції;
- надання підготовці характеру безперервного дослідницького пошуку, орієнтованого на розробку способів дій, необхідних для продуктивного вирішення музично-творчих завдань.

Викладена вище характеристика процесу цілеспрямованого накопичення досвіду музично-творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів у контексті розробки і вирішення музично-творчих завдань дає підставу стверджувати про її *поліфункційональний характер*, що забезпечується інтегративністю змісту, різноманітністю форм роботи та універсальністю методів досягання цілей.

Таким чином, можна стверджувати, що музично-творчі завдання та їх реалізація в роботі з учнями - це складна сфера продуктивного художнього та логічного мислення педагога і, в той же час, багатовимірний процес діяльності, пов'язаної з етапами творчої роботи над проектуванням та виконанням поставлених завдань з урахуванням критеріїв добору та застосування мистецького матеріалу.

У результаті здійсненого аналізу педагогічних задач, творчих задач та музично-творчих завдань доведено, що останні формулюються у результаті створення проблемної ситуації у роботі з учнями (або студентами) та передбачають в результаті їх реалізації отримання нового оригінального результату на основі застосування актуальних способів та засобів їх вирішення.

За змістом музично-творчі завдання логічно поділити згідно основних видів музичної діяльності та визначити як музично-пізнавальні, музично-виконавські та музично-перетворювальні. У контексті ж творчих можливостей учнів як виконавців вищезазначених завдань цілком природно визначити їх за ступенем продуктивних дій чотирьох рівнів як *репродуктивні, конструктивні, пошукові та евристичні.*

Таким чином, нами з'ясовано, що музично-творчі завдання є активним засобом розвитку продуктивних можливостей особистості. В той же час, доведено, що *ознаками творчої особистості* є наступні: інтелектуальна

активність (здатність до різноманітних мисленнєво-логічних комбінацій); оригінальність та гнучкість художнього мислення як результат розвинених фантазії та уяви; нестандартність дій на основі самостійної ініціативи.

1.3. Методологічні орієнтири підготовки майбутніх фахівців до музично-творчої роботи з учнями початкової школи

Подальша розбудова освіти у відповідності до європейських демократичних стандартів вимагає ретельного добору адекватних сучасним реаліям методологічних засад, які б сприяли оптимізації теоретичної і практичної сфер мистецького навчання.

Виходячи з результатів аналізу мистецько-освітніх регулятивів фахової підготовки майбутніх учителів музики та визначення провідної ролі завдання як засобу розвитку продуктивних можливостей учасників мистецько-педагогічного процесу, здійсненого нами в попередніх підрозділах, вважаємо необхідним розкрити основні методологічні засади, на яких ґрунтуються процеси розробки й реалізації музично-творчих завдань майбутніми учителями музики в роботі з учнями початкової школи.

Категорія методологічного підходу є однією з найважливіших сутнісних характеристик теоретичної бази науково-педагогічного дослідження, що має суттєвий вплив та вирішальне значення для вибору принципів, методів та засобів наукової роботи. У дослідній практиці методологічні підходи розглядаються у двох значеннях: як засадничі, вихідні положення, позиції; як напрями вивчення предмета, що дозволяють не лише проаналізувати й описати педагогічний процес, виявивши певний напрямок в тлумачення сутності досліджуваних педагогічних явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку, визначити світоглядні орієнтири та наукові траєкторії руху.

Методологічні підходи до процесу фахової підготовки до реалізації музично-творчих завдань майбутніми педагогами-музикантами виходять із самої сутності мистецько-освітніх явищ, що покладено в основу фахового навчання, та визначаються його продуктивно-творчими результатами.

Методологічними платформами, що можуть забезпечити продуктивний музично-творчий розвиток студентів з реалізації педагогічних завдань в роботі з учнями початкової школи можуть слугувати задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний та практико-орієнтований підходи.

У контексті нашого дослідження вагомим методологічним регулятивом у підготовці майбутніх педагогів-музикантів є *задачний підхід*, що передбачає розуміння педагогічної діяльності як процесу розробки і розв'язання задач у процесі фахового навчання. Ідеї стосовно організації навчальної діяльності майбутніх учителів, удосконалення їх педагогічного інструментарію розглядаються сьогодні в значній мірі з позицій реальної здатності вирішувати конкретні задачі дидактичного, виховного або творчого характеру (Г. Балл, В. Бондар, О. Дубасенюк, Г. Костюк, О. Пехота, І. Підласий, та ін.).

Оскільки цей підхід виступає передумовою і провідним засобом засвоєння інструментальних основ учительської праці, то він розглядається як універсальної технології вивчення усіх фахових дисциплін Т. Бодрова, (Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, Л. Мільто).

Так, Т.Бодрова вказує, що принципова необхідність реалізації задачного підходу у підготовці майбутніх фахівців зумовлена широкими педагогічними можливостями, притаманними задачам як засобу організації та управління різними видами діяльності студентів, в тому числі виробничо-практичної [7, с. 80]. Ця теза спирається на засадничий висновок психологів, за яким кожна осмислена людська дія є в більшій чи меншій мірі свідомим вирішенням певної задачі (Г. Балл, О. Дубасенюк, Ю. Кравченко, Т. Новацький, О. Міщенко).

У свою чергу, О. Дубасенюк як прихильник активного застосування задачного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів зазначає: «якщо задачний метод спочатку розумівся дещо спрощено і обмежувався емпіричним вирішенням та педагогічною інтерпретацією професійних ситуацій праці вчителів-вихователів, то з розвитком теоретичної бази задачна технологія почала розглядатися з позицій системного підходу до професійно-педагогічної підготовки як перспективний шлях удосконалення управління

навчально-виховним процесом у педагогічному виші, що забезпечує його цілісність, проблематизацію, технологічність» [23, с. 161].

Основною дидактичною ідеєю задачного підходу є організація процесу засвоєння знань через комплекс задач, послідовність яких визначається згідно принципу наступності та логіки побудови змісту навчального матеріалу. Вирішуючи задачі, студент включається у процес самостійного та дидактично організованого здобування фахових знань та умінь [34].

Логіка структурування задач може бути різною: від простого до складного, від теорії до практики, від практики до теорії тощо. А тому сутність задачного підходу науковці вбачають у тому аби: а) зробити проблемність (як основу руху вперед) наочною; б) зробити вирішення проблемних ситуацій, що лежать в основі будь-якої задачі, особистісно-значущим [5]. Вчені вбачають вірним розподілити всі методи вирішення навчальних задач на дві великі групи: *логічні* методи, у яких превалюють прийоми логічного мислення – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, висновки, класифікація тощо; *евристичні* методи, що стимулюють інтуїтивне мислення тих, хто вирішує задачі - метод мозкового штурму, синектики, інверсії, евристичних питань, сократичний метод та інші.

Однак, аналіз наукових та методичних праць з проблем активізації творчої діяльності майбутніх педагогів засобами постановки і вирішення задач засвідчив наявність низки протиріч між суспільними вимогами до учителя, здатного створювати нові творчі задачі та системою фахової підготовки, в якій не приділяється належної уваги даним питанням. Так, науковцями доведено, що результативність і продуктивність навчання визначається тим, які саме задачі, у якій послідовності та якими способами будуть розв'язуватися [5].

Із вищезазначеного можна зробити проміжний висновок, що головна мета вчителя, який формулює задачу та бере участь у її реалізації – організація навчальної діяльності учнівського колективу (або окремого учня), де набувають активного розвитку продуктивні сили кожного учня.

Творчі навчальні завдання (саме на них зосереджено нашу увагу) в контексті задачного підходу мають суттєвий продуктивно-педагогічний

потенціал, в тому числі високий ступінь самостійності їх вирішення в залежності від рівня підготовленості учасників освітнього процесу до евристичних дій та ступеня педагогічного керівництва ним.

Науково доведено, що задачний підхід в освіті активно реалізується засобами евристичного навчання (І.Дичківська, І.Зязюн, В.Моляко). Якщо розуміти творчість як протилежність стереотипам мислення і дій, традиційних підходів і стандартних рішень, то стає зрозумілим: в учнів потяг до творчості сформує лише учитель, який сам працює творчо. Тоді він зможе сприяти розвитку потенційних можливостей дітей через самовираження кожного [31; 9].

Причому, слід зазначити, що освітньо-евристичні характеристики є природними для задач будь-якого рівня й типу. Так, вважається, що в процесі освітньої роботи педагогом вирішуються одночасно низка різнорівневих педагогічних задач: загальних (концептуальних), проміжних відповідно певного етапу навчання та ситуативних, що реалізуються на кожному уроці.

Творча діяльність вчителя і учнів на основі задачного підходу потребує досвіду інтеграції різновекторних напрямків фахових дій, систематизації знань теоретичного та практичного характеру. До ознак творчої діяльності вчені (Г.Балл, І. Дичківська, М. Лазарєв, В.Роменець) відносять: «самостійне перенесення знань та умінь у нову ситуацію; бачення нової функції відомого об'єкта; усвідомлення нових проблем у знайомих ситуаціях; моделювання структури об'єкта, що підлягає вивченню» [5, с. 56].

Науковці виокремлюють ознаки евристичної діяльності студентів у контексті задачного підходу, що полягають у її цілісності, проблемності, технологічності та варіативності [42]. У вищезазначеному контексті конче важливим стає розробка положень, дотримання яких забезпечать кожному студенту здатність навчатися у більш вільному творчому режимі, оволодівати специфічними формами, методами та засобами розвитку власних евристичних можливостей та можливостей самовираження для своїх учнів, створювати розвивальне середовище у практичній роботі у процесі безпосереднього спілкування в класі або у позаурочний час.

Отож, можна сформулювати характерні ознаки процесу розробки та реалізації музично-творчих завдань у діяльності майбутніх педагогів-музикантів на основі задачного підходу, що полягають у:

- *цілісності*, що дозволяє розглядати музично-творчі завдання як навчально-розвивальний комплекс, застосування якого підпорядковано стратегічній мистецько-освітній меті;

- *проблемності*, що забезпечує розвиток в учасників навчального процесу фантазії, уяви, художнього мислення та музичної пам'яті через різноманітні види і форми музично-евристичної роботи теоретичного та практичного характеру;

- *технологічності*, що обумовлює послідовність у формуванні задуму і певну етапність виконання умов завдання для досягнення шуканого результату;

- *інтегративності*, що продукує здатність до застосування міждисциплінарних та міжпредметних зв'язків для створення комплексу завдань з різних видів музичної діяльності учнів;

- *варіативності*, що уможливлює застосування різних форматів виконання завдань відкритого типу.

Таким чином, провідна ідея задачного підходу полягає в тому, що всю навчальну діяльність студентів/учнів як суб'єктів освітнього процесу доцільно проектувати як систему розв'язання різноманітних за видами й типами задач. Впровадження задачного підходу в підготовку майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань сприяє досягненню важливої мети, що полягає в окресленні цікавої і захоплюючої траєкторія саморуху особистості майбутнього педагога-музиканта до оволодіння фаховою майстерністю.

Евристичний підхід відображає серйозність інноваційних вимог, що висуваються до підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Евристика (грец. знаходжу, відшукую, відкриваю) як сфера творчої діяльності людини стала предметом досліджень науковців усього світу: теорії творчості (І. Зязюн, В. Роменець, Р. Стернберг, Т. Любарт, С. Скарр), практики продуктивного

навчання (І. Підласий, І. Бохм), вивчення індивідуальних особливостей у навчанні (О. Отич, К. Сноу).

Сутність даного підходу полягає в: орієнтації підготовки на самореалізацію в професійній сфері; ціннісно-смісловому розумінні себе як індивідуальності; цільовій установці у формуванні особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість стає способом буття; варіативно-пошуковому характері процесу підготовки, де активними співучасниками формування змісту учіння є самі студенти [27, с. 408].

Для здійснення успішної інноваційно-творчої діяльності вчителю необхідно бути підготовленим до вирішення евристичних завдань та реалізації педагогічних нововведень. Така підготовленість розуміється як особливий особистісний стан суб'єкта, що передбачає володіння певними знаннями та вміннями евристичного характеру при наявності емоційно-ціннісного ставлення до свого майбутнього фаху (А. Зайцева, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Стратан-Артишкова, В. Федоришин, О. Щолокова ні інші).

Важливо, що при евристичному підході акцентується увага на прагненні бачити і використовувати в позитивному сенсі неповторне, непересічне в індивідуальності кожного студента та учня. До числа найбільш суттєвих ознак індивідуальності як творця науковці відносять цілісність та неповторність людини, наявність внутрішньої автономії, свободи, власного «Я», активно-творчих характер дій. Так, В. Франкл у своїй роботі «Людина в пошуках граничного сенсу» стверджує, що кожна людину повинна розуміти власну унікальність і неповторність, як дещо нове й унікальне у світі [70].

Новатор у сфері педагогічної творчості І. Зязюн зазначає що у педагогіці вищої школи актуальною проблемою є створення такої педагогічної системи як *евристична дидактика*, що спрямована на «підготовку студентів до вирішення неалгоритмічних задач і прийняття нестандартних рішень, а також на навчання самоініціативі, пов'язаної з процесами самоорганізації мислення, самоуправління та самодіяльності студентів в евристичному пошуку» [27, с. 77].

Спираючись на наукову позицію І.Зязюна у дослідженні явищ педагогічної творчості вважаємо за доцільне застосувати евристичний підхід у розробці проблеми розвитку творчої особистості педагога-музиканта. Науковець вважає, що головним проявом евристичної поведінки людини вважається її емоційний стан, експресивні засоби поведінки [25]. Цей умовивід особливо актуалізується у нашому дослідженні та дозволяє виокремити емоційну складову підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань у практичній роботі з учнями. І насправді, мистецтво тяжіє до пізнання всезагального у світі через унікальне за допомогою засобів художньої виразності. Тому для евристики важливо у кожному бачити творчу індивідуальність.

Важливо, що у педагогіці творча індивідуальність трактується як найвищий рівень самоактуалізації особистості та її творчого розвитку. На цьому рівні можна говорити про майстерність, мистецтво здійснення своєї справи. Так, С.Сисоєва, розглядаючи саме індивідуальність майбутнього педагогіка у контексті педагогічної творчості, розвиває думку, що кожен учень або студент є неповторною індивідуальністю з унікальними творчими якостями, що визначають його потенціал та продуктивні можливості [63].

Науковцями з'ясовано, що основну стратегічну мету евристичної дидактики складає *творча самореалізація особистості* (Н. Гузій, О. Демченко, А. Маслоу, К. Роджерс). Змістовим ядром евристики в освіті є вмотивована евристична діяльність, спрямована на постійне створення значущих для суб'єктів педагогічної взаємодії освітніх продуктів.

Досвідчені вчителі–практики підтверджують, що найкраще і для студентів стає мета евристичної дидактики у створенні практично значущих для них реальних освітніх продуктів, а саме: освітнього проєкту (індивідуального, колективного), оригінального твору актуальної тематики, написання наукової доповіді, виступі на науково-практичній конференції, розробки сценарію уроку або ініціювання проведення конкретного мистецького заходу тощо.

Евристична дидактика, на відміну від традиційної, спрямованої на розвиток логічного, дискурсивного мислення, є системою, в основі якої лежить

інтуїція як прояв синергетичних якостей. Як вважає Г. Філіпчук, у евристичній дидактиці знаходять утілення і активно діють такі синергетичні принципи як нелінійність становлення, діалогічність, додатковість, подвійність, фрактальність, відкритість, нестійкість, самоактуалізація (трансценденція) [68].

В той же час, евристичність як здатність творчо мислити передбачає нестандартний погляд людини на оточуючий світ, відшукування невідомого задалегідь результату. Для цього евристична дидактика має певний інструментарій. Для евристичних спроб методика радить провести низку дій, а саме: «зосередь творчі пошуки на декількох сферах одночасно (навчання, дозвілля, сімейний побут); спробуй через асоціації знаходити щось оригінальне й несподіване у знайомих речах та явищах (річка, ліс, квітка, бджола); звертай особливу увагу на те, що викликає у тебе позитивні емоції [68, с. 367].

В епоху інформаційного суспільства, коли здійснюється активне осучаснення змісту освіти і освітніх засобів, відбувається зростання обсягу і джерел інформації, постає проблема пошуку нових шляхів підвищення оптимізації та результативності фахового навчання у закладах вищої освіти. Із зазначених позицій застосування *інтегративного підходу* при неймовірному зростанні обсягу мистецької інформації та багатоваріантних засобів її переробки є конче необхідним.

Інтеграція як процес і результат об'єднання складових у єдине ціле на основі певних закономірностей (принципів, факторів) є яскравим вираженням сучасних тенденцій розвитку суспільства, пов'язаних з глобалізацією інформаційного простору та мобільністю людського потенціалу. Інтеграція розуміється як вища форма взаємодії, що передбачає такі об'єднувальні чинники як взаємозв'язок, взаємовплив, взаємопроникнення елементів на основі цілісності (Н. Гречаник, І. Дичківська, О. Дятлова, І. Зязюн, В. Ільченко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Савченко, О. Отич).

Інтегративна функція відноситься до головних системоутворюючих методологічних факторів, що означає сукупність різних структур і процесів, об'єднаних з метою досягнення результатів дій згідно поставленої мети. У

зв'язку з цим педагогічна категорія «інтегративний підхід в освіті» розтлумачується «як побудова змісту (окремого предмета або освітньої галузі) у вигляді дидактичної моделі, що розробляється на основі обґрунтованого поєднання елементів знань з різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання».

Інтеграція як наукове поняття виникла через реалізацію міжпредметних зв'язків, які передбачають не просто комунікацію предметів, а встановлення глибоких зв'язків, які засновуються на спільних для кількох предметів наукових ідеях, концепціях, це створює уяву про людину, світ, культуру.

З позицій філософії ядром інтеграції є діалектика (метод пізнання світу на основі найзагальніших законів розвитку). Об'єднання частин у певний тип художньої цілісності, основними з яких є комплекс і синтез, відбувається за допомогою інтегративних чинників: взаємодії, взаємовпливу, взаємозв'язку, взаємопроникнення [40, с. 8]. У процесі інтеграції відбувається утворення або відновлення цілісності. Інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану.

У загальнонауковому аспекті інтеграція – це «процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле за умови їх цільової та функціональної однотипності (О.Дятлова, І.Зязюн, О.Отіч.) «Інтеграція – єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції» [4].

Важливо розуміти, що інтеграція – процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням зв'язків між елементами за достатніх підстав, і в результаті такої взаємодії формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у його структурі зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

В свою чергу, Н. Антонов вважає, що інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [3, с. 7], тоді як І. Козловська визначає термін «інтеграція» як процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення між предметних зв'язків на якісно новому рівні навчання [30].

У фаховій підготовці майбутніх учителів музики має місце інтеграція різних видів: предметна, міждисциплінарна, мистецька тощо.

Досліджувані нами інтеграційні процеси у мистецькій освіті мають *художньо-культурологічну основу*. Так, художньо-педагогічна інтеграція базується на цілісності культури загалом і художньої культури зокрема, у якій види мистецтва існують у різних формах взаємозв'язків і комплексної взаємодії; вони передають навколишній світ через різні художньо-мовні засоби [40, с.16].

Як свідчать численні дослідження у сфері культури і мистецтва, то останній феномен характеризується такими категоріями як: власна сутність, специфічний художній зміст, художня картина світу, художній образ, що реалізуються за допомогою специфічного художнього методу (О. Отич, Х. Ортега-і-Гассет, О. Семашко). Науковці розуміють мистецтво як багаваріантну реальність, акт творчого діяння, що ґрунтується на натхненні, завдяки якому створюється мистецький предмет.

О. Отич на основі теоретичних узагальнень мистецтвознавців дотримується позиції розгляду феномена мистецтва як інтегративної форми суспільної свідомості, сфери творчої людської діяльності, що спрямована на ціннісне осмислення світу і місця в ньому людини та об'єктивується у художніх образах. В той же час, науковець розглядає мистецтво як особистісну форму відображення оточуючого світу, як результат творчості митців та спосіб вираження їх індивідуальності [47].

Метою *мистецької інтеграції* в процесі освіти є формування в учнів цілісної художньої картини світу. В свою чергу, поняття інтегрування розуміємо як знаходження різних зв'язків і взаємозалежності складових і основних компонентів навколо певної мистецької теми або художнього явища. Тому інтегроване мистецьке навчання є актуальним для сучасного етапу розвитку національної школи (Л. Масол, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова).

Уроки музичного мистецтва, як зазначає Л. Масол, - це уроки поліхудожньої діяльності школярів. У зв'язку з цим науковець підкреслює: інтегрування різноаспектних художніх знань, естетичних уявлень, поглядів на рівні свідомості й підсвідомості відбувається спонтанно й незалежно від бажання та волі вчителя, але тільки за умов його організаційно-педагогічного сприяння [12, с. 23].

Мистецька інтеграція – це не просто поєднання кількох видів мистецтва.. Кожен з видів мистецтва несе в собі неповторну художню цінність, яка впливає на духовну сферу.

О. Рудницька вважає, що навчання мистецтву слід розглядати тільки в інтегрованому контексті, тому що тільки так можна відчутти спорідненість різних елементів багатогранного світу, побачити його відображення через мову звуків, барв, ліній, поетичних виразів. На думку О. Рудницької, «головне завдання вчителя при здійсненні інтегративних зв'язків полягає в тому, щоб формувати художньо-образне мислення учнів, закладати основи розуміння вираженого змісту художнього твору» [61; с. 117].

Віднайдення інтегративних елементів музичного простору, узагальнене бачення начебто розрізнених складових художньої виразності здійснюється через такі універсальні поняття як: ритм, гармонія, форма, композиція, жанр, стиль, пропорційність, контраст і нюанс, динаміка та статика, симетрія та асиметрія. Для «сприймання будь-якого виду мистецтва спільними категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос» [40, с.16].

Так, цікавим інтегративним елементом у музично-творчій діяльності є поєднання *музики та пластичних рухів*. Великого значення у поєднанні музики і пластичної виразності може мати розвиток в учнів асоціативно-образного мислення шляхом ускладнення композицій пластично-образними завданнями («мавпочка», «квітка-піон», «дитина-вітер», «бойовий кінь», «дівчинка-птаха»). У цьому випадку процес засвоєння *пластичної лексики* буде органічно поєднувати в собі як технічні завдання (правильна постава, положення у просторі), так і завдання художньо-творчі для передачі образно-сміслової інформації.

Результати наукового аналізу дають нам підстави констатувати, що в контексті мистецько-інтеграційних процесів у педагогічній діяльності відбувається створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої інтегрованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості вчителя-музиканта.

У свою чергу, *синергетичний підхід* у підготовці фахівців до музично-творчої роботи з учнями, насамперед, відображає реалізацію концепції «відкритої освіти». У теорії педагогіки - це високий освітній стандарт, що визначається і забезпечується такими освітніми демократичними принципами як доступність, рівноправність можливостей, свобода складання індивідуальних програм тощо. Синергетичний підхід окреслює більш широке предметне поле можливостей тих, хто навчається і пропонує принципово нові концептуально-методологічні основи навчання, світоглядні і смислові моделі підготовки фахівців (О.Дубасенюк, А.Євтодюк, Л.Масол, І.Зязюн). Цей підхід розглядається нами як такий, що сприяє саморозвитку особистості, реалізує її здатність реалізовувати власні потенції в динамічному і мінливому освітньому середовищі (І.Зязюн, В.Кремень, А.Семенова).

У такому контексті і освітній заклад, і особистість кожного учасника освітнього процесу розглядаються як «складноорганізовані системи, яким не можна насильницьким шляхом нав'язувати напрями розвитку» [62].

Щодо гуманістичного змісту синергетичної парадигми, то вона є, на думку науковців, виразом філософії людиноцентризму, спрямованого на забезпечення саморуху, саморозвитку, самоуправління та самоорганізацію цих систем (С.Гончаренко, А.Євтодюк, І.Зязюн, В.Кушнір, В.Лутай, А.Семенова) [35, с. 279]. У свою чергу, І.Зязюн, досліджуючи перспективні можливості синергетичного підходу в освіті, зазначає, що синергетика відображає навколишній світ у зовсім іншому, невідомому нам ракурсі, розкриває системність і динаміку оточуючого світу. У цьому вчений бачить привабливість її ідей [27].

У педагогіці одним із головних парадигмальних наслідків застосування синергетичного підходу є звільнення освітянського простору від однолінійності і штампів, розвиток багатомірного середовища гіпотез і теорій, ствердження поліфункціональності як закономірності творчого розвитку особистості. Точки збурення – біфуркації, маючи ймовірнісний характер, являють собою варіації можливостей особистості у моделюванні різноманітних творчих ситуацій. А саме це відкриває шлях для створення та реалізації музично-творчих завдань.

Синергетичне світосприйняття (відкритість, здатність до постійних змін, потяг до педагогічної творчості) спонукає майбутніх педагогів до усвідомлення того, що у навчанні не можна насильницьким шляхом нав'язувати напрями розвитку, а треба якомога активніше сприяти виявленню особистісних тенденцій саморуху, здатності до позитивних перетворень [62].

Цікавим і продуктивним є застосування таких синергетичних важелів у педагогічній науці і практиці як нелінійність, нестійкість, незамкнутість, динамічна ієрархічність, фрактальність. З позицій даної галузі педагогічна синергетика виступає засобом адаптації студентів до нестійкості, шляхом самореалізації на перспективу у таких сферах як універсалізація та спеціалізація [58, с. 290]. Суттєвим є те, що у синергетичному процесі недоліки, невикористані можливості є природним й обов'язковим компонентом, а внутрішні суперечності розглядаються як імпульси подальшого руху до удосконалення. Згідно такої позиції управління фаховою підготовкою повинно

відбуватися в освітньому полі можливостей, на основі яких активність суб'єктів педагогічного процесу заключається у перетворенні їх певних особистісних потенцій у педагогічні реалії (Л.Масол) [39].

Важливим у контексті нашого дослідження є розуміння емпатійності з позицій синергетичного підходу, що знаходить прояв у здатності розуміти іншу людину, її позицію, точку зору, манеру поведінки, мистецькі орієнтації тощо. До того ж, творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності виходити «за межі» однозначності. Тому «творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, здатними знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, виходячи з багатозначної логіки сприйняття світу» [62, с. 49].

Фахову підготовку у контексті синергетичного підходу розуміють як «процес послідовної зміни відносин студента і викладача з освітнім середовищем, своєрідний шлях суб'єктів в освітньому просторі, що визначає рух до мети. Результатом же реалізації індивідуального освітнього маршруту є «осмислення студентом своєї професійної позиції і вибудовування власного маршруту фахового розвитку, набуття досвіду подолання психологічних бар'єрів» [62, с. 98].

Суттєво важливим для нас є розгляд категорій дослідження з синергетичних позицій. Так, у психолого-педагогічному аспекті здатність до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи має ознаки самоорганізації та розглядається як спроможність до дій, що пов'язані з умінням організувати себе. Для студента надзвичайно важливими стають володіння такими якостями як цілеспрямованість, активність, професійна мотивація, планування власних дій, самостійність, швидкість прийняття рішень та відповідальність за них, критичність оцінки результатів своїх дій, почуття обов'язку. Самоорганізація студента у практичній роботі з учнями у контексті синергетичного підходу спрямована на розвиток особистості, її професіоналізму і мотивує майбутнього фахівця на постійне оновлення і поповнення своїх професійних знань, передачу культурних смислів.

В організації колективної музично-творчої діяльності, пов'язаної з постановкою та вирішенням завдань згідно синергетичної парадигми важливо досягати компромісних рішень та варіантів, які б влаштовували більшість студентів (учнів). Тут важливо обумовлювати свої дії на принципі консенсусу, коли ніхто не виграє, проте досягається користь для всіх. Насамперед, це проблема групового вибору, прикладом якої може слугувати інтерактивна технологія навчання. Її фундаментальним завданням є колегіальне прийняття рішень і за умови цінності колективної думки, і, в той же час, за важливості врахування креативних варіантів [64].

Синергетичний підхід до організації музично-творчої діяльності студентів та учнів виявляється у створенні, вільному застосуванні та виборі змісту, способів та прийомів, художніх засобів і технік продуктивних дій, а також у забезпеченні свободи вибору та творчому самовираженні.

Особливе значення має створення насиченого духовною енергією освітнього простору для художньої діяльності, а це: атмосфера суб'єкт-суб'єктного спілкування, безумовного прийняття, розуміння та довіри, усвідомлення себе як самоцінності, підтримка прагнень до саморозвитку, самореалізації. Так, вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, пов'язані з потягом до рухливих ігор та змагань, забарвлюють процес вирішення музично-творчих завдань через ігрові, театралізовані та імпровізаційні дії, що забезпечує саморозвиток кожного учня, приносить радість і та естетичне задоволення.

Для реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями необхідним є розвиток у майбутніх учителів умінь самоконтролю, самоаналізу, самооцінки результатів музично-творчої роботи; вміння робити вольові зусилля, бути ініціативним; уміння концентрації уваги в процесі виконання завдань (виконання музичного твору, проведення гри, організації сценічних дій учнів).

Таким чином, з позицій особистісного розвитку педагога-музиканта синергетика виступає теорією самоорганізації і розуміється якістю особистості, здатної до самостійних та відповідальних дій на основі власного вибору.

При глобалізації соціокультурних та освітніх процесів, зростання мобільності фахівців загострюється проблеми підготовки педагогів у відповідності до потреб реального життя. Методологічною основою для вироблення умінь прийняття самостійних рішень та їх виконання під час роботи у виробничих умовах є *практико-орієнтований підхід*. Сутність даного підходу заключається у практичній спрямованості фахового навчання здобувачів освіти, в орієнтації на потреби базових закладів їх майбутнього працевлаштування, у формуванні здатності фахівців вільно орієнтуватись у культурно-освітніх ситуаціях, що виникають у світі та знаходити адекватні рішення дій у мінливому середовищі.

Вчені-філософи вважають, що чуттєво-практична взаємодія людини зі світом за своєю суттю є соціально значущою творчістю, в якій самореалізація кожного має суспільний сенс у контексті культурного та власного розвитку. Розглянута у контексті історії, праця має іншу якість - як реалізація діяльнісних творчих потенцій людини, як реальне буття культури (Т.Котарбінський, О.Кюстер, Г.Лінд, Д.Нойман, Ю.Олькерс, В.Рибалка).

У контексті даного підходу в організації педагогічної діяльності здійснюється удосконалення професійних якостей майбутніх учителів музики, закріплення теоретичних знань, практичних умінь та навичок навчально-виховної роботи з учнями, спрямовуються зусилля на підвищення фахового рівня студентів, їх загальної культури, ерудиції, творчої ініціативи. На думку відомих вчених (А.Алексюк, В.Бондар, С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Підласий, О.Ярошенко), сучасний учитель повинен вміти самостійно визначати цілі своєї діяльності, застосовувати ефективні форми і методи навчання, проявляти нестандартність педагогічного мислення. Вирішити ці завдання можливо тільки за умови успішної практичної реалізації підготовки майбутнього педагога, а саме переведення її основних компонентів в операціональну площину.

Практико-орієнтований підхід у фаховому навчанні майбутніх педагогів-музикантів, перш за все, забезпечують виробничі педагогічні практики. Згідно Державного стандарту вищої професійної освіти *педагогічна практика*

розглядається як особливий вид навчальної роботи, спрямований на формування у майбутнього учителя основних професійних якостей у процесі безпосередньої педагогічної діяльності. Це дієвий засіб фахової підготовки, що концентрує та інтегрує в собі результати опанування студентами основних фахових дисциплін (гра на музичному інструменті, спів, диригування, хоровий та оркестровий класи тощо) Науковці вказують: «Саме педагогічна практика є однією з провідних подій у професійно-спрямованому житті студента, важливим щаблем особистісного зростання майбутнього вчителя. У процесі її студент розпочинає стверджуватися в новій статусно-рольовій позиції педагога» [10, с. 4].

Саме тому ми розглядаємо даний підхід у галузі педагогіки як підґрунтя для переорієнтації теоретичних знань та умінь студентів на кінцевий продукт їх майбутньої професійної діяльності - учнів, у яких після закінчення школи буде в достатній мірі сформовані загальна та музична культура, мистецькі компетентності. Йдеться про гармонічну інтеграцію теоретичної та практичної складових у досвіді майбутніх фахівців, про практично-фахову спрямованість їх мотивації та відповідних дій.

У працях науковців з проблем впровадження практико-орієнтованого підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів (О.Антонова, І.Зязюн, Л.Матюшенко, І.Підласий) висловлюється думка про його вагомість для самовизначення особистості у виборі професії та пов'язаного з ним життєвого шляху. Вважається, що практична діяльність – це впорядкована сукупність реальних знань, вмінь і дій, необхідних людині для виконання конкретних соціальних ролей. Практико-орієнтований підхід має декілька постулатів, а саме: а) тільки оволодіваючи набором практичних дій, представлених у культурі, людина набуває своєї соціальної визначеності, соціального статусу; б) об'єктом пізнання у практико-орієнтованому підході виступає конкретна практика діяльності вчителя з навчання і виховання дитини [49; 29].

Так, І. Пальшкова визначає основні характеристики практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів, що полягають у діяльнісній позиції майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної дії, у

практичній орієнтації більшості навчальних дисциплін та самого змісту фахового навчання [49].

Реалізація практико-орієнтованого підходу в у фаховій підготовці студентів потребує спеціальних зусиль з переведення молодої людини в суб'єкт пізнання, праці та спілкування. Науковцями доведено, що тільки оволодіваючи комплексом реальних практичних дій, майбутній вчитель набуває своєї соціальної та професійної визначеності. Тому практика як соціальний феномен, сутністю якої є чуттєво-предметна, матеріально-перетворююча, свідомо-цілеспрямована діяльність людей, що «передбачає активну й безпосередню увімкненість суб'єкта з його інтересами, потребами, ціннісними настановами у взаємодію з об'єктивною дійсністю» [10, с. 5 - 6]. Вчені доводять, що практико-орієнтоване фахове навчання у закладах вищої освіти ґрунтується на «оволодінні предметними знаннями та уміннями у процесі практичної діяльності та може розглядатись як процес взаємодії студента та викладача, результатом якого є становлення у студента навички дивитись на систему знань через призму практичного досвіду, здобуття творчої самостійності й ініціативності у безпосередній роботі» [10, с. 8].

Практико-орієнтований підхід у вивченні навчальної діяльності майбутнього вчителя дозволяє «проаналізувати її з боку практичної досконалості, майстерності, оптимальності умов та використаних засобів, спрямованих на досягнення мети» [55, с. 45].

Реалізація практико-орієнтованих ідей стосовно змісту й організації роботи вчителя, проблеми підвищення педагогічної майстерності розглядаються сьогодні переважно в ракурсі технологій педагогічної діяльності та підготовки до неї (Н.Антонова, В.Бондар, І.Дичківська, В.Сластьонін, О.Пехота, С.Сисоєва, Н.Щуркова та ін.). Діяльність учителя з позицій практико-орієнтованого підходу розуміється як технологічний цикл, створений з «технологічних ланцюжків» та алгоритмів цілеспрямованих і послідовних дій (з можливостями варіювання та імпровізації). Це, у свою чергу, потребує не тільки значного підвищення науково-викладацького потенціалу ВНЗ, але й

переорієнтації мислення та усвідомлення принципово нових вимог до педагогічної діяльності.

Даний підхід в підготовці майбутніх учителів музики дозволяє більш чітко зреалізувати інноваційні методики мистецької освіти учнів, більш конкретно обґрунтувати вибір засобів, що перетворюють навчання в один з інструментів творчого розвитку.

Практика студентів здійснюється у відповідності до навчальних програм з музичного мистецтва для закладів загальної середньої освіти. Безпосередня діяльність студентів-практикантів у відповідності до чинної програми передбачає творче ставлення вчителя до її змісту, обізнаність з навчальним музичним матеріалом [6]. У практикантів є можливість вільно обирати художні твори для ознайомлення та виконання (співу, гри на музичних інструментах), орієнтуючись на тематику уроків та вимоги високої художньої цінності музичного матеріалу. Щодо розробки для учнів музично-творчих завдань різного виду, то існують настанови враховувати як вимоги навчальної програми з предмету «Мистецтво (Музичне мистецтво)», так і тему, мету й завдання конкретного уроку, дбаючи про його драматургію

В умовах оптимізації сучасної шкільної освіти при дефіциті навчального часу можна прогнозувати, що саме через комплексні форми роботи з учнями (до них можна віднести музичне навчання) створюється можливість творчо розвивати дітей, визначивши необхідну міру педагогічної взаємодії всіх впливів на розумову, вольову та емоціональну сфери особистості у процесі постановки і вирішення музично-творчих завдань. Різностороння музична діяльність через свої сутнісні характеристики якраз і передбачає взаємопроникнення та взаємодію мистецьких впливів на особистість, що є підтвердженням її оптимальності.

Технологічні аспекти реалізації даного підходу у підготовці вчителів забезпечують такі інноваційні засоби як моделювання, кейс-метод, метод проектів тощо [2].

У фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів практика (навчальна, виробнича) займає провідне місце (Т.Бодрова, Т.Горобець, І.Дікун). Педагогічна практика, актуалізуючи знання студентів і одночасно забезпечуючи їх практичне використання, логічно завершує вивчення основних навчальних дисциплін, що є базовими у підготовці майбутнього учителя (Педагогіка, Психологія, Методики викладання музики у закладах загальної середньої освіти, спеціальні музичні предмети).

Важливим також є постановка проблеми набуття майбутніми учителями досвіду самостійної діяльності у мінливих педагогічних умовах, формування потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати. До того ж, включення студентів у безпосередню практичну діяльність є засобом активізації інтересу до майбутнього фаху, інструментом перевірки ефективності усіх без винятку напрямків їх професійної підготовки (психолого-педагогічного, історико-теоретичного, музично-виконавського, методичного). Результатом розвитку професійної компетентності майбутніх учителів стає їх здатність працювати за будь-якою чинною програмою з предмету “Мистецтво (Музичне мистецтво)”, спроможність орієнтуватися в основних музично-педагогічних концепціях, стверджувати власну позицію та індивідуальний творчий стиль.

Велику користь у справі підготовки студентів до педагогічної практики приносить самостійна робота з постановки і вирішення педагогічних завдань, розв’язання проблемних ситуацій, а також залучення до участі у рольових іграх, диспутах та дискусіях з актуальних мистецько-педагогічних питань.

Науковцями окреслено принципи організації та проведення педагогічної практики студентів з музичного мистецтва, якими є: послідовність і наступність навчально-професійної діяльності; взаємозв’язок теорії та практики; єдність психолого-педагогічної, методичної та спеціальної музичної підготовки; активізація музично-творчого потенціалу особистості [10].

Отож, у контексті сучасних музично-освітніх процесів практико-орієнтована підготовка майбутніх педагогів-музикантів виступає як

організаційний багатоаспектний процес педагогічної взаємодії з метою оволодіння студентами формами, методами і прийомами мистецької роботи з учнями засобами колективної та індивідуальної музичної діяльності на основі задачного, евристичного, інтегративного, синергетичного та практико-орієнтованого підходів.

Таким чином, результатом реалізації у навчально-виховному процесі ЗВО вищезазначених підходів у їх методологічній єдності і системності можна вважати підготовленість майбутніх учителів музики до успішного здійснення мистецько-освітнього процесу із застосуванням музично-творчих завдань як засобу особистісного розвитку його учасників.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі дисертації подано огляд філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідної роботи. На основі аналізу наукових джерел (Г.Балл, І.Біла, О.Дубесенюк, Г.Костюк, Ю.Кравченко, О.Маляренко, Л.Мільто, В.Моляко) досліджено мистецько-освітні чинники фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів у контексті педагогічної творчості; розкрито сутність понять «задача», «педагогічна задача», «завдання», «музично-творче завдання»; розглянуто їх значення крізь призму низки методологічних підходів.

Автором проаналізовано процес творчості як розумової і практичної діяльності, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів та властивостей об'єктів, розробка методів перетворення матеріального світу, духовної культури або мистецтва (І.Зязюн, В.Моляко, О.Музика, В.Роменець, С.Сисоєва).

Творчість у діяльності педагога є необхідною умовою й гарантією досягнення найвищої результативності праці, найбільш повної реалізації його можливостей. За результатами вивчення наукових джерел встановлено, що поняття «творча особистість» доцільно розглядати як внутрішній вияв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, здатності до самовдосконалення та саморозвитку.

Доведено, що проблема педагогічної творчості має вагомe значення для успішності фахового навчання майбутнього вчителя. Цю категорію в роботі розглянуто як процес самореалізації індивідуальних, психологічних, інтелектуальних сил та здібностей майбутнього педагога у процесі продуктивної взаємодії з учнями. У контексті педагогічної творчості висвітлено такі детермінанти мистецько-освітньої діяльності як духовно-творче середовище, педагогічна інноватика, евристична дидактика, продуктивне навчання тощо. Виступаючи інноваційними факторами у регуляції творчих дій учителя, вищезазначені феномени забезпечують оперативне керування мистецько-освітнім процесом з урахуванням реальних потреб музичного розвитку учнів.

У роботі дано визначення *музично-творчого завдання* як елементу мистецько-освітнього процесу, засобу активізації навчання та продуктивного пошуку, що спрямовує музичну діяльність особистості на отримання певного результату, а також висвітлено ознаки музично-творчих завдань (високохудожність, проблемність, варіативність, доступність, оригінальність змісту і форми, інтегративність мистецьких засобів вираження). Автором розроблено зміст, структуру музично-творчих завдань, запропоновано їх типологію (музично-пізнавальні, музично-виконавські, музично-перетворювальні) відповідно до основних видів музичної діяльності. В той же час надано їх характеристику (як репродуктивних, конструктивних, пошукових, евристичних) у контексті розвитку продуктивних можливостей учасників педагогічного процесу.

У роботі висвітлено прогресивні ідеї вивчення проблеми художньо-образного мислення, визначено особливості *мисленнєвої діяльності* майбутнього учителя. Доведено, що розвинуті педагогічне та художнє мислення забезпечують смислове розуміння мистецько-педагогічної інформації, сприяють формуванню здатності надавати особистісний смисл мистецьким явищам та художньо-педагогічним діям.

Автором запропоновано низку концептуальних підходів у підготовці майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи (задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований). *Задачний підхід* зумовлений широкими мистецько-педагогічними можливостями, притаманними задачам творчого характеру як засобу організації та управління продуктивною діяльністю студентів, в тому числі виробничо-практичною. *Евристичний підхід* обумовлює здатність учасників мистецько-освітнього процесу творчо мислити, сприяючи розвитку нестандартного погляду на оточуючий світ, отримання нового й непередбачуваного заздалегідь результату. *Інтегративний підхід* орієнтує на здійснення об'єднувального мистецько-педагогічного процесу, під час якого відбувається розвиток духовної сфери особистості через взаємозв'язки між елементами різних видів мистецтва та музичної діяльності, що несуть в собі неповторну художню цінність. *Синергетичний підхід* скеровує особистість до саморозвитку в мінливому освітньому середовищі та спрямовує на продуктивне використання якостей, іманентно властивих суб'єктам педагогічної взаємодії (відкритість, здатність до перетворень, варіативність дій тощо). *Практико-орієнтований підхід* забезпечує реалізацію діяльнісних творчих потенцій людини та її різносторонніх відносин у реальному бутті культури і мистецтва згідно потреб життя й навчання.

Таким чином, розроблені у роботі теоретико-методологічні засади дослідження дозволили спроектувати шляхи і засоби подальшої експериментальної роботи з вивчення досліджуваної наукової проблеми.

Статті автора, що відображають зміст першого розділу

1. aTETIANA BODROVA, bSERHII HORBENKO, cTAMILA HRYZONLAZOVA, dLI HUIFANG, eJU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta – Journal of Interdisciplinary Research. SPECIAL ISSUE NO.: 12/01/XXVI. (VOL. 12, ISSUE 1, SPECIAL ISSUE XXVI.), february, 2022.

2. Цзюй Жань. Проблема формування творчої особистості вчителя музики в контексті евристичної дидактики // Науковий часопис Національного

педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – вип. 24 (29). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 168 с., с. 27 – 31.

3. *Цзюй Жань*. Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. с. 68 -73.

4. *Цзюй Жань*. Підготовка майбутніх учителів музики до музично-творчого розвитку учнів-початківців: теоретичні аспекти // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 259 с., с. 222–225.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць № 26, 2016 р. С. 41-46.
2. Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія (за ред. О.А.Дубасенюк). Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 262-285.
3. Антонов Н.С. Інтеграційна функція навчання. Київ: Освіта, 1989.
4. Бабанов К.О. Інформаційні системи, технології та моделі навчання в школі. Монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
5. Балл Г.А. Теорія навчальних задач: психолого-педагогічний аспект. Київ: Знання, 1990. 183 с.
6. Бодрова Т.О. Виробничо-практична підготовка студентів до діяльності у сфері мистецької освіти: актуальні аспекти // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.Н.Радул, Н.С.Савченко та ін., Вип. 197. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені В.Винниченка, 2021, С. 41-49.

7. Бодрова Т.О. Методична задача як елемент системи фахової підготовки майбутніх учителів музики. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. С. 78 - 82.
8. Бодрова Т.О. Методична підготовка майбутніх учителів музики з позицій задачного підходу. // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Кам'янець-Подільський: ПП Зловейко Д.Г., 2015. Вип. 19, ч. I (II-2015). С. 274 - 278.
9. Бойко А.Е. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. Вип. 14, кн. 2. 604 с. С. 12 - 18.
10. Болгарський А.Г., Бодрова Т.О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмету «Музика»: Навч.-метод. посібник для студентів педагогічних університетів. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. 136 с.
11. Будянський Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 19 с.
12. Вивчення музики в 1-4 класах: Навчально-методичний посібник для вчителів (Л.М. Масол, Ю.О.Очакова, Л.В.Беземчук, Т.О.Наземнова). Харків: Скорпіон, 2003. 144 с.
13. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. 3-є вид., допрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.
14. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.
15. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумаченн. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.

16. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Видання друге, доповнене. Житомир: В.Б.Котвицький, 2008. 416 с.
17. Горбенко С.С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс. Навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во УДУ імені М.П.Драгоманова, 2024. 206 с.
18. Грицун Ю.М., Вергунова В.С. Навчальні завдання як засіб стимулювання творчої активності студентів у процесі вивчення музичних дисциплін // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: педагогічні науки». Вип. 151. В 2-х томах. Том 2 . Чернігів: ЧНПУ, 2018. 264 с.
19. Даниленко В.Я. Дизайн: підручник. Харків: ХДАДМ, 2003. 320 с.
20. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
21. Дорошенко Т.В., Сіліна Л. Формування емоційної культури молодших школярів на уроках мистецтва як умови їх успішної соціалізації. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 19 (175). Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2023. 118 с. (Серія: Педагогічні науки). С. 8-13.
22. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. 272 с.
23. Дубасенюк О.А. Реалізація задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя // Нові технології навчання: Матеріали міжнародної конференції ["Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст."] // № 66. Ч. 1: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2010. С. 159-164

24. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна монографія (за ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики). Житомир: Рута, 2006. 320 с.
25. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія (за ред. Н.Г.Ничкало). Чернівці, Зелена Буковина. 2006. 224 с.
26. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
27. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [монографія]. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
28. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання). Київ: Науковий світ, 2001. 129с.
29. Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів: для студентів та викладачів вищої школи: методичні рекомендації. Житомир, 2012. 60 с.
30. Козловська І.М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти. // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. К., 2003. С. 360-368.
31. Коновальчук В.І. Творча особистість у просторі освіти: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2016. 393 с.
32. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2008. 458 с.
33. Костюк Г.С. Мислення в діяльності молодших школярів (за ред. Г.С. Костюка, Г.О. Балла). Київ: Рад. школа, 1981. 155 с.
34. Кравченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2006. 22 с.

35. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людино центризму. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с. С. 279.
36. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: навчальний посібник для педагогічних інститутів. Суми: Мрія, 1995. 187 с.
37. Малярєнко О.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: автореф. дис..канд пед наук. 13.00.04., Луганськ, 2010, 23 с.
38. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
39. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти //Мистецтво та освіта, 2004. №1. С. 2-5.
40. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
41. Матвієнко О.В. Особливості навчання методом конкретних педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Вип. 5 (15). Київ: НПУ, 2006. С. 157 - 162.
42. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Л.О.Мільто. 2-е вид., перероб. і доп. Харків: Ранок-НТ, 2004. 152 с.
43. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Радянська школа, 1983. 96 с.
44. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. 2004. №6. С. 2- 9.
45. Наджафова С. Інтеграційні процеси в освіті. // Наука і освіта. 2015. № 2. С. 75-79.
46. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг. ред. І.Зязюна. Київ. 2003. 276с.

47. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред І.А.Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина. 2008. 440 с.
48. Падалка Г.М. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 402 с.
49. Пальшкова І.О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект: Монографія. Одеса, 2008. 339с.
50. Паньків Л.І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика: монографія. Київ, Вид-во НПУ мені М.П.Драгоманова, 2020. 377 с.
51. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч-метод. посіб. (Орлов В.Ф., Фурса О.О., Баніт О.В.). Київ: Едельвейс, 2012. 272 с.
52. Педагогічна майстерність: підручник. [І.А.Зязюн. Л.В.Крамущенко. І.Ф.Кривонос та ін.] за ред. І.А.Зязюна. - 3-є вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
53. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія (укл. Н.В.Гузій). Київ: ІЗМН, 2000. 168 с.
54. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. Посібник. Київ: Либідь, 2001. 272 с.
55. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група "Основа", 2009. 360 с.
56. Полатайко О.М. Формування художньо-образного мислення студентів у курсі «Методика викладання художньої культури»: навчально-метод. посібник. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2012. 164 с.
57. Полякова О.М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки". Харків, 1999. 20 с.

58. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
59. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія // В.О.Моляко, І.М.Біла, Н.А.Ваганова та ін.(за ред. В.О.Моляко). Кіровоград, 2012. 210 с.
60. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник: 2-ге вид., доп. Київ: Либідь, 2001. 288 с.
61. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
62. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія. Одеса, 2009. 504 с.
63. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. К.: Міленіум. 2006. 346 с.
64. Слепцов З.І., Зоденкамп М.А. Прийняття рішень в складних системах. Київ, 2007. 182 с.
65. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
66. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки. Киев: Факт, 2000. 176 с.
67. Український педагогічний словник /за ред. С.У.Гончаренка Київ: Либідь, 1997. 376 с.
68. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. Чернівці, Зелена Буковина, 2002. 486 с.
69. Фіцула М. Педагогіка: Навч. посіб. Київ: Академія, 2002. 528 с.
70. Франкл В. Людина в пошуках граничного сенсу / Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. Київ: Університетське вид-во «Пульсари». 2001.
71. Хамітов Н., Крилова С., Гармаш Л. Книга Історія філософії. Проблема людини та її меж. Вступ до філософської антропології як мета антропології : навчальний посібник зі словником. Київ: КНТ, 396 с.

72. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2012. 320 с.
73. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ НАПН України. СВД Черкасов М.П., 2006. 362 с.
74. Bodrowa T., Chyżna O., Andruszkiewicz F. Przygotowanie praktyczne nauczycieli w systemie edukacji pedagogicznej na Ukrainie. W: Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, E. Sałata, J. Bojanowicz (red.), Wyd. Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, Radom 2017, s. 70-78. ISSN 1642-5278. ISBN 978-83-7351-826-1.
75. Marievych, N., Kuziv, M., Doroshenko, T., Aliksiichuk, V. (2022). Training Future Primary School Teachers to Organize Game-Based Music Activities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 15-31.
76. Matviienko, O., Vytrykhovska, O., Veremijenko, V., Zabiaka, I., & Tyulpa, T.. Innovative development of the education industry in the European higher education area. *Amazonia Investiga*, 2023, 12(64), 136-145.
77. Feldman Barrett L. How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain / Lisa Feldman Barrett. — Boston : Houghton Mifflin Harcourt, 2017. — 448 p.
78. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.
79. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being . *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 68 – 78.12, с. 68
80. Schultz J.-H. Das autogene Training (konzentrierte Selbstentspannung): Versuch einer klinisch-praktischen Darstellung. — Leipzig: Thieme, 1932. || Id. — 19., unveränd. Aufl. — Stuttgart ; New York: Thieme, 1991. — 410 p.
81. Torrance E. P. The Search for Satori and Creativity /E.Paul Torrance.– *Buffalo*, New York : Creative Education Foundation, 1979. – 219 p.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ В РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Компонентна структура процесу підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

У першому розділі дисертаційного дослідження нами було розглянуто основні детермінанти підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи як процесу фахового навчання, що забезпечується формуванням практичних здатностей та особистісних якостей студентів та виявляється у їх спроможності до розробки та утілення творчого задуму на основі доцільно дібраного музичного матеріалу.

Підготовку майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи можна представити у єдності трьох взаємообумовлених компонентів, а саме:

- *мотиваційного*, що знаходить вираз у фаховій спрямованості навчання, наявності потреби у саморозвитку у процесі музично-творчої діяльності;

- *когнітивного*, що передбачає обізнаність з видами музично-творчих завдань, способами та алгоритмами їх реалізації; здатність до перетворень мистецьких знань з урахуванням смислових основ музичних творів засобом аналізу їх мистецько-педагогічного потенціалу;

- *процесуального*, що реалізується через спроможність студентів до моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях; а також володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних дій у продуктивній художній комунікації з учнями на педагогічній практиці.

Мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи пов'язаний з ціннісним орієнтаціями студентів, їх професійними потребами та інтересами.

Науковці, здійснюючи аналіз досвіду підготовки студентів до музично-освітньої діяльності, вказують, в першу чергу, на фахову спрямованість як

системоутворюючий чинник досліджуваного феномена (Т.Дорошенко, Н.Гуральник, А.Козир, Г.Падалка, О.Щолокова). Суттєву роль у формуванні мотивації до мистецько-педагогічної діяльності відіграють: інтерес до мистецтва та до педагогічної професії, усвідомлення мотивів вибору учительської роботи, потребу постійного самовдосконалення та саморозвитку у процесі фахового навчання.

Вчені вказують, що найбільш гармонічне й цілісне формування внутрішнього світу майбутнього фахівця, його художньої свідомості, позитивної “Я-концепції” відбувається через формування професійних мотивів та потреб через різноманітні види і форми мистецько-освітньої роботи. Такий механізм дає змогу активізувати шляхи загально-професійного та фахового саморозвитку майбутнього вчителя, його саморуху до кінцевого результату» (І.Бех, А.Бойко, І.Зязюн, А.Козир, Л.Мільто, О.Отич, О.Пехота, С.Сисоєва).

Ми підтримуємо думку більшості дослідників про те, що мотив у діях людини – це результат діяльнісного ставлення до предмету активності (Г.Балл, І.Бех, С.Максименко). Мотиваційний компонент досліджуваної підготовки включає фахову спрямованість навчання, усвідомлення студентами необхідності проведення музично-творчої роботи з учнями засобами музичного мистецтва, стійке прагнення до її здійснення, до оволодіння вміннями застосувати різноманітні продуктивні форми і методи для заохочення учнів до опанування музичного мистецтва через активні дії.

У відповідності до методологічного принципу провідної ролі мотивів у діяльності людини (Г.Балл, М.Боришевський, В.Моляко) цей компонент визначаємо стрижневим елементом досліджуваної підготовки. Сфера його дії: формування інтересу до музично-педагогічної діяльності, любові до дітей, ставлення до мистецтва як культурно-педагогічної цінності та засобу творчого розвитку. Цей компонент, забарвлений особистісним смислом, створює основу для успішної реалізації інших структурних елементів підготовленості, виступаючи внутрішньою передумовою подальшого саморозвитку студента. *Саморозвиток* науковці розуміють як процес прогресивних кількісних і якісних

змін, що відбувається при становленні людини у біологічному, психологічному та соціальному сферах та характеризується розширенням і поглибленням взаємозв'язків із оточуючим середовищем (Е.Коваленко, О.Колісник, М.Костенко, С.Максименко, Н.Пророк). Важливо, що представники західної гуманістичної психології Г.Олпорт, А.Маслоу, А.Роджерс вважають, що практично усі актуальні потреби людини підпорядковані одному прагненню – розвивати власну особистість. Щодо професійного саморозвитку, то згідно позиції Г.Балла, це самостійний вид внутрішньої активності людини, спрямований на усвідомлення самого себе у якості суб'єкта діяльності, який прагне професійного становлення [2].

Сформованість даного компоненту дає можливість майбутньому вчителю активно включати самосвідомість, осмислюючи та аналізуючи власну педагогічну діяльність та діяльність інших (вчителів, колег-практикантів, учнів), а також здійснювати самооцінку, актуалізовувати творчий потенціал. До складу цього компонента входять:

Фахова спрямованість навчання майбутніх педагогів-музикантів ґрунтується, в першу чергу, на визнанні провідної ролі мистецтва у формування ціннісної сфери особистості (В.Крижко, І.Зязюн, О.Отіч, Л.Паньків, К.Ушинський, О.Рудницька, Г.Падалка, Чжу Пен, О.Щолокова та ін.). У зв'язку з цим цілком правильним і науковим стає твердження науковців, у відповідності до якого педагогічна цінність мистецтва виявляється в тому, що воно, впливаючи на ціннісні орієнтації особистості, через вільне емоційне переживання й катарсис спонукає до самовдосконалення.

Найважливішими орієнтирами навчально-професійної діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін виступають *педагогічні цінності*, що спрямовані на досягнення духовно-естетичних цілей в мистецько-освітньому процесі художньо-виражальними засобами.

Для вчителя, суспільна місія якого – формувати загальну культуру молодого покоління, особливо важливим є усвідомлення категорії цінностей (загальнолюдських, національних, особистісних, мистецьких). Адже цінності

відбивають усе, що «усвідомлюється та переживається людиною як актуально значуще, як ідеал, смисл, та виступають не лише сутнісними характеристиками свідомості та поведінки людини, але й цільовими конструктами соціальної діяльності» [26, с. 72].

Відомо, що музичне мистецтво оперує засобами емоційного впливу, звертаючись переважно до почуттів і настроїв людей. Тому здатність учителя до музично-творчої роботи з учнями засобами мистецтва визначається такими особливостями емоційної сфери, як емоційна відкритість, теплота, легкість в актуалізації емоційних станів, емоційна стабільність у складних педагогічних ситуаціях, домінування позитивних емоцій, емоційного комфорту від міжособистісних відносин, толерантність [34].

Науково доведено, що музичне мистецтво є однією з найефективніших сфер напрацювання і реалізації творчих здібностей учнів-початківців, формування і розвитку творчого їх потенціалу, має нескінченні можливості для отримання дійсних творчих результатів. Тому наближеність природи музичного мистецтва до перетворювально-ігрової діяльності уможливорює визнання музично-творчих завдань активним засобом продуктивного розвитку особистості учня.

Більшість дослідників (І. Бех, М. Боришевський, Е. Десі, С. Максименко, В. Ямницький та інші) дотримуються думки, що саме внутрішньо мотивована поведінка, спрямована на задоволення внутрішніх психологічних потреб, скеровує діяльність для вирішення особистісно важливих задач [56]. До внутрішніх мотивів фахової спрямованості навчання майбутніх педагогів-музикантів можна віднести мотиви самовдосконалення та саморозвитку, в основі яких лежить задоволення від самого процесу й безпосередніх результатів мистецько-освітньої діяльності, в тому числі діяльності з постановки і вирішення музично-творчих завдань.

Актуальною у психолого-педагогічній літературі є проблема як мотивації навчання так і мотивації безпосередніх практичних дій в роботі з учнями на педагогічній практиці. Так звана квазіпрофесійна діяльність практиканта,

спрямована не тільки на себе, а й на дітей, включає як внутрішні, так і зовнішні (соціальні) мотиви (Г.Балл, О.Киричук, З.Становських). У цьому випадку ми згодні з науковцями, які наголошують на полі-вмотивованості навчальної діяльності як складної та багатофункціональної.

У дослідженнях мотивації навчальної діяльності студентів науковці визначили дві основні лінії розвитку їх мотиваційної сфери, у згідно яких першою є поява нових спонукань та інтересу до оволодіння новими знаннями; а друга характеризується переходом від нестійких й слабо виражених мотивів до стійких інтегрованих спонук, від ситуативної мотивації до більш широкої, перспективної (В. Луценко, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Шайдур, І. Шимко, П. Харченко, І. Хом'юк, С.Яшанов).

Для спонукання студентів до активізації музично-творчої діяльності, до саморозвитку у процесі розробки та реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями ефективними можуть бути такі методи як: методи заохочення та спонукання до дії (авансування успіху, схвалення, метод емоційного стимулювання творчих дій; метод стимулювання зацікавленістю; позитивна настанова; самонавіювання, самопримусу, рефлексії власних навчальних та музично-творчих досягнень) [39].

Результати здійсненого наукового аналізу категорій «мотивація», «музична діяльність» дозволили нам дати визначення поняттю «мотивація до реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями початкової школи» як системи спонук, що спрямовують навчально-практичну діяльність студентів на активну художню взаємодію з учнями для досягнення певного продуктивного результату засобами музичного мистецтва.

Когнітивний компонент досліджуваної підготовки пов'язаний із інформаційним забезпеченням фахового навчання студентів як майбутніх педагогів-музикантів. Вирішення проблеми добору інформації забезпечується вмінням теоретично широко підійти до потоку різного роду ідей, діалектично співвідносячи широту теоретичного мислення та предметну спеціалізацію. Даний компонент у підготовці майбутніх учителів музики передбачає

володіння знаннями про музично-творчі завдання, їх види, способи розробки та реалізації, а також включає здатність до комбінування музичних знань на поліхудожній основі.

У підготовці студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями важливо набути досвіду проблемного навчання. Адже його смисл - не просто опанувати необхідний навчальний матеріал, а потім його застосовувати у педагогічній діяльності, а виявляти принципово й сутнісно важливе, заставляти думати над питаннями, що викликають полеміку та диспут.

В цьому компоненті відображається теоретична підготовленість майбутнього вчителя до музично-творчої діяльності з учнями, його фахова інформованість та загальна ерудиція, рівень знань в галузі художньої та педагогічної творчості.

Важливою складовою тезаурусу майбутнього вчителя виступають знання сучасної методики музично-творчої роботи з учнями. В той же час, на якість знань значною мірою впливає вміння студента працювати з навчальними матеріалами - аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити умовиводи й висновки.

Когнітивний компонент пов'язаний з інформаційним забезпеченням діяльності студентів, в тому числі добором навчального матеріалу для опрацювання. Добір здійснюється згідно принципу музичної освіти, що передбачає поєднання досягнень сучасної науки та напрацьованого музично-педагогічного досвіду. Для зручності застосування на педагогічній практиці музичні матеріал можна розподілити на 2 групи.

Першу групу складають твори, включені у шкільні програми з предмету «Мистецтво», «Музичне мистецтво», як такі, що мають, на думку упорядників, значний художньо-виховний потенціал (за орієнтир взято програму для початкової школи. розроблену Л.Масол) [30]. Джерела, віднесені до цієї групи, є обов'язковими або вельми бажаними до вивчення.

Другу групу складає художній матеріал, що рекомендується до використання на уроках мистецтва (музичного мистецтва) та в позаурочній

мистецько-освітній роботі. Мистецькі зразки цієї групи не входять до змісту шкільної програми і вивчаються з метою поповнення теоретичних і методичних знань студентів, їх виконавського репертуару. Ці матеріали можуть пропонуватися до вивчення учителем музики або вільно обиратися самими студентами в залежності від їх практичних потреб та педагогічних завдань.

Критеріями добору художнього матеріалу для музично-творчих завдань є наступні:

- відповідність матеріалу цілям і завданням музично-освітньої роботи у початковій школі, програмним вимогам до знань та умінь учнів з предмету «Музичне мистецтво»;

- вагомість художньо-педагогічного потенціалу творів;

- актуальність мистецьких зразків та вірогідність їх використання як засобу практичної роботи учителя.

Змістом процесу вивчення різноманітного мистецького матеріалу є самі твори та організована за певними правилами пізнавальна діяльність студентів. Вона включає алгоритм дій, спрямованих на вирішення завдань по роботі з музичними зразками (нотними, аудіо- або відеозаписами) та їх індивідуальне засвоєння. В роботі з інформацією здобуті знання повинні перетворитися певним чином в смисли, які є показником особистісного включення студента як суб'єкта пізнання у навчальну сферу. Таким чином, студент, вивчаючи матеріал, не просто засвоює нову інформацію, а за її допомогою здійснює спроби включити себе в ситуацію вирішення певних музично-творчих задач.

Для вільного оперування музичною інформацією у складанні музично-творчих завдань студенту необхідно володіти так званими ключовими (цілісними) знаннями про музичне мистецтво (його соціальну природу, особливості та виражальні можливості, жанри та стилі тощо). В той же час, майбутній вчитель музики ніяк не обійдеться без знання елементів нотної грамоти та без більш конкретних знань про засоби музичної виразності (форма, фактура, мелодія, динаміка, темп, ритм, регістр, ладо-тональний план тощо), а також без володіння музично-історичними знаннями. Адже в початковій школі

саме на виражальних засобах музичного мистецтва у інтеграції з іншими видами художньої творчості і базується робота зі складання цікавих завдань та питань для учнів.

У разі оволодіння знаннями з позицій цілісності і інтегративності вони для студента набувають ціннісно-сислового навантаження і стають частиною його мистецького світогляду. Так, на основі інтеграції мистецтв легше пояснити дітям складні поняття. Кожен вид мистецтва в рамках своїх засобів виразності відображає дійсність. О. Соколова як дослідник структури інтегративних мистецьких знань поділяє їх на два компоненти. Перший включає універсальний понятійно-категоріальний апарат мистецтва та художньо-теоретичні узагальнення. Другий складається з «пам'яті емоцій», художніх асоціацій та синестезії (це неврологічний стан, який змушує мозок обробляти дані у вигляді кількох почуттів одночасно) [45, с. 91].

Таким чином, складовими когнітивного компонента підготовленості майбутній учителів до виступають:

- обізнаність з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації;
- здатність до інтегрування та комбінування мистецьких знань на основі програмного та додаткового музичного матеріалу.

Майбутньому вчителю необхідно знати типологію музично-творчих завдань (одні виконуються за правилами, інші - вільні). В той же час, актуальною вбачається класифікація, у відповідності до якої досліджувані завдання можна поділити на три види - пізнавальні, виконавські та перетворювальні (згідно існуючих видів музичної діяльності з урахуванням принципу мистецької інтеграції). До того ж, можна добирати завдання, що відповідають етапам уроку (набуття нових знань, закріплення знань, повторення тощо) або видам позакласної дозвіллевої діяльності (спів у хорі, участь в інструментальному музикуванні, у музично-театралізованій діяльності тощо).

Важливо аби під час розробки та виконання музично-творчих завдань студенти розуміли їх не як абстрактні вправи, а матеріал для практичної роботи з учнями. Тоді в залежності від міри дитячої творчості музично-творчі завдання можна розподілити на репродуктивні, конструктивні, пошукові та евристичні.

Для успішної творчої роботи з учнями на педагогічній практиці необхідна не тільки обізнаність з типологією завдань, але й вивчення навчальної програми дисципліни «Музичне мистецтво» *зі знаннєвих позицій* (знання кращих світових та вітчизняних зразків музики, в тому числі для дітей та юнацтва, які можна використати музично-творчій роботі з учнями; обізнаність з видами музично-творчих завдань, обізнаність з інноваційними формами і методами роботи в учнівському колективі). Тому так важливо формувати в студентів когнітивні уміння (володіння методами аналітичної роботи з музичними творами та методичною літературою, здатність виявляти художньо-педагогічний потенціал твору, володіння прийомами інтегрування та комбінування мистецьких знань).

Майбутньому учителі необхідно знати методичну послідовність роботи з розробки та реалізації музично-творчих завдань для дітей молодшого шкільного віку. На основі матеріалу, запропонованого С.Сисоєвою [43], нами розроблено алгоритм підготовки студентів до застосування музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями, що передбачає:

- ознайомлення з видами і типами музично-творчих завдань, їх потенціалом, розвивальними можливостями;
- змістовий аналіз навчальних програм з дисципліни «Музичне мистецтво», навчального музичного матеріалу (основного, додаткового) із врахуванням музично-творчих потреб в роботі з учнями-початківцями;
- ретельне вивчення завдань для учнів-початківців, розроблених вчителями-методистами у якості навчальних матеріалів - друкованих та вміщених на інтернет-ресурсах (посібники, методичні рекомендації, вказівки);
- складання нових музично-творчих завдань для застосування у змодельованих мистецько-педагогічних ситуаціях у відповідності до навчальної тематики дисципліни та для вільного використання;

- реалізація музично-творчих завдань (запропонованих у підручниках й посібниках, а також новостворених) в роботі з учнями на педагогічній практиці.

Згідно вироблених дидактами (Г.Балл, В.Бондар, Г.Костюк, А.Онищук) теорії задач можна виокремити наступну універсальну структуру-послідовність конструювання та виконання задачі (завдання):

- 1) в будь-якій задачі (завданні) є утруднення, яке треба усунути;
- 2) текст або зміст задачі (завдання) складається з умови та вимоги (шуканого);
- 3) умова задачі (завдання) - це опис ситуації особливого типу й змісту, в якій є щось невідоме про певний предмет або об'єкт;
- 4) вимога (шукане) - невідоме, яке треба зрозуміти та певним чином описати, знайти шляхи вирішення поставленого завдання (для цього треба застосувати власні знання);
- 5) вирішити задачу (завдання) – це означає виконати вимогу, знайти шукане;
- 6) скласти (розробити) задачу (завдання) – це виявити та сформулювати певне шукане та виявити умови його виконання [46, с. 104].

Студенту важливо знати як краще і доцільніше сформулювати *умову завдання*. Умова є стимулом для відповіді, вона описує проблему, яку треба вирішити і ставить завдання. Від рівня сформульованої умови залежить наскільки чітко той, кому адресоване завдання, може чітко уявити поставлену перед ним проблему, умова може бути представлена у декількох видах: як наказ (визнач, запропонуй, проаналізуй, порівняй, створи і т.ін.); як запитання (чому, яким чином, з якою метою, коли, де, звідки і т.ін.); як незавершене твердження (я вважаю, що....; увертюра – це ... і т.ін.) [10].

Важливим для розробки завдання є розуміння логіки його побудови і подальшої реалізації в роботі. Алгоритмом його виконання є ланцюг дій «знання – дія». Наприклад, знати (поняття, терміни, явища, принципи, сюжет, засоби виразності); діяти (описути, обирати, аналізувати, синтезувати, порівнювати, перетворювати, конструювати, варіювати, інтерпретувати і т. ін.).

У зв'язку з цим виокремлюються *форми реалізації* (виконання) музично-творчих завдань, які умовно можна розподілити на 4 групи:

- *вербальні* (відповідь у формі повідомлення, вірша, розповіді, казки);
- *виконавські* (виконання пісні, інструментального твору, участь в колективному музикуванні, у хорі або ансамблі);
- *трансформаційні* - художні та мисленнєво-логічні (конструювання, комбінування, варіювання, імпровізація, театралізація, гра) із застосуванням логіко-мисленнєвих дій (аналіз, порівняння на основі схожості і відмінності);
- *інтегративні* – як синтез попередньо визначених в оригінальних варіантах (див. рис. 2.1.).

У свою чергу, обізнаність майбутнього вчителя з основними *техніками розробки й реалізації музично-творчих завдань*, методична підготовленість до здійснення операцій конструювання, комбінування, варіювання та імпровізація, гра та театралізація мистецької інформації є вагомим елементом когнітивного компонента.

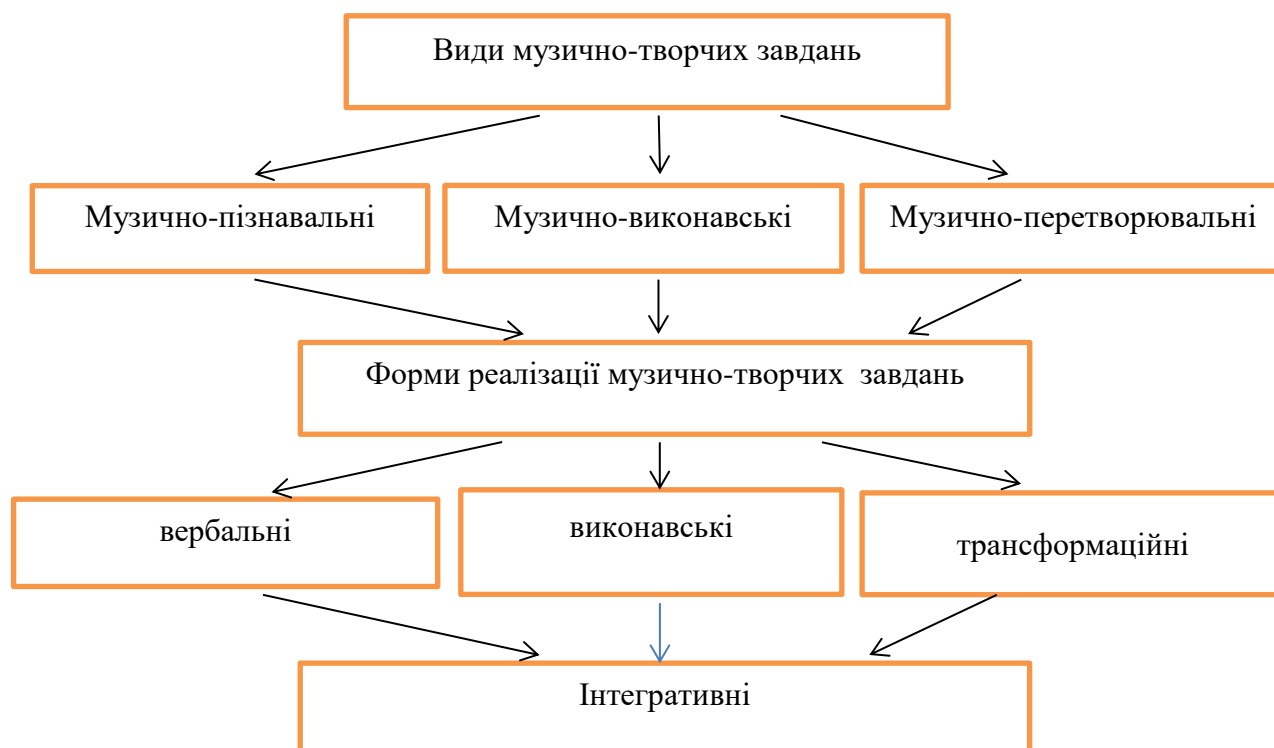


Рис. 2.1. Види музично-творчих завдань та форми їх реалізації

Для отримання продуктивного результату у розробці та реалізації МТЗ важливо вміти застосовувати у роботі *поліхудожній метод*. Поліхудожність, на думку О.Комаровської, важлива як процес занурення одночасно у декілька

видів мистецтва, результатом чого є «створення або сприймання цілісного художнього образу, який виникає як нова художня якість». [24, с. 65].

У свою чергу, провідні науковці у сфері початкової мистецької освіти О.Гайдамака, С.Ковальова, Л.Масол, Н.Миропольська є прихильниками поліхудожнього навчання дітей шкільного віку як такого, що розширює мистецькі горизонти учнів, готує до життя у складному глобалізованому світі [11; 23; 25].

Поліхудожня підготовленість майбутнього педагога розуміється науковцями (Ся Гаоян, Т.Дорошенко, О.Комаровська, О.Щолокова) як комплексний результат поліхудожньої музичної підготовки, інтегративна особистісна якість, що актуалізує поліхудожній вектор спілкування з музикою та творами інших видів мистецтва, формує здатність поліхудожньої діяльності на основі поглиблення музичного пізнання у широкому мистецькому контексті.

Художні асоціації - дуже важливий елемент музично-інтегративної дії, що передбачає обізнаність у засобах виразності різних видів мистецтва, здатність встановлювати асоціативні зв'язки через різноманітні прийоми та техніки творчості, що характеризують сам процес перетворення художнього матеріалу, цікавої і продуктивної роботи з ним.

Знання студентами способів музично-творчих дій є основою для продуктивної роботи з учнями.

Для того аби виконати завдання, треба, в першу чергу, його зрозуміти. Вітчизняними дослідниками приділена чимала увага вивченню проблеми розуміння, його сутності, процесуально-динамічних та змістових особливостей (Л. Гурова, Г.Костюк, А.Смирнов, С.Максименко, Н. Менчинська, В.Моляко). Науковцями доведено, що розуміння як опосередковане пізнання нового, як розкриття сутності явищ в їх взаємозв'язках та властивостях породжується під час зіткнення з новою проблемою, що потребує розв'язання. Розуміння умови задачі – психологічна основа її виконання, принципово важлива ланка її вирішення коли суб'єкт зіставляє умову задачі з наявними у нього знаннями

або еталонами, шукає і знаходить аналог, антипод або певний комбінаторний варіант [5].

Розуміння учнем-початківцем умови задачі є непростю психологічною операцією. Їм важко зосередитися, не просто зафіксувати вихідні дані. Розуміння умови задачі діти демонструють готовністю до дії, що проявляється в активній зацікавленості, зосередженості та позитивному настрої. Об'єктивними показниками розуміння у молодших школярів є їхні коментарі, відповіді на запитання, малюнки, пластичні рухи тощо.

Як засвідчують дослідження, найбільш поширеними проблемами у розумінні школярами творчих задач можуть стати: недостатність знань та обмеженість життєвого досвіду; несформованість способів розумових та мисленнєвих дій (операцій аналізу, синтезу, узагальнення, висновків,), нерозвинутість художнього мислення, фантазії, уяви тощо [11].

В основі будь-якої комунікації, в тому числі художньої, знаходиться головний інструмент педагога – *запитання*. Особливо цінними для художньо-творчого розвитку студента євристичні запитання, що містять: суперечливі позиції фахівців щодо певного предмету або об'єкту обговорення; різні судження та позиції учасників дискусії; боротьбу ідей представників минулого і сучасності.

Запитання можуть бути спрямованими на: аналіз причинно-наслідкових зв'язків певних явищ і подій; порівняння предметів розгляду за різними ознаками; формулювання власного визначення понять та розробку класифікації певних явищ. В той же час, запитання можуть стосуватись: самостійного перенесення знань у нову ситуацію; пошуку альтернативних рішень; комбінування відомих способів художньої дії тощо [18].

Серед способів (технік) музично-творчих дій, що мають великий музично-творчих потенціал та можуть засвідчити свою найбільшу продуктивність в процесі вирішення музично-творчих завдань, пропонуємо виокремити три групи, а саме: техніка конструктивно-комбінаторних дій, техніка варіативно-імпровізаційних дій, техніка театралізовано-ігрових дій.

Техніка конструктивно-комбінаторних дій. Конструювання та комбінування музично-творчих дій передбачає творчий пошук частин і елементів, створення конструкцій та моделей, виготовлення наочності (предметів або їх елементів з різного матеріалу - картону, паперу, квітів, листя, за інтернет-програмами для дітей тощо). У аналізі створених мистецьких образів (конструкцій) слід враховувати їх кількість, варіативність, оригінальність, виразності тощо [4]. Так, конструювання можна зробити за зразком, моделлю, схемою, за певними умовами, по темі, за творчим задумом, уявними образами (І.Біла, О.Давидчук, З.Лиштван, Л.Парамонова). Наразі конструювання (від латинського constructio – побудова) є продуктивною діяльністю, результатом якої є створення певного предмета (об'єкта) або композиція його частин.

Прикладами музично-творчих завдань на конструювання можуть бути складання мелодії знайомої пісні з чотирьох відрізків-фраз, визначення форми музичного твору засобом складання геометричних фігур тощо.

Комбінування пов'язане з умінням гармонізувати частини певного цілого (пісні, ритмічної гри, музичних інструментів танцювальних елементів) у цікаву послідовність, яка не зустрічалася раніше. Музичні комбінації можна створювати, використовуючи всі засоби музичної та художньої виразності. Наприклад, змінювати на певному часовому відрізку пісенного матеріалу темп, динаміку, ритм, лад, мелодичні послідовності, слова тощо.

Основою комбінування є пошук аналогів та, навпаки, протилежних за властивостями зразків. За допомогою цього способу ідея творчого задуму може бути представлена в незвичайних контрастних формах, може здійснюватись пошук аналогів та антиподів, незвичного поєднання мистецьких засобів з різних видів мистецтва, наприклад, співів і руху, гри на музичних інструментах і співу, руху і декламації тощо.

Конструктивно-комбінаторними діями можуть бути: створення звуково-шумових п'єс зі звуків природного походження (злаки, горіхи, кісточки, вода, плоди) та конструювання нових назв для вже існуючих та власних творів,

пошук оригінальних гіпотез щодо історії походження і написання твору (гра “Сторінки історії музики”). Стимулом-підказкою до зазначених дій є образні назви-програми музичних творів, які підштовхують творчу уяву і спрямовують мислення школярів: твори типу Л.Ревуцький «Колискова»; В.Косенко «За метеликом», «Дощик», В.Подвала «Музичні загадки», К.Дебюссі «Колискова для слона»; К. Сен-Санс. «Карнавал тварин» («Слони», «Золоті рибки», «Королівський марш лева»); М.Степаненко «Про звірів»; Г.Сасько «Льодовий палац Снігової королеви» тощо доводять, що кожен музичний твір для дітей має виражальний і зображальний план, стрижневий зміст і варіативні деталі. Варіантом конструкторсько-комбінаторних дій є складення казок чи оповідань за музичними творами (адже дитяча душа в однаковій мірі чутлива і до рідного слова, і до красивої природи, і до музики).

Яскравим прикладом даного виду дій є музичні ігри-трансформери, метою яких є складання музичних елементів у певну систему: набір побудов «Склади різдвяну мелодію», склади веснянку «Вийди, вийди, сонечко» з різних ритмічних карток-тактів; набір мотиву за графічним зображенням траєкторії руху рибки, метелика, чайки, літака, яку спочатку викладають нитками (мозаїкою, олівцями, скріпками або за допомогою спеціальних навчальних засобів з інтернет-програм для дітей) тощо.

Техніка варіативно-імпроваційних дій. Варіювання та імпровація як одна з технік музично-творчих дій є важливим і цікавим способом роботи з учнями. *Варіювання* має спільні ознаки з попереднім способом музично-творчих дій. Варіаційною називається форма, заснована на видозмінених повтореннях теми (також двох і більше тем). Така форма складається з первісного викладу теми та низки її видозмінених повторень, так званих варіацій. В музиці це прийом композиції, що полягає у видозміненні основної музичної теми за допомогою використання комплексу засобів музичної виразності.

При варіативному виконанні музично-творчих завдань можна пропонувати зробити власний варіант мелодії, видозмінювати музичний твір

або частину його в мелодійному, гармонічному, метричному чи іншому плані, зберігаючи основну тему при збереженні її смислових ознак.

Більш складним видом музично-творчих дій є *імпровізація* (від лат. *improvisus* – непередбачений, несподіваний, раптовий) – як найдавніший вид музичної творчості, що означає складання музики водночас з процесом її виконання. Сам термін вказує на раптовість створення творчого продукту (тут і зараз) без попередньої підготовки.

В більш широкому сенсі імпровізація розглядається вченими як засіб розвитку творчих якостей особистості, ефективний спосіб розвитку креативності (П.Вейс, Е.Жак-Далькроз, К.Орф, С.Шип, Б.Яворський).

Імпровізація - це певним чином творча дія виконавця, побудована на його здатності створювати образ, створювати власний текст (словесний, музичний) або пластичний рух на задану тему без попередньої підготовки. Імпровізація, ознаками якої є спонтанність і непередбачуваність, за своєю природою є багатофункціональним явищем, тому що розуміється як вид «живої» творчості, якість мистецької дії та її результат, як методичний прийом у продуктивних ситуаціях розвитку драматургії певного явища. Імпровізація – це, в першу чергу, натхнення, це пошук живої художньої дії (слова, звуку, пластики) або виразної форми через спонтанність почуттів [51].

Побутує твердження, що вчитель музики - це педагог-універсал, здатний виконувати роль виконавця (концертмейстера, керівника хору або ансамблю, а також імпровізатора). Педагог-музикант повинен уміти створювати музику (хоча б елементарну), спираючись на знання музичної теорії, власне творче почуття та бажання створювати щось нове й оригінальне (Г.Падалка, Е.Печерська, О.Рудницька). Крім створення музики або інтегрованого мистецького продукту на її основі для вчителя та учнів важливим є психологічне налаштування на творчість, відчуття натхнення, спільної продуктивної захоплюючої дії [38].

Прикладами застосування імпровізації як методу музичного навчання є мистецько-педагогічна діяльність К.Орфа та Е.Жак-Далькроза. Імпровізація у

них – інтегративний засіб дитячої творчості (музичної, рухової, словесної, сценічної), єдності «душі й тіла» на основі гармонізації творчої уяви, ритмопластичного чуття, риторики, музичної палітри, сценічної дії тощо.

Так, основні принципи Орф-педагогіки - це креативність, варіативність, комунікативність. Так, креативність у спільних діях має бути притаманною як дитині, так і педагогу. Можна дитині запропонувати придумати простий рух, скласти мелодію, дібрати риму до поспівки, закомпанувати танцю на елементарному музичному інструменті. Варіативність у виконанні завдань забезпечується винаходом різноманітних варіантів основної дії (розучування пісні, танцю, оркестрової твору тощо). Зацікавити дітей внесення нових й несподіваних оригінальних елементів (ігрових, театралізованих) у їх виконання або словесну інтерпретацію. Комунікативність забезпечує позитивну реалізацію поставлених завдань у спільній творчій діяльності [50].

Музикування на основі імпровізації дає можливість учням здобути певний цікавий досвід (руху, співу, мовлення, гри на музичному інструменті) для активного самовираження, отримання радисті й задоволення від безпосередньої участі у мистецькій дії.

Мовна імпровізація – вид творчості, в якому виявляється здатність висловлювати враження у словесній формі із застосуванням певних інтонацій (питання, оклику, сумніву, радості, гніву), сили голосу, міміки, жестів, рухів тощо. Такі імпровізації дозволяють формувати в учнів артикуляцію, дикцію, відчуття ритмічних словесних послідовностей. Наприклад, можна виконувати ірш, супроводжуючи його читання грою на ударному інструменті або просто плескати в долоні, тупати ногою тощо.

Музично-рухова імпровізація – творчість дітей, оснований на здатності зображати звуки й настрої через спонтанний елементарний рух. Такі завдання корисні для розвитку швидкості реакції. усвідомленні музики через рух. дуже корисним є знайомство учнів з характером музики через казкових героїв (Котигорошко, Вовк, Ведмідь, Лисиця, Зайчик). Завданням в таких сценках

може бути створити пісеньку героя, добрати найбільш прийнятний для героя музичний інструмент або придумати його танок.

Інструментальна імпровізація пов'язана з використанням в роботі з учнями найпростіших за своїм устроєм музичних інструментів – шумових, ударних. За їх допомогою можна створити шумовий фон – грім, дзюрчання струмка, звук дощу, шелест листя тощо. До того ж, важливо аби діти могли виробити інструменти власноруч із каштанів, різноманітних харчових круп'яних продуктів, старого бабусиного намиста тощо.

Варіювання та імпровізація, методи навчання та сфера застосування - це універсальна проблема; що актуальна для розвитку креативності, партнерського вільного спілкування, психологічної і фізичної свободи, артистизму тощо. В процесі виконання зазначених дій студенти та учні навчаються вести інтенсивну інтелектуальну роботу: генерувати ланцюги асоціацій, ідей, пізнавати таємниці творчого «осяяння», змісту інтонацій, форм, енергії ритмів, нескінченності образних і танцювально-пластичних уявлень.

Отож, способи конструювання та комбінування, варіювання та імпровізація мають певну послідовність: а) уявлення кінцевої мети, б) обмірковування змісту творчих дій та вибір способів досягнення мети; в) безпосередня реалізація задуму.

Таким чином, залучення учнів до різних видів музично-творчих дій сприяє формуванню у них інтересу до музичного мистецтва, радості творчості, глибокого емоційного відгуку на музику. уяви і фантазії.

Прикладами варіативно-імпровізаційного способу виконання музично-творчих завдань може бути *орнаментування* музичних творів (пластичне, звукове, художньо-декоративне, поетичне) і *розмальовування мелодії* (М.Леонтович, Б.Яворський). Перший – пластичний супровід чи музикування під час слухання музики, створення шумових супроводів до п'єс, пісень, фрагментів дитячих опер, другий – пошук підголосків, іншого голосу, гармонійних звуків.

Імпровізуючи під час пісенного або інструментального музикування, діти через творчість усвідомлюють елементи музичної мови (форма, інтонація, фразування, нюансування, штрих), та, водночас, набувають умінь сольного і колективного виконання музики через уміння знаходити нові способи звуковидобування, цікаві виконавські “фарби”, новий незвичайні комбінації слова, пластики, музики.

Завданнями з використанням імпровізації як способу творчих дій є активізація підсвідомого, творчої інтуїції, уяви, розвиток інтонаційної природи учнів. Початковою формою ігор даного виду встановлено прийом «питання – відповідь». Творчими надбаннями в таких завданнях є: формування особистісного комплексу автора, подолання суперечностей дитячого сприйняття, пов’язаного з його фрагментарністю. Виконання музично-творчих завдань психологічно розкріпачує дитину, даючи їй активність дій, сміливість і швидкість у прийнятті рішень та пошуку варіантів [55].

У музичну творчість вводять дітей з метою творчого самовираження. Змістовний діапазон варіативно-імпровізаційних завдань – від простих ігор-імпровізацій, фіксації текучої варіантності до створення власних закінчених музичних побудов.

Техніка театралізовано-ігрових дій передбачає залучення учнів до цікавої й активної діяльності, у процесі якої учням можна показати свої акторські здібності, перевтілюючись у різноманітні образи поетичних або казкових героїв і, в той же час, граючись у комфортній атмосфері розкутості й свободи.

Театралізована діяльність учнів - це така художня діяльність, специфічний вид дитячої активності, в якому реалізуються потреби у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних сценічних образів. Вважається, що саме така діяльність є одним із найефективніших засобів впливу на музично-творчий розвиток особистості, адже пов’язана із відтворенням в ненав’язливій ігровій формі життєвих уявлень, почуттів, а

також є сферою самовираження як позитивних емоцій, так і мистецьких інтересів (Л.Артемова, Т.Дорошенко, Н.Миропольська, С.Соломаха).

Театралізовані музичні ігри – цікавий і захоплюючий елемент музично-творчої діяльності не тільки дітей, але й дорослих. Науковці виокремили низку особливостей такого виду творчої діяльності, що полягають у наступному: такі ігри викликають неабияку творчу активність та пізнавальний інтерес; мають суттєвий моральний вплив та формування особистісних якостей, здійснення морального вчинку у контексті «добро – зло» тощо; мають розгорнуту драматургію розвитку сюжету (зав'язка, розвиток, кульмінація, розв'язка).

Варто застосовувати розроблені науковцями вимоги до організації театралізовано-ігрової діяльності, а саме:

- максимальне роз'яснення дітям змісту та сюжету гри;
- надання максимальної самостійності й активності дітям у процесі проведення ігрових дій;
- організація творчої взаємодії дітей на основі дружніх відносин;
- поступове ускладнення творчих завдань з більш глибокого розкриття образів героїв;
- активне застосування прийомів варіювання, імпровізація, комбінування в процесі театралізованої дії;
- розвиток уяви і фантазії дітей на основі мистецької інтеграції (поєднання виражальних засобів співу, гри на музичних інструментах, декламації, пластичних рухів, танцю із застосування елементів живопису, декоративно-прикладного мистецтва тощо);
- формування здатності дітей до зображення живих істот (казкових персонажів) або неживих предметів в оточуючому світі (імітація поведінки тварин, утілення образу вітру, негоди, лісу, квітки тощо) [1]. Вважається, що театралізовані ігри на відміну від сюжетно-рольових відрізняються тим, що розвиваються за більш чітким і вивіреним сценарієм, мають розвинену драматургію, більш виразні й конкретні образи.

Художнє виховання театральним мистецтвом має широкий діапазон для

втілення дитячих мрій, допомагає розкрити здібності через велику кількість видів діяльності: танець, гру, спів та художнє слово. Познайомившись з театральним мистецтвом, молодші школярі розширюють уявлення та знання про різновиди мистецтва і їх взаємозв'язки з життям, учні збагачують уявлення про місце мистецтва в житті людини. Школярі навчаються аналізувати погані та хороші вчинки розігруючи ролі персонажів твору, передаючи свої переживання та ставлення до уявних героїв, засвоюючи їх поведінку, розвивають уміння розуміти та відчувати партнерів по сцені, це дозволяє школярам усвідомити почуття та потреби інших людей.

Роль учнів у процесі театралізації художнього матеріалу (музичного, поетичного, літературного, образотворчого) може бути достатньо різноманітною. Діти виступають як актори, оркестранти, декоратори, співаки, костюмери, глядачі. У процесі роботи над сценічними образами дітям пропонується: скласти словесний портрет героя; фантазувати щодо його характеру, уподобань, звичок, улюблених страв, пісень тощо; придумувати різні сценки його життя; працювати над мімікою, ходом, мовою героя, запам'ятовуючи словесний або музичний текст; розробляти сценічний костюм та грим [33]. Так, О.Олійник рекомендує у роботі з театралізації художнього матеріалу дотримуватись певних правил, а саме: правило участі кожної дитини, індивідуалізації, свободи вибору, а також правило мудрого керівника, який зробить сценічну діяльність дітей педагогічно корисною і цікавою у всіх відношеннях) [33].

Різновидом театралізації у її більш локальному вигляді може стати *інсценізація пісні або іншого музичного твору*.

Інсценізація пісень як форма музично-творчої роботи, елемент театральної (сценічної) дії для молодших школярів є засобом музичного розвитку учнів, який залучає до духовних цінностей, дозволяє розвинути глибину переживань, почуттів та творчих відкриттів. В інсценізації пісні важливим є інтегративне поєднання співу із рухами, а ще й з декламацією, грою

на музичних інструментах, застосуванням елементів образотворчого мистецтва тощо.

Рухи. Особливої уваги слід приділити естетичним рухам. Розвиток пластичності в учнів початкових класів на кожних етапах здійснюється по-різному. діти молодшого шкільного віку порівняно вдало володіють власним тілом управляють своїм руховим апаратом, без особливої складності та із задоволенням виконують танцювальну імпровізацію. Молодші школярі вже можуть передати через пластику характер музичного твору, темп, динаміку, прості ритмічні малюнки.

До того ж, учні початкових класів поступово засвоюють різноманітні хореографічні рухи (ритмічний біг, напівприсідання, крок польки і т.д.). Творча активність дітей молодшого шкільного віку через рухи розвивається шляхом активізації почуттів, цілеспрямованого навчання, мислення, уяви та розширення музичного досвіду [31].

Сценічна мова. Мова дає нам змогу спілкуватися та розуміти один одного, розв'язувати суперечки та зближуватися. Працюючи над постановкою театральних номерів, вчитель має допомогти школярам оволодіти навичками та вміннями художнього співу або читання.

Читаючи літературний твір або співаючи пісню обрану для втілення на сцені, молодші школярі ознайомлюються з мистецтвом слова, уявляють відповідні картинки дійсності. Також вони вчаться спілкуванню. Адже майстерність актора по-справжньому розкривається у вмінні спілкуватися в образі і з образами за певних обставин [31].

Музичні ігри – форма утілення творчих можливостей дітей, їх найулюбленіший вид діяльності. Ігри навчають здійснювати повний творчий цикл від появи ідеї до отримання продукту і, зокрема через вмінням аналізувати, прогнозувати, генерувати, прораховувати, самовиражатись [54].

Ігри природно комбінуються з сценічною діяльністю, привносячи атмосферу змагальності, розкнутості, дитячої радості. Ігри засвідчують здатність учнів пізнавати себе й оточуючий світ через власну перетворювальну

діяльність, стимулюють розвиток творчої уяви, уваги і креативного музичного мислення як здатності мислити за допомогою звукових абстракцій та комбінацій образів. Так, для сценічної дії достатньо гармонічним є застосування звуко-імітаційних ігор, завданням яких є копіювання голосів птахів, тварин, звуків та ритмів природи (вода, грім, ліс, вітер тощо). Через звукоімітацію діти можуть засвоїти мовне інтонування, озвучені жести.

Таким чином, знання студентами технології розробки й реалізації музично-творчих завдань сприяє стимулюванню їх творчої активності, створенню умов для переходу від пасивного сприйняття інформації до активного-практичного засвоєння матеріалу з метою безпосереднього включення майбутніх педагогів у навчальну роботу з учнями на педагогічній практиці.

Процесуальний компонент досліджуваної підготовки уможливорює формування комплексу мистецько-педагогічних дій (музично-виконавських, методичних, техніко-інструментальних), що можуть забезпечити успішність педагогічної взаємодії студентів та учнів у творчій навчальній роботі на мистецько-інтегративній основі. Науковцями доведено, що творчі дії на відміну від інших, мають більш складну психологічну будову (В.Моляко, В.Роменець). Сама дія (внутрішня, зовнішня) є процесом і результатом мисленнєвих та вольових операцій.

Отже, творчі дії – це реалізована на практиці спроможність особистості створювати новий продукт. Важливо, що перетворювальна діяльність спрямована не тільки на продукт, але й і на самого творця, розвиваючи його творчий потенціал та ресурсні можливості.

До компонентної структури процесуального компонента входять такі елементи як:

- спроможність до моделювання педагогічних ситуацій в процесі тренінгових занять;
- володіння комплексом інтегрованих мистецько-педагогічних дій (умінь) у продуктивній взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці.

Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань активно здійснюється у процесі тренінгових занять, метою яких є оволодіння методикою розробки даного виду завдань та їх застосування у процесі творчої взаємодії з учнями. Продуктивною формою тренінгу вважається імітування досліджуваної діяльності через моделювання проблемних ситуацій.

Моделювання проблемних ситуацій пов'язано з включенням тих, хто навчається, в пошук вирішення певної актуальної проблеми. з якою майбутній фахівець може стикнутися на робочому місці (О.Антонова, О.Вишневський, О.Дубасенюк, І.Підласий).

Проблемну ситуацію визначають як спеціально створений педагогом стан інтелектуального забруднення для учня або студента, що супроводжується виникненням емоційного переживання того, що раніше отримані знання або набуті уміння не відповідають новим висунутим умовам, позиціям або вимогам.

Проблемою називають складне теоретичне або практичне завдання з невизначеними шляхами його вирішення (М.Фіцула) [47, с. 241]. Цілком зрозуміло, що такі навчальні проблеми є умовними, штучними, спеціально вбудованими у навчальний процес аби включити того, хто навчається, в творчий пошук, у самостійне розв'язання суб'єктивно нової для індивіда поставленої задачі.

Існує декілька найпоширеніших способів створення проблемних ситуацій, які виокремлює М.Фіцула, а саме:

- *ситуація несподіваності*, що створюється при ознайомленні студентів/учнів з певними фактами або ідеями. що здаються парадоксальними;
- *ситуація конфлікту*, уколи нові факти вступають у протиріччя з усталеними положеннями, теоріями, позиціями реального життя;
- *ситуація передбачення*, що характеризується суперечливістю фактів та здійсненням розумового або практичного пошуку;
- *ситуація проектування*, коли пропонується довести неспроможність або спроможність реалізації певної ідеї, варіанту дій тощо;

- *ситуація невизначеності*, що супроводжується наявністю недостатніх даних про предмет для вирішення протиріччя;

- *ситуація вибору*, якщо студентам пропонується обрати правильну відповідь з кількох можливих та обґрунтувати свій вибір [47, с. 242-243]. Елементами проблемної ситуації вважаються наступні: а) вихідні знання; б) їх розвиток до стану невідповідності, протиріччя або неузгодженості для оперативної дії; в) розв'язання проблемної ситуації шляхом висунення припущень, обґрунтування й доведення гіпотез. Важливо аби протиріччя було усвідомлено а потім сформульовано конкретне питання або проблема, яку треба розв'язати.

Якщо поділити вирішення проблемної ситуації у процесі фахового навчання на етапи, то їх можна виокремити декілька, а саме:

- етап діалогу студента і викладача, коли останній вміло підводить до розв'язання проблеми, застосовуючи *метод* педагогічної імпровізації як швидку педагогічну реакцію на дії або сам процес розв'язання задачі; методи провокації або проблемного викладу матеріалу;

- етап інсайту, коли нарешті знаходиться вихід із забруднення, вирішується певне протиріччя, аналізуються шляхи досягнення шуканого.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що учнів /студентів необхідно ставити у ситуації, що вимагають від них і пояснення розбіжностей між фактами та явищами, виявлення протиріч. Це буде сприяти формуванню самоактивності у вивченні певного предмета або об'єкта, а здатність вчителя правильно ставити питання до учнів, формулювати завдання для їх подальших дій – найголовніше для підтримки активності тих, хто навчається [39].

У зв'язку з цим науковцями виявлено функції проблемної ситуації. До загальних можна віднести: засвоєння студентами знань та способів розумової та практичної діяльності; розвиток їх інтелекту й пізнавальної самостійності. До спеціальних відносяться такі як: формування умінь творчого засвоєння та використання знань у новій ситуації, формування мотивів навчання та пізнавальних потреб.

Таким чином, створення проблемної ситуації та її вирішення – це емоційно насичена творча праця педагога та учнів, викладача та студентів, що потребує цілеспрямованості, великих волевових зусиль, високої відповідальності. здатності долати труднощі, вчитися мислити та активно діяти.

Цікавою формою творчої активності майбутнього педагога-музиканта є *педагогічна імпровізація* як «творчість без підготовки», сутністю якої є здатність знаходити вірне рішення без попередніх розмірковувань та роздумів [22]. Доведено, що така імпровізація базується на серйозній професійній підготовці, знанні закономірностей навчального процесу, широкій ерудиції учителя. Важливим є швидка реакція на події, гнучкість та швидкість мисленнєвих операцій, почуття гумору тощо.

Отже, процесуальна сторона підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи забезпечується :дотриманням при розробці та реалізації музично-творчого завдання як у реальному “продукті” підготовки відповідності науково обґрунтованим вимогам до їх якості; володінням фаховими знаннями та актуалізованими продуктивними уміннями, наявністю арсеналу необхідних музично-творчих завдань–ситуацій, розроблених за принципами послідовності й наступності; впровадженням технології введення цих завдань-ситуацій різних типів і рівнів до змісту фахової підготовки; розробкою відповідних евристичних схем та алгоритмів постановки й реалізації музично-творчих завдань.

Наводимо приклади найбільш дієвих *методів* при використанні моделювання педагогічних ситуацій та педагогічної імпровізації. Це змагання, ділова гра, дискусія, диспут, метод ілюстрації та демонстрації, метод роботи з книгою, нотним текстом тощо.

Отже, будь-яка музично-творча діяльність з підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі учнями-початківцями є синкретичним творчим процесом, що має відповідати віковим, психофізіологічним та етико-естетичним потребам молодших школярів,

гарантувати збудження “творчого інстинкту”, інтенсивності емоційно-почуттєвих сил дитини, полі-варіантності вибору засобів отримання творчого «продукту».

Таким чином, наведена компонентна структура підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи засвідчується продуктивним наповненням форм і методів спільної діяльності учителя і дітей на основі фахової мотивації, знань про структуру та види завдань та володіння практичними вміннями утілення творчого задуму яскравими інструментальними засобами його реалізації.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями

Сучасний рівень усвідомлення проблем вищої школи потребує нових підходів до розуміння значення здатності майбутнього педагога до продуктивних дій та сформованості умінь залучення до творчої діяльності учнів.

В результаті здійсненого аналізу наукових джерел, розробки компонентної структури досліджуваної підготовки нами було зроблено висновок, у відповідності до якого фахове навчання у сфері творчості може бути успішним за умов створення стимулюючого до евристичних дій мистецького середовища із впровадженням тренінгових занять для моделювання педагогічних ситуацій, а також за умови застосування активних форм і методів роботи з учнями у режимі творчого пошуку на виробничій практиці.

Перша педагогічна умова передбачає створення стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення комфортного позитивного стану студентів у фаховому навчанні.

Науково доведено, що сенс і мета існування людини визначається не тільки її природними схильностями, а й соціальним оточенням. (Я.-А.Коменський, А.Макаренко, Й.-Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, К.Ушинський та

інші). Середовище сприймається не тільки як об'єктивний чинник становлення особистості, але й як об'єкт педагогічного впливу, тому воно стає засобом виховання і простором особистісного розвитку. На основі аналізу психолого-педагогічних праць з проблеми впливу середовища на особистість (Г. Балла, І. Беха, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, О. Пехоти, І. Підласого, А. Растригіної, О. Савченко, В. Семиченко, І. Якиманської) слід зазначити, що позитивний психологічний клімат колективу розглядається в контексті таких понять як духовна атмосфера, емоційний настрій, радісне забарвлення спілкування. Науковцями стверджується, що саме психологічний клімат як якісна сторона міжособистісних відносин може сприяти або перешкоджати продуктивності спільної діяльності колективу і всебічному розвитку кожного його члена.

Сьогодні актуальним є розуміння середовища як комплексу певних позитивних умов, в яких здійснюється навчально-виховний процес, як розвивальне середовище (Г.Балл, М.Боришевський). *Розвивальне середовище* створюється згідно певних чинників, а саме:

- оволодіння знаннями, уміннями і навичками необхідно не само по собі як кінцева мета, а для розвитку особистості, її мислення;

- культивування логіки співробітництва, коли викладач і студент, вчитель і учень не протистоять один одному, а виступають як партнери спільного розвитку;

- перетворення особистості у суб'єкта власного розвитку.

Використовуючи провідні засади методики розвивального навчання, можна зробити висновок, згідно якого вчителя цінять не тільки і не стільки за високий рівень знань, а більше за те, що він може організувати процес самопідготовки учня з власного розвитку, із самовдосконалення.

Згідно досліджень актуальним й досі залишається середовищне поняття «зона найближчого розвитку», сутністю якого є організація навчання як процесу спільної діяльності, активної взаємодії в груповій роботі (Ж.Піаже).

У свою чергу, *художньо-освітнє середовище* науковці (А.Козир, О.Комаровська, Л.Масол, Н.Миропольська, Л.Паньків, О.Хижна) визначають як систему впливів і умов формування особистості та можливостей її розвитку, що містяться у соціально-педагогічному та просторово-семантичному вимірах [37].

Середовище забезпечує можливості розширення компетентного вибору особистістю життєвого шляху, вибору професії та кар'єрного зростання в ній. Навчання в такому середовищі сприяє формуванню у студентів такої картини світу, що забезпечує орієнтацію у різних життєвих ситуаціях, в тому числі і в ситуація невизначеності. Тому необхідно створити умови для того, щоб учень/студент міг взяти все необхідне йому з цього середовища, а середовище могло йому це дати.

Зазначимо, що майбутні вчителі музики в процесі фахового навчання мають перебувати у художньо-освітньому середовищі, яке б стимулювало їх до продуктивної діяльності, до творчих дій. Створення такого середовища в процесі фахового навчання є умовою реалізації потенційних можливостей кожного через позитивний емоційний стан і радісне світосприйняття. В умовах закладу вищої освіти художньо-освітнє середовище є інтегративною системою, що об'єднує аудиторну й позааудиторну діяльність студентів, зорієнтовану на активне залучення їх до мистецької діяльності шляхом впровадження різних форм суб'єкт-суб'єктної взаємодії (діалогічне спілкування, партнерські стосунки, творча співпраця).

Занурення студентів у художньо-освітнє середовище сприяє осмисленню, розумінню та виконанню музичних творів, розкодуванню втілених у них цінностей, ідеалів, норм, активізації самовираження через різноманітні форми й види фахового навчання, в тому числі у процесі практичної роботи з учнями на педагогічній практиці.

Таке середовище у підготовці педагогів-музикантів характеризується перевагою практичних форм музичної активності студентів (участь у концертах, конкурсах, фестивалях), а також навчання фаху на тренінгах,

круглих столах, конференціях. Гнучкість змісту широкої мистецької діяльності студентів в умовах художньо-освітнього середовища, варіативність підходу до вибору музикування, форм і методів його здійснення приваблює студентів своєю динамічністю, невимушеністю, варіативністю [19].

Діяльність майбутніх учителів у художньо-освітньому середовищі сприяє актуалізації комунікативної функції музичного мистецтва, що передбачає посилення значення мистецького спілкування в досягненні художніх результатів через диспут, діалог, полілог, а також у процесі спільної роботи над інтерпретацією музичного твору. Спонування до активних художніх дій спрямовує пізнання студентів на поглиблене осягнення змісту мистецтва, сприяє формуванню їх естетичних смаків, художніх ідеалів.

Для створення такого сприятливого середовища дуже необхідним є забезпечення в ньому *психологічного комфорту* усіх учасників педагогічного процесу: викладачів, студентів та учнів. Це означає організацію для усіх учасників вмотивованих мистецько-освітніх дій, забезпечення позитивного емоційного ставлення до них через долання психологічних бар'єрів, уникнення конфліктних ситуацій та наявності критичних суджень. У такій ситуації студент «відчуває «емоційне благополуччя», впевненість у собі, можливість піднятися на вищий рівень підготовки, реалізує вроджену в собі від природи потребу в схваленні» [3, с. 156].

Виходячи з цього, необхідно звернути увагу на здійснення опори на застосування диференційованого підходу до кожного студента; на динамічність і гнучкість та варіативність змісту музично-творчої діяльності студентів, на необхідність створення атмосфери повної творчої свободи та ініціативи з опорою на рефлексивні здібності майбутніх фахівців.

Суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та студентом у творчих дискусіях, схвалення з боку викладачів оригінальних пропозицій і задумів студента щодо проектування творчих дій, свобода у виборі видів самостійної роботи, створення ситуації успіху та взаємодопомоги на заняттях ми вважаємо оптимальними для розкриття творчого потенціалу майбутнього педагога-

музиканта. Зауважимо, що психологічний комфорт студента може забезпечуватися також методом «безоцінювання» коли його дії не передбачають зовнішньої оцінки [28].

Таким чином, потрібен певний стиль педагогічної взаємодії, що може забезпечити відносини творчого співробітництва, визнання «принципової рівності особистісних позицій педагога й студента, їхньої рівноцінності в довірчому діалозі й спільній творчості» [48, с. 170].

Важливим важелем забезпечення комфортного стану студентів у фаховому навчанні, в тому числі під час виробничої практики, є усвідомлення ними потреби *долання стереотипів*, які пов'язані з негативними емоціями під час навчання, а саме: збіднення уяви про учнівську аудиторію, незнання її потенціалу і як наслідок – акцент на поведінці дітей, а не їх діяльності; схильність до однозначних, раз і назавжди сформульованих визначень; намагання зберегти звичний (традиційний) підхід до викладання матеріалу і ведення уроку; надмірна активність учителя на уроці (замість активності учнів); гіпертрофія функції контролю в навчанні як єдиного способу активізації діяльності та ін.. [42, с.242].

Альтернативою вищезазначеним стереотипам, як вважає А.Семенова, слугує: ейдетична редукція (звільнення явища та його сутності від усіх міфів та упереджень, що відвертають студента від власного творчого мислення); гнучкість (варіативність) мислення, поведінки; емпатія (здібність до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття, співпереживання, бажання допомогти; критичність мислення), здатність ставити нові питання, наводити аргументи, ухвалювати незалежні рішення, використання технік, що збільшують вірогідність отримання бажаного результату [42, с. 241].

Серед психолого-педагогічних засобів ефективного подолання пізнавально-психологічних бар'єрів у навчанні вчені виокремлюють такі як: наявність фахової спрямованості навчання, інтерес до майбутньої професії, свобода вибору способів творчих дій, що ґрунтуються на фахових методичних знаннях та педагогічній інтуїції з одночасною вимогою максимального

напруження сил для виконання наміченого; надання майбутнім учителям ненав'язливої доброзичливої допомоги викладача з питань організації, змісту та методичного інструментарію музично-творчої роботи.

Знаходячись в художньо-освітньому середовищі, студентам легше спрямувати свої зусилля на вирішенні музично-творчого завдання, адже за таких сприятливих умов можна очікувати продуктивний перебіг навчальних дій (одержання оригінального творчого продукту), у процесі цікавої й корисної дискусії, при використанні різних видів мистецтва та комбінуванні видів музичної діяльності. Так, у сприятливому художньо-освітньому середовищі студенти мають навчитися: створювати умови для творчих дій через атмосферу довіри, заохочуючи до вільного вираження почуттів та емоцій; вміти слухати ідеї іншого, вникати в сутність думки або пропозиції; толерантно сприймати думку або дію, з якою не згодний.

Для підтримки демократичного стилю спілкування (на відміну від авторитарного і ліберального) в середовищі досліджуваного типу необхідно звернути увагу на низку важливих позицій. а саме: спілкування у формі бесіди, поради, прохання, пропозиції; тон спілкування дружній товариський; характер лексики спокійний, привітний; вимоги до учасників спілкування адекватні їх мистецькому досвіду, рівню навченості при врахуванні індивідуальних психофізіологічних особливостей кожного; схвалення навіть незначного досягнення того, хто навчається, стимулювання у різних його видах (словесне, матеріальне. атрибутивне) [53].

Важливо зазначити, що комфортний позитивний стан може успішно забезпечити внутрішньо вмотивована поведінка студентів, орієнтована на майбутню професію. Джерелом такої поведінки є потреба у творчій діяльності, спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, на самоствердження, самореалізацію та підтримку соціальних стосунків. Адже доведено, що мотивація навчання виконує низку функцій, що спонукає поведінку спрямовує і організує її; надає особистісного значення [9].

Друга педагогічна умова пов'язана зі забезпеченням активної музично-творчої взаємодії студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях.

Тренінг — це організаційна форма освітнього процесу, що на основі життєвого і професійного досвіду учасників, створення позитивної емоційної атмосфери занять спрямована на формування практичних умінь і життєвих компетентностей для активної діяльності у певній сфері. Вважається, що висока ефективність тренінгового навчання забезпечується: повагою до особистості та її професійної й життєвої позиції; урахуванням досвіду кожного учасника, який може поділитися власними здобутками у комфортній атмосфері без примусу; виконанням доцільних практичних дій; можливістю припускатися помилок [42].

Для створення студентами ситуацій творчого наукового пошуку, перетворень, апробації евристичних дій застосовуються можливості проблемного навчання та ігрового моделювання. Застосовуючи потенціал самої проблемної ситуації, можна забезпечити умови для продуктивного розгортання пошукових процесів мислення та художньо-творчих дій.

До правил тренінгу можна віднести наступні: дотримання теми заняття; відсутність критичних зауважень та оціночних суджень та порад; можливість у будь-який момент вийти з навчально-ігрової ситуації або відмовитись від обговорення небажаної для розгляду проблеми; зважання на регламент заняття та вказівки тренера (керівника) [42, с. 438].

Організація активної, в першу чергу, діалогової взаємодії у навчально-виховному процесі, постановка студента у активну позицію рівноправного суб'єкта є, на думку науковців, важливою умовою підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Найбагатший матеріал з проблеми діалогічного спілкування ми знаходимо у працях представників гуманістичної психології Дж.Дьюї, К.Роджерса, Дж.Б'юджентала.

У своєму історичному розвитку діалог як форма спілкування з'являється для виявлення й подачі нового, для передачі не тільки думок, але й почуттів, у тому числі як спосіб засумніватися в самому собі [21]. Так, на основі діалогу у

процесі опанування музичного твору педагогу і студенту можна обопільно працювати, здійснюючи розробку виконавської інтерпретації у співпереживанні та співтворчості. Доведено що саме співтворчість веде до широкого розуміння музики та дозволяє відчувати спільне духовне піднесення, органічність діалогу художнього буття [20].

Таким чином, діалогічна музично-творча взаємодія на тренінгових заняттях дозволяє так побудувати фахове навчання, щоб дати можливість студенту пізнати своє внутрішнє «Я», виявити та зреалізувати власний творчий потенціал. В результаті у процесі музичного спілкування виникає відкритий комунікативний ланцюг «композитор – музичний твір – педагог – студент – співпереживання – співтворчість». Послідовна творча робота у такій комунікативній системі забезпечує студенту розвиток стимулів до саморозвитку, дозволяє здійснювати прояв таких суб'єктивних якостей як здатність до рефлексування, осмислювання, адекватної художньої оцінки. Так, студенту важливо мати здатність разом з викладачем виявляти зв'язок музичного твору із сучасністю, володіти умінням опосередкованого діалогу для «зближення» епох та культурно-історичних явищ, розуміння композитора минулого засобом історичних аналогій.

Доречним, на наш погляд, для реалізації на практиці зазначеної педагогічної умови є використання таких методів та прийомів, як заохочення, створення яскравих образно-наочних уявлень, спонукання до пошуку альтернативного рішення проблемних ситуацій тощо.

Для опрацювання методики розробки і реалізації музично-творчих завдань для учнів–початківців дуже ефективним вважається моделювання педагогічних (проблемних) ситуацій, в процесі роботи над якими виробляються шляхи (варіанти) успішного додання протиріч через музичну творчість.

Підґрунтям такого твердження стало усталене у вітчизняній психології положення про єдність свідомості і діяльності, про проблемний характер мислення, що виникає лише при наявності неузгодженості пізнавальних протиріч (Г. Балл, Дж. Б'юджентал, С. Максименко, В. Моляко).

У свою чергу, фахівці в галузі вищої професійної освіти, відштовхуючись від цих поглядів, вважають, що є дуже ефективними у навчанні Ядром цих ситуацій виступають навчально-пізнавальні завдання, зміст роботи будувати як логічну послідовність пізнавальних завдань, а сам навчальний процес – як ланцюг навчальних (проблемних) ситуацій. а змістом – спільна робота педагогів і студентів над вирішенням завдання із залученням різноманітних способів дій (О.Вишневський, А.Кузьмінський, С.Омельяненко, Н.Якса).

Науковці стверджують: оскільки засвоєння досвіду будь-якої діяльності, в тому числі творчої, досягається в результаті цілеспрямованого навчання, то необхідна його особлива організація за допомогою спеціально створених *педагогічних ситуацій*, що вимагають від майбутніх фахівців дій продуктивного характеру. Такі ситуації, на нашу думку, ґрунтуються на навчальному матеріалі конкретного предмета, який в свою чергу, структурується в певній формі, в даному випадку – у вигляді творчих пізнавальних або практичних завдань. Саме за їх допомогою розвиваються ті психологічні і професійні показники, які складають у сукупності сутність певного досвіду.

Таким чином, можна визначити *педагогічну ситуацію* як єдність освітніх факторів (слова та дії учителя, матеріал підручника тощо), що складають на даному відрізку навчального процесу а) об'єкт, б) стимул, а) умови навчання для оперування учнями навчальним матеріалом.

Ми припустили, що, через залучення студентів до різних видів проблемних та ігрових ситуацій на тренінгу майбутні учителі можуть швидко навчитися налагоджувати продуктивну програму індивідуального спілкування засобами активного обдумування та аргументації художніх дій, миттєвого пошуку відповідей на гострі дискусійні питання. Для цього застосовують такі форми взаємодії як змагання, гра, моделювання проблемних ситуацій.

У створенні продуктивної педагогічної ситуації велику роль відіграє *навчальний матеріал* – його зміст, способи подачі й роботи з ним. Для того аби навчальний матеріал став фактом надбання, необхідно, крім операційної

сторони безпосередньої дії з ним, аби студенти набули уміння його узагальнення, навчилися переносити систему певних операцій на нові об'єкти.

Єдність і активність учасників тренінгових занять у змодельованих проблемно-ігрових ситуаціях забезпечується використанням активних методів навчальної роботи з пошуку цікавих і найбільш прийнятних алгоритмів розробки і вирішення музично-творчих завдань, а також аналізу продуктивності їх результатів. Так, організація музично-творчої діяльності за законами гри дозволяє студентам створювати комфортне середовище, досягати більш повного психологічного розкріпачення.

Отож, активна залученість на тренінгу до різних видів проблемних та ігрових ситуацій, що формує фахову майстерність майбутнього педагога, в першу чергу, інтерес навчатися професії.

Особливу роль в активізації досліджуваної підготовки майбутніх учителів займає *інтерактивне навчання*. Побудоване на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації, інтерактивне навчання являє собою соціально вмотивоване партнерство з центром уваги на творчій співпраці учасників педагогічного процесу на основі міжсуб'єктної взаємодії. Таке навчання як процес включає: переживання учасниками конкретного досвіду (через гру, музичну вправу, створену педагогічну ситуацію); осмислення одержаного досвіду; його узагальнення та аналіз (рефлексію), уилення одержаного досвіду на практиці [41]. Цей інноваційний вид навчання забезпечує створення позитивної емоційної атмосфери за рахунок використання різних педагогічних методів, що дають змогу створити ситуацію успіху, пошуку, ризику, суперечності, переконання, співпереживання, спільного розв'язання проблем.

Відомо, що у створенні педагогічних ситуацій, що завжди несуть певну проблему, суттєва роль належить *утрудненням та протиріччям*, що мають неоднозначною роль в оволодіння навчальним матеріалом. Як засвідчує педагогічний досвід, утруднення (або протиріччя) мають в основному дві причини: це особливості протікання в тих, хто навчається *мисленнєвих процесів*

(аналіз, синтез, узагальнення, висновки тощо) та ступінь сформованості *мотивації* до навчання і до вирішення певної задачі (або виконання певного завдання) [32]. Даними науковцями педагогічна ситуація розуміється як форагмент освітньої реальності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями підготовленості або розвинутоості тих, хто навчається [44, с. 28 - 29]. Вірною стратегією поведінки у створеній педагогічній ситуації є не пасивне пристосування до неї, а активна позиція учасників освітнього процесу щодо її вирішення.

Так, Н.Гузій вказує на необмеженість поля педагогічних ситуацій в реальному освітньому просторі, які можуть бути як узгодженими, так і конфліктними, як епізодичними, так і довготривалими, як стандартними, так і нетиповими. Науковець зазначає, що саме педагогічна (проблемна) ситуація і є передвісником її трансформації у площину педагогічної задачі. Однак, між уими поняттями є різниця: при тому, що педагогічна ситуація являє собою об'єктивну освітню реальність у всій сукупності умов і суперечностей, то педагогічна задача - це суб'єктивна модель певної ситуації, що залежить від індивідуальних особливостей педагога, його досвіду, компетентності тощо [15].

Якщо говорити про позитивні міжособистісні взаємини студентів і викладачів, студентів та учнів, то вони базуються на взаємоповазі та взаємодопомозі, дружніх стосунках та відчутті спільної справи.

Отож, творчий потенціал проблемного навчання та ігрового моделювання має великі можливості для створення на тренінгу ситуації пошуку цікавих й неординарних рішень музично-творчих завдань та основі творчого практичного та наукового пошуку. Моделювання педагогічних ситуацій стимулює самостійно-творчу діяльність студентів, розвиває характеристики особистості, найбільш необхідні для вирішення конкретних навчально-виховних завдань.

Третя педагогічна умова здійснення успішної підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи передбачає орієнтацію на інтенсивне фахове становлення майбутнього педагога у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній

роботі з учнями із застосуванням засобів мистецької інтеграції та комбінування різних видів музичної діяльності (пізнавальної, виконавської, перетворювальної).

Реалізація музично-творчих завдань в роботі з учнями здебільшого організована у колективних формах взаємодії на уроках та позаурочний час. Творчі дії дітей, спрямовані на виконання колективних творчих завдань, забезпечуються відповідною організацією з боку учителя. в тому числі варіативністю способів діяльності на основі принципу диференціації. Така вимога використовується для того, аби музично-творче завдання відповідало інтересам, здібностям та віковим психо-фізіологічним особливостям кожної дитини. Потреба у створенні системи завдань викликана тим, що виконання того чи іншого творчого завдання повинно розвивати в учнів комплекс творчих здібностей. Ефективність системи творчих завдань забезпечується науковою організацією пізнавальної діяльності, що передбачає адекватність методів музичної роботи типам завдань з врахуванням їх поступового ускладнення.

Колективне навчання (театралізація, інсценізація, драматизація, музично-пластичні етюди, варіювання, музичне конструювання) передбачає взаємодопомогу і педагогічну підтримку дітей у спільних діях. Так, взаємодопомога надає учням умови для самовипробування, зводячи до мінімуму переживання помилок та додання психологічних бар'єрів (сором'язливості, страху) через емоційну підтримку. Треба враховувати, що дитина бачить й відчуває педагогічну ситуацію одночасно з декількох сторін: з позиції особистого «Я» та з позиції інших учнів або учителя. Важливо для педагогічної підтримки учня-початківця демонструвати повагу до кожного учня та його творчого продукту яким би він не був. Однак, слід враховувати цікаве психологічне правило: якщо менше надавати дитині прямої допомоги в її діях, тим більше вона має підстав пишатися особисто собою, власною самостійністю (Л.Масол, Н.Миропольська, Л.Паньків, С.Соломаха, О.Щолокова).

Відомо, що колективна творча діяльність в контексті реалізації творчого потенціалу учнів здатна потужно стимулювати творчий розвиток кожної

дитини за рахунок таких чинників як: націленість на досягнення загальної творчої мети; застосування спеціальних форм і методів роботи (групових, колективних, діалогових, інтерактивних, ігрових, імпровізаційних, проєктивних) в контексті творчого розвитку учнів; формування психологічної установки учнів на спільну творчу співпрацю та співтворчість; організація творчої діяльності колективу на основі всебічної підтримки та схвалення та допомоги з боку керівника; формування пріоритету індивідуальної творчої самореалізації кожного юного танцівника засобами колективної танцювальної діяльності; створення позитивної, творчо-стимулюючої атмосфери на заняттях; наповнення змісту творчої діяльності учнів яскравими, привабливими для дітей мистецькими творами, використання різних видів мистецтва для активізації творчої уяви, фантазії, образного мислення [24].

Варто зважити на наступну закономірність: якщо педагог ураховує вікові особливості та особистісні риси учнів, рівень їх мистецько-практичного досвіду, створює відповідні умови для творчого самовираження, то навчально-виховний процес відбувається як емоційно-піднесене, пронизане радістю співтворчості і справжнього високого мистецтва дійство, що дарує усім учасникам колективу істинне задоволення, упевненість у своїх творчих силах, перспективи подальшого розвитку і майбутні художніх звершень.

Вчителю важливо звертатися до творів інших видів мистецтв систематично, проводячи аналіз асоціативних взаємозв'язків між ними. За допомогою таких асоціативних зв'язків учні зможуть глибше зрозуміти специфіку музичного мистецтва, використовувати його засоби виразності для творення «свого продукту». Тому для ефективного здійснення мистецької освіти молодших школярів важливо інтегрований підхід застосовувати в пошуках оптимальних шляхів успішного всебічного розвитку. В умовах загальноосвітньої школи інтегрований підхід здійснюється такими шляхами: «встановленням зв'язків між навчальними предметами; впровадженням у навчально-виховний процес інтегрованих занять; включенням у навчальні плани інтегрованих курсів, як обов'язкових, так і за вибором» [30, с. 10].

Науковець, розкриваючи вагоме значення інтегративних засобів на уроках мистецтва, вважає, що завдяки саме інтегративному потенціалу мистецтва може відбуватись: підвищення мотивації, активне формування пізнавального інтересу учнів; сприяння сприйняттю цілісної картини світу: теоретичної, практичної, прикладної; розвиток мистецько-інтегративних знань та умінь учнів; розвиток творчого мислення, фантазії, уяви.

Такий мистецький синтез впливає на поліпшення зорового, слухового, тактильного почуттєвого сприйняття предметів навколишнього світу, вираження думок та вражень мовою. Демонструючи взаємодію мистецтв, можна показувати не тільки схожість, але й відмінність у засобах відображення життя – для посилення враження. Взаємодія мистецтв має засновуватись на дотриманні внутрішньої художньої логіки, гармонії. В процесі взаємодії мистецтв, так само, як і в будь-якій цілісній системі, кожен елемент перетворюється і складає з іншими елементами нову художню цілісність. Це має на особистість значущий вплив, бо окремо взятий вид мистецтва не буде діяти так повно, багатогранно [52, с. 110 - 111].

Таким чином, використовуючи на уроках та у позаурочній роботі систему музично-творчих завдань та запитань аби активізувати розумову діяльність учнів, спонукаючи їх до власного відкриття, учитель може створювати різного роду проблемні ситуації або вносити творчі елементи в усталений навчальний процес. Місце музично-творчих завдань у структурі музичного заняття залежить від багатьох факторів, зокрема: дидактичної та розвивальної мети; змісту навчального матеріалу; та часу, що відведено на вивчення певної теми. Використовуючи музично-творчі завдання та вправи на заняттях, потрібно дотримуватись таких вимог як: «цілеспрямованість застосування; підпорядкованість тематиці, навчально-виховній меті уроку; відповідальність тематики дитячим інтересам, віковим та індивідуальним особливостям; різноманітність форм організації навчальної праці учнів (індивідуальні, групові, колективні); нерозривний зв'язок з іншими формами та методами роботи» [30, с. 45].

Отож, впроваджуючи розроблені педагогічні умови у процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів до музично-творчої роботи з учнями-початківцями, можна очікувати реальні практичні результати оптимізації фахового навчання студентів. У цьому розумінні запропоновані педагогічні умови передбачають активну і безпосередню «увімкненість» студентів і учнів з їх інтересами, потребами, ціннісними настановами у взаємодію з реальним мистецьким середовищем.

2.3. Організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями початкової школи

Для цілісного уявлення про систему підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями-початківцями необхідно розробити авторську модель досліджуваного процесу, в якій би взаємоузгоджувалися усі компоненти, етапи, форми і методи даної підготовки, набули логічної послідовності дій усі складові.

Навчальні моделі (франц. *Modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) в Українському педагогічному словнику мають тлумачення у якості умовних образів у вигляді опису, схеми, зображення якогось об'єкта, що «зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [13, с. 213]. Моделювання є об'єктивним явищем, одним з методів пізнання та перетворення світу. С.Сисоева трактує моделювання як засіб інтерпретації та пояснення явищ реальності, як «процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, у якому об'єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об'єктом-моделлю» [43, с. 115].

На думку З.Курлянд, під моделлю слід розуміти систему знаків, що відтворює певні істотні ознаки оригіналу. Науковець слушно говорить про ніби парадоксальні речі, суттю яких є твердження, що проста побудова моделі надає можливість дослідити достатньо складні явища. [27]. Тому створення моделі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих

завдань в роботі з учнями-початківцями стає конче необхідним для проектування шляхів досягнення мети дослідження.

У вищезазначеному контексті конче важливим стає розробка принципів названої підготовки, що забезпечать кожному студенту-практиканту можливість навчатися у творчому режимі, розвивати власні евристичні можливості та здатність до самовираження своїх учнів і, в першу чергу, створювати розвивальне середовище для невимушеного продуктивного спілкування між учасниками педагогічного процесу.

Вважаємо, що у процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи найбільш прийнятними й продуктивними стануть такі принципи як: самоактивності, мистецько-педагогічної інтегративності, художньої виразності застосованого музичного матеріалу.

Принцип самоактивності особистості у фаховій підготовці є дуже важливим для усвідомлення себе як суб'єкта освітнього середовища. Підготовка вчителя до творчої діяльності у сучасній школі характеризується оновленими методами і прийомами дій, що спрямовані на формування особистості педагога, здатної нестандартно діяти, орієнтуючись на застосування різноманітних гнучких та сучасних методичних засобів (В. Андрущенко, Т. Андрущенко, І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, М. Лазарєв, Л. Мільто, В. Роменець, С. Сисоєва). Науковцями доведено, що розвиток учителя як неповторної цілісної особистості відбувається тільки в евристичному полі безперервної творчої активності. В основі самоактивності лежить явище активізації дій, ініціатором яких виступає сама людина. В той же час, активізацію фахової підготовки студентів розуміють як мобілізацію їх інтелектуальних, вольових та фізичних зусиль на досягнення конкретних освітніх цілей (І.Бех, і.Зязюн, І.Підласий).

Як самоактивна особистість студент розглядається у якості суб'єкта власної поведінки, який інтенсивно перетворює свій внутрішній світ, регулюючи процеси саморозвитку. У музично-творчій діяльності

самоактивність майбутнього педагога передбачає здатність до розробки певного продукту, сповненого індивідуально-особистісним смислом та художнім змістом. Сенс самоактивності полягає у готовності до творчості, що виявляється через комплекс умінь здійснювати творчу діяльність у певних формах і видах (Г.Балл, М.Боришевський, Г.Костюк).

Щодо тлумачення самого поняття «активність», то психологи визначають його як особливий стан схильності до тієї чи іншої взаємодії або порівняно стійку властивість, яка виявляється у рівні інтенсивності реалізації поведінки, впливає з її ставлення до навколишнього середовища та реалізується в певних діях з метою задоволення потреб.

У дослідженнях зарубіжних представників гуманістичної психології (А.Маслоу, Дж. Б'юдженал, К.Роджерс, В.Франкл) самоактивність особистості представлена поняттям автентичності. Позиція неповторності кожної особистості, оригінальності її дій і вчинків стала предметом розгляду представників гуманістичної психології, які чи не вперше студіювали психологічні особливості людини, пов'язані з її «самістю» - самовизначенням, саморозвитком, самореалізацією тощо.

Так, у праці «Шукання автентичності: екзистенційно-аналітичний підхід у психотерапії» Дж.Б'юдженалом розроблено 5 базових постулатів гуманістичної психології по відношенню до людини, що корелюються з ознаками особистісної автентичності, а саме: сутність людини перевищує суму її якостей та функцій; людина, яка має власний потенціал, може продуктивно перебувати у стосунках з іншими; людина має неперервний суб'єктивний досвід, що є істотною частиною буття (свідомого та несвідомого); людина має вибір творити саму себе через постійні зміни життя; людина є інтенційною, що відображається у її орієнтаціях у світі при постановці мети діяльності, оцінюванні явищ та поведінки тощо [16, с. 84 - 86].

Представники гуманістичної психології вважають, що творча діяльність обов'язково пов'язана, з одного боку, зі свободою вибору, а з іншого – із зустріччю з реальною проблемою. К.Роджерс у психологічній розвідці

«Вчитися бути вільним» досліджує умови вільної творчої поведінки особистості, вивчає динаміку «становлення внутрішньої свободи». Учений вважає що тільки завдяки свободі людина обирає самоздійснення, граючи відповідальну й добровільну роль у реалізації призначених долею подій» [16, с. 43]. Активність особистості є вольовою дією, що супроводжує посилену навчальну діяльність. Саме тому діяльність необхідно розглядати тільки в якості вихідного поняття для визначення категорії «активність». Щодо префіксу «само», то він має подвійне значення: як автономія та набуття власного досвіду.

Науковці вважають, що для визначення активності вихідним поняттям виступає «саморух» (А.Маслоу, М.Боришевський). І тому можна зробити висновок, що з активністю співвідноситься тільки саморух, а не будь-яка форма руху. Так, М.Боришевський зазначає, що дії людини не завжди можуть слугувати критерієм вияву активності. Водночас кожен поведінковий акт неодмінно має свій «продукт», який не обов'язково виражається у зовнішньому вияві, матеріальному результаті. Дуже часто це внутрішній, «психічний продукт», що може виступати у формі міркувань та висновків, що сформувалися під впливом суб'єктивних, особистісних ставлень. [9].

Найвищим рівнем активності вважається творча активність (Г.Балл, Г.Костюк, В.Роменець). Саме цей вид активності забезпечує здатність студента або учня проникнути у саму сутність речей, що вивчаються або досліджуються. Така активність супроводжується одночасним бажанням долати труднощі, вносити нове у способи навчання для досягнення мети у розв'язанні конкретних завдань (Л.Мільто, С.Сисоєва). Творча активність може забезпечити особистості стан радості й піднесення у відкритті нового.

Самоактивність майбутнього педагога-музиканта розглядається нами як процес використання набутих під час фахового навчання знань умінь для власного мистецько-педагогічного зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей. Фахова самоактивність майбутнього вчителя музики у процесі вивчення спеціальних виконавських дисциплін реалізується як саморух

на основі внутрішніх прагнень студента до більш високих рівнів особистісного розвитку, в основі якого лежать ціннісні мистецькі орієнтації та освітні ідеали.

Психологічний механізм самоактивності студента як педагога-музиканта ґрунтується на постійному подоланні внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальний») і уявним його станом («Я-ідеальний») із застосуванням прийомів і методів роботи особистості над собою на основі мотивів та спонук саморуху.

Таким чином, самоактивність у творчих діях майбутнього учителя музики, що реалізується у розробці та реалізації завдань, є специфічним процесом та результатом свідомої взаємодії студентів з конкретним художньо-освітнім середовищем, де реалізуються власні потреби розвинути у себе особистісні якості, що забезпечують успішність мистецько-педагогічних дій.

Самоактивність у конструюванні музично-творчих задач засвідчує *розвинутість* у студента не тільки художнього мислення у такій його якості як цілісність, гнучкості та варіативності, але й *здатність* до створення творчого продукту у реальній дії, наприклад, проблемної ситуації із застосуванням музичного матеріалу та реалізації поставленого завдання.

Так, виконання музичного твору потребує культурно-духовної наповненості, одухотвореності, яскравості почуттів, і, в той же час, здатності до керування емоційно-вольовою та поведінковою сферами аби зберегти свіжість інтерпретаційних ідей. донести до слухацької аудиторії художні смисли, закладені у музичному зразку (О.Горбенко, Ю.Лисюк, О.Полатайко, О.Рудницька, О.Щолокова).

Активність студента як майбутнього педагога-музиканта полягає, з одного боку, у здатності до оперування музичним матеріалом, у тому числі у створенні художньої інтерпретації твору (в умінні освоєння музичного тексту, в оволодінні художньо-технічними навичками), а з іншого боку - у готовності застосувати художньо-педагогічний потенціал музичного матеріалу та власні творчі можливості в роботі з учнями.

Отож, оволодівши прийомами регулювання власної психічної активності, студент може підвищувати рівень особистої працездатності, позитивно впливати на емоційно-вольову сферу, коригувати прояви професійної деформації, значно розширювати можливості своєї психіки, навчитись користуватись особистими потенційними резервами у залученні учнів до пізнання музичного мистецтва.

Принцип мистецько-педагогічної інтегративності передбачає цілісне розуміння художніх явищ як з позицій мистецтва, так і в контексті педагогічних постулатів. До того ж, важливим результатом фахового навчання майбутніх учителів музики є так звана «художня універсальність» дій, що збагачує духовні сили особистості, посилює відчуття причетності до культурних надбань людства (Т.Дорошенко, О.Отич, Г.Падалка, О.Щолокова).

Розробка даного принципу, що спирається на застосування інтегративного підходу у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями початкової школи дає нам розуміння системи фахового навчання, в якій усі дисципліни пов'язані низкою компетенцій, змістово-функціональних та причинно-наслідкових зв'язків. В ракурсі висвітлення даної проблеми доцільним вважаємо врахування у навчальному процесі, пов'язаному з підготовкою студентів до реалізації музично-творчих завдань, таких освітньо-інтегративних чинників як: взаємообумовленість теорії та практики; цілісність та єдність педагогічного процесу; взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку; доцільність й оптимальність навчально-професійних дій [12].

Психологічними передумовами інтегрованого навчання є природні особливості людського мислення, в якому поєднуються раціонально-логічні, емоційно-чуттєві, уявно-образні, та інтуїтивно-творчі сторони процесу пізнання дійсності. За допомогою механізмів мислення дитина може зіставляти близькі й досить далекі предмети і явища, установлювати схожості та відмінності, проводити між ними аналогії і паралелі, синтезувати й

узагальнювати набуті знання. Навколишній світ сприймається цілісно: водночас слухом і зором, образно і вербально, емоційно і практично.

Психологічними передумовами інтегрованого навчання є природні особливості людського мислення, в якому поєднуються чуттєві, уявно-образні, раціонально-логічні, творчо-інтуїтивні аспекти пізнання. За допомогою механізмів мислення людина може зіставляти близькі й досить далекі предмети і явища, установлювати схожості та відмінності, проводити між ними аналогії і паралелі, синтезувати й узагальнювати набуті знання. Навколишній світ сприймається цілісно: водночас слухом і зором, образно і вербально, емоційно і практично.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що інтегративні якості музично-творчих дій та технологічних механізмів їх утілення яскраво виявляються в тісних взаємозалежних зв'язках теорії та практики продуктивної діяльності. Саме продуктивна педагогічна взаємодія учасників навчального процесу, спрямована на вирішення інтегрованих мистецько-виробничих завдань, надає досліджуваній підготовці ознак гнучкості, динамічності та варіативності.

Надійність інтегративним процесам у розробці та реалізації музично-творчих завдань надають змістово-структурні та функціонально-операційні лінії взаємодії, які, перетинаючись, щільно “зв'язують” основні елементи навчального процесу. Так, Т.Бодрова зазначає, що *змістова інтеграція* може синтезувати всі виробничо-орієнтовані сторони навчальних фахових дисциплін у їх єдності та взаємозалежності, що передбачені навчальними планами здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю Середня освіта (Музичне мистецтво). Тоді як *функціональна інтеграція* дає можливість застосовувати набуті у процесі фахового навчання знання, уміння та навички у процесі моделювання педагогічних ситуацій на практичних і семінарських заняттях з методичних дисциплін та безпосередньо в процесі роботи з учнями на педагогічній практиці [7]. Слід зазначити, що ці два види інтеграційних процесів-ліній у своїй гармонічній взаємодії сприяють здатності

студентів розробляти й реалізовувати музично-творчі завдання. Вони і є тією продуктивною силою, за допомогою якої майбутні педагоги-музиканти зможуть успішно застосовувати свої музичні знання та методичний інструментарій у виробничих умовах.

Яскравим зразком мистецько-педагогічної інтеграції є утілена у фаховому навчанні майбутніх учителів-музикантів *ідея “педагогізації”* спеціальної музичної підготовки (Г.Падалка). Науковець переконана: «мистецтво педагогізації музичних дисциплін в тому й полягає, щоб.....органічно вплітати в тканину лекцій і індивідуальних занять різні методи і прийоми, які б орієнтували студентів на школу, виробляли в них певні якості, риси характеру, педагогічні уміння і навички” [35, с. 48].

Застосовуючи методи інтегративного навчання, студенти мають навчитися мислити художніми образами, вміти усвідомлювати глибинний взаємозв'язок образно-сміслового змісту продуктів художньої творчості у їх багатоманітності, розвивати фантазію, емоції та почуття для того, щоб у вирішенні творчих задач проявити гнучкість мислення та креативність практичних дій. Науковці вважають, що в процесі мистецького навчання на основі інтеграції різних видів і типів художніх творів найбільш успішно відбувається взаємопроникнення й систематизація знань студентів, формування в них цілісного світосприйняття, гнучкого мислення, фантазії та уяви (Л. Масол, С. Соломаха, О. Щолокова).

В роботі ж студента-практиканта синтез мистецтв та інтеграція усіх видів музичної діяльності є універсальним засобом формування фахових компетентностей майбутніх педагогів, що гарантує унікальну роль мистецько-інтегративних впливів у розвитку не тільки власних творчих якостей, але й здатності до творчості учнів. Студенти, в першу чергу, мають навчитися мислити художніми образами, вміти усвідомлювати глибинний взаємозв'язок образно-сміслового змісту творів у їх багатоманітності, розвивати фантазію, емоції та почуття для того, щоб у вирішенні педагогічних задач проявити здатність до творчості, гнучкість мислення та креативність практичних дій.

Створені у закладах вищої мистецько-педагогічної освіти можливості через мистецько-педагогічну інтеграцію доторкнутися до художніх цінностей різної природи, досягнути теоретичну і прикладну універсальність творів різних жанрів, типів, стилей сприяють розвитку у студентів загально-художньої ерудиції, дозволяють усвідомити цілісну художню картину світу, і, в той же час, формують у майбутніх учителів здатність до виконання високої ролі педагога, здатного до творчої взаємодії з учнями на різноплановому художньому матеріалі.

Саме застосування принципу мистецько-педагогічної інтегративності може вплинути на спроможність використовувати міждисциплінарні та міжпредметні зв'язки для створення комплексу музично-творчих завдань з різних видів музичної діяльності учнів із застосуванням широкого арсеналу мистецьких засобів. Таким чином, наша позиція ґрунтується на розумінні великого інтегративного потенціалу мистецтва, що має вплив на здатність збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню глибокої єдності усіх видів мистецтва.

З огляду на викладене вище слід зазначити, що в процесі інтеграції задіяні такі основні прийоми мислення: *порівняння* (встановлюються спільні та відмінні риси між явищами і предметами); *аналогія* (часткова схожість предметів і явищ); *асоціація* (образний зв'язок між предметами і явищами); *узагальнення* (знаходження спільних ознак); *класифікація* (відбувається розподіл за спільними ознаками); *перенос* засвоєних знань і вмінь на інші предмети та явища. Для цілісності сприйняття оточуючого світу та мистецтва як відображення такого світу дитиною під час музичної, візуальної та рухової творчості активно залучені *асоціації*. Виникнення ланцюга асоціацій є з одним основних психологічних механізмів інтеграції, пов'язаних між собою загальними ланками.

Найтісніший інтегративний зв'язок у всьому багатогранному процесі мистецько-педагогічної підготовки засвідчують наскрізні виробничі практики студентів у закладах загальної середньої освіти, адже на перше місце у цьому

виді фахового навчання виступає педагогічна інтеграція опанованих студентами дисциплін. Отож, саме практика як стрижень фахової підготовки підтверджує системність і цілісність мистецько-інтегративних процесів, необхідних для таких дій, як реалізація музично-творчих завдань в роботі з учнями [6, с. 184 - 201].

Принцип художньої виразності застосованого музичного матеріалу уможливорює добір учителем якісних мистецьких зразків у роботі з учнями на основі їх мистецьких інтересів та виконавського й слухацького досвіду.

Добір учителем музичних зразків для роботи з учнями – це творчий процес, що органічно входить у повсякденну діяльність педагога. В цьому процесі художньо-естетична цінність творів має вирішальне значення. Від того, які музичні твори у якості навчального матеріалу будуть застосовані у творчій роботі, залежить, в першу чергу, рівень загальної музичної культури учнів, їх художній смак, мистецькі ідеали тощо (О.Горбенко, Л.Гусейнова, В.Лабунець).

Твори мистецтва мають спеціально добиратися за принципами поступового ускладнення матеріалу, розширення мистецьких інтересів учнів у відповідності до їх навчального і життєвого досвіду.

У мистецькій педагогіці висуваються низка вимог до добору матеріалу, що є засобом музичного навчання. До них можна віднести *застосування музичних творів високої художньої цінності*, які сприяють вирішенню виховних, дидактичних і розвивальних завдань музичної освіти школярів. До таких творів, в першу чергу, можна віднести твори гуманістичної спрямованості. До навчальних програм з дисципліни «Музичне мистецтво» для закладів загальної середньої освіти (початкова школа) якраз і включено твори вітчизняних та зарубіжних авторів, українські народні пісні та музичних фольклор народів світу, що відповідають високому стандарту якості мистецьких зразків. Вони несуть високохудожні, сповнені глибокого гуманістичного змісту образи добра, краси, життєдайної сили природи та людських чеснот.

Серед загальних вимог у доборі навчального матеріалу слід ще врахувати уподобання самих учнів у музичній діяльності, їх життєвий і виконавський досвід, умови виховання в сім'ї тощо. До художньо-естетичних виважених *орієнтирів* у доборі навчального матеріалу для формування цінностей, музичного тезаурусу та виконавських умінь учнів можна віднести:

- вивчення зразків народної музичної творчості та кращих творів світової музичної класики, що сприяє розширенню мистецького світогляду учнів, зміцненню їх патріотичної життєвої позиції та гуманістичних устремлінь;

- застосування в роботі з учнями творів як зразків гармонії форми та змісту, від чого залежить цілісність сприйняття та глибина розуміння художнього образу;

- повнота жанрово-стильового охоплення музичної сфери у знайомстві учнів з мистецтвом, що забезпечує широту та глибину усвідомлення різноманітності культури, різнобарвності засобів художньої виразності;

- врахування мистецьких потреб учнів, їх виконавських можливостей та музичного досвіду в опануванні музичного матеріалу, що є умовою подальшого художнього розвитку дітей;

- включення у навчальні вимоги музичних творів для самостійного опрацювання, що уможливорює формування здатності учнів до самостійної роботи, емоційно-вольових якостей [36]. Особливо ретельно і методично виважено треба підходити до добору виконавського репертуару (пісенного, інструментального) для вивчення з учнями. Тому особливої значущості у підготовці майбутніх учителів музики набуває проблема оволодіння методикою добору репертуару для урочної та позаурочної роботи як основи для подальшої творчої роботи.

Важливим є орієнтування студентів на твори «золотого фонду» світової класики, сучасної музики. Як зазначає Г.Падалка, «від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [36, с.123].

У доборі репертуару для вивчення з учнями майбутні педагоги-музиканти повинні вміти обрати той чи інший твір для музично-творчої роботи (вокальний, інструментальний, хоровий), адаптувати його відповідно до конкретних завдань і можливостей учнів за дотримання спеціальних дидактичних принципів і вимог. Так, на думку Т.Пляченко, у доборі навчального репертуару для учнівського інструментального музикування важливо дотримуватися таких принципів як: поліфункціональність, різноманітність жанрів і тематики, естетична і художня цінність музичних зразків, а також таких засадничих дидактичних принципів як послідовність, наступність, зацікавленість, доступність [40, с. 177].

У той же час, важливу роль якості пісенного репертуару в роботі з учнями доводить і С.Горбенко: «пісенний репертуар є базисом, який формує музичні інтереси, смаки, потреби. Від того, що співають діти, залежить рівень їх музичної культури, духовні інтереси» [14, с.40]. Науковець підкреслює, що добір репертуару – це не одномоментна дія, а творчий процес, При його доборі диригент має, перш за все, спиратися на загальні принципи, які сформувалися протягом довгих років розвитку музичної педагогіки і дитячого хорового виконавства. «Це принципи художності, доступності, змістовності, народності, слідування загально педагогічним настановам – послідовності, систематичності, врахування вікових особливостей тощо. Головним об'єднуючим принципом можна вважати підкорення репертуару навчально-виховним завданням» [14, с.67].

Робота над творами повинна сприяти розкриттю всіх потенційних ресурсів кожної дитини, формувати їх мистецькі погляди, моральні якості, розвивати музичний слух, пам'ять, мислення. Візьмемо для прикладу дитячу пісню. Для того, щоб пісня справила якомога більший вплив на духовний розвиток особистості учня, його вокально-хорових навичок та музичних здібностей взагалі, перш за все, вона має бути цікавою, подобатися учням. Підбираючи пісню для розучування, вчитель також має враховувати рівень розвитку музичних здібностей дітей, а саме їх співацькі можливості. Твір має

виконуватися в зручній для дітей теситурі, не виходити за межі їхнього діапазону, а складність вокальної партії не повинна перевищувати технічні співацькі можливості учнів.

Музично-творчі завдання в процесі роботи над піснею можуть бути такими як: розширення музичного світогляду, розвиток музичного слуху, чистоти інтонування, музичної пам'яті, мислення, емоційної активності співаків, формування вокально-хорових навичок тощо [14, с.67].

Так, С.Горбенком також визначено певні алгоритми щодо відбору репертуару для хорових занять: визначення змісту твору, особливостей його художнього образу; виявлення жанру, форми, структури, особливостей драматургії, фразування, довготи звучання твору і т. ін. При цьому слід враховувати навчально-виховні завдання та доступність; визначення міри яскравості твору, можливої сили його психологічного впливу на дитину; аналіз твору з боку складностей у звуковисотному аспекті (діапазон, лад, гармонія, інтерваліка, вокальність мелодії тощо), в ритмічному відношенні, динамічному, емоційному; розробка загальної виконавської інтерпретації твору [14]...

Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань має певну специфіку, що пов'язана з виконавськими аспектами навчальної діяльності. Так, для виразного представлення музичного твору у контексті постановки і вирішення певного завдання необхідно враховувати виконавські можливості студентів-практикантів, наявність у них музично-виконавських досягнень у грі на музичному інструменті, співі, диригуванні. Для цього їм необхідно докласти багато власних самостійних зусиль.

У питаннях змісту виконавської підготовки та добору відповідного музичного репертуару слід орієнтувати студентів на чинні засади музично-освітньої роботи у закладах загальної середньої освіти. Переконливою є позиція, згідно якої основою та пріоритетом у доборі виконавського репертуару мають стати музичні твори, зафіксовані у чинних програмах навчальної дисципліни «Мистецтво (Музичне мистецтво)» (додаток Г).

Важливим чинником ефективності виконання музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями є рівень виконання практикантами музичних творів, їх здатність до *створення переконливої виконавської інтерпретації*.

Специфічні проблеми використання музичного матеріалу в роботі з учнями торкаються здатності виконувати музичні твори на належному художньому рівні, що означає спроможність створювати музичний образ на основі виконавської інтерпретації та вербального аналізу, застосовувати його у якості засобу мистецько-педагогічної взаємодії (О.Андрейко, О.Горбенко, Н.Жукова, В.Крицький, В.Лабунець, Н.Мозгальова, Н.Цюлюпа, О.Щербініна).

Науковцями запропоновано певний алгоритм підготовки студентом музичного твору до публічного виконання. *Організаційний етап* пов'язаний з постановкою перед студентом пізнавальних або практичних задач опрацювання виконавського матеріалу. *Проективний етап*, в ході якого здійснюється планування студентом наміченої практичної роботи, що відповідає логіці розробки музично-творчих завдань для роботи з учнями з використанням як традиційних, так і інноваційних способів дій. *Практичний етап* обумовлений виконанням студентом запланованого об'єму роботи, привнесенням творчих елементів у власний виконавський досвід. У процесі безпосередньої взаємодії з учнями реалізуються вирішуються художні та технічні задачі зі створення музичного образу та з вирішенням поставлених музично-творчих завдань на засадах мистецької інтегративності. *Підсумковий етап* забезпечується здійсненням об'єктивного оцінювання мистецько-педагогічних результатів роботи практиканта, його підготовленістю до реалізації поставлених завдань на основі певного твору [49].

Цілком зрозумілим є те, що сформованість у студентів музично-виконавських вмінь для успішного виконання творчих задач є необхідними, адже вони виступають у своїй діяльності в ролі виконавця, ілюстратора, акомпаніатора, диригента тощо. Доведено, що успішна й продуктивна виконавська діяльність вчителя укріплює його авторитет як музиканта, пропагандиста музичного мистецтва [17].

Виконавська підготовка студентів до реалізації музично-творчих завдань у практичній роботі з учнями може передбачати: виконання творчих завдань (музикування, імпровізація, складання власних творів, добір акомпанементу тощо); самостійний вибір та використання музичних творів шкільної програми з музики з вербальним художнім аналізом; здійснення аналізу-інтерпретації з використанням інтегральних зв'язків інших видів мистецтва; створення оригінального та змістовного художньо-творчого проекту.

У підготовці студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботах з учнями-початківцями слід надати перевагу *використанню певних алгоритмів*, що спрямовують мисленнєвий пошук на добір аналогій, комбінування та варіацій дій, а також трансформації художніх образів в інші мистецькі форми [4]. Спираючись на позиції науковців, визначаємо три моделі-алгоритми, які стануть технологічною основою творчих дій майбутніх педагогів-музикантів. Це *інформаційна, імітаційна та виробнича моделі*.

Підготовка майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань пов'язана із **2 етапами продуктивно-творчої діяльності**, впровадження яких передбачає застосування навчальних моделей у процесі тренінгу «Студії музичної творчості учителя» (1 етап) та безпосередньої практичної роботи з учнями-початківцями в процесі проходження виробничої педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти (2 етап).

Дуже важливим для майбутніх педагогів-музикантів на **першому - проєктивно-моделюючому - етапі** є успішність проходження *тренінгового навчання*. Тренінг – форма інтерактивної навчальної роботи (індивідуальної чи групової), яка допомагає особистості знімати бар'єри творчих дій, орієнтує на здатність вільної поведінки за допомогою вправ та спеціальних тренувань.

Ефективними на нашу думку, можуть стати навчальні дії студентів за двома тренінговими моделями - *інформаційною та імітаційною*, що забезпечують, по-перше, ознайомлення з музичним матеріалом для музично-творчих завдань, а по-друге, його оптимальне й ефективне застосування в залежності від поставлених навчальних або розвивальних завдань.

У тренінговій роботі за *інформаційною моделлю* пропонується ведення зі студентами бесід та дискусій, у процесі яких відбувається з'ясування понять мистецтвознавчої та музично-освітньої проблематики (художньо-педагогічний потенціал твору, художній образ твору, художня інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація, засоби музичної виразності). Особливе місце повинно займати визначення художньо-педагогічного потенціалу твору, тобто з'ясування художніх можливостей твору (або його фрагменту) у контексті музично-творчої роботи, в тому числі постановки, розробки та реалізації музично-творчих завдань.

Інформаційна модель спрямована на інтеріоризацію музичного матеріалу, на вироблення інформаційно-сміслових елементів тексту, в тому числі нотного, і розгортається за допомогою таких вербальних навчальних форм, як творча письмова робота, тези, розповідь, бесіда, дискусія (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Інформаційна модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань

Наводимо найбільш ефективні методи навчальної роботи інформаційною моделлю. а це: пояснювально-ілюстративний метод, метод демонстрації, метод проблемної бесіди, дискусії, диспуту, метод смислових опор, роботи з книгою

чи нотним текстом, метод критичного мислення, метод мисленнєво-аналітичних дій.

Імітаційна модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи пов'язана з розробкою і апробацією варіантів творчих завдань в умовах моделювання педагогічних ситуацій «вчитель – учні».

Основні форми існування імітаційна моделі - ділова педагогічна гра, моделювання педагогічних ситуацій. Вирішення завдань у моделях такого типу потребує володіння комплексом фаховий знань та умінь, розвинутої творчої уяви та фантазії. Характерним є те, що робота за даною моделлю є логічним й етапним продовженням роботи з моделлю гностичною. Розгортання імітаційних дій на тренінгових заняттях демонструє рисунок 2.3.

При використанні імітаційної моделі пропонується для застосування низка дієвих *методів*.

Метод роботи в парах, кейс-метод (різновиди інтерактивного групового методу) спрямовані на вироблення навичок ділового спілкування, самостійності суджень, обґрунтованості дій і одночасно вимогливості та поваги партнерів один до одного. Ці методи вирішення мистецьких та педагогічних завдань виявляються більш ефективними в режимі співробітництва.

Змагання - метод, що ефективно використовується у роботі з молоддю, яка прагне самоствердження, суперництва. Включення студентів до боротьби за досягнення найкращих результатів у навчальній діяльності підвищує інтерес до майбутньої професії, стимулює розвиток ініціативи, новаторських якостей.

Ділова гра - універсальний інтерактивний метод, за допомогою якого відпрацьовується будь-який фрагмент педагогічної взаємодії. Гра є для студентів засобом розкриття творчих потенцій, стандартних або нестандартних педагогічних ситуацій, полем, на якому формуються фахові уміння. Основою гри є ситуація, у якій існують нерозв'язаний конфлікт або протиріччя.

Метод моделювання ролей, застосування якого неможливе без елементів театралізації, адже студент може виконати будь-яку освітянську роль (учень,

директор, учитель на уроці, учитель як керівник шкільного хору (оркестру), учень як учасник хорового (оркестрового) колективу).



Рис. 2.3. Імітаційна модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань

Робота за імітаційною моделлю є логічним й природним продовженням навчальних дій, що передбачені моделлю гностичною.

Другий, продуктивно-практичний етап підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи передбачає безпосередню взаємодію із дітьми у процесі виробничої практики на основі виробничої моделі

Виробнича модель пропонує форми, методи й засоби мистецько-педагогічної взаємодії з учнями у процесі музично-творчої роботи з учнями. Тому проектування дій студента-практиканта (складання плану-конспекту

уроку, сценарію мистецько-виховного заходу) та їх реальне виконання характеризується більшою конкретністю, спрямованістю на розробку та безпосередню реалізацію спроектованого завдання у роботі з учнями на педагогічній практиці.

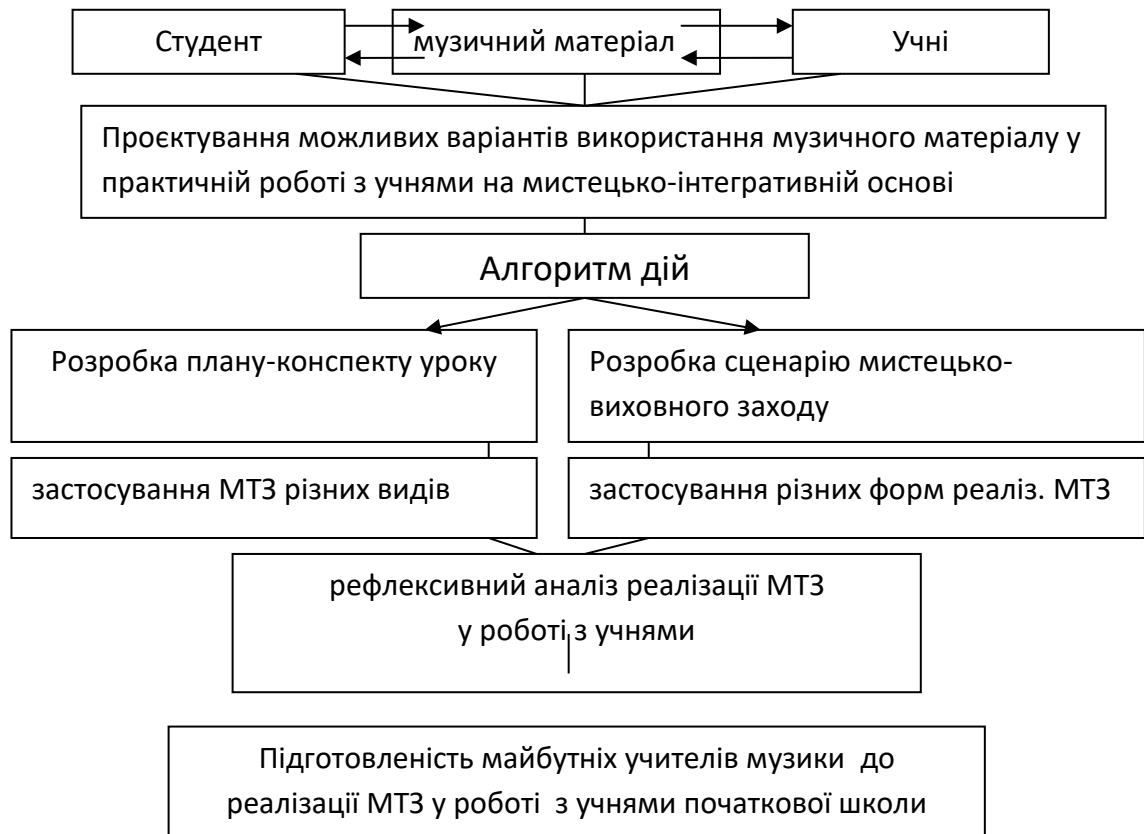


Рис. 2.4. Виробнича модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань

Проектування зазначених заходів вимагає, з одного боку, серйозної методичної підготовки та ретельного опрацювання музично-педагогічного матеріалу, а з іншої – підготовки педагогічних ситуацій, музично-творчих завдань для практичної роботи з учнями-початківцями.

Для реалізації виробничої моделі як такої, що синтезує набуті студентами фахові якості та уміння, в тому числі постановки та реалізації музично-творчих завдань, використовуються методи, що забезпечують активність дітей у творчій діяльності: метод зворотного зв'язку, метод інверсії (продукування нових ідей), метод рухової активності, інсценізації, ігровий метод тощо.

Особливістю функціонування виробничої моделі є: застосування методичного інструментарію реалізації музично-творчих завдань у реальному навчальному середовищі, а також спрямованість зусиль практиканта безпосередньо на учнів. Алгоритм дій за третьою моделлю демонструє рис. 2.4.

Використання алгоритмів запропонованих моделей у процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до творчої діяльності дозволяє студентам зробити дії більш універсальними і, в той же час, більш послідовними, коригованими, спрямованими на ефективну музично-творчу роботу з учнями. З іншої сторони, кожний студент на основі запропонованих моделей може виробити свій індивідуальний стиль реалізації музично-творчих завдань.

Наводимо узагальнену таблицю форм і методів роботи з підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань згідно відповідних етапів (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

№ з/п	Етапи підготовки	Методи підготовки	Форми підготовки
1.	Проективно-модельючий	моделювання педагогічних ситуацій, моделювання професійних ролей, робота в парах, бесіда, дискусія, ділова гра, педагогічна гра	індивідуальні групові
2.	Продуктивно-практичний	авансування успіху, емоційного стимулювання творчих дій, кейс-метод, синектики, сократичний, евристичних питань, художніх асоціацій, педагогічна імпровізація, інсценізація, театралізація, музична гра, рухової активності, інверсії	вербальні виконавські трансформаційні інтегративні

З урахуванням результатів здійсненого аналізу основаних психолого-педагогічних категорій у контексті нашого дослідження, компонентної структури досліджуваного феномену, принципів, педагогічних умов та етапів дослідної роботи нами розроблено *організаційно-методичну модель* підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи, що зображена на рисунку 2.5.



Рис. 2.5. Організаційно-методична модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

Впровадження даної моделі у процес фахової підготовки дозволяє надати мистецько-освітньому процесу системності й цілеспрямованості у вирішенні поставленої у дослідженні мети.

Таким чином, нами запропоновано авторську модель підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи, що має впроваджуватись у процес фахової підготовки на основі вироблених педагогічних умов, принципів, форм і методів роботи з урахуванням алгоритму 3-х моделей музично-творчих дій протягом 2-х етапів (залучення до тренінгу та безпосередній практичній мистецькій діяльності з учнями-початківцями).

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі дослідження *«Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи»* знайшла висвітлення компонентна структура досліджуваної підготовки, на основі якої набула розробки організаційно-методична модель у відповідності до визначених методологічних підходів, розроблених педагогічних умов, принципів та спроектованих етапів експериментальної роботи.

Виходячи з розуміння *підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями* як процесу фахового навчання, що забезпечується формуванням комплексу практичних здатностей та особистісних якостей студентів та виявляється у їх спроможності до розробки та утілення творчого задуму на основі доцільно дібраного музичного матеріалу, *було розроблено її структуру у єдності трьох взаємообумовлених компонентів: мотиваційного, що знаходить вираз у фаховій спрямованості навчання. наявності потреби у саморозвитку у процесі музично-творчої діяльності; когнітивного, що передбачає обізнаність з видами музично-творчих завдань, способами та алгоритмами їх реалізації; процесуального, що*

утілюється через спроможність студентів до моделювання педагогічних ситуацій в процесі тренінгових занять та забезпечується продуктивною художньою комунікацією з учнями на виробничій педагогічній практиці.

Автором здійснено класифікацію музично-творчих завдань музично-пізнавального, музично-виконавського та музично-перетворювального характеру на основі аналогічних видів музичної діяльності дітей.

Було розроблено *форми реалізації* (виконання) музично-творчих завдань, об'єднаних у три групи: *вербальні* (у формі повідомлення, вірша, розповіді, створеної казки); *виконавські* (у формі виконання пісні, інструментального твору, участі в колективному музикуванні, у хорі або ансамблі); *трансформаційні* - художні та мисленнєво-логічні (у формі конструювання, комбінування, варіювання, імпровізації, театралізації та гри, а також завдання із можливістю застосуванням таких мисленнєвих дій як аналіз, порівняння на основі схожості і відмінності, висновки), а також *інтегративні*, що можуть об'єднувати виражальні засоби трьох попередніх форм у різних комбінаціях.

Для легкості моделювання музично-творчих завдань та їх ефективного застосування на практиці автором було запропоновано декілька *перетворювальних технік* (техніка конструктивно-комбінаторних дій, техніка варіативно-імпровізаційних дій, техніка театралізовано-ігрових дій), метою яких є інструменталізація способів розробки завдань згідно наявного мистецького матеріалу та освітніх потреб.

З метою алгоритмізації музично-творчих дій в роботі з художнім матеріалом автором запропоновано *моделі* (*інформаційна, імітаційна, виробнича*), згідно яких процес підготовки майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань набуває більшої цілісності, системності й послідовності у такому порядку: мистецько-педагогічний аналіз музичного матеріалу, моделювання проблемної ситуації з використанням даного матеріалу та його застосування у практичній роботі з учнями.

У якості дієвої основи підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями було

сформульовано низку принципів положень. Так, *принцип самоактивності* в авторській методиці визначає спрямованість на формування особистості учителя, здатного до самостійних нестандартних дій *Принцип мистецько-педагогічної інтегративності* уможлиблює цілісне розуміння студентами художніх явищ з позицій педагогіки мистецтва, а також «художню універсальність» музично-творчих дій. *Принцип художньої виразності застосованого музичного матеріалу* передбачає добір учителем якісних музичних зразків та їх адекватне представлення на основі мистецьких інтересів учнів, їх виконавського й слухацького досвіду.

На основі розроблених методологічних орієнтирів, педагогічних умов та принципів автором було запропоновано організаційно-методичну модель досліджуваної підготовки, в результаті реалізації якої підготовленість майбутніх учителів музики набуває ознак продуктивності й оптимальності.

З урахуванням вищезазначених позицій було дано визначення поняття «*підготовленість майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи*» у якості комплексу особистісно-практичних ознак, що виявляється у вмотивованості мистецько-педагогічних дій студентів, у їх здатності моделювати педагогічні ситуації та знаходити продуктивні способи, методи і засоби отримання шуканого результату у процесі безпосередньої роботи з учнями.

Статті автора, що відображають зміст другого розділу

1. Цзюй Жань. *Форми творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва у роботі з учнями // Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць / Упоряд., наук. ред. С.Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с., с. 293 – 295.*

2. Цзюй Жань. *Педагогічний артистизм як елемент творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 8 (164) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;*

голов. ред. М.О.. Чернігів: НУЧК, 2020. 274 с. (Серія: Педагогічні науки), с. 267 – 272.

3. *Цзюй Жань*. Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта: ознаки становлення // Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (29 – 30 жовтня 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2019. Том 2. 173 с., с. 88 – 90.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Артемова Л.В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі. Київ: Томірс, 2002. 291 с.
2. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія /за ред. І. А. Зазюна. Київ, 2000. С. 134–157
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280с.
4. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
5. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці: Автореф. ...докт. психол. наук. Київ, 2012. 39 с.
6. Бодрова Т.О. Наскрізна програма практики студентів напряму підготовки – 0202 Мистецтво спеціальності - 6.020200, 7020207, 8020207 Музична педагогіка та // Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету / редкол.: В.П.Андрущенко, В.П.Бех [та ін.]. Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 489 с., с. 349 – 369.
7. Бодрова Т.О. Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики //Естетика і етика педагогічної дії: збірник наук. праць, вип. 9. Київ: Полтава. 2015. с. 19-32.
8. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень. 1996. 129 с.

9. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
10. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест. Київ: Майстер-клас, 2006. 160 с.
11. Гайдамака О.В. Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу. Автореф. дис...канд. пед.наук./ Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2016. 20 с.
12. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. 1997. 375 с.
14. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні. Навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1999. 253 с.
15. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія]. Київ: НПУ, 2004. 243 с.
16. Гуманістична психологія: Антологія: навч посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. / Упор. Р.Ткач, Г.Балл. Київ: «Пульсари», 2001., том 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. 252 с.
17. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис.. ...канд.пед наук. - 13.00.02. Київ. 2005. 19 с.
18. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
19. Дорошенко Т.В. Створення мистецько-освітнього середовища як важлива умова реалізації суб'єктно-особистісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи до музично-освітньої діяльності //Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Вип. 144. Серія: Педаг-ні науки. Чернігів, 2017. С. 147-151.
20. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ. 2006. 191 с.

21. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти: монографія. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
22. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [монографія] Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
23. Ковальова С. Концептуальні основи інтеграції шкільної мистецької освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 5 (Ч. 2), 2012. С.47-55.
24. Комаровська О.А., Миропольська Н.Є., Ничкало С.А. Оптимізація методичного забезпечення уроків мистецтва в загальноосвітній школі: Методичні рекомендації. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 88 с.
25. Комаровська О.А., Миропольська Н.Є. та ін. Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія (за ред. О.А. Комаровської). Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 192 с.
26. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч. Посібник. Київ: Освіта України. 2005. 440 с.
27. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995. 160 с.
28. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади діагностики педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно орієнтованої системи навчання: зб. наук. праць: за ред. І.Зязюна та Н.Ничкало. Київ, 2001. Ч.1. С. 71-75.
29. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2-х т. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. Київ: Форум. 2002. 335 с.
30. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 56 с.
31. Миропольська Н.Є. Театр у школі. Київ: Рад. шк., 1990. 155с.
32. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя . Кишинев: Штинца, 1991. 197 с.
33. Олійник О.М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навчально-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Волощук В.О., 2017. 163 с.

34. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія. За заг. ред. І.Зязюна. Київ. 2003. 276с.
35. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 402 с.
36. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
37. Паньків Л.І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика: монографія. Київ, Вид-во НПУ мені М.П.Драгоманова, 2020. 377 с.
38. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. Київ: Либідь. 2001. 272 с.
39. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків: Вид. група “Основа”, 2009. 360 с.
40. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями: монографія. Кіровоград: «Імекс-ЛТД». 2010. 428 с.
41. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К. 2006. 192 с.
42. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
43. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324с.
44. Словник термінології з педагогічної майстерності. Полтава, ПДПІ. 1995. 69 с.
45. Соколова О.В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2004. 212 с.
46. Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты (под ред. Г.С.Костюка, Г.А.Балла). Київ: Рад. школа, 1986. 143 с.

47. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с. (Альма-матер).
48. Цюряк І.О. Особистісно орієнтовані технології навчання у підготовці студентів мистецьких спеціалізацій: Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Житомир, 2016. Вип. 4 (86). С. 168-174
49. Чжу Пен. Музичний твір як об'єкт виконавської самопідготовки майбутніх учителів музики. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки, 12, 88–99.
50. Шаповал О. Упровадження концепції «елементарного музикування» Карла Орфа в систему музичного виховання дошкільників. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 11. С. 57–66.
51. Шаролапова Н.В. Імпровізація як метод виховання майбутнього актора в сценічному просторі // Вісник КНУКІМ. Серія Мистец-во (35), с. 61-68.
52. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учебно-методич. пособие. Київ: Радянська школа, 1985. 144 с.
53. Шпалинский В.В., Морозов Л.В. Введение в современную психологию личности и коллектива. учеб пособие. Харьков. 1995.
54. Шуть М.М. Готовність молодших школярів до ведення творчої діяльності // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наукових праць / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ-Запоріжжя. 2004. Вип.31. С. 360-364.
55. Шуть М.М. Організація музичних ігор як спосіб формування творчості молодшого школяра // Матеріали школи молодих учених з педагогіки та психології у школі-семінарі молодих учених: Зб. наукових доповідей / За ред. чл.-кор. АПН України професора В.І. Лозової. Харків: ХНПУ, 2005. С.45-50.
56. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ НАПН України. СВД Черкасов М.П., 2006. 362 с.

57. Padalka Galuna, Pankiv Liudmyla, Wang Xia, We Qirui, Zhang Shengwen, Hu Tingting. Issues of training art teachers in the context of educational innovations. *Revista on line de Politica e Gestao Educacional*, Araraquara, Brasil, 2021. v. 25, n. esp. 3. P. 1717-1733, set. 2021. e-ISSN: 1519-9029.
58. Yakymenko, S., Vasiutina, T., Nefodov, D., Pankiv, L., Stryzhakov, A., & Denysiuk, M. Main directions of innovative transformations in higher education. *Amazonia Investiga*, 2023. 12(63), 31-41.

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Діагностика підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

У контексті підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учням початкової школи досліджувана *підготовленість учителів музики* розглядається нами як комплекс фахових знань, практичних умінь та особистісних якостей студентів, що дозволяють досягати продуктивних результатів у спільній з дітьми мистецько-пошуковій діяльності. Саме підготовленість майбутнього вчителя до безпосередньої практичної роботи з учнями як мета фахової підготовки створює можливості для набуття ним педагогічної майстерності в умовах сучасної школи, формування досвіду успішного розв'язування складних задач мистецько-освітньої роботи з учнями, здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності.

Надане визначення дозволяє нам визначити зміст досліджуваної підготовленості у єдності та сукупності вагомих аспектів, пов'язаних з потребою, знаннєвою та безпосередньо діяльнісно-практичною сферами фахового навчання.

Для перевірки стану підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи було проведено констатувальний експеримент, що здійснювався зі студентами 3 курсу на базі трьох університетів України: Українського державного університету (НПУ) імені Михайла Драгоманова, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івані Франка та Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Діагностичною роботою було охоплено 102 здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мистецьких факультетів вищезазначених університетів. Визначення рівнів досліджуваної підготовленості майбутніх педагогів-музикантів проводилось у процесі та по закінченню педагогічної

практики студентів 3 курсу з спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) протягом VI семестру 2021 - 2022 н.р..

Завдання констатувального експерименту включали в себе:

- 1) розробку критеріального апарату дослідження;
- 2) визначення рівнів підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи;
- 3) виявлення недоліків, пов'язаних з фаховою підготовкою студентів до музично-творчої роботи з учнями-початківцями та з'ясування основних методичних шляхів удосконалення фахового навчання засобами активізації досліджуваних процесів.

З метою діагностування рівнів досліджуваної підготовленості нами було обґрунтовано *критеріальний апарат дослідження*, що складався з трьох блоків у відповідності до трьох компонентів самого процесу формування досліджуваних умінь.

Так, *мотиваційному компоненту* підготовки майбутніх учителів музики до реалізації МТЗ у роботі з учнями початкової школи відповідає *мотиваційно-смісловий критерій*, від якого залежить міра фахової спрямованості навчання, умотивованість до творчої співпраці з учнями, в тому числі інтерес до організації та проведення музично-творчої роботи. У висвітленні змісту реалізації мотиваційно-сміслового критерію важливим є дослідження наявності у студентів потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності, здатності до розуміння смислу музичного твору та здатність побудувати проєкт вербальної та виконавської інтерпретації з урахуванням ролі проблемної ситуації, необхідної для успішного розвитку власних творчих можливостей та творчих спроможностей учнів.

Зазначений критерій передбачає діагностику підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями початкової школи за такими *показниками*:

- міра фахової спрямованості навчання;
- наявність потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності.

Когнітивному компоненту досліджуваної підготовки відповідає **когнітивно-комбінаторний критерій** вимірювання його сформованості. Цей критерій відповідає за об'єм та гнучкість застосування музичних знань студентів, їх здатність вибудовувати асоціативні ряди мистецьких явищ або образів, які б можна було застосувати у розробці МТЗ. Для розвитку творчих можливостей студентів запропоновано діагностика їх обізнаності зі способами оперування музичним матеріалом: техніка конструювання та комбінування (конструктивно-комбінаторних дій), техніка варіювання та імпровізація (варіативно-імпровізаційних дій) техніка театралізації та гри (театралізовано-ігрових дій.)

Показниками когнітивно-асоціативного критерію визначено: ступінь обізнаності з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації; міра здатності до оперування музичними знаннями на поліхудожній основі.

Процесуальному компоненту реалізації підготовки майбутніх учителів музики до реалізації МТЗ у роботі з учнями-початківцями відповідає **процесуально-результативний критерій**, на основі якого здійснюється вимірювання ступеня володіння вищезазначеними техніками творчої роботи з музичним матеріалом з використанням потенціалу інших видів мистецтва. Для нас суттєвим є діагностика поведінки студентів в процесі моделювання проблемних (педагогічних) ситуацій як основи і передумови успішної реалізації музично-творчих завдань, а також здатність студентів-практикантів до спілкування з учнями у процесі організації і проведення музично-творчої діяльності.

Показниками процесуально-результативного критерію стали: ступінь спроможності до моделювання педагогічних ситуацій у музично-творчій роботі; міра прояву здатності до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці. Цілісне бачення критеріального апарату дослідження відображає таблиця 3.1.

Таблиця 3.1.

Компоненти, критерії та показники рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційний	мотиваційно-смысловий	- міра фахової спрямованості навчання; - ступінь прояву потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності
Когнітивний	когнітивно-комбінаторний	- ступінь обізнаності з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації; - міра прояву здатності до оперування музичними знаннями на поліхудожній основі;
Процесуальний	процесуально-результативний	- ступінь спроможності до моделювання педагогічних ситуацій у процесі музично-творчої роботи; - міра прояву здатності до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці

По кожному із зазначених критеріїв та показників було розроблено три рівні відповідної підготовленості: високий, достатній, обмежений та низький.

Таблиця 3.2.

Рівні	Показники рівнів
Мотиваційно-смысловий критерій	
Високий	Майбутнім педагогам-музикантів притаманна висока позитивна мотивація з фаху, що передбачає любов до дітей, інтерес до музично-творчої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти; у високій мірі сформований інтерес до музично-виконавської діяльності, висока наявність мотивів саморозвитку та артистичного самовираження.

Достатній	Студентам притаманна наявність достатньої мотивації до реалізації власних творчих можливостей у роботі з учнями-початківцями. В їх поведінці є мотиви саморозвитку та самовдосконалення у музично-творчій діяльності. Інтерес до музично-виконавської діяльності характеризується нестійкістю та ситуативністю.
Обмежений	Мотиваційна сфера студентів не вирізняється стійкістю, а педагогічні дії не мають чіткої фахової спрямованості. Інтерес до творчої роботи з учнями-початківцями має ситуативний характер, а здатність до самовдосконалення не має активного прояву.
Низький	Майбутніх педагогів-музикантів характеризує нестійка мотивація до фахового навчання, нестабільною є потреба у саморозвитку та артистичному самовираженні у музично-творчій роботі. Інтерес до музично-виконавської діяльності виражений дуже слабо, прослідковується невпевненість у власних виконавських можливостях та відсутність мотивації до саморозвитку з фаху.
Когнітивно-комбінаторний критерій	
Високий	Студентів характеризує високий ступінь обізнаності у методиці постановки і реалізації музично-творчих завдань. Вони в цілому володіють інформацією про техніки оперування музичним матеріалом для розробки МТЗ, мають досвід практичного застосування знань з імпровізації та варіювання. Мають здатність до створення цікавої вербальної та переконливої виконавської інтерпретації музичних творів. Студенти досконало володіють виконавським репертуаром, швидко оволодівають новими творами, демонструють високу здатність до рефлексії та емпатії. У них добре розвинені увага, творча уява, фантазія, образно-асоціативне мислення, спостерігається емоційність та виразність у мові, жестах, міміці.

Достатній	Студенти мають достатній ступінь знань про методику постановки і реалізації музично-творчих завдань. Однак, не повною мірою володіють інформацією про техніки оперування музичним матеріалом, мають дещо обмежений досвід практичного застосування знань з імпровізації та варіювання. Студенти можуть створити цікаву вербальну інтерпретацію музичного твору та частково переконливу виконавську інтерпретації. Студенти мають достатній досвід публічної виконавської демонстрації музичних творів. У них діагностується достатній рівень розвиненості уваги, творчої уяви та фантазії; їм притаманна здатність до образних асоціацій як ознака художнього мислення. Також деяка обмеженість спостерігається у розвиненості артистичних якостей у емоційності та виразності мови, жестів, рухів, міміки).
Обмежений	У студентів діагностується обмеженість у сфері знань з методики з організації та проведення музично-творчої роботи з учнями-початківцями. Мають несформоване уявлення про техніки перетворювальної роботи з музичним матеріалом. Здатність до образних асоціацій як ознака художнього мислення має ситуативний характер. Студенти обмежені у спроможності проявляти комунікативні уміння, артистичні якості (недостатня емоційність та виразність мови, жестів, рухів, міміки).
Низький	У студентів діагностується достатньо низький ступінь знань про музично-творчі завдання, їх дидактичний та розвивальний потенціал. Відсутня обізнаність про методику постановки і реалізації МТЗ. Студенти даної групи недостатньо володіють інформацією про техніки оперування музичним матеріалом, майже не мають досвіду практичного застосування знань з імпровізації та варіювання. Студентам важко створити цікаву вербальну інтерпретацію музичного твору, вони відмовляються від пропозиції власного публічного виконання музичних творів. У них діагностується достатньо низький рівень розвиненості уваги, творчої уяви та фантазії; здатність до художньо-образних асоціацій має нестійкий ситуативний характер. Спостерігається недостатня розвиненість артистичних якостей, наявність психологічних бар'єрів спілкування (скутість рухової поведінки, недостатня емоційність та виразність мови, невиразність

	пантомімічних дій).
Процесуально-результативний критерій	
високий	Студенти мають достатньо широкий мистецький світогляд, що дозволяє їм застосовувати поліхудожні методи роботи з інформацією, інтегрувати і комбінувати засоби виразності різних видів мистецтв, в тому числі майстерно володіти основними техніками роботи з музичним матеріалом. Володіють уміннями проектувати й створювати у режимі практичної роботи проблемні ситуації як основу для реалізації МТЗ. У процесі безпосереднього спілкування з учнями на виробничій педагогічній практиці студенти демонструють високий рівень здатності до колективного спілкування, до творчої взаємодії з отриманням достатньо якісного творчого продукту.
достатній	Студенти мають достатній рівень мистецького світогляду, використовують обізнаність у засобах образотворчого мистецтва, літератури і поезії, можуть застосовувати поліхудожні методи роботи з художньою інформацією. Вони достатньо вибірково володіють основними техніками роботи з музичним матеріалом. У проектуванні проблемних ситуацій на музичних заняттях виявляють винахідливість, однак у формулюванні МТЗ мають певні труднощі. У безпосередньому спілкуванні з учнями на виробничій педагогічній практиці студенти демонструють достатній рівень здатності до колективного спілкування у формі свят, конкурсів, ігор.
обмежений	Студенти мають достатній рівень мистецького світогляду, частково застосовують поліхудожні методи роботи з інформацією, ситуативно інтегрують і комбінують засоби виразності різних видів мистецтв, Вони невпевнено володіють деякими техніками роботи з музичним матеріалом та ситуативно застосовують їх на практиці. Спостерігається недостатнє володіння уміннями проектувати й створювати проблемні ситуації, формулювати музично-творчі завдання з використанням елементів мистецької інтеграції. У процесі безпосереднього спілкування з учнями на виробничій педагогічній практиці студенти демонструють обмежений рівень здатності до колективного спілкування.

низький	Студенти мають низький рівень розвиненості мистецького світогляду, частково застосовують поліхудожні методи роботи з інформацією, демонструючи невпевненість у власних знаннях на недосконалість умінь їх комплексного застосування. В роботі з учнями вони ситуативно інтегрують і комбінують засоби виразності різних видів мистецтв, майже не володіють основними техніками роботи з музичним матеріалом та дуже невпевнено застосовують їх на практиці. Спостерігається нерозуміння методики проектування й створення проблемних ситуацій, нерозвиненість умінь формулювати музично-творчі завдання з використанням елементів мистецької інтеграції. У процесі безпосереднього спілкування з учнями на виробничій педагогічній практиці студенти демонструють низький рівень здатності до колективного спілкування.
---------	---

Основними методами дослідження рівнів підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань стали метод експертної оцінки, спостереження, бесіда, інтерв'ю, тестування, анкетування, виконання різних видів музично-творчих завдань. Вивчалася звітна документація студентів з виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва а саме: звіти з практики, педагогічні щоденники, плани-конспекти, сценарії мистецько-виховних заходів, аналітичні матеріали щодо психолого-педагогічного аналізу їх проведення, характеристики викладачів-методистів, надані кожному практиканту по закінченні практики щодо рівня проведеної на практиці музично-творчої роботи, якості оставлених перед учнями музично-творчих завдань. Основним методом оцінювання стану сформованості досліджуваних умінь став метод експертної оцінки.

Для визначення рівнів підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учням початкової школи постала необхідність розробити якісно-кількісні характеристики кожного з них. Якісною характеристикою є сума ознак критеріїв, які відповідають компонентній структурі.

Основним інструментом дослідження стала чотирьохбальна шкала (з урахуванням балу «0») оцінювання рівнів шуканої підготовленості майбутніх

учителів музики згідно визначених критеріїв: мотиваційно-сміслового, когнітивно-асоціативного та процесуально-результативного. З цією метою була розроблена система музично-творчих завдань та питальник з урахуванням визначених критеріїв та рівнів, які слугували орієнтиром для рівневого ранжування учасників експерименту та оцінювання досліджуваної підготовленості за визначеними показниками.

Критерієм оцінки ступеня сформованості ознак, що діагностуються, була *інтенсивність їх проявів*. Оцінка виставлялася в балах у відповідності до параметрів шкали: бал “0” ставився у разі, коли ознака скоріш не проявлялася, ніж проявлялася; бал “1” - за слабкий прояв ознаки; бал “2” - за достатній її прояв; бал “3” ставився за дуже інтенсивний прояв ознаки. Результати виконаних студентами третього курсу завдань та відповідей було внесено у *карту діагностики* підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань (додаток А).

Кожному студентові на початку практики було запропоновано за власним уподобанням добрати 2 твори (1 інструментальний, 1 пісенний) будь-якого жанру, з орієнтовного списку музичних творів за програмою «Музичне мистецтво» для початкової школи (додаток Д). Обов'язковою умовою було ознайомитися з музичним матеріалом, визначити його мистецько-педагогічний потенціал та використати на практиці в музично-творчій роботі з учнями. Мета застосування творів – розробити на їх матеріалі низку завдань для учнів-початківців на вибір самих студентів. По закінченню трьох тижнів була запланована перевірка результатів виконання студентами практичного завдання.

Вимірювання коефіцієнту підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учням початкової школи по кожному з критеріїв здійснювалося на основі всебічного аналізу виконання завдань. Сутність методики розрахунків полягає у вимірювання відповідно кожного показника сумарної кількості балів, поставлених студенту викладачем (експертом). Міра прояву показника (відповідний коефіцієнт сформованості

компонента) розраховувалась за такою формулою: чисельник - сумарна кількість балів (за оцінкою експерта), знаменник - максимально можлива кількість балів за даним показником. У зв'язку з цим можна вивести наступну формулу:

$$K_{\text{сформ.}} = \frac{\sum X}{N},$$

де K - коефіцієнт підготовленості за відповідним критерієм;

X - сума балів, виставлених експертом кожному учаснику експерименту покомпонентно згідно діагностичної карти;

N - максимальна кількість балів, яку можна отримати по діагностуванню сформованості кожного із трьох компонентів.

Діагностування кожного із компонентів підготовленості складалося з 2 пунктів, тому максимально можлива кількість отриманих балів – 6 ($2 \times 3 = 6$). Оцінювання результатів роботи здійснювали викладачі-методисти як керівники виробничої практики, через внесення даних у бланк вимірювання сформованості відповідних умінь (додаток Б).

Розрахунки проводились у певній послідовності.

1. З'ясовувалась величина, на яку змінюється кожний з рівнів підготовленості засобом ділення кількості балів, що отримав студент за певним критерієм на максимальну кількість балів оцінювання кожного критерію (6). Шкалу, що складається з 6 сумарних балів розподілили на 4 відносно рівних частин. Такий поділ ми вважаємо слушним аби простежити за розвитком студентів, які можуть бути не підготовленими до музично-творчих дій у якості учителя музики. Таким чином, 6-бальна шкала має такий рівневий вигляд: 0 – 1 (низький), 2 – 3 (обмежений); 4 – 5 (достатній), 6 (високий).

2. Виявлялось числове значення коефіцієнта підготовленості студентів згідно рівнів (максимальний коефіцієнт дорівнює 1,0) у таких межах:

0,81 - 1,0 – високий рівень;

0,61 - 0,80 – достатній рівень;

0,41 - 0,60 – обмежений рівень;

0,21 - 0,40 – низький рівень;

0 - 0,20 – сформованість умінь виявляються надто слабо або не виявляються.

3. Фіксувались межі коливань коефіцієнта сформованості кожного компонента у студентів 3-го курсу від найнижчого (min.) до найвищого (max.) за кожним параметром.

4. Визначили кількість студентів, підготовленість яких до реалізації музично-творчих завдань відповідає рівням, характеристику яким надано вище.

Діагностування сформованості мотиваційного компоненту підготовки (забезпечує фахову спрямованість навчання майбутніх педагогів-музикантів, визначає міру наявності потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності) було спрямовано на з'ясування особистісних якостей студентів та мотивацію їх дій, сформованістю світоглядної сфери, ціннісних орієнтацій тощо. Діагностика здійснювалося методистом та учителем у формі індивідуальних і групових бесід, у процесі залучення до дискусії, обміну враженнями. Показниками досліджуваної підготовленості студентів за мотиваційно-смісловим критерієм стали такі якості студентів як міра здатності до смислотворення під час ознайомлення з музичним матеріалом та ступінь здатності до саморозвитку у процесі музично-творчої роботи.

Серед студентів-практикантів наприкінці виробничої практики було проведено анкетування самооцінки власної музично-творчої діяльності (додаток Е), через яке вивчався інтерес респондентів у особливостях фахової підготовки учителів музичного мистецтва до музично-творчої діяльності з учнями, досліджувався рівень оцінки власного саморозвитку.

У процесі спостереження за виконанням завдань в роботі над музичними творами, вдалося з'ясувати, що не всі студенти проявляють до них художній інтерес. Виявлено, що 31,1% практикантів демонстрували «наживо» музичні твори під час проведення уроків з музики, уникаючи зануренню в характеристику художнього образу, а у бесідах з учнями обмежувалися короткими й нецікавими повідомленнями про автора. Слід зазначити, що ці студенти у постановці завдань до учнів обмежувалися такими як: «Послухайте

твір і скажіть якого він характеру» або «Послухайте пісню і скажіть про що співається у пісні».

Щодо стану сформованості мотивації до саморозвитку, то на пункти анкети, які оцінювалися за чотирьохбальною шкалою, студенти відповідали по-різному (додаток Е). Серед факторів, що стимулюють саморозвиток, найчастіше студентами вказувалося «приклад колег-студентів» та «приклад учителів». Гальмівними же факторами стали позиції «Недостатньо часу для самоосвіти та творчого саморозвитку».

Індивідуальна програма підготовки студента-практиканта з реалізації музично-творчих завдань щодо позиції «Моя система світоглядних та смислових орієнтацій у житті та професії» 5,5% у письмовій відповіді про власні педагогічні цінності дали достатньо розгорнутий аналіз власних ціннісних орієнтацій. Цікаво, що підтвердження на позицію «Мої професійно-творчі якості» 4-ти бальною шкалою позитивно оцінили здатність до самостійності, ініціативності, активності та артистизму тільки 10,2% студентів, а позиція «Я вірю у свої можливості» була оцінена самими високим балом тільки 15,1 відсотками респондентів (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
мотиваційного компонента підготовки

№ п\п	Показники мотиваційно- смислового критерію	Студенти 3 курсу	
		min	.max
1.	міра фахової спрямованості навчання	0,53	0,56
2.	наявність потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності	0,57	0,61

Розрахунки сформованості мотиваційного компоненту підготовки здійснювалися згідно загальної формули визначення коефіцієнту даної підготовленості (2.4), а саме:

$$K_{\text{мотив. к.}} = \frac{\sum A}{N},$$

де A – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування мотиваційного компонента підготовленості;

N – максимально можлива кількість балів для визначення

Коливання коефіцієнту мотивації студентів щодо фахової спрямованості у межах 0,57 – 0,61 є свідченням того, що студенти у своїй більшості хоча і мають інтерес до музики, але інтересу не мають особливого потреби та бажання оволодівати мистецтвом залучення учнів до активної творчої роботи. Щодо сформованості потреби у саморозвитку, то студенти не виявили достатньо сформованих умінь адекватно себе представляти (діагностовано коливання коефіцієнту підготовленості від 0,53 до 0,56).

Завдання методиста спробувати більш ретельно, глибоко, системно вивчити та проаналізувати музичний матеріал на наступний урок (для себе та для учнів) 41,4% студентів або не виконали, або виконали в недостатній мірі.

Діагностування сформованості когнітивного компонента підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань за *когнітивно-комбінаторним критерієм* засвідчило у більшості студентів неглибокі, неповні, недостатньо системні знання про музичну творчість, про музично-творчі завдання, їх сутність, спрямованість, види та засоби використання у об’ємі шкільної програми “Мистецтво (Музичне мистецтво)”.

Знання музичних творів для співу і інструментального виконання у майже половини студентів обмежувалися відомими творами для дитячого хору М.Леонтовича, кількома піснями А.Мігай, В.Верменича, А.Філіпенка, Б.Фільц, а також популярними народними піснями. Серйозну обізнаність з творчістю Л.Дичко, Б.Фільц, Л.Горової продемонстрували тільки 15,3 відсотка студентів, а з інструментальною творчістю Л.Ревуцького, В.Косенка, Ф.Шопена, Е.Гріга 14,7 відсотків респондентів 3 курсу.

Пропозиція методистів влаштувати тематичні уроки та позакласні заходи для учнів початкової школи, які були б пов’язані з організацією творчої діяльності дітей не знаходила активної підтримки. Із запропонованих до

виконання музично-творчих завдань (за власним бажанням) тільки 12,4 % студентів обрали завдання репродуктивного типу та 11,2 % - конструктивно-пошукового, орієнтуючись на змістові лінії організації та здійснення мистецького навчання згідно стратегії НУШ (додаток Ж).

Щодо уміння теоретично працювати з музичним матеріалом, здійснювати його художньо-педагогічний аналіз, створювати асоціативні ряди для інтегрованих дій у розробці музично-творчих завдань, то студенти у своїй більшості змогли зробити поверховий художньо-педагогічний аналіз музичного матеріалу, вибраного до вивчення з учнями. Причину такого стану вбачаємо у недостатньому володінні знаннями з музично-теоретичних дисциплін, з методики музичного навчання (освіти), а також з причини слабого рівня сформованості загальної ерудиції та мистецького світогляду.

Таблиця 3.4

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
когнітивного компонента підготовки

№ п/п	Показники когнітивно-комбінаторного критерію	3 курс	
		мін.	мах.
1.	Ступінь обізнаності з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації	0,43	0,48
2.	Міра здатності до оперування музичними знаннями на поліхудожній основі	0,45	0,49

Розрахунки досліджуваної підготовленості згідно когнітивно-комбінаторного критерія ми здійснювали за формулою

$$K_{\text{когн. к.}} = \frac{\sum B}{N}, \text{ де}$$

B – сума балів, отриманих кожним студентом за виконання завдань з формування когнітивного компонента;

N – максимально можлива кількість балів для визначення сформованості компонента.

Як ми бачимо з таблиці 2.5, за оцінками експертів студенти не засвідчили високого рівня знань з теорії та практики організації музично-творчої діяльності учнів, знань про технологію створення проблемної ситуації на занятті та роль творчих завдань (межі коливань коефіцієнту 0,43 – 0,48). Щодо когнітивної здатності оперування музичними знаннями на поліхудожній основі (опрацьовувати музичні твори, виявляти художньо-педагогічний потенціал твору, виявляти асоціації з інших видів мистецтва), то їх сформованість у студентів-випускників оцінено у межах 0,45 – 0,49. У порівнянні з коефіцієнтами досліджуваної підготовленості студентів за мотиваційно-смысловим критерієм показники коефіцієнту сформованості якостей за когнітивно-комбінаторним критерієм підготовленості виявилися нижчими: максимальний 0,49 порівняно з максимальним 0,61 (мотивація).

Діагностування сформованості процесуального компонента підготовки виявило недостатню сформованість у студентів як здатності до організації музично-творчої роботи, так і операційних умінь розробки цікавих завдань для учнів-початківців. Сформованість даного компонента ми визначали як спроможність до моделювання педагогічних ситуацій у процесі музично-творчої роботи та здатність до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці.

Спостереження дослідника за процесом створення практикантами проблемної ситуації (формулювання проблеми, матеріал, застосовані методи і прийоми) виявили, що більшість студентів 3 курсу (76,3%) не переймаються питаннями серйозного обдумування мети для створення ситуації, добором методів вирішення завдань.

З індивідуальної програми підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань відповіді останньої рубрикації «Володіння техніками музично-творчих дій» виявилися наступними: 33,3 відсотка студентів дали 2-бальну

оцінку рівню володіння технікою розробки будь-яких завдань, а 30,2 відсотка поставили 1 бал.

Значну складність для студентів представляє організація шкільних музичних свят та конкурсів, адже такі форми творчого спілкування потребують застосування активних форм взаємодії учителя і учнів, віднайдення у арсеналі методів, які б стимулювали розкриття творчих можливостей кожного вихованця. Слід констатувати, що оцінка експертів щодо володіння студентами методами музично-творчої роботи вказує на недостатній рівень їх практичного застосування. Високий рівень підготовленості до художньо-інтегративної взаємодії з учнями виявився у 8,1 відсотків студентів 3 курсу і, навпаки, низький рівень засвідчено у 28,3 відсотків практикантів. Серед недоліків музично-творчої роботи практикантів студенти і викладачі визначили наступні: невміння створити у класі атмосферу активної діалогової взаємодії з застосуванням засобів художньої інтеграції, недостатню сформованість умінь створити проблемну ситуацію як основу для реалізації музично-творчих завдань, відсутність здатності до застосування технік роботи з музичним матеріалом, несформованість умінь поєднання у творчих діях співу, інструментального музикування, пластичних рухів, декламації тощо. Серед практикантів є яскраві творчі особистості, музичні здібності і виконавський талант яких інколи вступає в суперечність з нездатністю керувати творчою діяльністю учнів з причини недостатнього володіння методикою музично-творчої роботи з учнями.

У доборі музичного репертуару для позакласної роботи є можливість вибрати твір за власним бажанням. Значна частина студентів-практикантів соромляться виконувати пісенні твори перед дитячою аудиторією. Проблемою є недостатнє володіння комплексною навичкою одночасних дій: співу, гри, диригування. Виявлені в результаті математичної обробки показники коефіцієнту підготовленості студентів за процесуально-результативним критерієм на виробничій практиці зафіксовано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Коефіцієнтне співвідношення сформованості у студентів
процесуального компонента підготовки

№ п/п	Показники процесуально- результативного критерію	3 курс	
		min.	max.
1	Ступінь спроможності до моделювання педагогічних ситуацій у музично-творчій роботі	0,54	0,56
2	Міра прояву здатності до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці	0,57	0,75

В результаті проведеного усного опитування, анкетування, роботи над питальником, виконання творчих завдань та опрацювання даних карти діагностики у сфері музично-творчої діяльності було виділено 4 групи студентів, що відповідають визначеним рівням (високому, достатньому, обмеженому та низькому). Об'єднавши результати математичних обчислень сформованості трьох компонентів у дослідженні підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи, ми отримали результати розподілу студентів за цими чотирма групами висвітлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати констатувального експерименту за рівнями підготовленості
майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі
учнями початкової школи

№ п/п	Рівні підготовленості	Студенти 3 курсу	
		102 особи	%
I	Високий	8	7,8
II	Достатній	14	13,8
III	Обмежений	40	39,2
IV	Низький	40	39,2

Виявилося, що студенти 3 курсу здебільшого мали обмежений та низький рівні підготовленості до реалізації музично-творчих завдань (39,2 % за обома рівнями), тоді як високий рівень підготовленості мали усього 7,8% респондентів, а достатній - 13,8%.

Викладене вище дозволяє зробити наступні висновки. Підготовка майбутніх педагогів у сфері реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями як складова їх фахової, в тому числі методичної підготовки відіграє недостатню роль у формуванні учителя сучасної школи. В результаті проведеної покомпонентної перевірки досліджуваної підготовленості студентів було зафіксовано низку *недоліків*, які засвідчили:

1) недостатню сформованість мотивації до продуктивної мистецько-педагогічної діяльності, до проведення активної музично-творчої роботи з учнями-початківцями;

2) недоврозвиненість потреби у саморозвитку, інтересу до творчої взаємодії з учнями у процесі спільного вирішення завдань у сфері музики;

3) обмеженість знань про музично-творчі завдання та їх роль у продуктивному розвитку особистості;

4) несформованість здатності до оперування музичними знаннями на поліхудожній основі для розширення мистецьких уподобань та інтересів;

5) недостатній рівень досвіду створення проблемних ситуацій для активізації музично-творчої роботи з учнями із застосуванням методів мистецько-інтегративного навчання;

6) обмеженість у володінні методичним інструментарієм для виконання музично-творчих завдань в роботі з учнями на педагогічній практиці.

Результат аналізу стану підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи засвідчив її ситуативний характер і недостатній рівень. Шляхи оптимізації досліджуваної підготовки студентів у даному напрямку ми вбачаємо у створенні авторської методики, в якій на основі розроблених методологічних підходів, визначених нами

принципів та відповідного методичного інструментарію здійснювалося б фахове навчання.

3.2. Формувальний експеримент та аналіз його результатів

Формувальна частина експерименту проводилася на базі факультету мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (НПУ) та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2022 – 2023 н.р. (V та VI семестри). У ньому брали участь 90 студентів вищезазначених ЗВО 10 викладачів-методистів та 10 учителів музичного мистецтва м. Житомира та м. Києва. Експериментальні та контрольні групи студентів ЖДУ імені Івана Франка ми позначили аббревіатурою ЕГ-1 та КГ-1, групи студентів НПУ імені М.П.Драгоманова - відповідно ЕГ-2 та КГ-2. Експериментальні групи складалася з 45 студентів, які здійснювали підготовку до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи на тренінгу «Студії музичної творчості учителя» (ЕГ-1 - 21 осіб, ЕГ-2 – 24 особи). Контрольні групи склалися з 45 студентів (КГ-1 -23 особи, КГ-2 - 22 особи).

Метою формувального експерименту стала перевірка ефективності педагогічних умов, що забезпечують реалізацію організаційно-методичної моделі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями у комунікативних ланках студент – студент (I етап) , студент – учні (II етап).

В основу формувальної роботи було покладено зміст, форми і методи, що забезпечили ефективність музично-творчої роботи студентів у трьох напрямках згідно визначеній у дослідженні компонентній структурі досліджуваної підготовки.

Перший напрямок передбачав формування *мотиваційного компоненту* підготовки майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань та був спрямований на розвиток ціннісного ставлення до професії, до учнів, до музичного мистецтва, а також опікувався формуванням потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності. *Другий напрямок* передбачав формування *когнітивного компоненту* даної підготовки через систематизацію знань про

музично-творчі завдання як засіб евристичного розвитку особистості учня, їх види та особливості застосування у практичній роботі з дітьми. Важливим стало формування у студентів здатності до оперування музичними знаннями у контексті поліхудожності як якості, що може забезпечити достатньої широке мистецько-інформаційне середовище для розробки музично-творчих завдань та для їх реалізації. Третій напрямок був пов'язаний з формуванням процесуального компоненту досліджуваної підготовки. Він забезпечувався формуванням у студентів умінь моделювання педагогічних ситуацій у змодельованих та реальних виробничих умовах під час педагогічної практики з предмету «Мистецтво (Музичне мистецтво)» в роботі з учнями-початківцями.

На *першому (проективно-моделюючому) етапі* формувальної експериментальної роботи (V семестр, 3 курс) з метою введення в процес фахового навчання вищезазначених вишів заходів для забезпечення впровадження авторської організаційно-методичної моделі підготовки було започатковано тренінг «Студії музичної творчості вчителя» для студентів 3 курсу, принципові засади якого базуються на положеннях, розроблених та висвітлених у підрозділі 2.3. Це принципи самоактивності, мистецько-педагогічної інтегративності, художньої виразності застосованого музичного матеріалу.

В той же час, у роботі тренінгу важливим було дотримуватись певних постулатів, що визначають евристичні якості навчальних тренінгових дій студентів, а саме: *парадоксальність*, що є стимулом для активної взаємодії учасників на основі пізнавального інтересу; *образність*, згідно якої засоби музичної виразності, окремі музичні зразки повинні бути віддзеркаленими учасниками тренінгу в рухах і словесних характеристиках, метафорах і символах; *баланс комфорту і дискомфорту*, що забезпечує у групі творчу атмосферу, і, в той же час, спричиняє відчуття неспокою з метою пошуку цікавого рішення поставленого завдання; *спрямованість* на застосування результатів тренінгу у роботі з учнями на педагогічній практиці.

Для учасників тренінгу було визначено певні правила поведінки, згідно яких у навчальному колективі встановлювалися товариські, добрі взаємини на основі взаємонавчання та взаємодопомоги. Так, до основних правил навчання можна віднести наступні: дотримуватись теми заняття; поважати думки, погляди, вчинки іншого учасника; висловлюватись та вчиняти дії від власного «Я» у доведенні власної позиції та «МИ» у доведенні позиції групи; дотримуватись вказівок тренера.

В основі тренінгового навчання, у першу чергу, лежить взаємодія студентів між собою, що спрямована на вирішення педагогічних завдань в змодельованих умовах мистецько-освітнього процесу. *Зміст* роботи виявлявся в організації навчальної діяльності студентів, спрямованої на оволодіння методикою розробки та застосування музично-творчих завдань у змодельованих ситуаціях.

Навчання побудоване на використанні знань та умінь студентів, сформованих у процесі опанування низки фундаментальних фахово орієнтованих дисциплін, які входять до навчальних планів підготовки музикантів-педагогів в університетах («Історія музики», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Спеціальний інструмент», «Постановка голосу», «Додатковий інструмент», «Методика музичної освіти» («Методика музичного навчання»), «Образотворче мистецтво»).

Мета функціонування тренінгу – підготувати майбутніх педагогів-музикантів до музично-творчої роботи з учнями-початківцями засобами розробки та реалізації завдань різних видів.

Основні завдання тренінгу: формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, до професії учителя; узагальнення знань студентів з організації та змісту музично-творчої діяльності учнів, а також систематизація знань про види музично-творчих завдань та способи їх реалізації; оволодіння уміннями застосовувати алгоритми постановки і реалізації музично-творчих завдань, оперування

мистецько-інтегративними формами, методами і засобами евристичної роботи з учнями.

Навчальна програма тренінгу складається з двох розділів - інформаційного і практичного (додаток В). Програма роботи розрахована на 20 годин. З них 6 годин інформаційних (4 г. лекцій-бесід, 2 г. педагогічні ігри); 7 годин практичних, 7 годин самостійної роботи. Ефективність засвоєння навчальної інформації та продуктивність практичних дій забезпечувалася оптимальним поєднанням різноманітних методів і форм навчально-виховної роботи (проблемних, імітаційних, інтерактивних).

Інформаційна частина тренінгу у формі лекцій-бесід, лекцій-педагогічних ігор включала наступні теми для обговорення:

1) Музично-творча діяльність педагога-музиканта: специфіка організації та проведення;

2) Музично-творчі завдання у контексті сучасного мистецько-освітнього процесу;

3) Види музично-творчих завдань та способи їх розробки на поліхудожній основі (техніка конструктивно-комбінаторних дій, техніка варіативно-імпровізаційних дій, техніка театралізовано-ігрових дій);

4) Чинні програми з предмету Мистецтво (Музичне мистецтво) для закладів загальної середньої освіти (початкова школа) та їх аналіз у контексті музичної творчості;

5) Методи практичної реалізації музично-творчих завдань для учнів початкової школи;

6) Моделі педагогічних дій учителя з розробки та реалізації музично-творчих завдань (інформаційна, імітаційна, виробнича).

Практична частина тренінгу проводилась у формі моделювання педагогічних ситуацій, результатом яких є розробка та реалізація музично-творчих завдань. Студентам необхідно *знати*:

- специфіку організації музично-творчої діяльності учнів, педагогічні умови для успішної діяльності (створення творчої атмосфери, здатність до художньої комунікації; інтегративність музичних дій);

- види музично-творчих завдань (пізнавальні, виконавські, перетворювальні), їх значення для евристичного розвитку учнів;

- завдання мистецької освітньої галузі (початкова школа): змістові лінії організації та здійснення мистецького навчання, специфіку розробки і реалізації музично-творчих завдань;

- технологію реалізації музично-творчих завдань у процесі проведення музичної гри.

Для успішного здійснення поставлених завдань студентам необхідно оволодіти наступними *уміннями*:

- здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних творів, визначаючи їх потенціал у контексті розробки музично-творчих завдань;

- здійснювати моделювання педагогічних ситуацій на основі пізнавальних, виконавських та перетворювальних музично-творчих завдань (їх постановки й реалізації),

- застосовувати колективну мистецьку взаємодію для розробки і виконання поставлених завдань різних видів за допомогою низки технік (конструктивно-комбінаторних дій, варіативно-імпровізаційних дій, театралізовано-ігрових дій);

- розробляти музично-творчі завдання у відповідності до трьох змістових ліній програми «Мистецтво» - «Художньо-практична діяльність»; «Сприймання та інтерпретація мистецтва», «Комунікація через мистецтво».

Під час тренінгових занять в роботі з студентами нами було запропоновано наступні індивідуальні та групові *форми* роботи: лекція-бесіда, лекція-педагогічна гра, ділова педагогічна гра, моделювання педагогічних ситуацій. У процесі роботи акцентувалася увага на формуванні в студентів не тільки знань з методики розробки й реалізації музично-творчих завдань, але й засобів їх адаптації до дитячої аудиторії. Цьому сприяло включення студентів у змодельовані та реальні педагогічні ситуації.

Основними *методами*, що використовувались у ході першого етапу формувального експерименту, були: метод художньо-педагогічного аналізу

музичного матеріалу, моделювання та аналізу педагогічних ситуацій, метод художньо-педагогічного спілкування (О.Ростовський), ділової педагогічної гри, а також методи аналізу чинних документів МОН України (навчальних програм, підручників, посібників), документації з педагогічної практики студентів тощо.

У ході експериментальної роботи здійснювався аналіз знань та операціональних умінь студентів за допомогою спостереження, анкетування, виконання творчих завдань (усних та письмових).

У процесі проведення лекцій-бесід активного застосування набув *метод проблемного викладу матеріалу*, що передбачав мисленнєву активність студентів у процесі знаходження відповіді на поставлені викладачем питання чи оголошену проблему. Дозволялося висувати свої пропозиції, формувати власне ставлення до ходу вирішення проблемних завдань, включатися в діалог, полілог. Сутність цього методу полягає у створенні викладачем системи проблемних ситуацій і управлінні процесом їх розв'язання у процесі використання таких форм роботи, як лекція або практичне заняття.

На першому етапі формувальної роботи важливим методом став *метод визначення художньо-педагогічного потенціалу музичного матеріалу*. Застосування цього методу передбачало: аналіз матеріалу, на основі якого здійснювалася розробка завдання для учнів, їх позиції з розробки пізнавальних, виконавських або перетворювальних завдань. Цікавим матеріалом виявився фортепіанний твір В.Косенка «Дощик». Студентам було поставлено кілька завдань:

- 1) розробити завдання пізнавального характеру (для формування в учнів знань про музику та композиторів, про засоби музичної виразності – характер, форма, фактура, темп, ритм, метр, динаміка, регістр);
- 2) розробити завдання виконавського характеру (добір засобів імітації дощу, інструментальний акомпанемент, спів, рухи під музику, створення віршованих текстів тощо);
- 3) розробити завдання перетворювального характеру (створити свій ритм дощу, створити пісеньку дощу, скомбінувати ритмічні малюнки, зробити

ритмічну та мелодичну імпровізацію на тему п'єси, створити казку про дощик, включити дану п'єсу у створення сценарію дитячого спектаклю).

Студентам було запропоновано використовувати *метод аналізу конкретної педагогічної ситуації*, що склалася під час ознайомлення з відео уроками у початковій школі (відеоматеріали уроків було використано із мережі Інтернет та звітних матеріалів практики студентів). Студенти, обговорюючи дії вчителя й учнів, виокремлювали педагогічну ситуацію, формулювали її, визначали педагогічні умови, за яких могла створитися дана ситуація та пропонували варіанти її творчого розв'язання.

Особливо привабливими для студентів виявилися *імітаційні методи навчання*.

При застосуванні методу *моделювання ситуації* студентами розроблялися умови цікавих евристичних варіантів реалізації запропонованих вище завдань пізнавального, виконавського та перетворювального характеру, пропонувалися певні прийоми, засоби, варіанти їх вирішення. Важливо, що, створивши ситуацію, студенти мали можливість її захистити серед інших варіантів групових ідей.

Цікавими за формою і змістом стали опрацювання *перетворювальних технік* у розробці і виконання музично-творчих завдань на матеріалі інструментальних та вокальних творів для учнів (додаток Г, додаток Ж).

Техніка виконання конструктивно-комбінаторних дій була обумовлена використанням різноманітних можливостей музичних комбінацій (мелодичних, ритмічних, тембрових, регістрових) у незвичних поєднаннях.

Техніка виконання варіативно-імпровізаційних дій забезпечувалася способами варіювання мелодії пісні, зміни її ритмічної основи, кардинальних темпових змін, віднайдення цікавої музичної форми тощо.

Техніка виконання театралізовано-ігрових дій реалізовувалась через сценічні образи (реальні, казкові, вигадані під час заняття), вигадування ігрових ситуацій, змагань (наприклад, краще виконання пісні Лисички або Кози-Дерези з дитячих опер М.Лисенка).

Проблемні методи навчання використовувалися тоді, коли перед студентом стояло завдання знайти самостійне вирішення ситуації без інструкцій та алгоритмів. Вони були особливо продуктивними в процесі постановки завдань, що мали неоднозначний, варіативний характер (наприклад, обговорення методики організації гри на певному музичному матеріалі).

Дослідницький метод використовувався з метою вироблення самостійних творчих рішень в процесі самостійної (домашньої) роботи, а це: систематизація отриманої на заняттях інформації, вивчення додаткових джерел з проблеми музично-творчої роботи, письмова аналітична робота, виконання індивідуального евристичного завдання тощо.

Протягом першого етапу експериментальної роботи було опрацьовано 13 тем згідно тематичного плану тренінгового навчання (6 інформаційних, 6 практичних та 1 підсумкова). На кожному занятті навчальна діяльність студентів (виконання педагогічних завдань, самостійна робота за власною ініціативою) оцінювалася за прийнятою нами бальною шкалою (3 – 2 – 1 – 0).

Вирішуючи завдання поглиблення знань про потенціал музично-творчих завдань та формування на їх основі практичних умінь засобами моделювання педагогічних ситуацій, ми намагалися вплинути на формування *мотиваційного компонента досліджуваної* підготовленості майбутніх учителів.

Під час формувального експерименту ми користувалися постулатами особистісно орієнтованої педагогіки, на актуалізацію “Я-мотивації” тих, хто навчається. На заняттях тренінгу зверталася увага на формування особистісних якостей вчителя музики, його мотиваційної сфери, педагогічних цінностей та умінь фахової рефлексії (самооцінки та самокорекції власних дій, аналізу саморозвитку).

Спираючись на знання, отримані в процесі вивчення літератури з питань музично-творчої роботи з учнями-початківцями та на власний музично-виконавський досвід, студенти вели між собою діалог та полілог про актуальність проблеми застосування музично-творчих завдань, про їх широкі евристичні можливості завдяки використанню способів мистецької інтеграції у

їх розробці та реалізації. Вони стверджувалися у думці, що такі завдання можуть успішно слугувати основою активних продуктивних дій учнів, чудовим засобом активізації їх творчих можливостей (уяви, фантазії, музичної пам'яті) для формування стійкого інтересу до музичного мистецтва.

Важливо, що у такій полеміці набувала активного формування і мотиваційна сфера самих студентів, їх бажання творчо працювати з учнями на основі художньої взаємодії в атмосфері спільної творчості. Вагомим для нас став висновок про те, що знання виховних, дидактичних та перетворювальних можливостей музично-творчої роботи з учнями засобами творчих завдань сприятиме формуванню мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх педагогів як активних суб'єктів мистецько-освітнього середовища, здатних до продуктивних та евристичних дій. Для формування позитивної «Я-концепції», здатності до саморозвитку на тренінгу виконувалися такі вимоги як: бачити у кожному студенті унікальну особистість; створювати ситуацію успіху, підтримки, доброзичливості; допомагати студенту реалізовувати себе у продуктивній діяльності, не зосереджуючись на недоліках та невдачах.

.Наприкінці першого етапу формувального експерименту студентам було запропоновано написати за бажанням міні-твір на тему «Музично-творчі завдання: особливості застосування в роботі з учнями».

Дуже важливими для виявлення значення даних завдань у саморозвитку студентів став самоаналіз власної поведінки, коли для виконання завдання відбувається у процесі напруження інтелектуальних і творчих сил, виникає бажання активно діяти, азарт змагання, жага творчості. Ми намагалися створити ситуації, в яких майбутні вчителі могли проаналізувати й дати оцінку собі й іншим за допомогою *методу рефлексивної вербалізації вражень*, за допомогою якого у студента вироблялася сукупна інформація про себе та власну підготовленість до розробки і реалізації завдань на основі *самоаналізу* та аналізу дій інших членів тренінгу. У своїх письмових роботах студенти наголошували на тому, що розробка і виконання завдань спонукають їх до

роботи з учнями, виникає бажання більше знати про зміст і організацію творчої діяльності учнів та можливості утілювати власні евристичні проекти.

На останньому занятті тренінгу було проведено анкетування, що складалося з незакінчених речень: «Творчий учитель - особистість, яка...», «У процесі роботи на тренінгу я зрозумів, що ...», «До труднощів розробки музично-творчих завдань можна віднести», «Я – людина творча, але...».

На першому етапі експерименту експериментальна робота з *формування когнітивного компонента* підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи проходила у процесі оволодіння знаннями про музично-творчі завдання як засіб продуктивної діяльності педагога, ознайомлення з творами, що пропонуються авторами програм з мистецтва (музичного мистецтва), а також добром нового цікавого музичного матеріалу для роботи.

Для реалізації завдань проєктивно-моделюючого етапу використовувалась *методика інтерактивного навчання*, що ґрунтується на закономірностях організації колективної (групової) навчальної діяльності (О.Пошетун). Застосування цієї методики передбачало розподіл студентів як учасників тренінгу на невеликі групи (3 – 4 особи) для спільного вирішення творчих завдань. Так, їм пропонувалося обговорити отримане завдання, окреслити шляхи вирішення, реалізувати його на практиці та представити спільний результат. Ця форма роботи забезпечувала врахування індивідуальних особливостей кожного учасника групи, відкривала можливості для кооперування.

Використовуючи природне прагнення молоді до спілкування, в організації колективної взаємодії ми враховували особливості групової інтерактивної діяльності: студенти розподілялися на групи; кожна група отримувала певне завдання (однакове або диференційоване) та виконувала його під безпосереднім керівництвом лідера групи або викладача; завдання в групі виконувалося способом, що дозволило врахувати й оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи; склад групи змінювався в

залежності від змісту поставленого завдання з урахуванням максимальної ефективності запланованих дій.

У формі інтерактиву виконувалися такі музично-творчі завдання, як: «Сформулюйте художньо-педагогічне значення музично-творчого завдання у розвитку учня»; «Порівняйте особливості виконання музично-творчих завдань пізнавального, виконавського та перетворювального характеру»; «Вербально змоделюйте проблемну ситуацію до змістової лінії «Художньо-практична діяльність»; «Вербально змоделюйте проблемну ситуацію до змістової лінії «Сприймання та інтерпретація мистецтва», «Вербально змоделюйте ситуацію до змістової лінії «Комунікація через мистецтво», «Здійсніть добір музичного матеріалу для розробки та реалізації завдань пізнавального характеру», «Здійсніть добір музичного матеріалу для розробки та реалізації завдань виконавського характеру», «Здійсніть добір музичного матеріалу для розробки та реалізації завдань перетворювального характеру». На розвиток здатності створювати асоціативний ряд студентам давалося наступні завдання: «Доберіть до твору Ю.Рожавської «Лелека» (2 клас, тема «Карнавал тварин») матеріал з інших видів мистецтва на основі принципу асоціації», «Доберіть до твору Л.Ревуцького «Веснянка» (2 клас, тема «Весна крокує») матеріал з інших видів мистецтва на основі принципу асоціації». Для формування здатності створювати завдання на поліхудожній основі необхідно було у реалізації завдань досягти наступного: «Розкрийте тему «Мистецтво – чарівне вікно у світ» (1 клас) на основі п'єси В.Барвінського «Український танець», «Розробіть план-конспект уроку «Подорож країнами і континентами» (4 клас) із використанням вальсів Й.Штрауса».

У процесі навчальної роботи студенти мали можливість ознайомитися з навчально-методичною літературою з предмету «Мистецтво» для учнів 1 – 4 класів (Е.Белкіна, О.Гайдамака, О.Комаровська, Л.Масол, Н.Миропольська, Р.Шиян), з календарно-тематичним плануванням уроків з предмету «Мистецтво: Музичне мистецтво» за освітньою стратегією НУШ, а також з

підручниками з інтегрованого курсу Мистецтво таких авторів як Л.Масол та О.Гайдамака, Л.Кондратова, О.Калініченко, О.Лобова, Г.Кізілова та О.Шулько.

Робота з оволодіння методикою розробки музично-творчих завдань була організована таким чином, аби студенти оволоділи цілісними системними знаннями про мистецьку галузь, про рекомендовані авторами програм музичні твори, про види й характер завдань, що ставляться перед учнями-початківцями (або можуть бути поставлені). Для цього проводилося прослуховування різного за жанрами і видами музичного матеріалу, здійснювався їх ретельний художньо-педагогічний аналіз, добиралися нотні матеріали для тих або інших завдань, здійснювалися вправи з їх формулювання. Студентам для вивчення пропонувалися різноманітні твори: зарубіжних композиторів-класиків (наприклад, Е.Гріг «Пташка», «Вальс») українських композиторів, які пишуть для дітей (Б.Фільц «Любіть Україну», та «На зеленому горбочку», І.Шамо «Веснянка», а також народні пісні в обробках М.Леонтовича, Л.Ревуцького, Л.Дичко та інших.

У процесі навчальної роботи студенти спрямовували свої дії на систематизацію музичної інформації, складання списків творів для використання у розробці завдань пізнавального, виконавського або перетворювального характеру. Важливим було в процесі аналізу дати музичному зразку педагогічну та художню оцінку, запропонувати застосування певних форм і методів безпосередньої практичної роботи. Дуже ефективною формою роботи з матеріалом було складання плану роботи з твором у контексті поставленого завдання.

За допомогою *методів мисленнєво-аналітичних дій* та *художніх асоціацій* було організовано осмислення та закріплення мистецької інформації, що застосовувалась на тренінгових заняттях. Так, наприклад, *метод художніх асоціацій* спрямований на встановлення зв'язків між мистецькими явищами і процесами. Цей метод відпрацьовувався через виконання спеціальних вправ із застосуванням методу мозкового штурму, а саме:

- протягом однієї хвилини дайте не менше п'яти асоціацій, пов'язаних з певним поняттям, явищем або персоналією («Леся Горова», «Леся Дичко», «художньо-педагогічний аналіз», «художньо-педагогічний потенціал твору», «Українська пісня», «Людмила Масол», «Мистецький тезаурус», «Музичне виконавство», «Засоби музичної виразності», «Художня інтеграція», «Віктор Косенко», «Микола Лисенко. Коза-Дерева», «Музична конструювання», «Музична театралізація», «Музична гра» тощо);

- сформулювати музично-творчі завдання для таких форм навчальної музичної діяльності, як бесіда «Про що розповідає музика?», лекція-концерт «Весняні барви в музиці», Свято іменинника, Свято української матері;

- у творчому доробку Б.Фільц (збірка «Любимо землю свою») визначити 3 твори і поставити в роботі з ними завдання пізнавального, виконавського та перетворювального характеру.

Цікавим для студентів на першому етапі експерименту виявився *метод художніх аналогій*, сенс якого у швидкій мисленнєвій реакції та пошуку схожих за певними ознаками художніх явищ або мистецьких зразків за формою, структурою, типом, назвою, змістом тощо.

З метою формування *когнітивних умінь* студентів просили виконати такі завдання:

- - доберіть 2-3 пісні, які б виховували в учнів любов до природи та порівняйте поставлені в роботі з творами музично-творчі завдання за змістом;

- визначте художньо-педагогічний потенціал пісні «Цвіт землі» композитора О.Злотника та доберіть художньо-смісловий ряд до даного музичного матеріалу;

- використовуючи збірку І.Зеленецької «Подоланочка», складіть список з 4 пісень на весняну тематику та розробіть до них завдання у відповідності до технік (конструктивно-комбінарторних дій, варіативно-імпровізаційних дій, театралізовано-ігрових дій);

- визначте роль музично-творчих завдань у навчальній програмі «Мистецтво: Музичне мистецтво»;

- здійснить художньо-педагогічний аналіз та визначте художньо-педагогічний потенціал 2-3 пісенних творів українських композиторів-класиків для дітей молодшого шкільного віку;

- здійснить аналіз методичного посібника для вчителів Л.Масол «Методика навчання мистецтва у початковій школі», Київ, 2006;

- - ознайомтеся з підручником «Мистецтво» для 1 класу (автор А.Арістова) та проаналізуйте його зміст з позицій постановки музично-творчих завдань;

- ознайомтеся з підручником «Мистецтво» для 1 класу (автор Л.Кондратова) і складіть список музичних творів, використаних для роботи з учнями;

- ознайомтеся з підручником «Мистецтво» для 1 класу (автор О.Лобова) та здійснить аналіз видів музично-творчих завдань, поставлених учням.

Суттєву роль в оволодінні студентами методикою розробки музично-творчих завдань відігравали *практичні заняття* з моделювання педагогічних ситуацій з елементами проблемної бесіди, дискусії, ділової педагогічної гри. Вони вирішували завдання розширення й поглиблення практичних знань та умінь, але й збагачення професійної мотивації майбутніх учителів, розвивали бажання самовдосконалення.

Ці заняття сприяли продуктивному засвоєнню студентами найбільш проблемних, цікавих і складних питань розробки й реалізації музично-творчих завдань, обговорення практичної сторони застосування методико-технічного інструментарію . Так у дискусії на теми “Якби я був міністром освіти...”, “Якби я був директором школи...”, “Якби я був заступником директора школи з позакласної роботи...” студенти перевтілювалися у зазначені ролі й видавали накази й розпорядження, демонструючи своє ставлення до проблеми музично-творчої роботи учителя.

Одночасно з формуванням когнітивного компоненту підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань поглиблювалася і розширювалася сфера дії *процесуального компонента*

досліджуваної підготовки, сутність якого - отримання певного продуктивного результату в роботі з учнями та його обговорення.

Суттєву роль в оволодінні студентами методикою розробки музично-творчих завдань відігравали *практичні заняття* з моделювання педагогічних ситуацій з елементами проблемної бесіди, дискусії, ділової педагогічної гри. Вони вирішували завдання не тільки формування практичних умінь реалізовувати музично-творчі завдання, але й розширення й поглиблення практичних знань та умінь, а також збагачення професійної мотивації майбутніх учителів, розвитку бажання саморозвитку та самовдосконалення.

У моделювання процесу музично-творчої роботи з учнями вводилися такі елементи як слухання-сприйняття музики, художній аналіз музичних творів, вивчення музичної грамоти, музичні та театралізовані ігри тощо. Підготовленість майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань активно формувалася у процесі їх участі у *ділових педагогічних іграх*, що активно впроваджувалися у процес самостійної роботи.

Педагогічна гра «Створи ситуацію успіху» в творчій роботі над піснею Б.Фільц «Любимо землю свою» має за мету формування у студентів позитивної мотивації до вивчення пісні, в першу чергу, у здатності розробляти цікаві, художньо вмотивовані й методично доцільні завдання. Тематами такої гри ставали практичні завдання: «Поставте 2-3 завдання учням у процесі виконання пісні для створення творчої атмосфери у класі», «Сформулюйте музично-творчі завдання для учнів з метою удосконалення дикції, чистоти інтонації, роботи над динамікою в пісні та проаналізуйте досягнутий результат», «Доберіть 2 – 3 завдання в роботі над характером твору та реалізуйте їх у своїй роботі», «Створіть проблемну ситуацію з використанням методу художньої інтеграції», «Створіть проблемну ситуацію для виконання завдання пластично-рухового оформлення пісні».

Аналогічні ігри було проведено на матеріалі інструментальних творів (Е.Гріг «Пташка», «У печері гірського короля»; В.Косенко «За метеликом»,

«Дощик», М.Сільванський «Світанок», «Ніч на річці»; К.Сен-Санс «Карнавал тварин» («Слони», «Золоті рибки», «Королівський марш лева» тощо).

Цікавою сучасною формою фахового навчання, що була використана нами у процесі підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями, стала *рольова гра «Краще музично-творче завдання в роботі над піснею»*, що поєднує риси практичного заняття та ділової гри.

Щодо музичного матеріалу, який визначався учасниками гри самостійно, то для розучування й виконання можна було добирати твори сучасних українських композиторів М.Ведмедері, І.Кириліної, А.Мігай, Ю.Шевченка; корифеїв дитячої пісні М.Завалішиної, А.Кос-Анатольського, К.Мяскова, Б.Фільц, та композиторів-класиків Е.Гріга, М.Леонтовича, В.-А.Моцарта, К.Стеценка. Особливою вимогою в підготовці і проведенні гри було демонстрація пісенного твору (власне виконання) з попередньою постановкою 2 – 3 музично-творчих завдань.

Використовуючи методи аналітичних дій, художньо-образних асоціацій, прийоми формування вокально-хорових навичок, студенти в ролі вчителя та учнів-хористів, обмінюючись ролями, відпрацьовували не тільки техніку роботи над різними видами хорової роботи, але й змагалися у постановці найбільш цікавого завдання для учнів.

Цікавою була робота з імпровізації інструментального супроводу до виконуваних пісень. Маракаси, брязкальця, бубен, тамбурін, сопілка використовувалися у різних комбінаціях та варіаціях, що надавало виконавській інтерпретації більшої оригінальності.

У той же час, студенти, почергово приймаючи на себе роль вчителя-хормейстера, знаходили найефективніші прийоми роботи над ритмічними, динамічними, дикційними та інтонаційними труднощами у виконанні пісень. Так, і процесі роботи над ритмічними труднощами застосовувалися елементарні музичні інструменти, різного виду рухи (корпусу, рук, ніг), ритмічні вправи «Луна», «Питання – відповідь», «Повтори без помилки» тощо.

Цікавою було моделювання роботи над динамікою в пісні. Зверталася увага на уміння виконувати пісню однаково голосно або тихо (нерухоме нюансування), здійснювати посилення або послаблення гучності (рухоме нюансування). Для цього застосовувалися музично-творчі завдання у процесі ігор «Хто кращий диригент», «Магічний знак крещендо», «Магічний знак дімінуендо».

На самостійне опрацювання в роботі тренінгу студентам було поставлено наступні завдання:

- на прикладі 4 різнохарактерних музичних творів, що увійшли до чинних програм з предмету «Мистецтво (Музичне мистецтво)», розробіть і застосуйте модель ознайомлення учнів початкової школи з музичними зразками;

- створіть педагогічні ситуації та розробіть музично-творчі завдання із застосуванням методів і прийомів формування в учнів навичок *музичного сприймання* (зосередження слухової уваги; визначення емоційного настрою твору та спостереження за розвитком музичного образу); *мисленнєво-аналітичних дій* (аналіз, синтез, порівняння за аналогією та контрастом, висновки, узагальнення); *інтегративного використання музичних та поліхудожніх асоціативних уявлень* (слово, малюнок, пластичне інтонування, міміка тощо), вербалізація емоційних вражень від сприйнятого твору;

- складіть список творів, на основі яких, на вашу думку, найбільш ефективно можна використати ігрові педагогічні ситуації та розробити завдання з тем: “Філармонічний концерт”, “Зустрічаємо весну”, “Осінь - добрий урожай”, “Співаємо і танцюємо”, “Танці українського народу”, “Українські ігри для дітей”, “Музична вікторина”;

- доберіть музично-слуховий матеріал для створення учнями малюнків на теми “Літній день”, “Осінь. Дощ”, “Зимові забави”, “Свято Великодня”, “З Новим Роком”, “Сумний настрій”, “День незалежності України”;

- складіть “Таблицю емоційно-естетичних визначень характеру музичних творів”;

- здійснить художньо-педагогічний аналіз 2 різних за жанром та настроєм музичних творів, підготовлених до демонстрації перед учнівською аудиторією згідно обраної теми уроку (бесіди);

- наведіть приклади музичних творів, на основі яких учням надаються знання про елементи нотної графіки, властивості музичного звуку (висота, довжина, сила, тембр), засоби музичної виразності (форма, темп, ритм, динаміка, лад, регістр), а також види і жанри музичного мистецтва.

Значний інтерес до майбутньої професії та здатності до саморозвитку у студентів викликала *педагогічна гра* «Твоя проблема». Її мета – у допомозі колезі вирішити певну методичну проблему (організаційну, поведінкову, технічну, художню), що виникла в процесі оволодіння уміннями розробки музично-творчих завдань у відповідності до змістових ліній «Художньо-практична діяльність»; «Сприймання та інтерпретація мистецтва», «Комунікація через мистецтво». На початку гри кожен з її учасників формулює найбільш актуальну проблему, що виникла під час занять з питань реалізації музично-творчих завдань у роботі з учнями, оформлює у вигляді короткої записки і анонімно (не називаючи себе) додає до загального банку записок.

Будь-хто з учасників гри, розгортаючи записку, читає її зміст і дає методичні поради як вирішити проблему, оперуючи певними формами, методами і прийомами роботи, а також техніками розробки й реалізації завдань.

Один з студентів, дає фахові поради анонівному автору написаного, інші члени групи допомагають, коригують дії, виправляють помилки тощо. Гра проходила за конкретними темами («Твоя проблема в організації художньо-практичної діяльності учнів», «Твоя проблема інтерпретації музичних творів (вербальна, виконавська)», «Твоя проблема художньої комунікації з учнями», «Твоя проблема добору музичного матеріалу для завдань», «Твоя проблема застосування технік музично-творчих дій»). Виявилось, що у процесі гри студенти змогли давати один одному слушні поради й рекомендації, пропонувати для роботи нові музичні твори (пісні А.Мігай, Л.Горової, Л.Янушкевич).

Однією з форм творчої самостійної роботи студентів стали організовані у межах тренінгу з ініціативи студентів міні-концерти, концерти-бесіди, лекції-концерти, тематично об'єднані назвою “Музичні твори - дітям”, в яких звучала музика українських та зарубіжних композиторів. Так, *концерти-бесіди* з інструментальних та пісенних творів для дітей молодшого шкільного віку у виконанні студентів проводилися з метою формування здатності майбутніх педагогів-музикантів ставити учням адекватні музичному матеріалу музично-творчі завдання.

Характерною ознакою *другого (продуктивно-практичного) етапу* підготовки студентів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями основної школи (VI семестр, 3 курс) під час педагогічної практики з предмету «Мистецтво (Музичне мистецтво)» у початковій школі стало застосування знань та умінь розробляти та реалізовувати поставлені завдання, отриманих в процесі тренінгових занять, в площину практичної роботи з учнями на виробничій практиці.

Перед студентами-практикантами було поставлено більш складні *завдання* з практичного застосування музично-творчих завдань:

- ознайомитися з програмними вимогами та методичними матеріалами, якими користується вчитель мистецтва у роботі з учнями-початківцями;
- здійснити кількісний та якісний аналіз музичного матеріалу, запропонованого до вивчення;
- опрацювати плани мистецько-виховної роботи з учнями початкової школи, визначити форми проведення дозвілля учнів;
- розробити 2 плани-конспекти уроків мистецтва з акцентуацією на доцільності й евристичності поставлених учням музично-творчих завдань;
- підготувати й провести 1 мистецько-освітній захід;
- взяти участь у підсумковій конференції з повідомленням про результати музично-творчої роботи з учнями-початківцями.

У процесі здійснення другого етапу формувальної роботи у студентів необхідно сформувавши наступні *здатності*:

- керуватися у своїй діяльності законами евристичної діяльності;
- володіти методикою постановки і реалізації музично-творчих завдань різних видів в роботі з учнями початкової школи;
- володіти здатністю добирати музичний матеріал, здійснювати аналіз його художньо-педагогічного потенціалу та застосовувати у продуктивній роботі;
- комплексно застосовувати мистецькі знання, сформовані на поліхудожній основі;
- впроваджувати в роботу мистецьку інтеграцію як засіб успішної реалізації музично-творчих завдань із використанням фахових спеціальних музично-виконавських навичок гри на музичних інструментах, співу, диригування.

На другому етапі формувальної роботи з досліджуваної підготовки відбулися зміни у бік збільшення самостійної діяльності студентів, спрямованої на саморозвиток та посилення фахової спрямованості виробничих дій практикантів, ускладнення форм, методів та змісту постановки й вирішення музично-творчих завдань.

На цьому етапі актуальним стало використання форм і методів евристичної роботи з учнями-початківцями на уроках та у позаурочний час.

Найбільш важливим для студентів в процесі навчальної роботи з учнями було здійснення самостійного вибору тематики занять, форм і методів їх проведення та практичне застосування методики реалізації музично-творчих завдань. Під час другого етапу формувального експерименту студенти провели заняття з такої тематики: «Свята українців»; «Пісні в подарунок матусям», «Прийди, прийди, весно-красно», «Будемо дружити», «Веселі музичні історії», «Хто краще співає», «Хто краще грає на музичних інструментах».

На навчальних заняттях з учнями (урок, позакласний захід, репетиція ансамблю або хору) студенти на практиці використовували форми, методи і прийоми роботи, над якими вони працювали у процесі тренінгу. Так, застосовувались елементи проблемного та інтерактивного навчання, ігрові ситуації, інсценізації пісень, елементи театралізації.

Експериментальна робота з формування *мотиваційного компонента* досліджуваної підготовки набула більшої складності, насиченості, передбачала володіння рефлексивними вміннями здійснювати самоаналіз власної поведінки під час безпосередньої творчої роботи з учнями. Важливого значення набули педагогічні завдання з саморозвитку на усвідомлення студентом себе як особистості, власних творчих можливостей, осмислення мотивації дій, а також здатності до самоаналізу, самооцінки, самокоригування.

Рефлексивному аналізу студентом власної мотиваційно-ціннісної сфери, особистісних якостей та досягнень в оволодінні техніками музично-творчих дій в роботі з учнями сприяла *індивідуальна програма студента-практиканта*, за допомогою якої можна було прослідкувати за фаховим зростанням кожного члена експериментальних груп (додаток 3). Студентам пропонувалося:

- прослідкувати за системою власних ціннісних орієнтацій, фіксуючи в щоденнику вагомі особисті відкриття, роздуми про життєві цінності, мистецтво, формування інтересу до своєї майбутньої професії тощо;

- проаналізувати особистісні якості, необхідні учителю для успішної музично-творчої роботи, які набули формування протягом практики (самостійність, ініціативність, продуктивність, оригінальність);

- здійснити оцінку сформованості інтересу до оволодіння техніками розробки музично-творчих завдань та моделями їх реалізації.

На другому етапі експерименту акцентувалася увага на важливості під час практики не тільки здійснювати саморефлексію, але й створювати в учнівському середовищі умови для аналізу кожним учнем власних дій. Так, бесіда з учнями «Мої музичні уподобання» була спрямована на аналіз музично-естетичних інтересів та ціннісних орієнтацій учнів, на розвиток умінь художньо-естетичного сприйняття та художньої комунікації. Студенти пропонували своїм вихованцям знайти відповіді на питання: «Чи подобається мені музика?», «Що мене цікавить в музиці?», «Як я ставлюся до музики та співів?», «Що мене приваблює в співі?», «Чи входить виконання музики до моїх художніх уподобань?», «Що я знаю про музичні інструменти?», «Чи можу

я яскраво виконати музичний твір?». Бесіда розгорталася у напрямку самопізнання та здатності учнів самим робити висновки та оцінювати власну художню діяльність, оцінювати правильність своїх думок і вчинків.

Безпосередня практична взаємодія з учнями орієнтувала студентів на формування патріотичних почуттів, любові до України та її традицій. Так, одним із творчих завдань у позакласній роботі з учнями було проведення театралізованого свята «Українські вечорниці» з учнями 4 –го класу. Головною вимогою стало застосування мистецької інтеграції у доборі художнього матеріалу та його виконавського утілення. Виконуючи поставлені музично-творчі завдання, діти підготували пісні, гру на музичних інструментах, танок (українська полька), українські загадки та бувальщини. Учні виконували пісні хором, співали соло, перевтілювалися в образи героїв народних казок. Закінчилися вечорниці гуртовим співом пісні «Ой у лузі червона калина».

Після успішного проведення заходу діти поділилися враженнями і вирішили, що можуть і самі ставити собі цікаві завдання та їх виконувати.

Щодо подальшого формування *когнітивного компонента* досліджуваної підготовки, то на основі досвіду, набутого під час навчальної роботи на першому етапі, студенти мали можливість реалізовувати свої професійні інтереси щодо подальшого вивчення творчих засад освітньої стратегії «Нова українська школа». Було помічено, що робота студентів-практикантів над постановкою та реалізацією музично-творчих завдань у безпосередній роботі з учнями активізувалась, стала більш усвідомленою та продуктивною. Так, опрацьовуючи музичні матеріали для проведення уроків та позакласних заходів, студенти здійснювали художньо-педагогічний аналіз творів з метою застосування у творчій роботі, формулювали музично-творчі завдання з урахуванням відповідних технік, проєктували хід дій над утіленням художнього образу різними мистецькими засобами.

На другому етапі формування досліджуваної підготовки для самостійної роботи студентів використовувалися наступні завдання:

- запропонуйте згідно програмних вимог педагогічні ситуації формування музичних знань та пізнавальних умінь з використанням проблемних, інтерактивних та ігрових методів музично-виховної роботи для учнів 1-4 класів;

- доберіть 2-3 музично-дидактичних гри та продумайте алгоритм їх виконання у запропонованих нижче видах роботи на формування у учнів: пізнавального інтересу; пізнавальних умінь (робота з книгою, довідниковою літературою, знаходження потрібної інформації в бібліотеці, Інтернеті); елементів нотної графіки (нотний стан, скрипковий ключ, ноти першої октави, тощо); знань жанрів музики; засобів музичної виразності (форма, темп, ритм, динаміка, лад, регістр); знань про музичні інструменти, співацькі голоси, про композиторів, фольклор, музичні події тощо; умінь співацької діяльності; умінь гри на музичних інструментах; умінь поєднувати у мистецьких діях спів, декламацію, пластичні рухи.

Робота з формування *процесуального компонента* досліджуваної підготовки майбутніх педагогів-музикантів відбувалося з усвідомленням того, що саме операціональні евристичні уміння та володіння методикою реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями є стрижневим технологічним компонентом і основною умовою успішної мистецько-освітньої діяльності учителя. Для цього студенти були залучені до вирішення відповідних педагогічних завдань.

При плануванні уроку та розробці плану-конспекту, а потім у процесі обговоренні проведеного уроку зверталася увага на мотивацію вибору засобів й змісту фахових дій, доцільність постановки мети та завдань, послідовність видів музично-освітньої роботи, оптимальність використання музичного матеріалу відповідно до поставлених музично-творчих завдань. Обговорення плану-конспекту уроку здійснювалося під час індивідуальних та групових консультацій.

Важливим у відпрацюванні методики реалізації музично-творчих завдань у безпосередній роботі з учнями-початківцями на педагогічній практиці стало

практичне оволодіння методами групової а індивідуальної творчої роботи з використанням технік музично-творчих дій.

На заняттях основна увага приділялася добору музичного репертуару, що має відповідати не стільки видам діяльності, скільки відповідній темі. І все ж таки, у центрі уваги дітей був певний музичний твір (або кілька творів), освоєння яких припускало, в першу чергу, його сприйняття, потім усвідомлення на основі емоційних реакцій та різні види його інтерпретації (застосування співу (гуртового, сольного), гри на елементарних інструментах, пластичного інтонування та музично-ритмічних рухів, різного виду ігор, інсценізації пісні або програмного твору, казки, оповідання тощо).

Техніка конструктивно-комбінаторних дій активно застосовувалась при:

- комбінуванні у певній послідовності музичних звуків (довгих і коротких, тихих і гучних, високих і низьких);
- створенні учнями поспівки, пісні, інструментальної фрази з наявних фрагментів-відрізків;
- складанні ритмічного малюнка мелодії (знайомої або створеної самим учнем);
- побудові певної форми музичного твору (застосування різноманітних геометричних фігур, ліній, малюнків), зіставлення в новій послідовності фрагментів музичного твору (ритмічних, мелодичних).

Техніка варіативно-імпровізаційних дій використовувалась при:

- завданні або власній ініціативі учня змінити певним чином мелодію (напрямок руху, ритмічну організацію, темп, динаміку, лад тощо);
- доборі рими для поспівки; створення ритмічної відповіді у грі «питання - відповідь»;
- створенні інструментального супроводу пісні;
- створення танцю або елементарних пластичних рухів у характері музики;
- добір другого голосу або підголоску для мелодії пісні;

Техніка театралізовано-ігрових дій активно застосовувалась при:

- складанні портрета персонажа (поетичного, образотворчого, музичного, пластичного);
- придумуванні різних мізансцен з життя героя (казки, пісні, інструментального твору) у формі монологу, діалогу (музичного, словесного);
- створенні комплексу характерних рухів для персонажу (Лисичка, Котик, Півник, Ведмідь тощо);
- розробці костюмів для героїв;
- ініціюванні й створенні декорацій до спектаклю;
- проведенні музично-дидактичних та сюжетних ігор, у процесі яких діти в ігровій формі знайомилися з засобами музичної виразності та вчилися застосовувати ці знання у власній мистецькій діяльності.

Під час проведення заняття *«Хто краще співає»* студенти експериментували з формами постановки питань до учнів, із інтегративними засобами реалізації завдань через проблемні та інтерактивні методи залучення до музично-виконавської діяльності. Актуалізуючи знання з методики застосування технік виконання музично-творчих завдань (а саме техніки театралізовано-ігрових дій), практиканти намагалися залучити учнів до створення художніх образів пісень через пантоміміку і рухову пластику.

Так, в роботі над піснею *«Маленьке каченя»* композитора Анжели Шмиголь через застосування комплексу вербальних та невербальних технік у постановці завдань учні із студентами-практикантами домоглися зробити інсценізацію цієї пісні, оркестровий акомпанемент, придумати манеру поведінки героїв пісні, їх костюми та способи застосування іншої атрибутики.

На музичних заняттях використовували такі форми інсценізації пісні, як:

- заздалегідь продумана та підготовлена інсценізація;
- імпровізована інсценізація, яка в порівнянні з першою виникає нібито несподівано, випадково та ненавмисно.

Безперечно, така форма творчості вимагає від вчителя всебічної підготовки, уміння правильно добирати методичний матеріал та опрацьовувати його, продумувати усі деталі майбутнього розіграного дійства,

володіти потрібними вміннями та навичками для втілення цікавих та оригінальних задумів. Таким чином, у процесі інсценізації мобілізувалася пам'ять та увага дітей, розвивалися різноманітні мистецькі здібності, їх емоційна та інтелектуальна сфера, чуттєво-образне мислення.

У процесі роботи з учнями відбувалося подальше формування виконавських умінь студентів (інструментальних, диригентських, вокальних). Основною вимогою для практиканта стало інтегративне володіння, з одного боку, здатністю до переконливого художнього виконання музичного твору (довершеність інтерпретації, досконалість виконавських умінь) та, в той же час, володіння методикою застосування художнього потенціалу твору для творчого розвитку учнів засобами музично-творчих завдань. Так, для розвитку художньої пластики як здатності виражати в русі настрій музики було доцільним пропонувати учням «фарбувати» виконання певних пластичних позицій (сум-темний колір, бадьорість – червоний тощо). Звичайно, потрібно було «інтонувати» спрямованість погляду, положення корпусу і голови, не забувати про міміку як прояв почуття. Використовуючи різний за інтонаційним характером музичний матеріал, ці пластичні засоби виконувалися в різному темпі й ритмі, надаючи рухам індивідуальної пластичної виразності, а також у різних характерах – сумному, веселому, мрійливому, граціозному, урочистому тощо. надаючи можливість пошуку.

Обговорення проведених студентами-практикантами занять з учнями проводилося у формі ділових ігор. Так, гра “Рецензенти” спрямовувала думки й дії студентів на оцінювання запропонованої студентами моделі музичного заняття. Студентам дуже подобалося, коли в процесі обговорення заняття вони, розподіливши між собою ролі директора школи, колег-учителів, учнів, аналізували на планом проведеному роботу (у «вчителя» аналіз проведеного заняття представлявся у вигляді саморецензії). В ході обговорення визначалася краща рецензія.

Особливо актуальною темою самопідготовки була апробація методів і прийомів музично-творчої роботи у технічному та художньому аспектах.

Найбільш ефективними виявилися такі техніки та методи, як авансування успіху, переконання, прикладу, рефлексивного управління, привчання, педагогічної вимоги, змагання, гри, особистого прикладу вчителя.

Результати музично-творчої роботи обговорювалася зі студентами-практикантами після закінчення педагогічної практики на звітних конференціях, де кожному учаснику експерименту була надана можливість оцінити роботу усієї студентської групи та проаналізувати власну діяльність.

Методичний семінар «Музично-творча діяльність учителя», що проводився по закінченні практики, став підсумком музично-творчої роботи майбутніх педагогів-музикантів. Крім викладу практичних досягнень, студенти інформували про свою діяльність як предмет наукових розвідок (ефективні методи і прийоми творчої роботи, цікавий виконавський репертуар тощо). У процесі семінару студенти порівнювали власну методику музично-творчої роботи з аналогічними діями колег-практикантів, визначали невикористані можливості, рекомендували цікаву методичну літературу. Особливу увагу було приділено музично-творчим завданням, обміном досвідом їх реалізації у різних видах і формах.

Здійснена формувальна робота протягом першого та другого етапів експерименту потребувала математичних обчислень і відповідних науково-педагогічних висновків.

Для підтвердження ефективності розробленої організаційно-методичної моделі підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи, виявлення якісних та кількісних змін у сформованості компонентів досліджуваної підготовки була розроблена *методика обчислень результатів формувального експерименту*. Вона включала проведення вихідного, проміжного та заключного зрізів, а також порівняльний аналіз їх результатів за показниками мотиваційно-сміслового, когнітивно-комбінаторного та процесуально-результативного критеріїв.

Так, за допомогою *першого зрізу* необхідно було зафіксувати вихідний стан підготовленості студентів третього курсу експериментальних (45 осіб) та контрольних (45 осіб) груп на початку V семестру навчання.

Для цього було розроблено завдання:

- вивчити міру фахової спрямованості навчання студентів; ступінь визначення потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності - визначити рівень обізнаності майбутніх учителів про хор та методику вокально-хорової роботи;
- дізнатися про ступінь обізнаності студентів з видами музично-творчих завдань та здатністю оперування знаннями на поліхудожній основі;
- виявити ступінь спроможності до моделювання педагогічних ситуацій у процесі музично-творчої роботи та зафіксувати міру прояву здатності до художньо-інтегративної взаємодії з учнями.

Студентам контрольних та експериментальних груп було запропоновано виконати педагогічні завдання, що були аналогічні розробленим для констатувального експерименту. Виконання студентами експериментальної роботи аналізувалося за трьома напрямками та шістьма показниками досліджуваної підготовленості.

Результати виконання кожним студентом завдань фіксувалися методистами у *діагностичну карту* досліджуваної підготовленості за такою ж чотирьохбальною шкалою (3 - 2 - 1 - 0), яка застосовувалась при обробці кількісних результатів констатувального експерименту з використанням методу *експертних оцінок*, що ставилися складом експертів з трьох осіб (викладачем-методистом, вчителем мистецтва (музичного мистецтва) закладу загальної середньої освіти та старостою групи студентів-практикантів). Бали виставлялася згідно до прояву інтенсивності вищезазначених ознак як компонентів досліджуваної підготовки за параметрами шкали: «3» відображав інтенсивний прояв певної ознаки, «2» зазначав її прояв у достатній мірі, «1» свідчив про обмежений рівень сформованості показника, «0» визначався з низькою мірою появи ознаки.

У розрахунках вихідного зрізу підготовленості ми скористалися формулою, за якою вимірювався коефіцієнт сформованості компонентів під час проведення констатувального експерименту (підрозділ 3.1). Основна формула мала такий вигляд:

$$K. \text{ підготовленості} = \frac{\sum (x_1 + x_2 + x_3)}{P \times 3},$$

де x_1 (x_2, x_3) – сума балів, що отримав студент як результат оцінювання трьох експертів;

P – максимально можлива сума балів для визначення сформованості компонента (6 балів). Ця подвоєна сума - 18 бал ($6 \times 3 = 18$).

Коефіцієнт сформованості мотиваційного компоненту підготовки позначили $K_{м.к.}$; коефіцієнт сформованості когнітивного компоненту – $K_{к.к.}$, процесуального – $K_{п.к.}$.

Бали, що отримали студенти за виконання педагогічних завдань, вносилися у бланк вимірювання (додаток Б) та діагностичну карту кожного учасника експерименту (додаток А) за шкалою вимірювання, що представлена в описі констатувальної частини експериментальної роботи.

За відповідної математичної обробки результати *першого зрізу* відображено у таблиці 3.7. Слід зазначити, що послідовність здійснення розрахунків було подано в описі результатів констатувального експерименту (підрозділ 3.1.).

Таблиця 3.7

Результати вимірювання сформованості компонентів підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань (*перший зріз*)

Компоненти підготовки	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	21 ос.	24 ос.		23 ос.	22 ос.	
Мотиваційний	0,32	0,30	0,31	0,32	0,28	0,30
Когнітивний	0,29	0,28	0,29	0,29	0,27	0,28
Процесуальний	0,30	0,28	0,29	0,31	0,29	0,30
Коефіцієнт підготов.	0,30	0,28	-	0,30	0,28	-

сер.						
Коефіцієнт підготов. заг.	0,29			0,29		

Як засвідчується у таблиці 3.7, відповідно до сукупності величин усіх коефіцієнтів з вимірювання ознак за трьома критеріями шістьма показниками контрольні та експериментальні групи студентів були рівними - 0,29 (коефіцієнт підготовленості коливався у межах 0,27 - 0,32). Середній коефіцієнт сформованості мотиваційного компоненту експериментальних груп становив 0,31, так як $(0,32+0,30):2=0,31$. Середній коефіцієнт сформованості когнітивного компоненту груп контрольних виявився трохи нижчим, ніж груп експериментальних (0,28 порівняно з 0,29). У сформованості процесуального компонента теж суттєвих відмінностей не було визначено (0,29 в експериментальних групах порівняно з 0,30 у контрольних). Таким чином, кожна зі створених груп мала майже рівні можливості для досягнення певних результатів в оволодінні методикою реалізації музично-творчих завдань. Це відіграло суттєву роль в отриманні достовірних даних в результаті експериментальної роботи.

Аналіз таблиці 3.8 засвідчує, що на початку формування експерименту високий рівень мали 5 з 90 студентів (контрольні та експериментальні групи). Тоді як низький та обмежений рівні підготовленості мали більшість студентів. Достатній рівень підготовленості виявлено у експериментальних групах відповідно у 14,3 та 12,6 відсотків студентів, тоді як контрольні групи засвідчили більш низькі показники сформованості даної якості: 13,0% КГ-1 проти 10,2% КГ-2. Кількість студентів з обмеженим рівнем підготовленості ні в експериментальних, ні в контрольних групах був близьким до 50% (найнижчий у ЕГ-1 – 47,7%). З'ясувалося, що низький рівень підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань властивий теж значній кількості учасників експерименту. І знову середній відсоток експериментальних груп (33,3%) проти

середнього відсотку контрольних груп (32,8%) виявився більш високим (відсоткова різниця склала 0,5%). Таблиця 3.8. засвідчує отримані результати.

Таблиця 3.8

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у % (перший зріз)

N n/n	Рівні підготовленості	Експеримент. групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		21 ос.(%)	24 ос.(%)	%	23 ос.(%)	22 ос.(%)	%
IV	Високий	1 (4,7)	1 (4,1)	4,3	1 (4,4)	2 (9,0)	6,7
III	Достатній	3 (14,3)	4 (12,6)	13,5	3 (13,0)	3 (10,2)	11,6
II	Обмежений	10(47,7)	12(50,0)	48,5	11 (47,8)	11 (50,0)	48,9
I	Низький	7 (33,3)	7 (33,3)	33,3	8 (34,8)	6 (30,8)	32,8

Результати першого вимірювання засвідчили, що студенти як експериментальних, так і контрольних груп виявилися приблизно на однаковому рівні підготовленості до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учням початкової школи і показали недостатню мотивацію діяльності, несуттєві знання про потенціал музично-творчих завдань у навчальній роботі вчителя, відсутність умінь використовувати моделювання педагогічних ситуацій для активізації власної творчої роботи з учнями, а також невідповідність до активної роботи з учнями-початківцями.

З метою перевірки дієвості запропонованих засобів формування компонентів досліджуваної підготовки наприкінці першого етапу формувального експерименту по закінченню навчання студентів на тренінгу «Студії музичної творчості учителя» було проведено *другий (проміжний) зріз*.

Результати математичних обчислень коефіцієнтів досліджуваної підготовленості за трьома критеріями відображають емпіричні дані, що в узагальненому вигляді подаються у таблиці 3.9. Було встановлено, що у студентів експериментальних груп прослідковувалася більша динаміка формування якостей, ніж у групах контрольних. Загальний коефіцієнт

підготовленості відповідно у студентів експериментальних груп виявилися дещо вищими (0,53), ніж у студентів контрольних (0,38). Таблиця 3.9. засвідчує отримані результати.

Таблиця 3.9.

Результати вимірювання сформованості компонентів підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань (другий зріз)

Компоненти підготовки	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	21 ос.	24 ос.		23 ос.	22 ос.	
Мотиваційний	0,55	0,56	0,56	0,38	0,39	0,39
Когнітивний	0,52	0,50	0,51	0,35	0,37	0,36
Процесуальний	0,54	0,52	0,53	0,38	0,40	0,39
Коефіцієнт підготов. сер.	0,54	0,53	-	0,37	0,39	-
Коефіцієнт підготов. заг.	0,53			0,38		

Як засвідчує таблиця, у першій експериментальній групі величина середнього коефіцієнта (К.сер), що відображає рівень сформованості досліджуваної підготовленості, складала 0,54, тоді як у першій контрольній – 0,37. У другій експериментальній групі (ЕГ-2) величина середнього коефіцієнта, що відображає рівень підготовленості студентів другої експериментальної групи (ЕГ-2) склала 0,53. У другій контрольній групі (КГ-2) середній коефіцієнт під час проведення другого зрізу склала 0,39.

Аналіз середніх значень коефіцієнтів кожного з компонентів підготовленості першого (вихідного) та другого (проміжного) зрізів засвідчив, що сформованість у студентів експериментальних груп мотиваційного компоненту зросла на 0,24 ($0,56-0,32=0,24$), когнітивного компоненту – на 0,22 ($0,51-0,29=0,22$), процесуального – на 0,24 ($0,53-0,29=0,24$).

У той же час, у контрольних групах динаміка формування підготовленості була такою: коефіцієнт, що відображає мотиваційний

компонент зріс на 0,09 (0,39-0,30=0,09), когнітивний компонент – на 0,08 (0,36-0,28=0,11), процесуальний – на 0,09 (0,39-0,30=0,09).

Результати другого зрізу у відсотковому вимірі демонструє таблиця 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у % (другий зріз)

N n/n	Рівні підготовлено- сті	Експериментальні групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		21 ос.(%)	24 ос.(%)	%	23 ос.(%)	22 ос.(%)	%
IV	Високий	5 (23,8)	5 (20,8)	22,3	2 (8,7)	2 (9,1)	8,8
III	Достатній	3 (14,3)	7 (29,2)	21,7	4 (17,4)	4 (18,2)	17,8
II	Обмежений	7 (33,3)	6 (25,0)	29,2	9 (39,1)	10 (45,5)	42,3
I	Низький	6 (28,6)	6 (25,0)	26,8	8 (34,8)	6 (27,2)	32,1

Аналізуючи таблицю, можна зробити висновок, що студенти експериментальних груп по закінченню першого етапу роботи на тренінгу «Студії музичної творчості учителя» (кінець V семестру) досягли певних успіхів в оволодінні методикою розробки й реалізації музично-творчих завдань, особливо перша експериментальна група, відсоток студентів якої з високим рівнем підготовленості досяг 23,8 %. Контрольні групи, особливо КГ-1, суттєво відставали від експериментальних. найвищий відсоток підготовленості становив усього 8,7%. На інших рівнях теж відбулося зростання числа студентів в експериментальних групах, відсоток яких по підготовленості все-ж став вищим, ніж у контрольних групах. Так, студентів з достатнім рівнем підготовленості в ЕГ-2 виявилось 29,2%, тоді як у КГ-2 усього 18,2%.

Можна стверджувати, що другий експериментальний зріз засвідчив динаміку зростання досліджуваних фахових якостей у студентів усіх чотирьох груп з перевагою груп експериментальних як результату тренінгового навчання.

В кінці другого (продуктивно-практичного) етапу формувального експерименту на підведенні підсумків виробничої педагогічної практики студентів у початковій школі, було проведено *третій (заключний) зріз* (табл. 3.11).

Досліджувана підготовленість здійснювалася у результаті проведеного анкетування та виконання мистецько-педагогічних завдань:

- 1) опрацювання анкети (додаток Е);
- 2) сформованість здатності використовувати набуті знання та фахові уміння музично-творчої роботи у безпосередній художній взаємодії з учнями із застосуванням мистецької інтеграції.

Аналізуючи таблицю 3.11, звернімося до загальних коефіцієнтів сформованості усіх трьох компонентів вимірюваної досліджуваної підготовленості. Якщо загальний коефіцієнт в експериментальних групах став 0,78, то у контрольних – 0,52. Коефіцієнтна різниця достатньо суттєвою - 0,26. В результаті покомпонентного аналізу середніх коефіцієнтів підготовленості було з'ясовано наступне: мотиваційний компонент експериментальних груп відрізняється від контрольних на 0,23 ($0,73 - 0,50 = 0,23$); когнітивний – на 0,29 ($0,80 - 0,51 = 0,29$); процесуальний – на 0,27 ($0,81 - 0,54 = 0,27$).

Таблиця 3.11.

Результати вимірювання сформованості компонентів підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань (*третій зріз*)

Компоненти підготовки	Експеримент. групи			Контрольні групи		
	ЕГ-1	ЕГ-2	сер.	КГ-1	КГ-2	сер.
	21 ос.	24 ос.		23 ос.	22 ос.	
Мотиваційний	0,72	0,74	0,73	0,48	0,51	0,50
Когнітивний	0,80	0,80	0,80	0,50	0,51	0,51
Процесуальний	0,79	0,82	0,81	0,52	0,54	0,54
Коефіцієнт підготовл. сер.	0,77	0,79	-	0,50	0,52	-
Коефіцієнт підготовл. заг.	0,78			0,52		

Порівняємо загальні коефіцієнти досліджуваної підготовленості. Так, загальний коефіцієнт підготовленості у експериментальних групах від першої до третьої вибірки мав такі значення: 0,30 - 0,53 - 0,78, тоді як контрольних груп - 0,29 - 0,38 - 0,52. Якщо розбіжність у величинах коефіцієнтів при першій та третій вибірці, зафіксованих у студентів експериментальних груп, є достатньо суттєвою і складає 0,48 ($0,78-0,30=0,48$), то розбіжність у величинах, що характеризують формування підготовленості контрольних груп, виявилася недостатньо суттєвою - 0,23 ($0,52-0,29=0,23$).

Щодо рівнів підготовленості студентів, то результати математичної обробки даних бланків вимірювання якостей засвідчили: високого рівня підготовленості досягли 20,9 % студентів експериментальних груп та 5,4 % груп контрольних; середній рівень підготовленості показали 50,7 % груп експериментальних порівняно з 18,1 % контрольних груп; наймасовішим виявився низький рівень підготовленості студентів контрольних груп (44,9 %), тоді як експериментальні групи показали 17,8 %; індиферентний рівень став визначальним для 31,7 % груп контрольних у порівнянні з 10,6 % студентів, які здійснювати навчання на тренінгу «Студії музичної творчості учителя». Результати третього зрізу демонструє таблиця 3.12.

Таблиця 3.12

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань у % (третій зріз)

N n/n	Рівні підготовле- ності	Експериментальні групи			Контрольні групи		
		ЕГ-1	ЕГ-2	ЕГ сер.	КГ-1	КГ-2	КГ сер.
		21 ос.(%)	24 ос.(%)	%	23 ос.(%)	22 ос.(%)	%
IV	Високий	8 (38,1)	9 (37,5)	37,8	2 (8,7)	3 (13,6)	15,5
III	Достатній	8 (38,1)	9 (37,5)	37,8	5 (21,7)	5 (22,7)	22,2
II	Обмежений	5 (23,8)	6 (25,0)	24,4	10 (43,5)	9 (41,0)	42,3
I	Низький	-	-	-	6 (26,1)	5 (22,7)	24,4

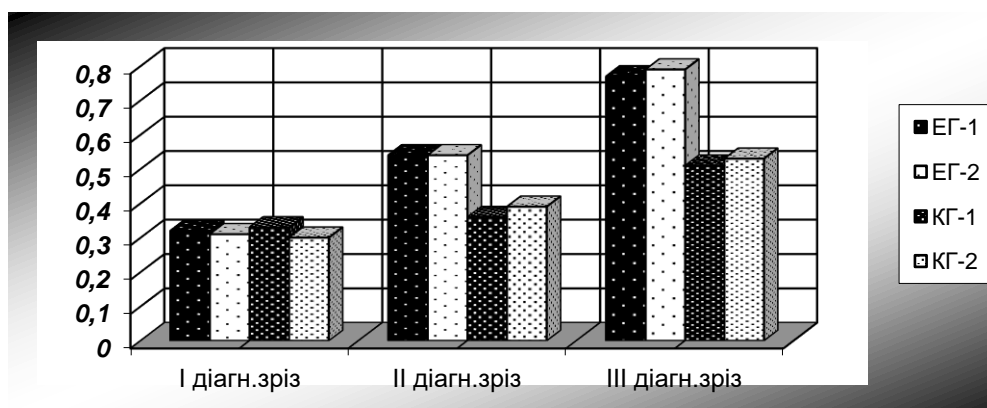


Рис.3.1. Динаміка формування підготовленості студентів експериментальних та контрольних груп за результатами трьох діагностичних зрізів

Порівняння результатів першого та третього зрізів засвідчив суттєве підвищення рівнів підготовленості майбутніх педагогів-музикантів, які працювали за авторською методикою в експериментальних групах. Так, порівняно з контрольними групами, високого рівня підготовленості досягли 17 осіб (37,8 %) студентів-практикантів із 45 осіб, тоді як у контрольних групах усього 5 студентів (15,5%) із 45 осіб. У сумі високого й достатнього рівнів підготовленості в експериментальних групах мали 75,6 % студентів, тоді як у

Таблиця 3.13.

Результати експерименту з підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

Рівні підготовленості	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Початок експерименту		Кінець експерименту		Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Високий	2	4,4	17	37,8	3	6,7	5	11,1
Достатній	7	15,6	17	37,8	6	13,3	10	22,2
Обмежений	22	48,9	11	24,4	22	48,9	19	42,2
Низький	14	31,1	-	-	14	31,1	11	24,5
Усього	45	100	45	100	45	100	60	100

контрольних групах таких рівнів досягли лише 37,7 %. Щодо низького рівня, то в експериментальних групах вдалося його уникнути - 0%, тоді як у контрольних групах таких студентів виявилось 22,7%. Результати експериментальної роботи демонструє таблиця 3.13.

Дані обчислень за таблицею 3.13 засвідчили, що студенти експериментальних груп в результаті проведеної музично-творчої діяльності у цілому мали достатньо динамічні продуктивні результати, а саме: високого рівня підготовленості до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи досягли 37,8 % студентів (на початку експерименту – 4,4%), достатнього рівня досягли 37,8% (тоді як на початку експерименту - 15,6%), низького рівня підготовленості не виявлено, тоді як на початку експериментальної роботи він становив 31,1%.

Якщо порівняти дані таблиці по контрольним групам, то динаміка зростання рівнів підготовленості була несуттєвою: на початку експерименту високий рівень підготовленості був зафіксований у 3-х студентів (6,7%), а наприкінці таких студентів стало 5 (11,1%). Несуттєво змінилося й число осіб з достатнім рівнем підготовленості (число студентів з 6 зросло до 10 осіб). Число студентів з низьким рівнем підготовленості скоротилося несуттєво: з 14 до 11 осіб (у відсотках з 31,1% до 24,5 %).

Таким чином, за результатами формувального експерименту рівнева відсоткова різниця по експериментальним групам порівняно з контрольними склала: високий рівень – 26,7%, достатній рівень – 15,6%, і навпаки, обмежений рівень підготовленості у контрольних групах порівняно з експериментальними виявився більшим на 17,8%, а низький рівень був відмічений тільки у контрольних групах і становив 24,5%.

Отож, отримані результати засвідчили позитивну динаміку зростання рівнів підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань в експериментальній групі порівняно з контрольною, що доводить ефективність запропонованої авторської методики.

Статті автора, що відображають зміст третього розділу

5. *Цзюй Жань*. Особливості реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями (з досвіду педагогічної практики) // Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті

академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., с. 111 – 114.

6. Цзюй Жань. Музично-творчі завдання як елемент мистецько-освітнього процесу // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с., с. 44 – 46.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі – *«Організація та результати дослідно-експериментальної роботи»* - представлено критеріальний апарат дослідження, на основі якого виявлено рівні *підготовленості майбутніх* учителів музики до реалізації музично-творчих завдань, проведено констатувальний та формувальний експерименти, здійснено кількісний та якісний аналіз результатів.

Констатувальний експеримент здійснювався у трьох педагогічних університетах України (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Житомирський університет імені Івана Франка та Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), охоплював 102 студента третього курсу, 12 вчителів музичного мистецтва та 12 керівників-методистів.

З метою діагностики стану досліджуваної підготовленості студентів було розроблено низку критеріїв вимірювання рівнів її сформованості з визначенням відповідних показників, а саме: міра фахової спрямованості навчальних дій та ступінь прояву потреби у саморозвитку (мотиваційно-смісловий критерій); ступінь обізнаності з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації, здатність оперування музичним знаннями на поліхудожній основі (когнітивно-комбінаторний критерій); спроможність до моделювання педагогічних ситуацій, здатність до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на педагогічній практиці (процесуально-результативний критерій).

Кількісний і якісний аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив розподілити студентів-респондентів на чотири рівні –

високий, достатній, обмежений та низький. У результаті проведених діагностичних вимірювань було встановлено, що переважна більшість студентів (79,1%) мали обмежений та низький рівні підготовленості.

Формувальна частина експериментальної роботи проводилася протягом 5 та 6 семестру 2022 - 2023 н.р. на базі факультету мистецтв НПУ (УДУ) імені М.П.Драгоманова та ЖДУ імені Івана Франка. У ньому взяли участь 90 студентів вищезазначених ЗВО (45 осіб у контрольних групах, 45 осіб – в експериментальних групах), 10 викладачів-методистів, 10 учителів закладів загальної середньої освіти.

Формувальна робота розгорталася у трьох напрямках. *Перший* передбачав формування *мотиваційного* компонента підготовки студентів та був спрямований на розвиток фахової спрямованості навчання та формування здатності до саморозвитку у процесі музично-творчої роботи. *Другий* напрямок передбачав формування *когнітивного* компонента підготовки через оволодіння знаннями про музично-творчі завдання як засіб евристичного розвитку особистості. *Третій* напрямок був пов'язаний із формуванням *процесуального* компонента та передбачав моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях та використання набутих знань у безпосередній роботі з учнями на виробничій практиці.

Для реалізації поставлених цілей формувальний експеримент було проведено у два етапи (проективно-моделюючий та продуктивно-результативний). На першому етапі зі студентами експериментальних груп (3 курс, V семестр) здійснювалася підготовка до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи у процесі залучення до тренінгу «Студії музичної творчості учителя». Навчальна тренінгова програма була розрахована на 20 годин (6 г. інформаційна частина, 14 г. практична частина у формі створення моделей розробки та виконання завдань).

На другому етапі експериментальної роботи студенти були залучені до активної творчої взаємодії з учнями-початківцями у процесі проходження виробничої педагогічної практики (3 курс, VI семестр).

Серед найбільш ефективних *методів* формувальної роботи можна виокремити наступні: метод авансування успіху, метод моделювання проблемних ситуацій, ділової педагогічної гри, «мозковий штурм», метод колективного пошуку оригінальних ідей, метод евристичних питань, “кейс-метод”, метод емпатії тощо. Продуктивними *формами* реалізації музично-творчих завдань виявилися *вербальні* (різні види висловлювань, обмін враженнями у вигляді діалогу або полілогу), *виконавські* (пісенні, інструментальні) та *трансформаційні* (розробка музичних комбінацій, створення варіацій та імпровізацій, постановка інсценізацій та драматизацій, проведення творчих ігор), а також *інтегративні*.

Зіставлення результатів початкового і кінцевого вимірювань у експериментальних групах дозволило прослідкувати тенденцію до зменшення кількості студентів, чия підготовленість до реалізації музично-творчих завдань перебувала на нижчих рівнях сформованості, і суттєве збільшення кількості студентів з високим та особливо достатнім рівнями досліджуваної якості. Так, відсоткова чисельність студентів експериментальних груп, що вийшли на високий рівень, збільшилася порівняно з вихідними даними на 33,4%, тоді як у контрольних групах тільки на 4,4%, і, навпаки, респондентів з низьким рівнем підготовленості у контрольних групах зменшилося тільки на 6,6%, а в експериментальних групах - на 31,1%.

Таким чином, весь хід дослідницької роботи, а також її результати засвідчили ефективність авторської моделі підготовки майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи та доцільність її впровадження у процес фахової підготовки студентів мистецького профілю закладів вищої освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні набули висвітлення й вирішення актуальні проблеми творчої педагогічної діяльності, питання активізації продуктивних дій майбутніх педагогів-музикантів у процесі розробки та реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.

Отримані результати дослідження підтвердили досягнення означеної мети і поставлених завдань та дали підстави для відповідних *висновків*.

1. Автором здійснено аналіз фундаментальних праць в царині сучасної мистецько-педагогічної освіти та теорії педагогіки мистецтва (Т.Дорошенко, І.Зязюн, А.Козир, В.Лабунець, Л.Масол, В.Моляко, О.Комаровська, О.Олексюк, О.Отич, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька, О.Ростовський, Л.Степанова, О.Хижна, О.Щолокова та інших), висвітлено феномен творчості як засадничого фактору діяльності педагога-музиканта, необхідної гарантії досягнення найвищої результативності праці, умови більш повної реалізації можливостей та життєвого потенціалу особистості.

У роботі доведено, що творчість як обов'язковий елемент усього змісту підготовки майбутніх фахівців мистецько-освітнього профілю є дієвим інструментом вирішення навчальних завдань у проблемних педагогічних ситуаціях, засобом створення варіантів педагогічних дій для реалізації художнього задуму. Категорію «педагогічна творчість», обґрунтовану з позицій сучасних освітніх явищ (евристична дидактика, педагогічна інноватика, теорія продуктивного навчання) розтлумачено у якості інтегративного феномена, зміст та сутність якого відповідає законам життя вільного демократичного суспільства та передбачає створення нового й оригінального продукту у сфері освіти. Автором з'ясовано, що *ознаками творчої особистості* є: інтелектуальна активність (здатність до різноманітних мисленнєво-логічних комбінацій); оригінальність та гнучкість художнього мислення як результат розвинених фантазії та уяви; нестандартність дій на основі самостійної ініціативи.

У роботі розроблено зміст, структуру та характеристику музично-творчих завдань у контексті розвитку продуктивних можливостей учасників

педагогічного процесу, дано визначення *музично-творчого завдання* як елемента мистецько-освітнього процесу, засобу активізації навчання та продуктивного пошуку, що спрямовує музичну діяльність особистості на отримання певного результату.

Відповідно до змістового наповнення музично-творчі завдання розподілено на музично-пізнавальні, музично-виконавські та музично-перетворювальні; у контексті творчих можливостей учнів та міри продуктивності дій їх визначено як репродуктивні, конструктивні, пошукові та евристичні. Дисертантом доведено, що музично-творчі завдання та їх реалізація в роботі з учнями - це складна сфера продуктивного художнього та логічного мислення педагога і, в той же час, багатовимірний процес діяльності, пов'язаної з етапами творчої роботи над проєктуванням та виконанням поставлених завдань з урахуванням критеріїв добору та застосування мистецького матеріалу.

Автором запропоновано низку концептуальних підходів у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи (задачний, евристичний, інтегративний, синергетичний, практико-орієнтований). *Задачний підхід* передбачає застосування мистецько-педагогічного потенціалу проблемної ситуації та продуктивні можливості її розв'язання у практичній площині активної творчої взаємодії з метою отримання нового результату. *Евристичний підхід* обумовлює здатність учасників мистецько-освітнього процесу творчо мислити, сприяючи розвитку нестандартного погляду на оточуючий світ. *Інтегративний підхід* орієнтує на здійснення комплексного мистецько-педагогічного процесу, під час якого відбувається розвиток духовної сфери особистості через взаємозв'язки між елементами різних видів мистецтва. *Синергетичний підхід* скеровує особистість до саморозвитку в мінливому освітньому середовищі та спрямовує на продуктивне використання якостей, іманентно властивих суб'єктам педагогічної взаємодії (відкритість, здатність до перетворень, варіативність дій тощо). *Практико-орієнтований підхід* забезпечує реалізацію творчих потенцій

студентів та їх різносторонніх відносин у реальному мистецько-освітньому бутті згідно потреб діяльності у майбутній професії.

2. Автором розтлумачено зміст та значення категорії *«підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи»*, що забезпечується формуванням комплексу особистісних якостей й практичних здатностей студентів та виявляється у їх спроможності до розробки та утілення творчого задуму на основі доцільно дібраного музичного матеріалу.

На основі узагальнення наукового матеріалу розроблено вимоги до конструювання музично-творчих завдань для учнів початкової школи, що сконцентровано у таких позиціях як: врахування психо-фізіологічних особливостей розвитку учнів; оптимальність співвідношення між складністю музичного матеріалу та його доступністю; інформативність і привабливість художнього змісту завдання; оригінальність форми викладу матеріалу; варіантність отриманого результату.

У роботі обґрунтовано педагогічні умови реалізації досліджуваної підготовки. *Перша педагогічна умова* обумовлюється створенням стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення комфортного позитивного стану студентів у фаховому навчанні. *Друга педагогічна умова* пов'язана з активною музично-творчою взаємодією студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій на тренінгових заняттях. *Третя педагогічна умова* передбачає орієнтацію на інтенсивне фахове становлення майбутнього педагога у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній роботі з учнями із застосуванням засобів мистецької інтеграції та комбінування різних видів музичної діяльності (пізнавальної, виконавської, перетворювальної).

Відповідно до вищезазначених педагогічних умов та принципів музично-творчої роботи (*самоактивності, мистецько-педагогічної інтегративності, художньої виразності застосованого музичного матеріалу*) розроблено організаційно-методичну модель підготовки майбутніх учителів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи, визначено її

трьохкомпонентну структуру у складі мотиваційного, когнітивного та процесуального компонентів. Запропоновано форми реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями (вербальні, виконавські, трансформаційні, інтегративні), що упорядковують та урізноманітнюють евристичний характер взаємодії учасників мистецько-педагогічного процесу.

3. Розроблено критеріальний апарат дослідження, розтлумачено поняття *«підготовленість майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи»* у якості комплексу особистісно-практичних ознак, що виявляється у: вмотивованості мистецько-педагогічних дій студентів, у їх здатності моделювати педагогічні ситуації та знаходити продуктивні способи, методи і засоби отримання шуканого результату у процесі безпосередньої роботи з учнями.

Діагностування стану досліджуваної підготовленості на основі мотиваційно-сміслового, когнітивно-комбінаторного та процесуально-результативного критеріїв виявило чотири рівні її сформованості (високий, достатній, обмежений, низький), а також засвідчило ситуативний характер продуктивних дій студентів та недостатню міру оперування відповідними знаннями для проведення ефективною музично-творчої роботи з учнями на педагогічній практиці.

4. Проведено експериментальну перевірку ефективності авторської моделі з підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи у два етапи (проективно-моделюючий та продуктивно-практичний).

Протягом *першого етапу* студенти експериментальних груп долучились до тренінгу *«Студії музичної творчості учителя»*. З метою алгоритмізації музично-творчих дій в роботі з художнім матеріалом було застосовано декілька функціональних моделей розробки і реалізації завдань (інформаційна, імітаційна, виробнича), згідно яких процес досліджуваної підготовки майбутніх учителів набув більшої цілісності, системності й послідовності за наступною логікою розгортання дій: аналіз мистецько-педагогічного потенціалу музичного

матеріалу, моделювання проблемної ситуації з використанням даного матеріалу та розробка варіантів його застосування у практичній роботі з учнями.

Протягом *другого етапу* формувальної роботи було застосовано декілька *технік* з реалізації музично-творчих завдань (техніка конструктивно-комбінаторних дій, техніка варіативно-імпровізаційних дій, техніка театралізовано-ігрових дій), метою яких стала інструменталізація способів розробки завдань згідно наявного мистецького матеріалу та освітніх потреб.

Серед найбільш ефективних методів формувальної роботи можна виокремити наступні: метод моделювання проблемних ситуацій, ділової педагогічної гри, «мозковий штурм», метод колективного пошуку оригінальних ідей, художніх асоціацій, метод евристичних питань, «кейс-метод», метод емпатії, метод синектики тощо.

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку зростання рівнів підготовленості студентів до реалізації музично-творчих завдань в експериментальній групі порівняно з контрольною, що доводить ефективність запропонованої методики .

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. Подальшої науково-експериментальної розробки потребують питання більш глибокого вивчення специфіки творчого розвитку майбутніх педагогів-музикантів у продуктивно-практичному контексті, а також розробка механізмів художньо-творчої взаємодії учителя і учнів як фактору активізації перетворювальної діяльності учасників мистецько-педагогічного процесу.

Додатки

Додаток А

Карта діагностики
підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації
музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

Компо- ненти підготов- ки	Ознаки прояву компоненту, показники	Оцінка у балах
1. Мотиваційний компонент	1) міра фахової спрямованості навчання; 2) ступінь прояву потреби у саморозвитку засобами музично-творчої діяльності	3 2 1 0 3 2 1 0
2. Когнітивний компонент	1) ступінь обізнаність з видами музично-творчих завдань та способами їх реалізації; 2) міра прояву здатності до оперування музичними знаннями на поліхудожній основі; <ul style="list-style-type: none"> • 	3 2 1 0 3 2 1 0
3. Процесуальний компонент	1) ступінь спроможності до моделювання педагогічних ситуацій у процесі музично-творчої роботи; 2) міра прояву здатності до художньо-інтегративної взаємодії з учнями на виробничій педагогічній практиці	3...2...1...0 3...2...1...0

План роботи тренінгу «Студії музичної творчості вчителя»

N	Назва тем	Форми і методи роботи	Кількість годин			
			теоретико-аналитичні дії	груповий тренінг-моделюван-ня	самостійна робота	Усього
	<i>інформаційна частина</i>		6	-		6
1	Музично-творча діяльність педагога-музиканта: специфіка організації та проведення	лекція з елементами бесіди	1	-	-	
2	Музично-творчі завдання у контексті сучасного мистецько-освітнього процесу	лекція з елементами бесіди	1	-		
3	Види музично-творчих завдань та способи їх розробки на поліхудожній основі	лекція з елементами бесіди	1	-		
4	Чинні програми з предмету Мистецтво (Музичне мистецтво) для закладів загальної середньої освіти (початкова школа) та їх аналіз	лекція-бесіда	1	-		
5	Методи практичної реалізації музично-творчих завдань для учнів початкової школи	лекція-пед. гра	1	-		
6	Моделі педагогічних дій учителя з розробки та реалізації музично-творчих завдань (інформаційна, імітаційна, виробнича)	лекція-пед. гра	1	-		
	<i>практична частина</i>			7	7	14
7	Техніки виконання музично-творчих завдань: конструктивно-комбінаторні дії	моделюван-ня педагог. ситуацій		1	1	
8	Техніки виконання музично-творчих завдань: варіативно-імпровізаційні дії	моделюван-ня педагог. ситуацій		1	1	
9	Техніки виконання музично-творчих завдань: театралізовано-ігрові дії	моделюван-ня педагог. ситуацій		1	1	
10	Методика реалізації музично-творчих завдань пізнавального характеру	педагог. гра, вправи, вир. практика		1	1	
11	Методика реалізації музично-творчих завдань виконавського характеру	педагог. гра, вправи, вир. практика		1	1	
12	Методика реалізації музично-творчих завдань перетворювального характеру	педагог. гра, вправи, вир. практика		1	1	
13	Мої професійні здобутки	Міні-конференція, самозвіт		1	1	
Разом			6	7	7	20

ОРІЄНТОВНИЙ СПИСОК

музичних творів для моделювання педагогічних ситуацій та розробки музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

1 клас

Твори для слухання

В.Подвала. «Музичні загадки»; М.Дремлюга «Ведмежатко в лісі»; М.Леонтович «Женчичок-бренчичок»; Л.Колодуб «Лялька співає»; В.Косенко «Дощик»; Й.С. Бах «Волинка»; В. Косенко «Пасторальна», Р. Шуман «Сміливий вершник»; В. Сильвестров «Марш»; Л.Ревуцький «Колискова»; В.Косенко «За метеликом», «Дощик»; Е.Гріг «Навесні»; В.Сокальський «Пташка»; В. Барвінський «Сонечко»; Б. Фільц «Бабусина казка»; М.Скорик «Народний танець»

Твори для співу

Я.Степовий «Колискова»; М.Дремлюга «Пісня про школу»; Б.Фільц «Дзвенять дзвінки»; Н.Май «Перший дзвоник»; Б.Фільц «Облітав журавель»; Л.Дичко «Ромен-цвіт»; Т.Димань «Пісня скрипаля»; В. Верменич «Веселі чобітки»; Б. Фільц «Я маленький пастушок»; А.Мігай «Дощик», О.Янушкевич «Пісня про зарядку»; А.Філіпенко «Веселий музикант»; М.Ведмедеря «Намалюю Україну»; Б. Фільц «Морозець»; Я. Степовий «Сніжинки», М.Завалишина «Ми любимо весну»; О. Янушкевич «Мама і я»; А.Філіпенко «Зацвіла в долині»; Я. Степовий «Щебетала пташечка».

2 клас

Твори для слухання

Є.Адамцевич «Запорізький марш»; Г.Татарченко «Гей ви, козаченьки»; М.Степаненко «Танок»; В.Дяченко «Лялька танцює»; К. Дебюссі «Колискова для слона»; В.Подвала «Музичні загадки»; Я. Степовий «Колискова»; М.Сільванський «Сумна пісня», «Комарики», «Пташка і кицька»; Ю.Щуровський «Вечір у степу»; М.Степаненко «Про звірів» (твори за вибором); Р.Шуман «Сміливий вершник», «Веселий селянин», «Перша втрата»; Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт»; А.Мігай «Зимонька-зима», М.Шух «Весняні передзвони»; Е.Гріг «У печері гірського короля»; М. Сільванський. «Світанок», «Ніч на річці»; К. Сен-Санс. «Карнавал тварин» («Слони», «Золоті рибки», «Королівський марш лева»).

Твори для співу

А.Філіпенко «Веселий музикант»; І.Кириліна «Розгнівалась на літо зима»; Б.Фільц «Під Новий рік»; українська щедрівка «Ой сивая та і зозуленька»; А.Мігай «Колискова»; О.Лобова «Колискова школі»; українські народні пісні в обробці Я. Степового «Зима і Весна», «Зайчик», «Господарство»; М.Шуть «Сонечко зійшло»; М. Завалишина «Кіт»; Є. Карпенко «Морозище»; Т. Димань «Наколядуйте, діти, доброти»; А.Житкевич «Семеро гномів»; А. Мігай «Зелений світ»; А. Кос-Анатольський «Чабанець».

3 клас

Твори для слухання

М.Дремлюга «Лірична пісня»; Ж.Колодуб «Гуцульський танець», «Принц і принцеса»; Ф.Шуберт «Музичний момент фа-мінор»; Ю.Щуровський «Розповідь старого кобзаря»; М.Степаненко «Про звірів» (за вибором учителя); Г.Сасько «Льодовий палац Снігової королеви»; Е.Гріг «Пісня Сольвейг» і «Танець Анітри» із сюїти «Пер Гюнт»; Й.С. Бах.Прелюдії до мажор, до мінор (з I т. «Добре темперованого клавіру»); Ф.Шопен Прелюдії №№ 4, 7 (або інші фор-тепіанні мініатюри за вибором).

Твори для співу

Я.Степовий «Літо минулося»; О.Янушкевич «Ми літо пам'ятаєм»; С.Файнтух «Люба, рідна Україно»; Н.Май «Дощик»; М.Шуть «Журавлик»; О.Білаш «Пшениченька»; М. Ведмедеря «Родинне тепло»; О. Янушкевич «Я маю мрію»; К.Трильовський «Гей, там на горі Січ іде»; А.Загрудний «Ми роду козацького діти»; Українські народні пісні «Ой ходить сон», «Їхав козак за Ду-най» та ін.; М.Житкевич «Семеро гномів»; Т.Попатенко «Щеня і кошеня»; І.Шамо. «Зима»; Л.Дичко «Снігуронька»; українська щедрівка «Добрий вечір тобі, пане господарю!»; Ю. Рожавська «Скривдили»; А. Мігай «Господарі діти»; І.Кириліна «Засмутилось кошеня»; О.Янушкевич «Бабусина помічниця»; М.Чембержі «Новорічне свято»; Т.Димань «Колядочка»; українська щедрівка «Павочка ходить»; Ю.Михайленко «Грає веснонька»; Б.Фільц. «Жук-жученко»; П.Синявський. «Місячний човник».

4 клас

Твори для слухання

К.Стеценко «Вечірня пісня»; І. Шамо Прелюдія фа-дієз мінор, «Картини російських живописців» (за вибором); Л. Бетховен «Турецький марш»; Ф.Шопен. Мазурка ля мінор; К.Дебюссі. «Маленький пастух», «Ляльковий кек-уок» (із сюїти «Дитячий куточок»); Й.С. Бах Прелюдії до мажор, до мінор; Ф.Шопен. Прелюдії №№ 4, 7; Н. Паганіні; «Кампанела», каприс № 24; К.Дебюссі; «Маленький пастух», «Ляльковий кек-уок» (із сюїти «Дитячий куточок»); К. Сен-Санс «Карнавал тварин» (за вибором).

Твори для співу

М.Мельник «Україно-дівчино»; М.Рожко «Рідня»; українська жнивварська пісня «В понеділок раненько», М.Ведмедеря «Здрастуй, вересень»; Л.Дичко «Сонце і ледачий учень»; О.Лобова «Прощання з журавлями»; А. Мігай «Сім нот»; М. Іванников «Відлетіли журавлі»; О. Янушкевич «Дитинства світ»; М.Катричко «Рідна мова», українські колядки та щедрівки «Ой чи є, чи нема»; «Місяченьку, мій братику»; Д. Гершвін «Колискова» з опери «Поргі та Бесс»; болгарська народна пісня «Посадив я полин»; Е.Гріг «Захід сонця».

Орієнтовні завдання

з визначення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи

Проективно-модельючий етап

1. Визначте мистецько-педагогічний потенціал збірки А.Мігай «Подарунок», застосуйте художні образи у розробці різних видів завдань (пізнавальних, виконавських, перетворювальних).
2. Доберіть пісенний матеріал на весняну тематику (3 твори) з пісенних збірок Л.Дичко, продумайте виконавські завдання із застосуванням даного матеріалу.
3. Здійсніть музично-теоретичний аналіз 1-2 пісень циклу В.Верменича «Співучий календар», застосуйте техніку конструктивно-комбінаторних дій у розробці завдань..
4. Здійсніть художньо-педагогічний аналіз збірки Ф. Колеси «Шкільний співаник», доберіть 2 веснянки для музично-творчої роботи (розробіть по 2 музично-творчих завдання у відповідності до їх класифікації).
5. Розробіть програму тижня української пісні у школі та продумайте музично-творчі завдання до нього.
6. Розробіть сценарій свята дитячої пісні для учнів початкової школи, продумайте музично-творчі завдання до нього.
7. Напишіть творчу роботу з актуальних питань музично-творчої діяльності учителя (вибір теми здійснюється за власним бажанням).
8. Змодельуйте проведення невеликої вступної бесіди для учнів-початківців про творчість для дітей Л.Горової, продумайте творчі питання та музично-творчі завдання для учнів.
9. Напишіть проект проведення шкільного свята «Пісенний вернісаж», продумайте комплекс музично-творчих завдань для учнів.
10. Візьміть участь у проведенні ділової гри на тему «Моя проблема» у ролі учня, учителя (або керівника хору чи ансамблю).

11. Здійсніть аналіз проведеного учителем або колегою-практикантом музичного заняття, з'ясуйте роль музично-творчих завдань, реалізованих вчителем та визначте їх види.
12. Змоделюйте розучування пісні, використовуючи техніку театралізовано-ігрових дій у постановці музично-творчих завдань.
13. Змоделюйте фрагмент хорового заняття з використанням музично-дидактичних ігор на українському музичному матеріалі.
14. Проведіть консультацію для студентів молодших курсів «Музично-творчі завдання: як їх розробляти та реалізовувати».
15. Змоделюйте фрагмент уроку з використанням музично-творчих завдань для розспівування.

Продуктивно-практичний етап

1. Створіть й застосуйте низку педагогічних ситуацій, спрямованих на підтримку дружніх суб'єкт-суб'єктних відносин між учнями та учителем (на прикладі спільного виконання музично-творчих завдань).
2. Розробіть для учнів-початківців 5 завдань на музичне конструювання на застосуйте їх у роботі в класі.
3. Продемонструйте володіння методикою вокально-хорової роботи у процесі розучування пісні, розробіть низку музично-творчих завдань пізнавального характеру.
4. Підготуйте й проведіть бесіду про композитора Б.Фільца, застосовуючи техніку театралізовано-ігрових дій.
5. Розучіть з учнями пісню про Україну сучасного українського композитора (на власний вибір), поставте перед учнями три музично-творчі завдання та визначте їх вид.
6. Проведіть з учнями музичну бесіду на тему «Українські жартівливі пісні», застосовуючи техніку варіативно-імпровізаційних дій.
7. Підготуйте й реалізуйте у практичній роботі 3 різноманітних музично-творчих завдання на розвиток художньої фантазії та уяви дітей.

8. Проведіть з учнями гру «Музична вікторина», використовуючи метод імпровізації.
9. Розробіть сценарій та організуйте проведення «Українських вечорниць» з учнями початкових класів, застосовуючи музично-творчі завдання перетворювального характеру.
10. Підготуйте і проведіть мистецький захід на тему “Свято української матері”, застосовуючи різні види музично-творчих завдань.
11. Організуйте колективну роботу з розробки учнями сценарію свята «Дружимо і співаємо» та проведіть його спільно з батьками, застосовуючи інтегративні форми реалізації музично-творчих завдань.
12. Здійсніть постановку фрагментів дитячої опери М.Лисенка “Коза-Дерева” (або іншого музичного спектаклю) для учнів початкової школи та дайте оцінку реалізованим музично-творчим завданням виконавського та перетворювального видів.
13. Проведіть нестандартне заняття (урок) за запропонованими видами (урок-змагання, урок-екскурсія, урок-концерт, урок-подорож, урок-гра), здійсніть аналіз поставлених та виконаних разом із учнями музично-творчих завдань.
14. Станьте ініціатором підготовки проведення “Тижня китайської музики”, застосувавши комплекс музично-пізнавальних завдань.
15. Здійсніть проведення мистецько-освітнього заходу «Сучасні українські композитори – дітям», продумайте музично-творчі завдання до нього та форми їх виконання.

Анкета для студентів-практикантів

з виявлення факторів, що стимулюють або гальмують розвиток та саморозвиток студентів у процесі музично-творчої роботи з учнями-початківцями (адаптовано за Т.М. Шамовим)

Шановні студенти! Дайте, будь ласка, оцінку за чотирибальною шкалою факторам, що, на Вашу думку, стимулюють або гальмують процес Вашого саморозвитку : 4 б. – так; 3 б. – і так, і ні; 2 б. – скоріше ні; 1 б. – категорично ні. Підкресліть цифру, що відповідає потрібному числу балів. Дякуємо за відвертість.

Гальмівні фактори

1. Власна упередженість здобування знань у музично-творчій сфері
4 – 3 – 2 – 1
2. Втрата інтересу до музично-творчої роботи в результаті попередніх невдач (у власній навчальній практиці, у досвіді колег-практикантів, інших студентів тощо).
4 – 3 – 2 – 1
3. Відсутність допомоги з боку викладачів, вчителів, колег-студентів
4 – 3 – 2 – 1
4. Невіра в себе, психологічні бар'єри 4 – 3 – 2 – 1
5. Недостатньо часу для самоосвіти та творчого саморозвитку 4 – 3 – 2 – 1

Стимулюючі фактори

1. Систематична навчальна робота з оволодіння досвідом розробки та реалізації музично-творчих завдань, організована в процесі вивчення методичних дисциплін
4 – 3 – 2 – 1
2. Систематична навчальна робота з оволодіння досвідом розробки та реалізації музично-творчих завдань, організована у процесі проведення методичних семінарів, круглих столів, студентського наукового гуртка
4 – 3 – 2 – 1
3. Приклад колег-студентів 4 – 3 – 2 – 1
4. Приклад вчителів мистецтва (музичного мистецтва) на педагогічній практиці
4 – 3 – 2 – 1
5. Особиста зацікавленість у набутті знань про музично-творчі завдання та способи їх вирішення, наявність мотивації самовдосконалення та саморозвитку у набутті досвіду музично-творчої роботи з учнями
4 – 3 – 2 – 1
6. Систематичне заняття самоосвітою та самовихованням через усвідомлення важливості для майбутнього вчителя оволодіння методикою розробки й реалізації музично-творчих завдань 4 – 3 – 2 – 1

Мистецька освітня галузь (початкова школа):

*змістові лінії організації та здійснення мистецького навчання
засобами розробки і реалізації музично-творчих завдань*

1. Розробка музично-творчих завдань у відповідності до змістової лінії «Художньо-практична діяльність», що націлює на розвиток креативності та мистецьких здібностей учнів через практичне засвоєння основ художньої мови різних видів мистецтва та способів художньо-творчого самовияву

Учень:

- *творить відомими художніми засобами* (спів пісень, участь у колективному музикуванні на елементарних музичних інструментах, орієнтація у нотному записі, відтворення простих ритмічних послідовностей; виконання елементарних танцювальних рухів під музику, інсценізація пісень);

- *експериментує звуками, ритмами, рухами* (фантазує художні образи, імпровізує голосом, рухами та на музичних інструментах, створює ритмічний супровід до пісні);

- *формулює ідеї для творчості* (фіксує цікаві явища та застосовує у власній художній діяльності);

- *висловлює ставлення до музичних творів та до їх виконання* (аргументує чому подобаються або навпаки).

2. Розробка музично-творчих завдань у відповідності до змістової лінії «Сприймання та інтерпретація мистецтва», що спрямована на розвиток ціннісної сфери здобувачів освіти у процесі пізнання та виконання музичних творів через емоційно-чуттєвий розвиток учнів, формування умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати твори музичного мистецтва.

Учень:

- *оцінює музику та висловлює емоційно-ціннісне ставлення до неї* (словами, рухами, мімікою);

- *визначає засоби музичної виразності* (темп, тембр, динаміка, регістр);

- ділиться емоційними від сприйнятого музичного твору (дає характеристику настрою).

3. Розробка музично-творчих завдань у відповідності до змістової лінії «Комунікація через мистецтво», що націлена на соціалізацію учнів через формування умінь презентувати своїх художні досягнення, взаємодіяти з іншими засобами музичного мистецтва.

Учень:

- дає оцінку власним творчим діям (описує, пояснює власні досягнення);
- презентує створені художні образи (співає, грає, виконує пластичні рухи);
- бере участь у колективній творчій співпраці (на основі правил творчої взаємодії разом з іншими учнями є учасником концертів, свят, презентацій).

Індивідуальна програма підготовки
студента-практиканта.....
з реалізації музично-творчих завдань

№ з/п	Особистісно-фахові якості практиканта та володіння техніками музично-творчих дій	Самооцінка За 4-х бал. сист. на початок практики	Самооцінка з 4-х бал. сист. по закінч. практики
I. Моя система світогляд, та смислових орієнтацій у житті та професії	1.1 Світоглядні позиції, мистецько-педагогічні цінності (письмово)	■	■
	1.2. Здатність до аналізу музично-педагогічного потенціалу творів та визначення художніх смислів		
	1.3. Інтерес до музично-творчої діяльності учителя		
	1.4 Я вірю у власні музично-творчі можливості		
II. Мої професійно-творчі якості	2.1 Самостійність		
	2.2. Ініціативність		
	2.3. Продуктивність		
	2.4. Оригінальність		
III. Володіння техніками музично-творчих дій	3.1. Володіння технікою конструктивно-комбінаторних дій		
	3.2. Володіння технікою варіативно-імпровізаційних дій		
	3.3. Володіння технікою театралізовано-ігрових дій		

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у провідних світових виданнях (категорія А)

10. aTETIANA BODROVA, bSERHII HORBENKO, cTAMIŁA HRYZONLAZOVA, dLI HUIFANG, eJU RAN. Axiological guidelines for art education // Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research Double-Blind Peer-Reviewed Volume 12, Issue XXVI, 2022, Number of regular issues per year: 2, page 174-179 // <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/PDF/120126.pdf>

Статті у фахових виданнях України (категорія Б)

11. Цзюй Жань. Проблема формування творчої особистості вчителя музики в контексті евристичної дидактики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – вип. 24 (29). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – 168 с., с. 27 – 31. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21785>

12. Цзюй Жань. Педагогічний артистизм як елемент творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва / Жань Цзюй // Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. - 2020. - Вип. 8. - С. 267-271. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_8_48. DOI: 105281 / zenodo.3905924

13. Цзюй Жань. Задачний підхід у підготовці майбутніх педагогів-музикантів до творчої роботи з учнями //Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (139). Одеса, 2022. с. 68 -73. <https://nv.pdpu.edu.ua/>

Праці апробаційного характеру

14. Цзюй Жань. Особливості реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями (з досвіду педагогічної практики) // Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., с. 111 – 114.

15. *Цзюй Жань*. Підготовка майбутніх учителів музики до музично-творчого розвитку учнів-початківців: теоретичні аспекти // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV /Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 259 с., с. 222–225.

16. *Цзюй Жань*. Творча індивідуальність майбутнього педагога-музиканта: ознаки становлення // Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29 – 30 жовтня 2019 р., м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені а.с.Макаренка, 2019. Том 2. 173 с., с. 88 – 90.

17. *Цзюй Жань*. Форми творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва у роботі з учнями // Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць / Упоряд., наук. ред. С. Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с., с. 293 – 295.

18. *Цзюй Жань*. Музично-творчі завдання як елемент мистецько-освітнього процесу // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с., с. 44 – 46.

Відомості про апробацію

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено в формі виступів і доповідей *на міжнародних конференціях*: XVI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації» (Київ, 2018); III Мистецько-педагогічні читання пам'яті О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: проблеми теорії і практики» (Ніжин, 2019); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); I

Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики проблеми, перспективи», (Суми, 2019); I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (Кропивницький. 2023); XXI Міжнародні мистецько-педагогічних читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2023), II - V Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2019-2022 р.р.); *на всеукраїнськи[наукових конференціях*: III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2022); *на щорічних звітних науково-практичних конференціях* професорсько-викладацького складу, студентів, аспірантів та докторантів УДУ (НПУ) імені Михайла Драгоманова (Київ, 2017 – 2023 р.р.).



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
(ЖДУ)

вул. Б. Гетьманська, 40, м. Житомир, 10008 телеф. (0412) 43-14-17
 Е-пошта: zdu@zdu.edu.ua Web: www.zdu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125208

01.03.2024 № 496-1/01

на № _____ від _____

ДОВІДКА

*про опрацювання результатів дисертаційного дослідження
 аспірантки факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
 УДУ імені Михайла Драгоманова*

Цюй Жинь

*на тему «Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в
 роботі з учнями початкової школи,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 за спеціальністю 13.00.02 – творчі та мистецькі музичного навчання*

У навчально-науковому інституті педагогіки на кафедрі мистецької освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка протягом 2021–2023 рр. аспіранткою УДУ імені Михайла Драгоманова Цюй Жинь було проведено роботу з впровадження авторської методики підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи.

Апробування методики було проведено з урахуванням наступних педагогічних умов: створення стимулюючого художньо-освітнього середовища для забезпечення позитивного стану здобувачів у фаховому навчанні, забезпечення їх активної музично-творчої взаємодії студентів у процесі моделювання педагогічних ситуацій, орієнтація на інтенсивне фахово становлення майбутніх педагогів у режимі безпосереднього творчого пошуку в практичній роботі з учнями. Цюй Жинь були розроблені методичні матеріали, які впроваджувалися у навчальному процесі здобувачів 3 та 4 курсів під час практичних занять з ОК «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»». Експериментальна перевірка ефективності авторської методики засвідчила, що її впровадження сприяло підвищенню рівня підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до евристичної діяльності засобами розробки і реалізації музично-творчих завдань у художній комунікації з учнями початкових класів чи вона може бути рекомендована у навчальний процес ЗВО України.

Результати впровадження авторської методики Цюй Жинь розповідалися на засіданні кафедри мистецької освіти навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 19 грудня 2023 р.).

Т.в.о. завідувача кафедри мистецької освіти
 доцент



Проректор з наукової
 і міжнародної роботи-лицар

Anna Chernyshova
Tetyana Boychuk

Анна ЧЕРНИШОВА

Тетяна БОЦЬУК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 74, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (0324) 3-58-77
 e-mail: dsrpu@dsrpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 19.05.2023 № 611

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки УДУ імені М. П. Драгоманова Цзюй Жань «Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи» в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Аспірантка факультету мистецтва УДУ імені М. П. Драгоманова Цзюй Жань здійснювала впровадження авторської методики підготовки майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями-початківцями у зміст фахового навчання студентів другого магістерського рівня кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.


З метою удосконалення фахового навчання студентів у сфері методичної та безпосередньої практичної діяльності на засадах задачного підходу впродовж 2021-2022 н. р. було апробовано комплекс заходів (музична історія, дидактичні гри, інсценізація пісні тощо), що сприяло підвищенню рівня здатності майбутніх учителів до розробки музично-творчих завдань для учнів-початківців, зростанню продуктивності музично-творчої роботи майбутніх педагогів-музикантів в процесі педагогічної практики.

Результати впровадження авторської методики знайшли прояв у активності музично-творчих дій студентів-практикантів, розвитку умінь творчого пошуку та реалізації власних мистецьких ідей, наполегливості у досягненні мети, критичній оцінці дій евристичного характеру.

Зазначена методика впроваджувалася у навчальній роботі зі студентами I-II курсів в процесі вивчення дисципліни «Методика навчання музичного мистецтва» та на педагогічній практиці у закладах загальної середньої освіти.

Результати виконання обговорені та затверджені на засіданні кафедри музично-теоретичних дисциплін та інструментальної підготовки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 3, від 21 березня 2023 року).

Завідувач кафедри музично-теоретичних дисциплін
та інструментальної підготовки,
кандидат педагогічних наук, доцент

 Андрій ДУШНИЙ

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

 Микола ГАНТЮК





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01020, м. Київ, вул. Пірогова, 9
тел. 239-39-33

Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського
01661, м. Київ, вул. Олександра Кониського, 11
тел. 486-99-36

19 ДД-2024 № 243

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
аспірантки факультету мистецтв УДУ імені Михайла Драгоманова
Цілої Жалі*

*на тему "Підготовка майбутніх учителів музики до реалізації музично-творчих
завдань в роботі з учнями початкової школи", побаченого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)*

На факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського аспіранткою Цілою Жалі протягом 2021 – 2023 рр. було проведено констатувальний та формувальний експеримент з проблем дослідження особливостей психологічного навчання студентів-музикантів у контексті евристичної діяльності. Експериментальна робота з розробки та впровадження в освітній процес методики підготовки майбутніх педагогів-музикантів до реалізації музично-творчих завдань в роботі з учнями початкової школи здійснювалася зі студентами 3 та 4 курсів спеціальності 014 Середня освіта (музичне мистецтво).

Авторська методика була спрямована на формування здатності майбутніх учителів до творчої взаємодії з учнями із застосуванням різноманітних видів і форм інтерактивної мистецької роботи. Позитивна динаміка формувальних дій мала продуктивний вплив на спроможність студентів ставити і реалізовувати завдання творчого характеру у безпосередній роботі з учнями-початківцями у процесі проходження практики у закладах загальної середньої освіти м. Києва.

Результати впровадження експериментальної методики доповідалися на науково-практичних конференціях студентів та викладачів університету, розглядалися на засіданнях кафедр хорового диригування та теорії і методики музичної освіти (протокол № 8 від 6 грудня 2023 р.)

Декан факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського

проф. В.І.Федоринин

Проректор з наукової роботи

проф. Г.М.Торбін

