НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

РОЛІНСЬКА Олена Григорівна

УДК 780.7.+378.013+786.2

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

АВТОРЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Київ – 2011

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, м. Київ.

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор
ПАДАЛКА Галина Микитівна,
Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, професор кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури.

Офіційні опоненти: доктор мистецтвознавства, професор
ШУЛЬГІНА Валерія Дмитрівна,
Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, завідувач кафедри теоретичної та прикладної культурології;

кандидат педагогічних наук, професор,
заслужений діяч мистецтв України
ФЕДОРИШИН Василь Ілліч,
Національний педагогічний університет, імені М.П. Драгоманова, професор кафедри інструментального та оркестрового виконавства.

Захист відбудеться 10 березня 2011 р. о 16 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.08 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий 8 лютого 2011 р.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради **А.В. Козир**

ЗМІСТ

ВСТУП……..…….2

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

1.1 Аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності……...9

1.2 Науково-теоретичні концепції сутності та структури евристичної діяльності……..…….……..33

Висновки до першого розділу……..…….……...51

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

2.1. Педагогічні умови залучення студентів до евристичної діяльності…….54

2.2. Методи і форми впровадження прийомів евристичної діяльності у фортепіанне навчання студентів……...…….96

Висновки до другого розділу……..124

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

3.1. Критерії і стан готовності майбутніх учителів музики до евристичної діяльності у фортепіанному навчанні (Констатувальний експеримент)….....129

3.2. Умови, хід та аналіз результатів перевірки запропонованої методичної моделі застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні (Формувальний експеримент) …….151

Висновки до третього розділу……..…..…….179

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……...……184

ДОДАТКИ……..…..…….…..……188

ЛІТЕРАТУРА……...……..215

ВСТУП

Актуальність теми дослідження Сучасна парадигма освіти, яка формується сьогодні в педагогічній науці, потребує розробки нових підходів, які б сприяли пошуку та свободі вибору різних способів та методів навчання.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті передбачена суттєва перебудова системи навчання, яка б підвищувала якість підготовки вчителів, формування у них нового способу мислення та умінь професійної діяльності. Оскільки нині принципово змінюються уявлення про мету, способи і засоби здійснення вчителем професійної діяльності, за останнє десятиріччя у теорії та практиці підготовки майбутніх вчителів розгорнулися інтенсивні розробки пошуку шляхів та засобів вирішення цієї проблеми. Головною метою професійної діяльності вчителів визнано виховання учнів як активних діячів, суб'єктів перетворювання навколишнього світу, суспільства та самих себе. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми евристичного навчання. Сучасний учитель не може задовольнитись простою трансляцією культурного досвіду в середовище учнів, йому необхідно вміти практично будувати різноманітні освітні (розвивальні та навчальні) ситуації, знаходити оригінальні, адекватні цим ситуаціям засоби взаємодії із учнями (А.М. Алексюк, Н.В.Гузій, Е.Е. Карпова, З.Н. Курлянд, С.Г. Мельничук, Ю.Д. Руденко, О.С. Цокур та ін.)

В галузі теорії і методики музичного навчання проблема професійної підготовки вчителів також знайша широке відображення у дослідженнях науковців. Так, розроблено професіограму вчителя музики (Л.Г. Арчажнікова), досліджено шляхи забезпечення цілісності професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта (Б. Брилін, В. Муцмахер, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Специфічним завданням професійної діяльності вчителя присвячені праці Т. Беркман, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, А. Козир, О. Щолокової та інших. Питанням професійної підготовки майбутніх учителів музики присвячені дослідження Н. Білої, Н.

Білової, Р.Верхолаз, Л. Воєводіної, Л. Годік, М. Демидової, А.Ліненко, Р. Кузьменко, Г. Ципіна, В. Яконюка та багатьох інших авторів. Звертаючись у своєму дослідженні до проблеми підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності, ми виходили з того, що мистецька освіта постає органічною часткою духовної культури людства (І.Зязюн, В.Жадько, Е. Кучменко, Г. Мєднікова, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Шевнюк та ін.).

За останній час виконано ряд досліджень, де проблеми евристичного навчання посідають чільне місце (А. Хуторською, С. Архангельський та ін.). Водночас зазначимо, що дослідники звертали більше уваги на евристичну підготовку вчителів природничих дисциплін. Значно менше уваги приділено методиці застосування прийомів евристичної діяльності у гуманітарному навчанні. Методика застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики взагалі не виступала предметом спеціального дослідження. Між тим практика художньо-виховної роботи в школі потребує вчителя, спроможного до евристичної діяльності.

Вищезазначене дозволяє говорити про наявність суперечностей між:

- об’єктивною потребою суспільства і школи у підготовці фахівців, здатних до творчої музично-педагогічної діяльності, і недостатнім рівнем сформованості їх готовності до евристичної діяльності;

- орієнтацією на випереджальний характер підготовки вчителів музики, готових до інноваційних перетворювань в галузі музично-педагогічної діяльності та недостатньою розробленістю технологій підготовки студентів до евристичної діяльності в контексті викладання окремих музичних дисциплін;

- переходом у мистецькому навчанні від інформативних до активних форм і методів навчання із застосуванням творчого художнього пошуку і недостатньою реалізацією цього підходу в системі музично-педагогічної, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх учителів;

- потребами удосконалення сучасної практики фортепіанного навчання майбутніх учителів музики та недостатньою теоретичною розробкою проблеми формування готовності студентів до евристичної діяльності.

Необхідність вирішення зазначених суперечностей зумовило вибір теми дослідження: “Методика застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики”.

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

Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова й складає частину наукового напряму „Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів” в аспекті музичної освіти та виховання. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ ім. М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 29.11.2007) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології України (протокол №1 від 29.01.2008).

Об’єкт дослідження – процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики.

Мета дослідження – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан дослідженості обраної проблеми;

2. Уточнити сутність понять “евристична діяльність”, “прийоми евристичної діяльності», «готовність до застосування прийомів евристичної діяльності»

3. Розробити методичну модель застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики;

4. Визначити стан застосування прийомів евристичної діяльності у сучасній практиці фортепіанного навчання майбутніх учителів музики;

5. Розробити критерії і показники готовності студентів до застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні;

6. Визначити етапи формування готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні;

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої методичної моделі.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: концептуальні положення теорії евристичного навчання (А. Хуторської, С.Архангельський), ідеї щодо системного підходу до формування особистості (І.Бех, В.Семиченко); дидактичні і психологічні принципи розвивального навчання (В. Давидов, Н. Тализіна, І. Якиманська); розробки теорії мислення та миследіяльності (О.Брушлинський, О. Матюшкін, Л. Таланова, Г. Щедровицький), методологічні установки, розроблені в річищі естетики і мистецтвознавства (Б.Асафьєв, І.Зязюн, Є.Назайкінський), поліхудожнього виховання (Л. Масол, Г.Шевченко, О.Щолокова), специфіки підготовки учителя музики (Е.Абдуллін, Л.А. Арчажникова, О.Я. Ростовський).

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань використовувався комплекс методів теоретичного й емпіричного дослідження:

-*теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, мистецтвознавчої, педагогічної літератури з метою визначення теоретичних засад дослідження, окреслення основної його проблематики; моделювання – для створення методичної моделі формування готовності студентів до евристичної діяльності; аналіз, систематизація, метод теоретичного аналізу психолого – педагогічної літератури під час обґрунтування основних теоретичних

положень дослідження, узагальнення експериментальних даних для визначення дієвості розробленої моделі.

-*емпіричні:* -методи збору інформації (анкетування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів) для вивчення стану досліджуваної проблеми та визначення результатів експериментального впровадження розробленої методичної моделі, педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності розробленої методики;

-*методи обробки результатів дослідження* – кількісний та якісний аналіз отриманих даних, методики математичної статистики.

Експериментальна база та організація дослідження. Дослідження, що здійснювалося протягом 2002 – 2010 рр., включало три етапи.

Перший етап (2002 –2003 рр.) – вивчалися теоретичні й практичні аспекти проблеми, визначались вихідні позиції дослідження: мета, завдання, об'єкт, предмет, методологічна основа; досліджувався стан наукової розробки проблеми та стан практики застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики; визначались та розроблялись методики констатувального та формувального експериментів.

Другий етап (2003-2008рр.) – конструювалась та теоретично обґрунтовувалась методична модель застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні студентів, впроваджувалась у практику розроблена модель та перевірялась її результативність.

Третій етап (2008-2010рр.) - аналізувались, узагальнювались та систематизувались результати експериментальної перевірки запропонованої методичної моделі, формулювались висновки, оформлялись розділи дисертаційного дослідження.

Експериментальною базою дослідження були Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, Національний

педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Всього в експерименті взяли участь 120 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

уперше :

- розроблено комплекс евристичних прийомів діяльності, педагогічно доцільних для застосування у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики;

- запропоновано нову методику застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики;

- визначено критерії, показники та рівні готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні;

уточнено:

- сутність і зміст понять “евристична діяльність”, “прийоми евристичної діяльності”, «готовність до застосування прийомів евристичної діяльності»;

подальшого розвитку дістали:

-теоретико-методичні позиції евристичного навчання в контексті музичної освіти;

- ідеї щодо гуманізації мистецької освіти;

- підходи до особистісно - творчого розвитку учнів у музичному навчанні.

Практичне значення полягає у розробці та впровадженні методичних рекомендацій щодо використання прийомів евристичної діяльності у навчанні майбутніх педагогів – музикантів; розробці тестових завдань для перевірки готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчання.

Результати дослідження, основні його позиції можуть знайти втілення у викладанні музичних дисциплін у педагогічних університетах, у вищих навчальних закладах музичного профілю, у розробці лекцій з методики музичного виховання, у проведенні уроків в музичних школах

Апробація та впровадження результатів дослідження здійснювалися через: виступи на щорічних науково-практичних конференціях професорсько- викладацького складу, аспірантів, докторантів і студентів Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, а також виступи на науково-практичних конференціях: Науковий вісник. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. /Збірник наукових праць/, Одеса, 2002р., вип. 11-12., Матеріали VII Міжнародної науково – практичної конференції. Дніпропетровськ, "Наука і освіта", 10-25 лютого 2004р. Всеукраїнські науково – практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К.Д. Ушинського і В.О. Сухомлинського. Одеса, 18-19 травня 2004р..

Вірогідність та аргументованість результатів дослідження забезпечується обґрунтованістю методологічних та теоретичних його засад, використанням комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його меті і завданням, здійсненням порівняльного аналізу здобутих експериментальних даних та їх обробкою методами математичної статистики.

Публікації. Основні положення та результати дисертації викладено в одинадцяти одноосібних публікаціях автора, серед яких п'ять у наукових фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Вона складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 204 найменувань, з них іноземною мовою – 10. Загальний обсяг – 235сторінок, основний текст дисертації викладено на 187 сторінках. Робота містить 2 таблиці і 5 додатків (загальним обсягом 26 сторінок).

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО --МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності.

Сьогодні підготовка педагогічних кадрів передбачає творчий підхід до навчально-виховного процесу, формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Особливої актуальності в підготовці майбутніх вчителів набуває використання необхідних методів та прийомів, які сприяють їх творчому розвитку становленню професійних якостей, здатності до фахової самореалізації.

У науковій розробці проблем теорії і методики навчання музики актуальними залишаються задачі подальшого вдосконалення підготовки майбутніх учителів до самостійної діяльності. У процесі їх вирішення увага приділяється визначенню змісту музичної підготовки, фахових здібностей.

Розвиток системи підготовки майбутніх вчителів музики в Україні зумовлюється вирішенням багатьох проблем. Одна з них пов’язана з розробкою та удосконаленням методики залучення фахівців – майбутніх учителів музики до евристичної діяльності в процесі навчання гри на фортепіано. Слід зазначити, що пошук шляхів та способів рішення цієї проблеми потребує аналізу літератури, вивчення питань, пов’язаних із творчим розвитком студентів, набуття ними музичних умінь і навичок, виконавської майстерності. Підготовка майбутніх фахівців до художньо-виховної роботи з учнями, роль розвитку їх виконавських умінь, закономірності опори в цьому процесі на творчі здібності привертала

серйозну увагу дослідників. Отже, без наукового осмислення досвіду, набутого в цій галузі, важко визначити шляхи і засоби подальшого удосконалення системи готовності фахівців у вищих навчальних закладах до музично-педагогічної діяльності. Поширення музики серед широких верств молоді, тенденції розвитку естетичних смаків сучасної молодіжної аудиторії актуалізують проблему підвищення виконавської майстерності вчителів-практиків.

Впродовж багатьох років розуміння природи і сутності професійної діяльності педагога пов'язувалося зі сферою мистецтва. Саме так діяльність учителя розуміли Я.-А. Коменський [75, 652], А. Дістервег [50,10], Ж.-Ж.Руссо, К. Ушинський [172, 229-244] та їх сучасники. Проте вже у XIX столітті у зв'язку з неухильним зростанням кількості шкіл, інших навчальних закладів виникає потреба у педагогічних кадрах. За цих умов задоволення потреб освітянської практики вимагало масової підготовки учителів, що значно вплинуло на розуміння природи музично-педагогічної діяльності. Підготовка учителів до музично-професійної діяльності все більше набуває не штучного, а масового виробництва.

У свою чергу, це зумовило інтерес дослідників до визначених загальних, типових рис і ознак музично-педагогічної діяльності, які, з одного боку, забезпечують її ефективність у дослідженні суспільно значущого результату, з іншого – можуть бути розвинутими або сформованими у тих, хто має намір оволодіти цією діяльністю. Отже, питання побудови професійної діяльності вчителя, визначення її обов'язкових складових стало наріжним каменем не тільки теорії, але й практики вищої педагогічної освіти.

Одним з перших до розв'язання цього питання звернувся Ф. Гоноболін [43]. На його думку, структуру професійної діяльності доцільно визначати за переліком здібностей, що забезпечують успішність діяльності вчителя. Виходячи зі спостережень за діями вчителів різних спеціальностей, Ф.Гоноболін одним із перших визначив структуру і якісні характеристики

професійної діяльності педагога. В основі цієї структури він розглядає педагогічні здібності як умову і запоруку вдалого здійснення педагогічної діяльності. До числа педагогічних здібностей він зараховує:

- здатність доступно викладати матеріал;
- здатність до переконання;
- організаційні здібності;
- вимогливість;
- творче ставлення до роботи;
- гнучкість мислення;
- здібності до оволодіння навчального предмету, який він викладає;
- здатність зацікавити учнів;
- здатність проаналізувати результати своєї роботи [43,100-111].

Ф. Гоноболін стверджує, що підвищення рівня розвитку кожної із названих педагогічних здібностей сприяє ефективності підготовки учителя до педагогічної діяльності в цілому. Слід зазначити, що згодом концепція Ф.Гоноболіна зазнавала критики та переосмислення і в останні роки більше згадується, ніж використовується практиками.

Наступний значний крок у розробці структури професійної діяльності учителя пов'язаний з дослідженням Н. Кузьміної [78]. Як логічне підґрунтя для визначення складових елементів професійної діяльності учителя автор виділяє функції, які необхідно реалізувати задля організації навчання і виховання учнів.

У зв’язку з цим Н. Кузьміна виокремлює: 1) конструктивну функцію як здатність відбирати і будувати навчальний матеріал відповідно до можливостей учнів; 2) організаційну функцію як здатність залучення учнів до різних видів занять; 3) комунікативну функцію, яка реалізується у здатності вірно установлювати взаємостосунки з учнями; 4) гностичну функцію як здатність досліджувати загальний процес навчання та результати суспільної діяльності [там само, 256].

Таким чином, Н. Кузьміна розглядає педагогічну діяльність як цілісну систему, що функціонує шляхом взаємодії гностичного, конструктивного, комунікативного і організаційного компонентів, специфічною особливістю якої є інтеграція перерахованих елементів.

З урахуванням функціонального підходу в структурі професійної діяльності вчителя, її основних компонентів, до першої групи були зараховані дії вчителя, що пов'язані з визначенням навчальної задачі, вибором засобів її вирішення, формуванням цілей процесу навчання і діагностування його ефективності.

Другу групу складають дії вчителя, які пов'язані з поданням навчального матеріалу учням для його засвоєння. Це передбачає планування запитань, відповіді на які будуть сприяти поступовому усвідомленню учнями змісту навчального матеріалу, визначення ситуацій, які будуть активізувати пізнавальну діяльність і сприяти усвідомленню того, що пізнається, проектуванню засобів, за допомогою яких вони будуть просуватися до визначеної мети.

Третя група пов'язана з діями вчителя, які стимулюють організацію закріплення вивченого матеріалу і оцінюють продуктивність пізнавальної діяльності в навчальній роботі учнів.

Четверта група – це дії учителя, що пов'язані з визначенням труднощів учнів, що виникають у них під час навчання, і виявленням шляхів і засобів їх подолання, тощо.

Ю. Кулюткін [79, 3-8] аналізує проблему взаємовпливу теоретичних знань (понять, категорій) та педагогічного досвіду вчителя в ході формування його практичного інтелекту і творчого потенціалу. Єдність професійного та особистісного розвитку викладача розглядається автором як необхідна умова становлення творчої особистості викладача, здатного організувати успішну спільну та індивідуальну діяльність студента.

Ю. Кулюткін розкриває психологічні особливості професійної діяльності, закономірності мотивації навчання, особливості процесу засвоєння знань та рішення методичних задач. Він стверджує, що основи вдалої педагогічної діяльності учителя повинні бути закладені вже у вищій школі шляхом встановлення зв'язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою, де перетворюються та синтезуються отримані знання, які використовуються задля рішення практичних задач. Учбові задачі, спеціально призначені для навчання студентів, сприяють цілеспрямованому формуванню окремих умінь та навичок.

Узагальнюючи результати багатьох досліджень, О. Абдулліна [2, 208] дійшла висновку, що визначення структури професійної діяльності здійснюється шляхом аналізу систем типових практичних завдань, виконання яких потребує від учителя нових професійних дій. На засадах такого підходу авторка визначає дії вчителя з урахуванням можливостей учнів, а саме: планування навчально-виховної роботи, організація навчального процесу, який впливає на творчо-пізнавальну діяльність учнів, узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду інших учителів.

На думку автора, важливо, що конкретний зміст зазначених дій може бути виявленим лише з урахуванням практики їх застосування у навчально-виховному процесі, оскільки будь-які дії у професійній діяльності вчителя не є прямою проекцією його теоретичних знань про предмет і способи діяльності в площину реального педагогічного процесу.

Результати дослідження О. Абдулліної переконливо засвідчують, що в діях вчителя узагальнюються і відтворюються не лише психолого-педагогічні знання про сутність, принципи й методи організації навчально-виховного процесу, а й вміння проектувати і планувати те, як цей процес має відбуватися у просторі і часі, у взаємодії вчителів і учнів.

Як показав аналіз даних досліджень, вчені намагались обґрунтувати і створити різноманітні моделі готовності майбутніх викладачів до практичної

діяльності. Найпоширенішими з них були моделі професійного підходу, що містили в собі головні кваліфікаційні характеристики, які б відображували професійну компетентність та особистісні якості викладача.

Як свідчить В. Сластьонін, у викладача мають бути сформовані такі якості: «ініціативність, відповідальність, потреба в постійному оновленні та збагаченні своїх знань, здатність сміливо приймати новаторські рішення та активно перетворювати їх у життя» [150, 79].

В. Сластьонін [там само, 79-85] відзначає, що в системі дій будь-якого педагога, спрямованих на вирішення завдань професійної діяльності, наявні не тільки певна логіка й етапи, але й компоненти (гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний), які об'єднують ці дії у визначені системи – комплекси. Так, гностичний компонент, на думку В.Сластьоніна, передбачає дії, що спрямовані на з'ясування сутності предмета педагогічної діяльності та обставин, за яких він існує і може розвиватися.

У роботах В. Сластьоніна показано, що готовність до педагогічної діяльності пов'язана з появою особливого психічного стану, який проявляється наявністю певних дій та постійною спрямованістю свідомості на його виконання. Він виділяє наступні якості вчителя: ідейна спрямованість, світогляд, соціальні потреби, ціннісні орієнтації, свідомість суспільного обов'язку та громадської відповідальності.

В.О. Сластьонін стверджує, що професіоналізм викладача повинен включати:

- ідейну педагогічну і пізнавальну спрямованість особистості вчителя;
- психолого-педагогічну підготовку;
- спеціальну методичну підготовку.

Думка, що професійна педагогічна діяльність здійснюється на двох рівнях – теоретичному та практичному, знайшла своє відображення у роботах Е.Карпової [69, 75], Л. Кондрашової [74, 160], З. Курлянд [81, 110], А.

Ліненко [86, 79], Г. Нагорної [105, 167], Н. Приходько [124, 187], Р.Хмелюк [175, 87-91], О. Хижної [180]. Автори стверджують, що на теоретичному рівні професійної діяльності у створених педагогічних ситуаціях дії вчителя спрямовані на проникнення до закономірної природи конкретних педагогічних явищ – передбачення доцільних засобів впливу на духовний світ вихованців, моделювання засобів вирішення нестандартних задач, що виникають у процесі діяльності. Автори підкреслюють, що саме на цьому етапі, коли викладач оперує суто педагогічними поняттями, категоріями, продуктивність його практичної взаємодії і спілкування з учнями значно та різко підвищується.

Е. Карпова [69] визначала закономірності становлення і розвитку професійно-педагогічної діяльності та умови ефективного формування готовності вчителя до їх реалізації. Загальна методологія її дослідження базується на важливих філософських положеннях, що стосуються розкриття онтологічної та гносеологічної функцій категорії якості, закономірностей розвитку якості в діалектиці сутності та явища, кількісних змінах, з'ясування соціальної природи діяльності і характеру детермінації її якісної визначеності об'єктивними та суб'єктивними факторами.

З. Курлянд відмічає, що вчитель у своїй професійній діяльності повинен мати наступні особистісні якості:

- впевненість;
- відсутність напруження і страху перед учнями;
- уміння володіти собою;
- уміння приймати вірне рішення у різноманітних ситуаціях;
- наявність педагогічних здібностей, що забезпечують успіх у професійній діяльності [81, 110].

Особливу актуальність у теперішній час набули дослідження, які розкривають механізм підготовки майбутнього вчителя до професійно-

педагогічної діяльності як інтегральної якості особистості викладача (К. Дурай-Новакова [51, 372], М. Д'яченко, А. Ліненко [86, 79]).

У своєму дослідженні К.М. Дурай-Новакова [51] довела, що професійна підготовка може проявлятися подвійно: як актуальний психічний стан та як стійка якість особистості.

Л. Шевченко доведено, що і у першому, і у другому випадках професійна готовність виконує функцію регулятора педагогічної діяльності, особистісної умови її ефективного виконання [184, 160].

Проте, К. Дурай-Новакова підкреслює, що тільки формування готовності викладача до професійної діяльності як якісного новоутворення в структурі особистості забезпечує її стійке виявлення у різних ситуаціях, незалежно від впливу різних мотиваційних факторів. І далі автор указує, що неможливо професійну готовність викладача зводити до психічного стану, який характеризується мобілізацією особистості, – «це, насамперед, інтегральна якість, яка визначає установку особистості щодо рішення педагогічних задач у конкретних педагогічних ситуаціях» [51, 78].

Автор пише, що готовність до професійної діяльності являє собою «ефект професійної освіти та самоосвіти, професійного виховання і самовиховання, професійного самовизначення викладача як особистості» [82, 89].

М. Дьяченко у своєму дослідженні розкривають механізм становлення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності. Автори розглядають «готовність» як інтегральну якість особистості викладача, яка передбачає успішність його професійної діяльності, як особливий психічний стан (новоутворення) у структурі особистості, на визначеному рівні її розвитку. Саме такий стан «готовності» особистості до виконання педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого удосконалення.

А. Ліненко [86] розглядала готовність до педагогічної діяльності як цілісне стійке утворення, що характеризується вольовою та операціональною

змобілізованістю суб'єкта у той період, коли суб'єкт включається до діяльності.

Досліджуючи компоненти педагогічної діяльності, особливу увагу автор приділяє професійній самосвідомості, знанням про засоби діяльності, про навички та уміння їх практичного втілення.

А. Ліненко вважає, що необхідною умовою професійного формування майбутніх учителів є: наявність педагогічних здібностей, усвідомлене розуміння себе як учителя, придатність до педагогічної діяльності [там само].

Р.Хмелюк, розглядаючи знання, уміння, навички як необхідні якості та властивості особистості вчителя, наводить наступну класифікацію. Якості та властивості особистості повинні бути:

- суспільно-політичні;

- загально-педагогічні;

- соціально-виховні .

І далі автор доводить думку про те, що, якщо знання, уміння, навички є суть основи методології, вони повинні мати наступні характеристики:

- конструктивні (уміння планувати роботу);

- організаторські (організувати актив, управляти ним, здійснювати контроль);

- гностичні (вивчати індивідуальні особливості учнів, прогнозувати досліджувані засоби та мотиви роботи) [там само].

О. Щербаков, розглядаючи якості особистості вчителя, класифікує їх як:

- загальногромадянські: гуманізм, колективізм, працелюбність;

- морально-педагогічні якості: педагогічна спрямованість, наукова ерудиція, високий рівень моральних стосунків з людьми, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності та діяча соціального прогресу:

- соціально-перцептивні особливості: активна інтелектуальна діяльність, висока культура мови;

- індивідуально-психологічні особливості: високі пізнавальні інтереси, любов до дітей, самостійність та працездатність, прогнозування особистості та вибір засобів її всебічного розвитку;

- практичні уміння та навички: загально-педагогічні, загально-трудові, комунікативні, сюди можна віднести і самовиховання (систематизація знань та їх застосування при вирішенні педагогічних задач) .

Вплив культурних перетворень на систему освіти, який відбувався протягом ХХ століття, зачепив й музично-педагогічну діяльність, яка протягом усього цього періоду набуває все більше суспільного значення. У зв'язку з цим підвищується рівень педагогічної і виконавської майстерності вчителів музики, музична педагогіка все більше перетворюється у науково обґрунтовану теорію і методику навчання музики.

Досвід свідчить, що залучення дітей до музики, до її активного сприйняття повинно починатись з ранніх років. Ось чому в усіх загальноосвітніх програмах велика роль надається музичному навчанню учнів, заняттям мистецтвом. В загальноосвітній школі на вчителя музики покладено відповідальність за музичне виховання юних громадян.

Особливості сучасної культурної ситуації, які пов'язано з розвитком засобів інформації, розповсюдженням невибагливих зразків поп-культури, висувають нові вимоги до професійної підготовки вчителів музики. Вчитель музики повинен бути досвідченим педагогом-вихователем, пропагандистом високого мистецтва, він має володіти певною системою методів і засобів навчання, виявляти творчий підхід до пошуку нових, більш ефективних форм і методів педагогічної діяльності.

Питання інструментальної (фортепіанної) підготовки майбутніх учителів музики досліджувались Р. Верхолаз [32, 211], З.Квасницею [70,20], Г.Падалкою [116, 347], О. Румянцевою [138, 199] та ін. Низкою авторів розглядалися окремі аспекти спеціальної підготовки вчителя музики, питання змісту навчально-виховного процесу на музично-педагогічному факультеті

висвітлили у своїх роботах Л. Арчажнікова [9], З. Квасниця [70], В.Пустовіт [127, 16], Л. Осипова [112], Л.Рапацька [131,], О. Румянцева [219] та інші.

Так, Л. Арчажникова [16,109] довела, що провідним мотивом творчої діяльності вчителя музики є інтерес до музичного мистецтва, який проявляється як потреба в естетичному, музичному сприйнятті, прагненні доотримання широкої гами естетичних емоцій. З огляду на це, мета підготовки майбутнього вчителя музики полягає у прагненні навчити студентів любити та розуміти мистецтво.

Над проблемою специфіки піаністичної підготовки вчителя-музиканта для загальноосвітньої школи в педагогічному вузі працювала З. Квасниця [70]. У результаті дослідження автором встановлено, що підготовка вчителів музики для загальноосвітніх шкіл зумовлюється цілями та задачами музичного виховання підростаючого покоління. Не абстраговані підходи до музичного розвитку майбутніх фахівців, а застосування методів навчання, безпосередньо пов’язаних із завданнями практичної діяльності майбутніх вчителів мають визначати собою систему підготовки студентів на музично-педагогічних факультетах педагогічних навчальних закладів.

З.Квасниця довела, що підготовка шкільного вчителя музики має свою специфіку, яка повинна знаходити своє відображення як у загальній спрямованості всього навчального процесу, так і в змісті кожного окремого навчального предмету. Автор стверджує, що у підготовці вчителя музики володіння музичним інструментом є важливою складовою навчального процесу, суттєвим компонентом підготовки до майбутньої різноманітної діяльності вчителя в школі. У зв’язку з цим автор рекомендує враховувати ці особливості в змісті занять у класі фортепіано: спонукання студентів до освідомленого освоєння музичного репертуару, зокрема, шкільного, розвиток умінь читання з аркушу, здатності підбирати різні види акомпанементів до шкільної пісні тощо.

Ескізну форму роботи над репертуаром у класі фортепіано музичного факультету педагогічного навчального закладу досліджувала Л. Осипова [131,18]. Автором доведено, що ескізний метод навчання численного музичного репертуару, з яким має ознайомитись майбутній учитель музики, дає перевагу, тому що у студентів розвиваються здібності до швидкого освоєння незнайомої музики, формуються відповідні знання, уміння, навички.

Л. Рапацька [212] відмічає, що система підготовки педагога-музиканта повинна прогнозувати завдання системи музичного виховання широких верств дітей на майбутнє.

О. Румянцева стверджує, що готовність вчителя до музично-педагогічної діяльності може стати більш ефективною, якщо дотримуватись наступних умов:

- при формуванні особистості вчителя реалізувати цілісний підхід та програмно-цільову установку;

- організувати взаємозв'язок методологічної, психолого-педагогічної, методичної і спеціальної підготовки студентів;

- досягти єдності педагогічної та виконавської практики студентів;

- створити умови задля виконавської і творчої практики студентів;

- створити умови задля професійного самовиховання студентів та їх творчої діяльності;

- створити умови для професійного і цілеспрямованого викладання спеціальних дисциплін [138, 199].

Суттєву роль у питанні формування професійної готовності вчителя О.Румянцева відводить психолого-педагогічній підготовці студентів.Процес формування музично-педагогічних дій автор розглядала як сукупність наступних стадій: пошукової, мовленнєвої або інтонуючої, пізнавальної, контрольованої, результативної. Як особливо важливий бік спеціальної і

педагогічної підготовки вчителя-музиканта, в роботі підкреслена важливість цілеспрямованого формування досвіду творчої роботи [там само].

Шульгіна В.Д.[187] доводить, що ефективність та цілеспрямованість розвитку професійних інтересів у майбутніх учителів музики загальноосвітньої школи різко зростає при оволодінні студентами виконавськими уміннями та навичками. Автор стверджує, що стимулювання професійної зацікавленості студентів повинно мати комплексний характер, тобто здійснювати позитивний вплив на усі компоненти зацікавленості: емоційний, інтелектуальний та вольовий. Фортепіанне навчання студентів дозволяє охопити ці важливі сторони роботи і передбачати: розширення музичного світогляду студентів, прищеплення їм любові до музики, створення творчих ситуацій, які мають на меті вирішення різноманітних педагогічних та методичних задач паралельно з виконавськими навичками, формування у студентів розуміння перспективи використання отриманих знань і умінь у шкільній професійно-педагогічній діяльності.

Багатогранність майбутньої професійної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних навчальних закладів та багатофункціональність фахових дисциплін, які вони вивчають, призвели науковців до досліджень проблем вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу (А.Козир [72], П. Ніколаєнко [109, 20], В. Фрицюк [173, 19] та інші).

П.Ніколаєнко в своєму дослідженні виявила шляхи реалізації взаємодії між вокальною і методичною підготовкою студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів. Автором науково обґрунтовано педагогічні принципи, умови і технологічні засоби, що сприяють реалізації взаємодії вокального і методичного компонентів у підготовці майбутніх учителів музики, активізують розвиток пізнавальної і дієво-творчої активності майбутніх учителів музики, наслідком якої є зацікавленість школярів музичним мистецтвом, хоровим співом, зокрема, а також

стимулюють розвиток здатності до адекватної самооцінки своєї діяльності [109, 70].

В. Фрицюк [173, 19] у своєму дослідженні розглядала формування у майбутніх учителів креативності як інтегративної професійної якості, як невід'ємної складової фахової підготовки.

Автором обґрунтовано, що формування креативності майбутніх учителів музики передбачає:

- розвиток творчої мотивації;
- створення атмосфери психологічної підтримки музично-творчих дій студентів на основі забезпечення взаєморозуміння викладача і студентів у класі основного музичного інструмента (баяна);
- спонукання студентів до творчих пошуків;
- застосування засобів, що інтенсифікують формування творчого мислення студентів [там само]. А.Козир досліджує потенціал акмеологічного підходу як основи забезпечення творчого спрямування підготовки майбутніх учителів музики. Дослідниця вважає, що поза розвитком творчих здібностей, продуктивна художньо-виховна робота учителя музики в школі не можлива.

Формування моральних якостей майбутнього педагога-музиканта розглядається в роботах Є.Дишлевої .

Є. Дишлевая в своєму дослідженні вказує, що формування в майбутніх учителів музики високих моральних якостей підвищує ефективність занять музикою, сприяє активному сприйняттю школярами музичних творів. Вона відмічає, що в навчально-виховному процесі шляхом включення студентів до спеціально спроектованих морально-естетичних ситуацій забезпечується формування стійких моральних якостей, прагнення майбутніх учителів музики до морального і професійного самовдосконалення. Є.Дишлевая розробила спеціальні програми занять музикою, які несуть у собі морально-виховний заряд.

Н. Сегеда [141, 20] у своєму дослідженні довела, що логіка навчання і розвиток особистості студента в процесі підготовки до творчо-професійної самореалізації передбачає поглиблення і розширення когнітивно-смислової сфери, активізацію мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності як однієї з можливих сфер самореалізації особистості у соціокультурному просторі; розвиток педагогічної рефлексії, що сприяє вдосконаленню умінь, необхідних для професійної самореалізації [там само].

Автор розробила і використала спеціальну методику підготовки майбутніх учителів музики до професійної самореалізації, яка в процесі індивідуально-творчого і комплексного підходів підвищує ефективність особистісного і професійного зростання студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вузів, розвиток їх індивідуального професійно-педагогічного потенціалу.

Формування окремих музичних здібностей, таких, як здатність до повноцінного і адекватного музичного сприйняття, музична пам'ять, увага, творча активність, розвиток інтересу до музично-педагогічної діяльності, становлення творчих здібностей висвітлені у роботах Н. Білої [15], А. Бриль [27, 80], Л.Воєводіної [36, 22] та інших.

Проблему формування творчої активності студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вузів у процесі індивідуального навчання досліджувала Н.Біла. Враховуючи різноманітні аспекти удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя-музиканта, автор вважає, що творча активність – це цільова якість особистості, спрямована на перетворюючу діяльність [15, 212].

Н.Білою доведено, що на формування творчої активності студентів у процесі індивідуального навчання чинить вплив моделювання педагогічних ситуацій, організація дослідницької діяльності, розвиток професійно-педагогічного та художньо-образного мислення. Автор встановила, що творча активність як цільова якість особистості, коректує діяльність

студентів, впливає на удосконалення їх ідейної зрілості, моральної позиції, рівня культури, методичної та виконавської підготовки.

А.Бриль займалася дослідженням музичної пам'яті, шляхів її розвитку у майбутніх учителів музики. Авторкою було доведено, що звуковисотний та ритмічний компоненти впливають на ефективність запам'ятовування музичного матеріалу. Зокрема, дослідниця розглядає, як впливає на якість запам'ятовування музичний матеріал, відтворений голосом. Вона розробила практичні рекомендації для вчителів початкових шкіл, у яких окреслила показники короткочасного запам'ятовування музичного матеріалу і показники довгострокового запам'ятовування. Авторка запропонувала запам'ятовування ритмічного малюнку як опорного ведучого компоненту при запам'ятовуванні музичного матеріалу [27, 80].

Проблемі формування цілісного музичного сприйняття у студентів педагогічних вузів присвятила свою роботу Л.П. Воєводіна [36, 22]. Авторка довела, що формування у студентів педагогічних вузів цілісного музичного сприйняття забезпечується систематичністю вправляння та застосуванням у роботі цілісного аналізу музичного твору, який будується на взаємодії перцептивних, емоційних та раціональних блоків осмислення слухачем діалектичної єдності змісту та форми музичного твору.

Авторкою доведено, що високий рівень музичного сприйняття у студентів педагогічних вузів сприяє удосконаленню форм діагностики, коректуванню та прогнозуванню музично-творчого розвитку майбутніх учителів музики.

Проблемі педагогічних умов формування музичної культури студентів педагогічних вузів присвятила своє дослідження Л.О.Рапацька [131]. Автором розроблена модель музичної культури вчителя музики, яка складається із зацікавленості до музики, музично-ціннісних орієнтацій, музично-педагогічних здібностей.

Л.Рапацька довела, що ефективність формування музичної культури студентів суттєво підвищиться, якщо забезпечити такі педагогічні умови, які

забезпечили б у єдності та взаємозв'язку: систематичне розширення музичного кругозору, розвиток цікавості до музики, музично-оцінних орієнтацій, музично-педагогічних здібностей, а також музично-педагогічних умінь та навичок.

Я. Сопіна, розглядаючи у своєму дослідженні формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів, визначила, що естетична культура є компонентом загальної професійної культури. Провідними напрямками розвитку естетичної культури майбутніх учителів музики постають:

- формування високо духовного ставлення до життя;
- розвиток творчих здібностей;
- вдосконалення естетичних особистісних якостей;
- організація естетичного самовиховання та самоосвіти;
- раціональне використання естетичного потенціалу усіх навчальних дисциплін [153, 20].

Автор стверджує, що системний підхід забезпечує інтеграцію та взаємодію всіх компонентів професійної підготовки, спрямованої на естетичний розвиток майбутніх учителів музики. Я.Сопіною доведено, що піклування про розвиток естетичної культури студентів на музично-педагогічному факультеті сприяє:

- досягненню високої ефективності педагогічного процесу;
- оптимізує освітні ресурси і зусилля викладачів та студентів;
- збагачує духовну мотивацію досягнень і успіхів майбутніх учителів музики [там само].

О. Щолокова [188] підкреслює недостатність розробки системи професійної підготовки вчителя до здійснення художньо-естетичного навчання учнів у різних типах навчальних закладів.

Автором виділені провідні засади художньо-естетичної освіти та виховання, які є актуальними для розробки системи професійної підготовки студентів:

- збагачення духовного світу особистості засобами мистецтва;
- комплексність художньої освіти та виховання;
- формування художнього сприйняття і розуміння естетичних цінностей;
- орієнтація на творчий потенціал особистості [там само, 172].

Згідно з цим зміст художньо-естетичного навчання повинен забезпечувати формування особистісної художньої культури студентів, досягнення високого рівня її розвитку, достатнього для упевненого і ефективного використання культурологічних знань у професійній діяльності.

Я. Радзицька [129] досліджувала особливості дидактичної підготовки вчителя до формування музичної культури учнів загальноосвітніх шкіл.

Авторка довела, що розв'язання задач формування музичної культури школярів потребує включення до складу дидактичної підготовки майбутнього вчителя музики способів діяльності, що випливають із закономірностей музичного мистецтва. Дослідниця переконана, що навчальний процес педагогічного університету дозволяє удосконалювати весь склад компонентів дидактичної підготовки майбутнього вчителя музики в ході вивчення мистецьких циклів дисциплін. За її думкою, успішність формування музичної культури школярів залежить від рівня музичної і дидактичної підготовки майбутнього вчителя музики в ході вивчення різних циклів дисциплін. В дисертації доводиться також, що структурні компоненти дидактичної підготовки вчителя та компоненти його музичної культури функціонально пов'язані між собою [там само, 27].

Формуванню у майбутніх учителів музики загальнопедагогічних навичок та умінь, пов'язаних з навчальною діяльністю дітей на уроках музики присвячені роботи Н. Білої [15, 212], Н. Білової [16, 16], Л. Годік [42] та інших.

Н. Білова у своєму дослідженні розглядала педагогічну підготовку студентів до формування сприйняття музики у школярів. Вона доводить думку про те, що, якщо в процесі навчання студентів з курсу методики музичного виховання цілеспрямовано та систематично проводити рольові ігри та дидактичні вправи, які моделюють діяльність учителя, а в період педагогічної практики вирішувати учбові та педагогічні задачі, орієнтуючись на узагальнені прийоми, то усе це буде сприяти ефективному формуванню в майбутніх учителів музики умінь та навичок з формування сприйняття музики школярами.

Автором визначені етапи процесу формування у студентів умінь керування музичним сприйняттям школярів:

- підготовчий етап, на якому здійснюється обмірковане засвоєння студентами прийомів та засобів керування музичним сприйняттям;

- репродуктивний етап, на якому формуються навички та уміння моделювання педагогічних ситуацій;

- варіативний етап, коли набувається досвід творчої діяльності в реальних умовах управління музичним сприйняттям школярів.

Л. Годік у своєму дисертаційному дослідженні звернулась до питання організації уваги студентів у процесі роботи над музичним твором у класі фортепіано музично-педагогічного факультету педагогічного вузу.

У результаті проведеного дослідження авторка дійшла висновку, що:

- ефективність засвоєння музичного матеріалу є залежною від особливостей уваги студентів;

- спрямованість уваги на художньо-образний зміст музичного твору на усіх етапах його вивчення забезпечується цілісним підходом до музичного матеріалу і зумовлює якість його творчого художнього відтворення та запам’ятовування;

- спрямованість уваги в діяльності учителя-музиканта виступає як контролююча функція взаємозв'язку, взаємовпливу та взаємодії своїх основних якостей [там само].

Формування виконавських умінь та навичок, елементів педагогічної майстерності, інформаційно-комунікативної взаємодії педагога та учнів, а також формування дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності досліджувалось такими вченими, як М.Демидова [49, 167], Є. Куришев [80], А. Лісовий [87].

Є. Куришев своє дослідження присвятив проблемі формування виконавських умінь як компоненту професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Автор стверджує, що виконавська діяльність учителя музики специфічна за своїм змістом, формами та умовами її здійснення. Однак, їй властиві всі соціальні функції музично-виконавського мистецтва (комунікативна, пізнавальна, естетично-евристична, гедоністична). Реалізація цих функцій забезпечує повний прояв виховних можливостей музичного мистецтва.

Є. Куришев обґрунтував власне бачення поняття «виконавські уміння» вчителя музики, розробив структуру і зміст комплексу виконавських умінь, які забезпечують успішність виконавської діяльності в школі [80].

Автором встановлено, що формування виконавських умінь у студентів та удосконалення виконавської практики на музично-педагогічних факультетах ефективно сприятимуть підвищенню професійної підготовки майбутнього вчителя музики, посиленню її педагогічної спрямованості.

В. Муцмахер [103] стверджує, що важливою умовою повноцінного засвоєння музичних творів є їх обмірковане запам'ятовування, яке повинне спиратися на: використання визначених логічних прийомів при навчанні гри на фортепіано, на розширення музично-теоретичних знань студентів, на інтенсивний розвиток їх музичного мислення, кругозору.

Ним доведено, що ефективність застосування прийомів обміркованого аналізу та запам'ятовування музичного матеріалу залежить від того, наскільки швидко вони стають звичними для учнів і перетворюються в навички. Автор зауважує, що результат запам'ятовування залежить також від зосередженості, інтенсивності та стійкості уваги. Чим краще розвинуті ці якості, тим вище продуктивність пам'яті.

Вивченням підготовки студентів педагогічного вузу до інформаційно-комунікативної взаємодії з учнями займалась М. Демидова [49]. Автором доведено, що:

- при підготовці майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності оволодіння основами ефективної інформаційно-комунікативної взаємодії з учнями забезпечується сукупністю умов, які включають: виокремлення та об'єктивізацію знань про засоби інформаційно-комунікативної взаємодії на основі індивідуального досвіду студентів в навчально-пізнавальній діяльності, усвідомлення студентами полісуб'єктності та діалектичності як основних джерел знання, що підвищують ефективність інформаційно-комунікативної взаємодії в процесі передачі та засвоєння знань;

- підготовка майбутніх учителів до інформаційно-комунікативної взаємодії з учнями забезпечує її ефективність незалежно від об'єкту засвоюваних знань та характеру навчально- пізнавальної діяльності [там само, 167].

В. Лісовий [87] досліджував проблему формування в майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності.

Автор визначив і науково обґрунтував сутність і структуру дослідницької позиції як складової професійної діяльності сучасного учителя музики. Ним визначено її місце у структурі цієї діяльності, розкрито змістові та функціональні характеристики, виявлено психологічні і педагогічні фактори, механізми, що позитивно впливають на процес формування у професійній

діяльності майбутнього вчителя музики дослідницької позиції і сприяють ефективній організації цього процесу. Визначено та обґрунтовано, що педагогічні умови формування дослідницької позиції у майбутніх учителів музики мають дістати подальшого розвитку в аспектах творчого забезпечення професійної діяльності майбутніх учителів.

Над проблемою методики підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва працювала Т. Борисова [22]. У своєму дослідженні автор стверджує, що ефективність розробленої методики підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва підтверджено результатами експериментального

М. Михаськова [100] розробляла проблему формування фахової компетентності майбутніх учителів музики. У дисертації наведено нове вирішення проблеми фахової компетентності. Автором доведено, що фахова компетентність майбутнього спеціаліста виступає як основа його майстерності.

Н. Васильева [30] у своєму дослідженні розробляла проблему формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музики. Діагностика результатів дослідження виявила, що розроблена модель формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музики буде ефективною при комплексній реалізації визначених педагогічних умов. Актуальність проблеми формування музично-виконавської компетентності у майбутніх учителів музики обумовлена соціальним попитом суспільства та недостатньою її розробленістю в педагогічній теорії.

І. Боднарук [21] присвятила дослідження проблемі педагогічних умов оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики. Автор довела, що оптимізувати методичну підготовку

майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики дозволяє наступний, теоретично обґрунтований комплекс педагогічних умов:

- забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін;

- формування у студентів активної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності;

- актуалізацію в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо проведення музично-виховної роботи з учнями.

Узагальнюючи, потрібно відзначити, що в сучасних дослідженнях одним із важливих напрямів розвитку музичної педагогіки визначається проблема готовності майбутніх учителів музики до творчої діяльності.

На сучасному етапі розвитку педагогіки, теорії і методики музичного навчання зокрема, перед науковцями постають завдання удосконалення старих і створення нових навчальних систем і технологій, в основу яких становили б:

- ідеї самоорганізації та саморозвитку учителя;
- теорії щодо гуманізація його професійної свідомості;
- оновлення педагогічного мислення, яке було би зорієнтовано на пошук нових, більш ефективних шляхів і засобів вирішення педагогічних завдань, що сприяють якісним змінам у професійно-педагогічній діяльності.

Узагальнюючи досвід досліджень, необхідно зауважити, що авторами фундаментально розглянуто питання змісту музично-педагогічної освіти, формування естетичних смаків та ідеалів у студентів, розвиток музично-художньої культури особистості. В роботах сучасних вчених особливо наголошено потребу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики для здійснення продуктивної педагогічної діяльності,необхідність розвитку їх творчого потенціалу, креативності і т.п.

Особливо високі вимоги висуваються до підготовки учителів музики загальноосвітніх шкіл, тому що проблема масового музичного виховання потребує того, щоб учитель музики був творчою людиною. Вчитель музики

повинен не тільки володіти певною системою методів та засобів навчання, а і проявляти творчий підхід до різних видів музично-педагогічної діяльності.

Попри значний інтерес науковців до проблем творчого розвитку майбутніх учителів музики, ряд питань з цієї проблеми залишився поза межами дослідницького пошуку. Це, зокрема, такі питання, як:

- активізація самостійності студентів при виконанні музично-творчих робіт (створення інтерпретації музики, знаходження нових ефективних засобів виконавсько-технічного опрацювання музичних творів і т.п.);
- спонукання студентів до пошуково-творчої діяльності в галузі виконавства;
- удосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики в напрямку стимулювання евристичних підходів до навчання.

1.2. Науково-теоретичні концепції сутності та структури евристичної діяльності.

В останні роки велика увага у філософії, психології, педагогіці приділяється пошуку та розробці нових методів навчання, орієнтованих на розвиток творчих, дослідницьких здібностей особистості. Все це передбачає перехід на більш гнучку стратегію професійно-педагогічної освіти, переорієнтацію методичної системи навчання на оволодіння учнями розумовими діями та прийомами пошуку оптимальних способів вирішення творчих завдань. Евристична діяльність – один із важливих засобів сучасного навчального процесу.

У Древній Греції евристика розглядалася як система навчання шляхом застосування навідних питань, як сукупність логічних прийомів та методичних правил теоретичного дослідження у відшукуванні істини, як метод навчання, що сприяє розвитку винахідливості, активності.

Евристичні методи – це спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття нового. Наука, яка вивчає продуктивне творче мислення, називається евристикою від грецького слова heurisko – відшукую, відкриваю. Евристичні методи зазвичай протиставляються формальним методам, що спираються на точні математичні моделі.

Евристичні методи направлені на скорочення часу вирішення завдань шляхом перебору варіантів та використовуються як індуктивні методи Проблема застосування евристичних прийомів є частиною проблеми активізації навчальної діяльності і тісно пов’язана з рівнем пізнавальної активності, її мотиваційних характеристик.Завдяки універсальній та величезній значимості евристичних прийомів і методів, евристика сьогодні розглядається як самостійна наука.

Розглянемо детальніше розуміння терміну „евристичний”. У Тлумачному словнику англійської мови (Random house) під евристикою розуміється метод дискусії, а також вивчення способів здійснення евристичної процедури

(методики). Термін «евристичний» (heurisko) тлумачиться там досить варіативно, тобто:

1. Слугує для того, щоб вказувати напрямок пошуку; такий, що стимулює інтерес як засіб подальшого дослідження;

2. Надихаючий людину, щоб вивчати, виявляти, розуміти, або вирішувати проблеми по-своєму, як шляхом експерименту, так і методом спроб та помилок.

3. Такий, що має відношення, або ґрунтується на експериментуванні, оцінці, або методах спроб і помилок.

4. Такий, що має відношення до вирішення проблеми методом спроб і помилок у тому випадку, коли алгоритмічний підхід не практичний.

Як бачимо, в наведених трактуваннях містяться психолого-педагогічні ознаки терміну «евристичний»: стимулювання інтересу до дослідження, надихання до самостійного пошуку.

У Великому енциклопедичному словнику пропонується три значення евристики – це:

1. Спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття нового (евристичні методи);

2. Наука, що вивчає продуктивне творче мислення (евристичну діяльність);

3. Метод навчання, який бере свій початок ще від Сократа, так звані «сократичні» бесіди.

Узагальнюючи існуючі підходи, А.В. Хуторською [176] відзначає, що в залежності від обраної точки зору, світоглядної позиції або наукової галузі, під евристикою розуміють:

- Здогади, що ґрунтуються на загальному досвіді вирішення завдань;
- Прийом або сукупність логічних прийомів з вирішення завдань, виконання теоретичних досліджень, конструювання моделей;
- Метод відкриття нового (істини), в тому числі метод спроб і помилок;

- Метод (сукупність методів) навчання, наприклад, дискусії;
- Діяльність, що характеризує процес продуктивного творчого мислення;
- Розділ психології, що вивчає специфіку творчої діяльності;
- Науку про творчість [там само, 266].

Евристика в різних науках трактується по-різному: «як метод відкриття нового», «розділ сучасної психології мислення», як вчення про вирішення завдань засобами продуктивного, творчого мислення [118, 168].

А.В. Хуторської вважає, що «евристика» в широкому розумінні – розділ психології, що розкриває природу розумових операцій людини при вирішенні пошукових завдань, незалежно від їх конкретного змісту. У вужчому розумінні – евристика – це здогадки, що ґрунтуються на загальному досвіді творчого вирішення споріднених завдань [176, 18].

Підсумовуючи сказане, наголосимо, що евристика – це напрям діяльності людини, орієнтований на створення нею суб'єктивно або об'єктивно нового та значимого продукту. Насправді, якщо вважати будь-яку діяльність людини як продуктивну [28; 187], то все, що вона робить, можна вважати евристичним. Пряма ж вказівка на евристичність того чи іншого прийому, методу або принципу говорить про те, що мова йде про отримання нового продукту – речового, розумового, чуттєвого або іншого. Терміни «евристика» або «евристичний» можна застосувати до будь-якого методологічного елементу діяльності, в тому числі і до діяльності освітянської. Дана характеристика або ознака, що висловлюється стосовно даного елемента буде означати, що йдеться про відкриття, створення або народження нового продукту. В цьому розумінні евристичне навчання – це тип навчання учнів пошуку та створенню нового в їх знаннях, вміннях, способах діяльності, особистих якостях, матеріалізованих продуктах освіти [267].

Один з різновидів застосування евристичних методів -проведення так званих «сократичних» бесід, що полягає в постановці учням серії навідних питань, прикладів. При сократичному методі навчання учню пропонується самостійно приходити до вирішення проблеми, в результаті чого відкривається істина не лише учню, але й учителю.

Термін «евристика» увів у III віці н.е. давньогрецький математик Папп Олександрійський. У своєму трактаті «Мистецтво вирішувати задачу» він виділив та описав методи, за допомогою яких можна вирішити задачу, якщо її не можна вирішити за допомогою логічних прийомів [209, 14]. Сьогодні широко відомий легендарний вигук «Еврика!», що належить Архімеду (287-212 рр. до н.е.), пов'язаний з відкриттям закону в гідростатиці та який виражає почуття радості від виникнення нової ідеї.

Організація процесу навчання методом «шукань», «відкриття» відома давно. Свого часу Ян Амос Коменський (1592-1671) писав: «Усіх нас, що вийшли зі шкіл та університетів, доторкнулася лише тінь учености, квітучі роки юності пройшли у вивченні дрібниць. Людей слід вчити головним чином того, щоб вони черпали знання не з книг, а спостерігали самі небо і землю, дуби і буки, тобто, щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не пам'ятали лише чужі спостереження та пояснення» [124].

Про те ж пише Ж.Ж. Руссо (1712-1778): «Зробіть нашу дитину уважною до явищ природи, ставте доступні її розумінню питання та дозвольте їй вирішувати їх» .

Виокремлення важливих компонентів творчого мислення ми знаходимо в роботах філософів-раціоналістів 17 віку – Р. Декарта, Спінози, К. Лейбніца. Вони звернули увагу, що в складі інтелектуальної діяльності людини є істини, які виявляються шляхом своєрідного, безпосереднього пошуку [128, 9-10].

Німецький педагог А. Дистервег [50] передбачив цінність евристичного методу навчання, його розвивальні можливості. Він розумів, що застосування

евристичних методів сприяє стимулюванню творчості учнів у відкриванні істини і говорив, що метод слушний, коли спонукає учня до самостійного пошуку.

Як відзначає В.І. Андреєв [8], першими вченими, які зробили спробу розкрити сутність евристичного методу навчання, були А.Я. Герд та Генрі Армстронг. Однак ідея використання евристичного методу навчання в теорії і в практиці освіти не знаходили свого практичного застосування аж до 20-х – 30-х років XX століття.

На рубежі XIX – XX століть число прибічників використання евристики у навчанні значно збільшилось. Практичний досвід свідчив, що «евристика» дійсно сприяє розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів на шляху їх руху до знань. Але водночас вона потребує надто багато праці, напруження та часу для отримання суттєвих результатів у навчанні.

Російський вчений педагог П. Каптерєв [68] пропагує евристичний спосіб навчання та закликає поєднувати евристичні форми навчання з традиційними. Даний підхід розрахований на рефлексію та фіксацію результатів за умови самостійного засвоєння учнями змісту освіти.

П. Каптерєв, досліджуючи евристичні форми навчання в народній школі, стверджує, що евристична форма навчання та наочне елементарне навчання нероздільні. Він відзначає, що викладання повинне завжди починатися з наочного, конкретного. І лише після того, коли учнями ґрунтовно засвоєні наукові істини, можна переходити до евристичних форм навчання. Далі він відзначає, що при евристичній формі навчання всі наукові закони, формули, правила «відкриваються» самими учнями, евристична форма навчання збуджує та розвиває розумові сили учнів [там само].

З розвитком психології і педагогіки евристику стали трактувати як проблему творчості. Так, вітчизняний психолог В.Пушкін вважає, що «основою евристики як нової комплексної галузі знання слугує психологія, і

зокрема той її розділ, який отримав назву творчого або продуктивного мислення» [128, 6].

Перед людиною нерідко виникають такі ситуації, коли виявляється конфлікт між умовами та вимогами якої-небудь діяльності. Наприклад, людина повинна вирішити те чи інше завдання, але існуючі умови не стимулюють діяльності, не підказують їй способу вирішення цього завдання. Щоб знайти вихід з подібної ситуації, людині необхідно створити нову стратегію діяльності, тобто здійснити акт творчості. Таку ситуацію називають проблемною, а нову стратегію, яка при цьому виробляється, називають евристичною діяльністю.

В. Пушкін стверджує, що в завдання евристики входить не лише пізнання закономірностей творчого мислення, але й розробка методів, шляхів керування цим процесом. Він зазначає, що в майбутньому, коли остаточно визначаться контури цієї науки, вона стане комплексною галуззю знання, яка об’єднує методи та результати багатьох наук [там само, 5].

Вже зараз проблема евристики розробляється інженерами та математиками, психологами та фізіологами, педагогами та організаторами виробництва. Але основу евристики як нової комплексної галузі знання закладає психологія. І особливо той її розділ, який отримав назву психології творчого або продуктивного мислення.

Результатами досліджень доведено, що різні інтелектуальні операції, які превалюють у розумовій діяльності людини, виробляються в ході навчання та розвитку й утворюють так звані штампи та автоматизми. За допомогою такого роду стереотипів вирішуються пізнавальні завдання, поставлені перед людиною.

Розглядаючи евристичну розумову діяльність, психологи підкреслюють, що вона, хоча й включає в себе розумові операції, але разом з тим володіє своєрідною специфікою, що дозволяє характеризувати її як різновид

людського пошукового мислення, який відкриває невідомі раніше закономірності об’єктів, що оточують людину.

Велику роль інтуїтивній творчості відводив А. Ейнштейн. Він відзначав, що завдання логічного мислення зводиться до встановлення співвідношень між поняттями і припущеннями. Але логіка не враховує той факт, що поняття і припущення пов’язані з навколишнім світом, оскільки в основі своїй вибудовуються на безпосередньому відображенні світу, який пізнає людина. Саме цей факт робить мислення інтуїтивним, а не логічним.

В. Пушкін вказує на зв’язок інтуїтивного мислення з евристичними методами навчання. Автор протиставляє евристичні прийоми вирішення завдань – алгоритмам як чіткій спрямованості та послідовності дій, що гарантують вирішення цих завдань, і стверджує, що застосування евристичних методів може призводитидо більш швидкого прийняття рішення. Однак Дж. Брунер розглядає евристичні методи лише як необхідні прийоми для вирішення вже поставлених завдань, а евристичну діяльність людини він пов’язує з процесами, які приводять до формування прийому або схеми розумових дій [128, 103].

Проблеми стимулювання творчого мислення досліджено у роботах Е. де Боно (латеральне мислення), В. Гордона (синектика), А. Осборна (мозковий штурм).

Серйозний внесок у розвиток теорії творчості зроблено українським вченим В. Роменцем, який дослідив структуру творчого процесу. Вчений зазначає, що творчий процес розвивається в певному часі і обов’язково складається із якісно виражених стадій.

Велику роль у процесі творчості відіграє інтуіція як важливий компонент розв’язання пошукових задач. Роль інтуіції як основного компоненту творчого процессу в галузі творчого мислення доведено Л.Виготським, О. Гройсманом, О. Єрмолаєвою – Томіною.

Роль евристики, евристичної діяльності у навчанні детально розглядає в своїх роботах Д. Пойа [120]. Він характеризує евристику як спеціальну галузь знання, мета якої – дослідити правила та методи, що ведуть до відкриттів та винаходів. Для використання методів евристики Д. Пойа рекомендує керуватися наступними міркуваннями:

- По-перше,- треба мати хист, а поряд з ним удачу;

- По-друге, - стійко триматися і не відступати доти, поки не з'явиться щаслива ідея [там само, 156-163].

Д.Пойа вважає, що евристичну діяльність слід розглядати як таку, що приводить до вирішення складного, нетипового завдання. Крім того, евристичними називають такі прийоми, які людина формулює під час вирішення раніше поставлених завдань, і переносить ці прийоми для вирішення інших завдань. Д. Пойа рекомендує таку послідовність дій:

- Усвідомлення сутності завдання, окреслення умов її вирішення;
- Складання плану вирішення;
- Реалізація плану;
- Здійснення погляду назад, тобто проаналізувати спосіб отримання рішення.

Інакше кажучи, Д.Пойа наголошує на необхідності знайти відповіді на наступні питання:

-Що відомо?,

-Що дано?,

-В чому полягає умова?,

- Чи не зустрічалися раніше такі задачі? [120, 210].

Навчання за евристичним типом головним своїм завданням ставить конструювання учнем власного смислу, цілей та змісту освіти.

З. Калмикова [66]в евристиці головну увагу звертає на способи побудови рішень, які знаходяться на перетворенні інформації в плани, програми. Вона розглядає евристичний метод як спосіб, принцип мислення, що скорочує

перебір різних варіантів рішення. Головне для евристики – це пошук найоптимальніших методів управління процесом вирішення завдань.

З. Калмикова відзначає, що евристичні прийоми не лише виховують самостійний творчий підхід до вирішення проблеми, але й реально формують у мисленні ті операції, які забезпечують можливість такого підходу.

До числа прийомів пізнавальної діяльності евристичного типу З. Калмикова відносить наступні:

- прийом конкретизації;
- прийом наочного представлення або схематизації;
- прийом варіювання;
- прийом абстрагування або умовного спрощення;
- прийом екстраполяції (перенесення) .

За допомогою перерахованих евристичних прийомів активізується мислення того, хто навчається, розширюється простір для самостійного створення різних прикладів вирішення завдань, актуалізуються власні наміри та можливості відносно їх реалізації.

Прийоми евристичного типу стимулюють пошук способів вирішення нових, раніше невідомих проблем, відкриття нових для суб’єкта діяльності знань, які відповідають природі та специфіці творчої або продуктивної діяльності. Евристичні прийоми ґрунтуються не на формально-логічному, а на змістовному аналізі проблеми.

Як відзначає З.Калмикова, ці прийоми спрямовують думки людини, яка вирішує проблему, «на проникнення до суті описуваного в умові завдання (або проблеми) предметного змісту, на те, щоб за кожним словом вони бачили реальний зміст» [66, 200].

На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтовані не на формально-логічний, а на змістовний, семантичний аналіз проблеми.

З. Калмикова в своєму дослідженні розглядає евристичні прийоми як прийоми конкретизації, при яких людина, що вирішує завдання, надає абстрактним даним конкретнішої форми і протиставляє їм прийоми абстрагування. Оскільки евристичні прийоми самостійно формуються у дуже небагатьох учнів, цим прийомам потрібно спеціально навчати. На думку З.Калмикової, одним з найважливіших принципів розвиваючого навчання повинен стати принцип спеціального формування як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності [там само].

З. Решетова [132] у своєму дослідженні довела, що евристичному вирішенню завдань можна навчити. Але при цьому слід дотримуватись певних умов. Зокрема :

- спонукати учнів до формування засобів аналізу поставленого завдання;

- ці засоби повинні бути орієнтовані не тільки на зміст завдання, а й на організацію евристичної діяльності учнів;

- навіть при високому рівні абстракцій і узагальнень постійно розширювати межі вирішуваних евристичних завдань;

- організацію вирішення евристичних завдань необхідно проводити на різних рівнях навчання [там само, 162].

У педагогіці найчастіше використовується класифікація методів навчання, за основу якою береться характер пізнавальної діяльності тих, кого навчають, - це:

- пояснювально-ілюстративний метод;

- репродуктивний метод;

- метод проблемного викладу;

- окремо-пошуковий (евристичний);

- дослідницький.

Характеризуючи особливості цих методів, І.Я. Лернер [85] зазначає, що при пояснювально-ілюстративному методі відбувається передача учням навчальної інформації від педагога, тобто учні отримують готові знання.

Застосування засвоєної інформації і отриманих готових знань учні у своїй діяльності здійснюють репродуктивним методом. У межах цього методу вирішуються типові завдання, лабораторні роботи.

Дослідницький метод передбачає певне наближення навчально-пізнавальної діяльності учнів до наукової діяльності. У даному випадку педагог формує тему завдання і ознайомлює учнів із основами методів методи наукової роботи.

Навчання за евристичним типом найближчим є до проблемного методу, оскільки спонукає учнів до самостійності. (А.В.Брушлинський [28], І.Я. Лернер [85], М.І. Махмутов [95]).

Як відомо – мета проблемного навчання полягає у засвоєнні учнями заданого вчителем матеріалу шляхом самостійного або послідовного висунення спеціальних, пізнавальних проблем. Таким чином, учитель наводить учня на необхідне вирішення завдання.

М.І. Махмутов вважає, що евристична розумова діяльність – це творчість і суть її полягає у швидкому розумінні основної ідеї та раптовому виявленні прийому дії або образу. Така діяльність характеризується високою емоційністю та великим проявом інтересу до заданого завдання. Він вказує, що будь-яку пізнавальну діяльність можна умовно розділити на продуктивну та творчу. І, коли в процесі цієї діяльності виникає проблемна ситуація – це підштовхує людину шукати новий спосіб дії.

М.І. Махмутов розглядає проблемну ситуацію як закономірність, що дає початок мисленню у вирішенні проблем. Складається така послідовність дій: висунення проблеми – пошук способів її вирішення – вирішення проблеми. Метою евристичного навчання є не передача учням досвіду минулого, а створення ними особистого досвіду та його продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього у зіставленні з відомими культурно-історичними аналогами.

М.І. Махмутов вважає, що навички продуктивного творчого мислення набуваються в школі далеко не лише як наслідок репродуктивного засвоєння, оскільки знання – основа продуктивного мислення в ході вирішення завдань [там само, 9]

Інтерес до евристики виявляють багато вчених. На думку О.Ф. Серебрянникова [145], одним з важливих напрямків сучасної науки є вивчення принципів творчої діяльності, зокрема тих її особливостей, які пов'язані із закономірностями евристичних процесів мислення. Вчений називає евристичним методом той, який допомагає покращити процес вирішення завдання, не звертаючись до повного перебору всіх варіантів рішення, а використовуючи лише деякі з варіантів.

Зусиллями вчених, що працюють у галузі методології та логіки наукового пізнання, в кібернетиці, психології, педагогіці та в інших галузях науки, здійснюється ця вимога. Іноді ми протиставляємо логічні методи мислення евристичним, які сприяють виробленню ідеї, пошуку доказовості певного типу завдань. При цьому підкреслюється, що строгі методи пізнання та мислення надійні та беззаперечні, в той час як евристичні методи ненадійні, спірні, але в той же час призводять до відкриття нових результатів.

О.Ф. Серебрянников стверджує, що знаходження способу рішення логічних задач має відзначатись евристичними принципами. До них автор відносить:

- Принципи, згідно з якими, виробляється схема (план) можливого рішення – «ідея рішення» задачі;

- Принципи, за допомогою яких здійснюється намічений план, відшукується реальне рішення;

- Принципи, що визначають критерії, за якими відкривається нетривіальність задачі, можливість спрощення її умов або рішення.

Перші принципи сприяють вибору основних етапів рішення шляхом аналізу умов задачі, пошуку аналогівраніше вирішених задач. Це принципи аналітичні.

У принципах другої групи – рішення задач наводиться у формі певного синтезу рішення, тому принципи другої групи називають синтетичними.

І, нарешті, принципи третьої групи, які умовно називають критеріями нетривіальності. Тут відбувається відбір цікавих та відсів тривіальних задач [там само, 32].

В.Сластьонін [150] стверджує, що у навчанні використовуються, в основному, бесіди двох видів: катехізичні й евристичні. У початковому навчанні катехізична бесіда використовується переважно під час перевірки й оцінки знань учнів, закріпленні, а також під час аналізу прочитаних текстів.

Евристична бесіда, як правило, проводиться з метою повідомлення нових знань. Питання і передбачувані відповіді будують таким чином, що вони «підводять» учня до нових положень, висновків. В учнів виникає суб'єктивне враження, що вони самі роблять відкриття, немов би повторюють логіку наукового відкриття. У наш час цей вид бесіди широко використовується у проблемному навчанні.

Успіх бесіди залежить від вміло поставленої низки питань і від здатності до передбачення відповідей учнів. Питання вчителя повинні бути чітко поставлені, без зайвих пояснювальних слів.

Не слід повторювати питання до того, як учень дав відповідь, не слід ставити питання у різних формулюваннях. Змінювати формулювання питання потрібно, виходячи з відповідей учня, якщо з'ясовується, що учень недостатньо активний. Не рекомендується ставити навідні питання, такі, що підказують, пояснюють, «наводять» на відповіді. Подібний характер питань можна використовувати для отримання швидких відповідей а також з метою орієнтації учнів, організації певного напрямку у їх роздумах. Питання повинні передбачати певну логічну форму думок: перехід від загального до

окремого (дедукція), від одиничних і конкретних фактів до узагальнених положень (індукція), порівняння, аналіз.Характерним також мають бути синтез, узагальнення, абстрагування й інші операції мислення [там само, 6].

І. Алексеєв [5] вважає, що евристичне навчання більш універсальне, тому що воно визначає методологію освіти, при якій самими учнями визначаються потрібні знання відповідно змісту (рефлексивне конструювання). Евристичне навчання відрізняється від інших методів навчання розвитком не лише учнів, але й розвитком цілей, технологій, змісту освіти.

С.Архангельський евристику розглядає як спосіб вирішення поставлених завдань на основі вільних роздумів. Він вважає, що для евристик характерне поєднання двох основних компонентів: суб'єктивно-психологічного та об'єктивно-раціонально-логічного. Таким чином, під евристикою він розуміє не тільки інтуїтивні методи, але й логічні способи діяльності [11, 8].

Ю. Кулюткін [79, 128] розглядає евристику як діяльність у вигляді операційної моделі або програми, в якій задається певна структура рішення. При побудові такої програми головна увага приділяється способам переробки інформації, процесам вироблення рішення. В евристиці основна увага концентрується на способах побудови рішень, пошук яких відбувається на перетворенні інформації в плани, програми.

Д.Узнандзе [170, 62-69] відзначає, що поняття позиції дозволяє усвідомити важливі аспекти евристичної діяльності людини. В основі програми діяльності людини в тій ситуації, в якій їй доводиться ставити та вирішувати евристичні задачі, суттєву роль відіграє вироблення пошуків та програм майбутньої діяльності.

Р. Галіахметова [39] розробляла проблему евристичного підходу до формування у студентів соціально-професійної культури. У своєму дослідженні вона доводить, що головним у цьому процесі є підбір таких логічних конструкцій наукових знань, які б могли бути:

- інструментом пізнавальної діяльності;

- інструментом мислення взагалі і, особливо, творчого мислення;

- способом, який забезпечує перехід від фіксованих форм та стану пізнавальної діяльності до вищого рівня.

Це означає, що система знань повинна бути упорядкована і дозволятиме студентам прогнозувати результати своєї діяльності. Автор стверджує, що структура навчального матеріалу з гуманітарних, загально-професійних і спеціальних дисциплін дозволяє використовувати евристичну діяльність як засіб впливу на активізацію інтелектуального і емоційно-образного пізнання. Автор розрізняє три категорії евристичних прийомів:

1. Спрямовуючі– забезпечують цілепокладання діяльності;

2. Нагадуючі – це раніше отримані знання, що складають базу засвоєння даної дисципліни;

3. Прогнозуючі – ці евристичні прийоми активізують інтелектуальну та емоційну складові частини мислення.

Таким чином, навчання евристичних прийомаів складається з кількох фаз:

- накопичення інформації за рахунок спрямовуючих прийомів;
- прискорення творчого процесу за рахунок нагадуючих евристик – це стадія дозрівання;
- прогнозуюча евристика, яка скорочує кількість переборів у стадії дозрівання.

Таким чином, евристична діяльність суб’єкта є процесом, що має складну структуру, який виражає внутрішні мотиваційно-смислові закономірності її реалізації.

К.В. Власенко [35] розглядала проблему формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах із поглибленим вивченням математики. В її дисертації запропонована та науково обґрунтована модель методичної системи формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії через актуалізацію евристичних ситуацій, в основі яких – евристична задача.

В дисертації розкриті різні підходи до визначення евристики як спеціальної галузі знань. В результаті дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що формування прийомів евристичної діяльності пов'язано з вирішенням евристичних завдань. У дослідженні основою для моделювання проблемних педагогічних ситуацій виступає евристична задача. І далі автор визначає:

1. Актуалізація ситуації орієнтації учнів. У цій ситуації пропонуються задачі з великим ступенем визначеності змісту .Ефективним способом рішення цих задач є усна робота учнів.

2. Актуалізація ситуації рішення евристичних задач. У цій ситуації передбачається творча переробка змісту задач та діалогового співробітництва учнів.

3. Актуалізація ситуації перетворювання. В основі вирішення евристичних завдань - групова діяльність учнів, яка створює атмосферу сумісного творчого пошуку.

4. Актуалізація ситуації інтеграції. В цій ситуації учні самостійно знаходять проблеми, протиріччя, різні способи вирішення проблем, обгрунтування евристичних позицій.

Запропонована авторкою методика створення евристичних ситуацій виявилася ефективною в навчанні учнів на уроках геометрії.

Т. Зибіна [61] у своєму дослідженні запропонувала технологію навчання курсантів евристичним прийомам вирішення творчих задач. Моделювання педагогічної технології включає теоретичну розробку:

- концептуального рівня, який зумовлює провідну ідею, технологію та сприяє її функціонуванню;

- дидактичного рівня, який об'єднує змістові основи навчання за евристичним типом;

- процесуального рівня, де розкривається динаміка засвоєння курсантами евристичних прийомів вирішення задач.

Практичні дії зумовлюються:

1. обсягом теоретичних знань, необхідних для засвоєння даних прийомів;

2. класами творчих задач, вирішуваних на основі евристики;

3. комплексом контрольних завдань, які дозволяють оцінювати рівень досягнутих результатів

Автор відмічає, що концептуальний рівень осмислення технології засвоєння евристичних прийомів визначає загальний напрям навчання курсантів. На дидактичному рівні відбувається обґрунтування моделюючих технологій,що регулюють характер навчальної діяльності в ході засвоєння курсантами евристичних прийомів.Процесуальний рівень характеризується визначенням способів оцінки досягнутих результатів.

Автором запропонована класифікація евристичних прийомів рішення творчих задач. Достоїнством даної класифікації є визначення загальної динаміки розумових і практичних дій курсантів.

Найдетальніше евристичні методи навчання розглядає А. Хуторською [177]. Він стверджує, що, використовуючи старі методи навчання, не можна виховати творця або активного діяча, тому що реалізувати свій потенціал зможе лише той, для життєдіяльності якого є характерним постійний пошук. Евристичним навчанням, за А.Хуторським, можна назвати таке навчання, коли перед учнем поставлено завдання сконструювати власний смисл освіти, а також процес організації її.

В евристичному навчанні вчитель повинен допомогти кожному учню розробити та реалізувати програму свого навчання, створити власний зміст освіти на основі особистої творчості. Завдання учителя – спрямовувати учнів до евристичної діяльності і, в разі потреби, коригувати процес її протікання. Евристичне навчання можна розвивати за трьома напрямками: 1) когнітивно-пошуковому; 2) сприймально-оцінному; 3) творчо-продуктивному.

Педагог разом з учнем з’ясовує смисл питань:

- Що думаю я?,

- Що думає мій товариш?,
- Що думають вчені? ,
- Що думає педагог?.

При традиційній освіті учень практично не бере участі у відборі змісту своєї освіти, він засвоює ті нормативні освітянські стандарти, які пропонує йому педагог. В евристичному навчанні учень сам виробляє для себе новий зміст освіти у формі ідей, творчих робіт, досліджень тощо. Якщо учень на основі особистісного, самостійного пізнання здійснює індивідуальний шлях дослідника, то він може конструювати власну систему знань. При особливо складній евристичній ситуації педагог може допомогти учню скоригувати індивідуально досягнуті результати.

А.Хуторською вважає, що під евристичною діяльністю слід розуміти відкриття нових, раніше невідомих закономірностей об’єктів, вміння свідомо діяти в ситуаціях, що склалися, розбудовувати нову систему дій з метою досягнення нових цілей. Евристичні прийоми передбачають швидке, але в той же час спрощене розв’язання творчого завдання, звертання до евристичних прийомів не виключає активізації інтуїції. Розумова діяльність евристичного типу активізується у вирішенні нестандартних проблем.

Загалом, аналіз літературних джерел з проблеми підготовки майбутніх учителів музики до навчання за евристичним типом основі застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні показав, що дана проблема не була предметом спеціального дослідження і до цього часу залишаються ще нерозкритими специфічні, психологічні закономірності цього методу, недостатньо досліджено педагогічні механізми його розвитку.

Висновки до першого розділу

Аналіз стану дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музики до застосування прийомів евристичної діяльності дав змогу зробити такі висновки:

1. Впродовж багатьох років розуміння природи і сутності професійної діяльності педагога пов'язувалося зі сферою мистецтва. Саме так діяльність учителя розуміли видатні педагоги минулого (Я.А. Коменський, А. Дістервег, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинський). Проте, вже у XIX столітті виникає потреба у спеціальній підготовці педагогічних кадрів, спроможних забезпечити вплив мистецтва на формування особистості. Задоволення запитів освітянської практики вимагало масової підготовки учителів музики, що значно вплинуло на розуміння природи музично-педагогічної діяльності, на інтерес дослідників до визначення загальних, типових рис і ознак музично-педагогічної діяльності. Визначення провідних підходів до підготовки майбутніх учителів музики відбувалось у річищі провідних напрямів розвитку теорії вищої педагогічної освіти (О.Абдулліна, В.Бондар, Ф.Гоноболін, Н. Кузьміна, Ю.Кулюткін, С.Мельничук, В.Сластьонін. Р.Хмелюк та ін.).

2. На сьогодні доведено, що розвиток виконавської майстерності – один із необхідних компонентів професійної діяльності учителя музики (В.Шацька, Л.Арчажникова, Р.Верхолаз, А.Козир, В.Яконюк та ін.). Особливе місце у виконавській підготовці майбутніх учителів музики посідає їх фортепіанне навчання, яке має відрізнятися певною специфікою (З.Квасниця). Зокрема, для майбутніх учителів музики поряд із загальними уміннями фортепіанного виконавства необхідним є оволодіння специфічними, зумовленими потребами майбутньої діяльності, уміннями художньо-педагогічної інтерпретації музики (Г.М.Падалка), ескізного опрацювання фортепіанного репертуару (Л.В.Осипова), читання з аркушу (В.Пустовіт), підбирання за

слухом (Т.Беркман). Великого значення надають науковці потребі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музики (Н.Біла, Н.Білова, Є.Куришев, Н.Сегеда та ін.), розглядаючи проблему творчої діяльності студентів через залучення їх до елементарної композиторської творчості (Е.Брилін, А.Душний,), шляхом впровадження методики розвитку креативності студентів (В.Фрицюк), застосування активних засобів творчо-аналітичного осягнення музичних творів (Л.Воєводіна). Водночас зазначимо, що проблема творчого спрямування фортепіанного навчання у процесі застосування майбутніми учителями музики прийомів евристичної діяльності дотепер не була поставлена.

3. Аналіз наукової літератури свідчить про існування різноманітних підходів до трактування евристичної діяльності як спеціальної галузі знання. Великого значення надавали вчені минулих років евристичним методам навчання, підкреслюючи, що пізнавальний «пошук», «відкриття» є продуктивним способом розвитку людини (Я.А.Коменський, А.Дистервег, Ж.-Ж.Руссо). З розвитком педагогіки евристичну діяльність стали трактувати як проблему творчості. Вчені вважають, що основою евристики як нової галузі знання служить психологія, і зокрема, той її розділ, який отримав назву творчого або продуктивного мислення. Евристична діяльність характеризується як спеціальна галузь знання, мета якої – дослідити правила та методи, що ведуть до відкриттів та винаходів. (Дж. Брунер, Д. Пойа, В. Пушкін, та ін.).

4. Сучасний етап розвитку евристичного навчання як спеціальної галузі освітнього процесу пов’язано з дослідженнями А.Хуторського, О.Серебряннікова та ін. Провідні позиції їх робіт відтворюють положення щодо евристичної діяльності як багатоскладової структури, її змістом виступає творчий пізнавальний пошук. Прийоми евристичного типу стимулюють пошук способів вирішення нових, раніше невідомих проблем, відкриття нових для суб’єкта діяльності знань, які відповідають природі та

специфіці творчої або продуктивної діяльності. Евристичні прийоми ґрунтуються не на формально-логічному, а на змістовному аналізі проблеми. Узагальнюючи існуючі підходи, А.В. Хуторською відзначає, що в евристичному навчанні учень сам виробляє для себе новий зміст освіти у формі ідей, творчих робіт, досліджень. Евристична навчальна діяльність передбачає відкриття нових, раніше невідомих закономірностей об'єктів, нові способи мислення, нову систему дій, досягнення нових цілей.

5. Аналіз літературних джерел з проблеми підготовки майбутніх учителів музики показав, що проблема підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв за евристичним типом не була предметом спеціального дослідження і до цього часу залишаються ще нерозкритими специфічні закономірності навчання музики за евристичним типом.Водночас здобутки теорії і методики навчання музики в галузі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до професійної діяльності, досягнення теорії і практики евристичного навчання уможливлюють створення методики застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні студентів педагогічних університетів.

6. Виходячи зі сказаного, ми вважаємо, що удосконалення процесу навчання майбутніх учителів музики повинне враховувати можливості евристичного навчання, евристична діяльність у фортепіанній підготовці студентів має посісти значне місце. Розробка оптимальної методичної моделі застосування прийомів евристичної діяльності містить суттєвий потенціал поліпшення фортепіанного навчання майбутніх учителів музики.

7. На підставі аналізу поглядів учених щодо евристичної діяльності під означеною діяльністю ми розуміємо різновид мисленнєвих і практичних дій, спрямованих на пошук нових підходів до творчого вирішення проблеми. Прийом евристичної діяльності – це відносно закінчений елемент пізнавально-перетворювальної дії, що ґрунтується на усвідомленому підході до вирішення творчого завдання.

РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

2.1. Педагогічні умови залучення студентів до евристичної діяльності.

Сучасна вища музично-педагогічна освіта потребує створення нових умов, які б сприяли спонуканню майбутніх учителів музики до самостійного мистецького пошуку. Проте, аналіз досліджень останніх десятиріч показує, що проблемам визначення умов ефективного здійснення евристичної діяльності студентів у процесі опанування мистецтвом не приділяється достатньої уваги, а в реальній практиці фортепіанної підготовки студентів також не зафіксовано звертання до евристичного типу навчання. У зв'язку з цим в нашому дослідженні було висунуто завдання визначити умови залучення студентів, майбутніх учителів музики, до евристичної діяльності в процесі навчання їх гри на фортепіано.

Перша умова. Сенсова орієнтація студентів у навчанні за евристичним типом.

Формування у студентів особистісного сенсу навчання за евристичним типом – одна з найвагоміших педагогічних умов досягнення його результативності. Студенти мають знати, в чому смисл евристичного навчання, чому при такому способі навчання досягаються вищі результати, ніж при традиційному, який особистісний сенс має евристичне спрямування процесу оволодіння грою на фортепіано. Реорганізація традиційно усталених обставин навчання потребує активізації чинників впливу на смислоутворювальний компонент цього навчання.

В контексті гуманістичних орієнтирів освіти особливого значення набувають ті педагогічні важелі, які дають змогу учням вибрати

індивідуальну стратегію підготовки, самовизначитись, вибудувати власну освітню траєкторію, що відповідала б не тільки об'єктивним, а і суб'єктивно значущим потребам професійної підготовки. Не бездумне виконання навчальних вимог, не сліпе слідування музичним порадам і рекомендаціям викладача, а усвідомлений підхід до засвоєння прийомів евристики, вироблення ціннісних орієнтирів навчання гри на фортепіано – необхідна умова сучасної освіти. Ми стверджуємо, що сенсова сфера, її становлення і розвиток набувають особливого значення в системі евристичного навчання. Якщо студенти навчаться зіставляти сутність евристичної діяльності з її значенням для себе, з її особистісним сенсом, тоді можна очікувати на педагогічний успіх. І навпаки, важко досягти успіху тоді, коли студенти не вміють, не налаштовані вилучати з потоку освітньої інформації особистісно цінний смисл, не навчені розпізнавати сенсові евристичні завдання і фактори.

Сенсоутворювальна навчальна дійсність евристичного типу – необхідна умова її продуктивності. Поза ціннісно-сенсовим самовизначенням студентів їх творче зростання неможливе. Усвідомлення особистісного сенсу навчання за евристичним типом виступає його «пусковим механізмом», дає поштовх розвитку у майбутніх учителів музики інтересу до творчого оволодіння грою на фортепіано.

Серед ціннісних орієнтирів для студентів щодо навчання за евристичним типом особливо значущими визначаємо такі, як:

- творчий саморозвиток, вирішення завдань розвитку власної загальної культури, сприяння розвитку музично-інтерпретаційних умінь;
- досягнення рівня конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, нарешті;
- досягнення поточних успіхів у академічному навчанні.

Сенс засвоєння прийомів евристичної діяльності стане для студентів очевидним, коли вони зрозуміють, що такий спосіб навчання гри на фортепіано – шлях до власного творчого становлення. Студенти мають

усвідомити, що вирішення евристичних завдань активізує їх творчий потенціал, сприяє продуктивному розвитку творчих здібностей. Актуалізуючись у процесі фортепіанного навчання, творчі нахили набувають особистісного характеру, а ставши особистісним надбанням, виявляються у будь-якій сфері життєдіяльності. Евристичний тип навчання сприяє творчому зростанню студентів. І саме в цьому його беззаперечна цінність.

Майбутні вчителі музики також мають бути свідомі того, що навчання гри на фортепіано за евристичним типом є необхідним підґрунтям розвитку музично-інтерпретаційних умінь. Визнання творчого підходу як необхідної складової мистецтва інтерпретації музики підвищує потребу у засвоєнні прийомів евристичної діяльності. Без творчого переживання змісту музики не можна досягти успіхів у створенні виразної її трактовки. Тільки творчий підхід дозволяє відтворити у виконанні власне відчуття образної сутності твору. Механічне виконання редакторських вказівок чи рекомендацій викладача можливо і підвищить рівень виконання, проте поза власним творчим осмисленням інтерпретація музики ризикує набути рис формальності, художньої збідненості, вираження не своїх, а чужих думок і переживань. Через те, засвоєння студентами прийомів евристики, яка за суттю своєю виражає творчу спрямованість діяльності, сприятиме пошуку нового в процесі створення студентами інтерпретації музичного мистецтва, орієнтуватиме їх на вироблення творчих пріоритетів у опануванні виконавського мистецтва. Усвідомлення цієї позиції суттєво підвищує значущість евристичного типу навчання в очах студентів.

Важливим орієнтиром сенсового порядку до опанування студентами евристичних прийомів навчання може стати прагнення до продуктивного отримання культурологічного знання. В сучасних умовах освіти мета навчального процесу полягає не тільки і не стільки у відтворенні, репродукції знань, скільки у їх нарощуванні, забезпеченні приросту. Згідно такого розуміння орієнтація традиційних педагогічних систем на передачу-

отримання знань від одного покоління до іншого виявляється застарілою, недостатньою. Евристичний спосіб засвоєння знань відкриває шлях саме до спрямування навчання на пошук раніше невідомого, нового у мистецьких явищах. Так, студент не тільки отримує, від викладача знання, а сам відкриває їх, і розширюючи власний тезаурус, і сприяючи збагаченню вже існуючого знання, підтримуючи розвиток мистецтва. Наприклад, поглиблюючи власну ерудицію стосовно фортепіанного виконання (знання щодо закономірностей образного тлумачення музики, відомості про діяльність видатних піаністів, проблеми методичного забезпечення навчання, оволодіння мистецтвознавчими підходами до сприйняття музики та інших видів мистецтва тощо), студенти аналізують літературу, зіставляють окремі мистецькі явища і факти, в результаті чого можуть отримати нові знання, невідомі науці раніше висновки. Важливо, щоб студенти зуміли побачити саме такий ракурс евристичного навчання, саме такий його сенсовий зміст. Студенти мають прагнути до того, щоб не просто засвоювати, отримувати культурологічні знання, а по можливості сприяти його розширенню, нарощенню, відкриттю нового. А така мета може бути досягнута шляхом евристичного навчання.

Змістове наповнення сенсу навчання за евристичним типом оптимізується на основі прагнення студентів до отримання конкурентоспроможного рівня професійної освіти. Сучасні студенти цілком свідомі того, що фахівців нині оцінюють не за наявність диплома, а за реальними показниками в роботі, за реальними результатами, які, в свою чергу, залежать від здатності до творчого вирішення проблем. Ринок праці актуалізує потребу у креативності спеціалістів. Перевагу отримає той, хто зуміє знайти нові підходи до здійснення професійної діяльності, той, хто «вловлює» тенденції часу у її здійсненні. Хороший учитель у сучасних умовах – такий, який налаштований на віднайдення нових важелів організації взаємодії з дітьми, який не тільки відтворює на практиці набуте в процесі музично-педагогічного навчання, а

творчо підходить до виховної роботи. Діяльність креативного вчителя більшою мірою буде затребувана на ринку праці.

Змістом сенсозорієнтованої позиції стосовно евристичного типу навчання поряд із пріоритетами творчого самостановлення, досягнення виконавської майстерності, нарощення культурологічного знання і рівня конкурентоспроможності на ринку праці виступає також і можливість підвищення академічних успіхів студентів, удосконалення показників навчання. Мотив отримання вищих оцінок може мати суттєве значення для майбутніх учителів музики. Евристичне навчання, активізуючи творчий потенціал, підвищуючи творчу активність, інтенсифікуючи пошукову енергетику, нехай не прямо, а опосередковано, сприятиме досягненню вищих результатів. Для студентів не байдуже, які оцінки вони отримують на заліках, екзаменах, академічних концертах. Бажання підвищити рівень успішності може зумовлювати сенсову орієнтацію, оптимізувати осмислення ролі і значення евристичного навчання.

Розробка змістових основ сенсу евристичного навчання, що має особистісне значення для студентів, у нашому дослідженні супроводжувалась визначенням способів сприяння сенсовому самовизначенню студентів. Оскільки йдеться не про зовнішні педагогічні впливи, а про активізацію внутрішніх чинників усвідомлення студентами сенсу навчання, необхідно було розробити такі способи, які б опосередковано підводили майбутніх учителів музики до сенсового самовизначення.

У процесі дослідження було визначено, що завданням опосередкованого, непрямого підведення студентів до сенсового самовизначення стосовно евристичного навчання мають стати спеціально організовані в процесі фортепіанного навчання педагогічні ситуації. Характерними рисами запропонованих нами ситуацій є, по-перше, ненасильницьке вторгнення в індивідуальний сенсоутворюючий простір студента. Викладач тут виступає

не більше, як помічник, а не розпорядник, що направляє ціннісні складові знання студента щодо евристичної діяльності. По-друге, «запуск» психолого-педагогічних механізмів відбувається в процесі вільного, невимушеного спілкування, в контексті якого викладач і студент вільно обмінюються думками.

В результаті дослідження ми дійшли висновку, що оптимальної дії в окресленому напрямку можна досягти шляхом цілеспрямованого створення таких ситуацій, які передбачали б опосередковане залучення студентів до різних видів оцінювальної діяльності і отримали такі назви: «аналітично-рефлексивна», «порівняльно-вибіркова», «причинно-наслідкова».

Створення *аналітично-рефлексивної* ситуації передбачено з метою залучення студентів до аналізу власного досвіду навчання за евристичним типом. Важливо спонукати студентів до рефлексивного осмислення переваг особистісного розвитку в результаті евристичної діяльності, до з'ясування можливих прорахунків у становленні виконавської чи педагогічної майстерності. Викладач спочатку актуалізує в пам'яті студента якийсь конкретний момент чи то роботи над музичним твором, чи написання анотацій тощо. Далі студенту пропонується пригадати, як застосування евристичних прийомів роботи сприяло удосконаленню діяльності – допомогло, скажімо, знайти найвиразніші нюанси виконання, чи з'ясувати значення окремих фактів, що їх отримано в результаті роботи з літературою. Наприклад, студентка пригадує, як виконувалось завдання щодо вибору темпу розучуваної другої частини Сонати № 2 Л.в.Бетховена. Прослуховування інтерпретаторської моделі цієї музики у виконанні А. Шнабеля і Т. Ніколаєвої підвело студентку до усвідомлення художньої значущості темпу у створенні виконавського образу. У А. Шнабеля завдяки вибору дуже повільного темпу досягалась передача відчуття заглибленості у філософські роздуми. У Т. Ніколаєвої трохи швидший темп сприяв створенню спокійно-врівноваженого характеру музики, відтворенню відчуття

споглядальності, умиротворення. Порівняння двох способів досягнення завдяки темпу певної виразності дало можливість студентці свідомо підійти до вибору власного, нового вирішення художньої задачі, або згідно законів евристичної дидактики відшукати нове (власне художнє тлумачення) у відомому матеріалі.

Пригадування, відновлення в пам'яті фрагментів роботи за евристичним типом має супроводжуватись емоційним забарвленням, відчуттям радості від власних відкриттів, від власної творчості. Раціональний аналіз повинен йти пліч-о-пліч із почуттєвою рефлексією. Завдання педагога при створенні аналітично-рефлексивної ситуації у залученні студентів до її вирішення полягає в опосередкованій актуалізації когнітивно-чуттєвих важелів сприйняття студентів. Креативною виявляється сенсоутворювальна дія ситуації, де взаємодіють раціональні й емоційні чинники.

Порівняльно-вибіркова ситуація також створюється з метою активізації сенсового забезпечення евристичної діяльності студентів. Від попередньої ситуації вона відрізняється способами досягнення основної мети. Якщо в аналітико-рефлексивній ситуації бажаний ефект досягається шляхом аналізу і переживання дії евристичних прийомів, то у порівняльно-вибірковій ситуації на перший план виступає порівняльний і вибірковий підходи щодо способів навчання за традиційним і евристичним типом. Студенту пропонується порівняти якість результатів навчання гри при традиційному способі роботи і при застосуванні прийомів евристики. Порівняння може стосуватись таких різновидів роботи в класі фортепіано, як розбір музичного твору, робота над його розучуванням-інтерпретацією, над виконанням у процесі оприлюднення. В процесі порівняння і вибору оптимальних методів роботи може знайти місце і такий різновид фортепіанного навчання, як розвиток виконавської техніки майбутніх учителів музики чи відпрацювання технічно ускладнених місць. В орбіту порівняння і вибору може ввійти виконання завдань на музичне редагування нотного тексту, обговорення результатів

виконання музики іншими, осмислення музично-критичних матеріалів і т.п. Практично всі різновиди роботи навчання в класі фортепіано можуть стати предметом порівняння і вибору.

Викладач роз'яснює або й демонструє можливість застосування тих чи інших способів роботи. Студент має порівняти їх і вибрати кращий.

Причинно-наслідкова ситуація передбачає спонукання студентів до встановлення зв'язку між застосовуваними способами навчання і його наслідками. Основні питання, на які має дати відповідь студент: «Що є причиною досягнення успіхів (невдач) у навчанні?», «Завдяки яким способам роботи над музичним твором чи літературою одержано високі (низькі) показники?», «Чому застосування традиційного (евристичного) способу навчання сприяє його ефективності?», «Яким чином залучення прийомів евристики допомогло вирішенню художніх чи мистецтвознавчих проблем?» тощо. Важливо, щоб «підказки» з боку викладача у відповідях на подібні питання мали опосередкований характер, щоб студенти самостійно намагались встановити причини тих чи інших наслідків навчання. Джерела сенсового самовизначення в даному випадку залежать від здатності і бажання майбутніх учителів музики усвідомити наявність зв'язків між евристичним навчанням і підвищенням його результативності.

Описані ситуації різняться між собою. Проте, мають і багато спільного. Головне, всі вони спрямовані на сенсові самовизначення студентів, на усвідомлення майбутніми учителями музики переваг евристичного способу навчання гри на фортепіано.

Друга умова. Формування постійної установки студентів на творчість.

Конструювання навчального процесу за евристичним типом має передбачити постійне спонукання студентів до творчості, до відкриттів, до пошуку нового. Творчо мислить той, хто хоче творчо мислити. Такої думки дотримуються сучасні вчені [156; 144]. Без націленості на творчість, без

розвинутого бажання творити студенти навряд чи можуть засвоїти прийоми евристичної діяльності. Отже, формування постійної готовності і схильності майбутніх учителів музики до творчої активності – одна з важливих умов досягнення результативності навчання за евристичним типом. Яким шляхом досягти забезпечення цієї умови?

У процесі дослідження нами визначено низку підходів, впровадження яких сприяє формуванню у студентів постійної націленості на активну евристичну діяльність.

Особливого значення рекомендується надавати систематичності в роботі, постійному спрямуванню студентів до творчих дій. Слід дотримуватись не разового, фрагментарного звертання до творчості, а виконання завдань евристичного порядку на кожному уроці, на кожному занятті. Одномоментно виконувані дії мають поступитись систематичному, з уроку в урок, впровадженню творчого начала в навчальний процес.

Творче наповнення власне атмосфери уроку гри на фортепіано – запорука успіху. Якщо ж до творчості заохочують несистематично, як коли, іноді, тоді не можливо виховати у студентів націленість, смак до творчості.

Специфіка мистецьких занять містить великі можливості спрямування студентів на евристичні, творчо-пошукові дії. Сама природа виконавства схиляє до творчості того, хто ним займається. Оволодіння грою на фортепіано – це, по суті, процес творчого опрацювання мистецтва. Отже, постійна увага до розвитку творчого начала, систематичне, з уроку в урок, виконання зі студентами завдань творчого порядку органічно мають «вписуватись» в контекст фортепіанної підготовки.

У процесі дослідження ми розробили евристичні завдання для студентів, які, по-перше, стосуються різних видів роботи, по-друге, можуть мати місце на кожному уроці. Запропоновані завдання розподілено на чотири групи за напрямками роботи:

а) порівняння, оцінювання і вибір кращого варіанту творчого вирішення проблеми;

б) апробація відомих способів роботи і на цій основі пошук нових;

в) творче наслідування;

г) створення власних музичних зразків.

Розкриємо їх послідовно.

а) Завдання на порівняння, оцінювання і вибір кращого варіанту творчого вирішення проблеми стосуються переважно роботи над інтерпретацією музичного твору. Мета виконання завдання – продемонструвати можливість виявлення творчого підходу у застосуванні звичних прийомів роботи і тим самим спонукати студентів до творчості. Сутність завдання полягає у наступному. Викладач демонструє різні зразки творчої роботи. Студенту пропонується їх порівняти, оцінити якість виконання, вибрати кращий зразок. У процесі виконання завдання привертається увага студентів до творчих знахідок, усвідомлюється можливість відкриття, здавалось б, у звичних, відомих способах роботи. Операція вибору сприяє багаторазовому виконанню дій зіставлення і оцінювання варіантів, у процесі яких активізуються, нехай не прямо, а опосередковано, психологічні механізми творчого вирішення проблеми. Наприклад, викладач демонструє різні темпи (звичайно, в межах хорошого смаку!) виконання музичного твору. Перед студентом ставиться завдання порівняти результати звучання музики у різних темпах, встановити залежність між темпом виконання і творенням художнього образу та вибрати кращий варіант. Подібні завдання можуть стосуватися вибору педалі, динаміки, тембрового забарвлення звучання, інтонаційного-смислового виконання, архітектоніки та інших засобів виконавської виразності.

б) Завдання на апробацію відомих способів роботи і на цій основі пошук нових можуть бути застосовані практично в усіх різновидах фортепіанного навчання. Мета виконання цього завдання, як і попереднього, полягає в

активізації творчої діяльності студентів. Застосовуючи спочатку ті прийоми, що вже відпрацьовані у фортепіанній педагогіці, студент, можливо і за допомогою викладача, з'ясовує, в чому сенс цих прийомів, яку дію вони справляють і вже на підставі усвідомлення специфіки впливу на отримання бажаного результату може впритул підходити до віднайдення, творення, творчого відпрацювання своїх пропозицій. Психологічні механізми в даному випадку діють наступним чином. Апробація не одного, а різних, вже відомих прийомів роботи, створює підстави, по-перше, для порівняння їх результативності і на цій основі усвідомлення способу їх впливу, характеру дії. По-друге, сам процес з'ясування специфіки дії того чи іншого прийому розкриває перед студентами можливості різних методичних підходів до відпрацювання певних фортепіанних умінь. Тим самим студенти підводяться до думки про існування не одного, якогось певного способу дій, а про широкий їх спектр. Таке усвідомлення стає поштовхом до пошуку власного вирішення завдання, до віднайдення нового, небувалого раніше, до творчих дій.

Прикладом подібної роботи може слугувати наступний. Скажімо, студенту треба досягти біглості у виконанні певного пасажу. Разом із викладачем з'ясовується, що робота над відпрацюванням технічних проблем може відбуватись у різний спосіб. Це і чітке програвання «сильними» пальцями, це і багаторазове виконання фрагменту в уповільненому темпі. Можна застосовувати спробу кількаразового програвання вичленованого з музичного контексту фрагменту у потрібному і навіть завищеному темпі. Хороші результати дає застосування прийому цілісного, вкупі з художніми і технічними завданнями, виконання технічно ускладненої частини музичного твору. З'ясувавши можливості застосування різних прийомів і характер дії кожного з них, викладач ставить студента перед необхідністю вибору «свого», підходящого саме для нього способу роботи. Далі, акцентуючи увагу на індивідуальних потребах, викладач пропонує студенту розробити

свій, новий, раніше невідомий прийом роботи. В нашому випадку, студент, наприклад, запропонував такий прийом, як виконання ускладненого фрагменту по черзі на “legato” і на “staccato”. Поєднання, на слушну думку студента, дасть змогу краще, повніше відчути потрібне м’язове навантаження, уникнути «зажатості» кисті і на цій основі досягти біглості, більш рухливого виконання.

в) Завдання на творче наслідування. Цей різновид роботи може урізноманітнити створення умови щодо формування і розвитку у майбутніх учителів музики постійної націленості, готовності до творчості. Проблеми застосування «творчого наслідування» достатньо широко розроблено у А. Душного [83, 73-79]. Ми звертаємось до розгляду цього прийому у контексті евристичної діяльності, одним з аспектів якої є пошук нового вирішення проблеми. А. Душний пропонує використовувати прийоми «творчого наслідування» як перший ступінь творчих дій студента, за яким слідують варіювання, імпровізація тощо і так – до самостійної творчості. В нашому ж дослідженні творче наслідування відіграє роль одного із способів забезпечення умови формування постійної схильності студентів до творчості. Творче наслідування в даному випадку виступає не як перший ступінь відповідного розвитку студента, а як один із різновидів діяльності, що може зацікавити студента, наповнити урок гри на фортепіано творчим змістом.

Завдання, за А. Душним, полягає у спонуканні студента до стильового наслідування, до створення музичного зразка «у стилі» якогось композитора. Ми модифікуємо це завдання у такий спосіб. Викладач демонструє студенту (у запису чи у власному виконанні) уривки з різних творів одного і того ж композитора. Далі, одразу ж після слухання, студенту пропонується заграти якийсь фрагмент, який би нагадував прослухану музику. При цьому попередній аналіз стильових особливостей виключається. Студент має інтуїтивно спробувати у власному зразку відтворити щось подібне до прослуханого. Ніяких особливих вимог до якості наслідування не слід

висувати. Студент має право імітувати, копіювати окремі деталі прослуханого – мелодичні звороти, ритмові знахідки тощо. Головна мета – не навчити студента, а спонукати його до евристичних дій, тобто до знаходження нового у відомому. Нехай і запозичуючи окремі музичні деталі, студент відшукає нове їх звучання в контексті створюваного ним зразка.

г) Створення студентами власних музичних зразків. Розвиток у студентів смаку до власної творчості, виховання потреби у постійних відкриттях, формування постійної готовності до евристичних дій можливо на основі систематичного залучення студентів до створення власних музичних зразків. Йдеться у даному випадку не про прищеплення композиторських умінь, а про спрямування навчального процесу на втілення творчих підходів. Продукти творчості майбутніх учителів музики у переважній більшості не відзначаються художніми здобутками. Це тільки перші, можливо, і не зовсім вдалі спроби власних композицій. Проте, відчуття того піднесення, натхнення, переживання, радості від власної здатності до створення нового виявляється настільки значущим, що у студентів виникає бажання ще і ще раз повторити, закріпити це відчуття у творчій діяльності.

Хороших наслідків можна досягти, залучаючи студентів до відпрацювання спочатку інструктивного музичного матеріалу – створення вправ, етюдів, акомпанементу до мелодії тощо, і вже потім – до композиції п’єс, до імпровізації, до створення мелодій на поетичний текст. І знову-таки значення має не якість створеного, а сам процес звертання до творчості.

Виконання творчих завдань повинно мати постійний характер, тоді процес оволодіння грою на фортепіано обов’язково супроводжуватиметься особливим настроєм на відкриття нового, навчання гри на фортепіано збагатиться евристичними діями.

Формуванню постійної установки на творчість сприяє врахування індивідуальності студентів. Кожен з них – неповторна особистість, у кожного – своя, неповторна реакція на педагогічні дії. Викладач має врахувати, що

одного студента критика «підштовхує» до удосконалення, на іншого справляє негативне враження. Є студенти, що з цікавістю ставляться до участі у творчих конкурсах, їх приваблює можливість помірятись силами, порівняти власний творчий потенціал із творчою спроможністю інших, а є такі, яких атмосфера змагання, конкуренції «вбиває», гальмує творчі поривання.

Якщо викладач ігнорує індивідуальний підхід у спонуканні майбутніх учителів музики до творчості, він ризикує опинитись у ситуації, де, здавалось би, творчо обдарований студент не показує творчих результатів.

У процесі дослідження ми спробували виокремити ті аспекти спілкування викладача зі студентом, ті форми і різновиди навчальної діяльності, де індивідуальний підхід виявляється особливо значущим. До таких, зокрема, відноситься застосування схвалення чи осудження. Дійсно, в процесі спостереження ми помітили, що схвалення одних студентів заохочує до творчості, інших – розслабляє, їм здається, що не треба напружуватись, відмобілізовуватись – все одно результати будуть.

Неоднозначний ефект, як уже відмічалось, справляє залучення студентів до конкурсів, до творчих змагань.

Суттєву різницю можна також спостерігати при визначенні обсягу творчих завдань, у визначенні обсягу часу для їх здійснення. Низка студентів, отримуючи завдання, що потребують великого обсягу часу для здійснення, студенти заздалегідь планують свій час, рівномірно розподіляють його для виконання творчих завдань. Інші, навпаки, досягають вищих результатів при нагальній роботі, тоді, коли лишається обмаль часу для її виконання, тоді студенти активізуються, у них спостерігається приплив енергії.

Індивідуального підходу потребує залучення студентів до оприлюднення результатів творчої діяльності. У низки студентів виступ із творчими власними здобутками перед широким колом слухачів викликає піднесення. Спілкування з аудиторією наче надихає їх на творчість. Наведемо характерне

висловлювання студентки: «Мені дуже хотілось показати пісню, яку я склала, не тільки викладачу, а дітям – тим, кому вона насправді адресується. І коли я почула аплодисменти, хай і не такі вже сильні, мені схотілось ще і ще попробувати свої сили в творчості». Проте, є багато студентів, як показують спостереження, які не схильні до публічної діяльності. Як правило, ці студенти невпевнені в собі, надто вимогливо ставляться до власної творчості. Характерні висловлювання фокусуються приблизно в такий спосіб: «Навіщо недосконале показувати комусь?», «Нехай іншим разом, коли вийде щось краще», «Це ж тільки перші спроби, мабуть, не варто їх демонструвати» тощо.

У забезпеченні умови постійного спрямування студентів до творчості, до пошуку нового ми пропонуємо застосовувати прийом, який отримав назву «контекстна творчість». Суть його полягає у спонуканні студента весь час, при виконанні будь-яких різновидів роботи в класі фортепіано, на кожному уроці пробувати свої сили у пошуку нового, намагатись застосовувати незвичні дії. Важливо, щоб у свідомості студентів закарбувалась думка і відчуття потреби пошуку і застосування неординарних способів роботи, потреби зробити по-своєму, відійти від штампу. Контекстна творчість студентів стимулюється питанням або завданням на уроці, які б активізували творче мислення студентів, на зразок: «Як швидше запам’ятати музичний твір, які прийоми застосувати, крім багаторазового повторення?»

Можливі відповіді: «Виокремити смислові фрагменти твору і запам’ятовувати по частинах», «Подумки, внутрішнім слухом, осягнути те, що треба запам’ятати», «Свідомо розібрати (проаналізувати) музичну тканину – рух мелодії, особливості акомпанементу, характерні модуляції з тональності до тональності тощо».

Наведемо ще приклад. Питання: «Як досягти виразності у виконанні певного твору?» Можливі відповіді: «Спробувати яскравіше підкреслити

мелодичну лінію», «Додати педальних ефектів», «Спробувати активізувати, пришвидшити темп виконання».

Важливо, щоб студент самостійно шукав відповіді на питання, тоді і рекомендації викладача він сприйматиме не відсторонено, або не як єдино слушну пораду. Самостійний пошук вводитиме майбутніх учителів музики в атмосферу евристичної діяльності.

Запропонований прийом було названо саме «контекстною творчістю» тому, що творчі спроби, чи спроби евристичної діяльності студентів мають супроводжувати всі види роботи з оволодіння грою на фортепіано, стати своєрідним забарвленням кожного з них, ввійти до «контексту» опанування фортепіанного мистецтва. Якщо «контекстна творчість» стане невід'ємною часткою кожного уроку з викладачем чи самостійних занять, тоді можна сподіватись на досягнення, забезпечення умови постійного спрямування студентів до евристичної діяльності.

Третя умова. Спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності.

В комплексі педагогічних умов, що сприяють забезпеченню продуктивності евристичного навчання майбутніх учителів музики, спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності відіграє важливу роль. Аргументи щодо необхідності створення цієї умови включають:

а) Дотримання визначеної умови дозволяє пов'язати між собою такі компоненти навчального процесу, як мета, зміст, результати. Спонукання до самоконтролю, до рефлексії, виступаючи завершальною фазою у цій тріаді, дозволяє сконцентрувати увагу студентів на свідомому застосуванні прийомів евристичної діяльності. Не применшуючи значення інтуїтивних знахідок, вважаємо, що засвоєння прийомів евристичної діяльності має підпорядковуватись і раціональному началу, залежати від дії раціональних факторів. Охоплюючи цикл – мета, зміст, результати, – рефлексія,

самоконтроль дає змогу студенту осягнути досягнуте, зроблене, визначитись у здійсненні задуманого, запланованого. Спонукання до рефлексії – своєрідний підсумок засвоєння студентами прийомів евристичної діяльності.

б) Опора на процедуру рефлексії дозволяє і викладачам, і студентам мобільно реагувати на характер протікання евристичної діяльності. Дійсно, рефлексія слугує засобом, що дозволяє проаналізувати ефективність застосування евристичних прийомів, з'ясувати позитивні моменти, можливі прорахунки. Рефлексивне осягнення особливостей власної евристичної діяльності допомагає студентам визначитись у взаємовідповідності загальної мети навчання, змісту конкретних навчальних ситуацій, співвіднести задум і специфіку його реалізації. Рефлексія сприяє виокремленню в свідомості студентів тих чи інших труднощів, поточних ускладнень у евристичній діяльності, виявляти приховані і явні причини невдалих дій.

в) Спонукання майбутніх учителів музики до рефлексії робить методику застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні конкретнішою, підсилює її прикладну спрямованість. Це відбувається завдяки застосуванню рефлексії саме у фортепіанному навчанні. Рефлексія торкається не якихось абстрагованих результатів, а особливостей становлення фортепіанної майстерності студентів. У процесі рефлексії досягається не відсторонене споглядання дії евристичних прийомів. Застосування рефлексії в контексті фортепіанного навчання, концентруючи увагу студентів навколо його проблем, спрямовує дію евристичних прийомів на досягнення успіхів саме у піаністичному зростанні. Рефлексія стає засобом пошуку підстав для фахового удосконалення, для поліпшення гри на фортепіано.

г) Рефлексія сприяє вичлененню із загальної мети евристичного навчання його мікроцілей. Виокремлення конкретніших завдань дозволяє уникнути розосередженості, мимовільного відходу від загальної мети, своєчасно спрямувати навчання гри на фортепіано у потрібному напрямку. Процес

поточної роботи нерідко затуляє в свідомості студентів основне. Увага до оволодіння евристичними прийомами розосереджується. Рефлексивний супровід навчання дозволяє своєчасно скоригувати навчання, загострити сприйняття мікромети кожного аспекту чи моменту навчання, підпорядкувати часткове головному.

д) Реалізація рефлексивної здатності студентів переводить на якісно новий рівень процес оволодіння прийомами евристичної діяльності. Самоаналіз, самоконтроль, самооцінка виявляються стимулом до усвідомленої роботи, до самостійного орієнтування у проблемах. Здійснення рефлексивних процесів активізує творчі підходи студентів до навчання, спонукає їх до осмисленого конструювання власної навчальної діяльності.

Визначені аргументи вказують на прямий зв'язок рефлексії із досягненнями в галузі евристичної діяльності.

Зміст рефлексії щодо застосування прийомів евристичної діяльності полягає у переході неочевидного для студента, неявного знання у логічно виважені, продумані дії. Рефлексія в даному випадку – це звертання до самоаналізу, до інтроспекції власної евристичної діяльності. Рефлексія – засіб усунення у майбутніх учителів музики сумнівів у доцільності евристичних дій, засіб усвідомленого підходу до евристичного навчання. Результат рефлексивного осягнення евристичних дій – їх пристосування до власної індивідуальності, застосування у відповідності із власними потребами.

Рефлексивне осмислення на уроках фортепіано має стосуватись таких аспектів евристичної діяльності, як пізнання змісту художніх образів у розучуваних творах. З теорії музикознавства відомо, що зміст художніх образів – явище неоднозначне. Композитор вкладає в образ власне відчуття світу, притаманні йому переживання, найтонші нюанси оцінного ставлення до навколишнього. Студент, що приступає до вивчення музичного твору, має знайти «ключ» до розкриття закодованого у нотній символіці змісту,

спираючись на власну уяву, інтуїцію, тощо, розшифрувати, з'ясувати зміст переживань, що складають смислове ядро музичного образу. Зрозуміло, що осягнення художнього змісту твору може мати безліч варіантів. Знайти те, що співвідноситься із власним світовідчуттям студента, відкрити ті думки і переживання, які вклав композитор у твір і які водночас виражають особливості притаманних саме цьому студенту думки і переживання, якраз і допомагає рефлексивний супровід дій мистецької евристики.

Рефлексія виступає також компонентом художньо-творчого інструментарію створення виконавської трактовки музичного твору. З теорії піанізму (Г.Курковський, С. Савшинський, Г. Нейгауз та ін.) відомо, що інтерпретація музики включає поряд із об'єктивним відтворенням задуманого композитором, і власні відчуття, власне переживання музики. Отже, студент має визначитись не тільки в об'єктивних характеристиках художнього образу розучуваного твору, а і знайти, «почути в собі» відгук на створене композитором, «підслухати в собі» сокровенне – те, що викликане музичним образом. Було би невірним, оминаючи рефлексивне заглиблення у музику, спонукати студента до переживання змісту твору і його виконавського відтворення.

Музичною педагогікою давно засуджено «натаскування», тобто нав'язування учням тих художніх відчуттів, які притаманні педагогу і не є характерними для учнів. Водночас проблеми рефлексивного заглиблення до художнього образу, роль рефлексії в інтерпретаторському усвідомленні музики не знайшли поки що широкого розгляду. Між тим рефлексія – необхідний засіб інтерпретаторського тлумачення музики, тим більше, якщо йдеться про застосування евристичних, пошуково-творчих підходів.

Відкриваючи нові моменти в музичному образі, непомічені раніше ніким художні деталі, прагнучи відтворити їх у власній трактовці, виконавець не може обійтись без рефлексії. Здатність до рефлексії – запорука мистецького відкриття, і не тільки в композиторській, а і в інтерпретаторській творчості.

Тому прагнення викладача залучати студентів до застосування евристичних прийомів у процесі опанування фортепіанного мистецтва не може оминути опору на рефлексивні важелі навчання.

До феномену рефлексії апелюють такі різновиди інтерпретації, як створення її плану і пошук відповідних засобів виразності. Усвідомлення змісту музичного твору і рефлексивне його осягнення – необхідний аспект роботи студентів у класі фортепіано. Наступний крок – конструювання плану інтерпретації і пошук відповідних виконавських засобів виразності для його втілення. Застосування прийомів мистецької евристики в цьому різновиді фортепіанного навчання студентів не викликає сумніву. Найсуттєвіші з них – пошук, перебирання різних варіантів. Варіантному тлумаченню підлягають вибір загальної композиції виконавської інтерпретації музики (розміщення головної і часткових кульмінацій у процесуальному розгортанні твору, особливості забезпечення цілісності відтворення музичного образу шляхом акцентуації, агогіки тощо, вибір окремих деталей виконання – тембрового забарвлення, динамічних відтінків, ритмові нюанси, темпові знахідки і т.п.).

У створенні варіантів загальної архітектоніки інтерпретації пошук окремих виконавських засобів виразності може відбуватись як в уяві музиканта, так і в реальному звучанні. Варіанти загального виконавського плану студент може виношувати в уяві і може це робити, сидячи за інструментом. Але і в першому, і в другому випадку рефлексивне осмислення варіантного тлумачення музики студентами є неодмінним компонентом діяльності. Заглиблюючись до власних відчуттів, студент створює, порівнює художні варіанти і робить остаточний вибір. Рефлексія – необхідний супутник евристичних підходів, що застосовується майбутніми учителями музики в процесі інтерпретації музики.

Застосування прийомів евристичної діяльності стосується самих різних аспектів підготовки студентів. Отже, і спонукання до рефлексії – педагогічна умова, необхідність якої зумовлено застосуванням евристичних прийомів у

самих різноманітних напрямах підготовки студентів. Одним із них, що визначають специфіку фортепіанного навчання в педагогічних освітніх закладах, є формування у майбутніх учителів музики здатності до виконання музики в шкільній аудиторії. Як зазначає Г. Падалка, демонстрація музичних зразків перед учнями, потребує від учителя-виконавця особливих умінь, умінь враховувати вікові особливості музичного сприйняття і відповідним чином коригувати як виконавську інтерпретацію, так і словесні пояснення щодо музичних образів . Залучаючи студентів до розучування і виконання творів зі шкільної програми, викладач має змогу «підключити» евристичне мислення студентів, а для його оптимізації спонукати їх до рефлексії.

Про можливість різних підходів до створення виконавської інтерпретації вже зазначалось. Їх принципова основа зберігається і в процесі оволодіння студентами виконання музики для дітей. Дійсно, інтерпретація навіть нескладної дитячої п’єси може містити кілька варіантів. Наприклад, у виконанні «Маршу дерев’яних солдатиків» учитель в залежності від потреб навчання (пояснення щодо особливостей тричастинної форми чи специфіки музичного образу тощо) має відповідним чином підкреслити у виконанні легке staccato, яскраву чіткість ритму чи динамічно відтінити середню частину від крайніх, звичайно, у межах хорошого смаку. Тож і студенти, опановуючи мистецтво виконання музики для дітей, отримують простір для рефлексивного осягнення евристичної діяльності. Інакше кажучи, варіантність тлумачення музичних образів, у виконанні музики і перед дорослою, і перед дитячою аудиторіями потребує рефлексивного осягнення інтерпретації.

У процесі складання словесних пояснень до музичних образів під час їх демонстрації поряд із варіантними підходами виникає потреба у застосуванні адаптації музикознавчих текстів до можливостей дитячого сприймання. Рефлексія в даному випадку виступає важливою умовою віднайдення оптимальної адаптації. Щоб включити механізми рефлексивного осмислення

власних дій, викладач рекомендує студентам ставити перед собою питання типу: «Чи зрозуміють діти підготовлений мною текст?», «Чи я зуміла підкреслити найцікавіші моменти?», «Можливо, мені не вдалось поєднати наукову основу пояснення і доступність, легкість словесного викладу» і т.п. Постановка питань рефлексивного типу має супроводжувати не тільки процес підготовки до спілкування зі школярами, а і його наслідки. Студенти після проведення музично-практичних занять з учнями можуть задатись таким питанням, як: «Чи вдалось мені захопити дітей музикою?», «В чому мої прорахунки у підготовці до занять?», «Завдяки яким моментам розповіді про музику вдалось зібрати слухацьку увагу учнів?» і т.п.

Загалом, рефлексивне осмислення результатів фортепіанної підготовки сприяє її оптимізації у евристичному плані.

Проаналізуємо ще один різновид фортепіанного навчання, де рефлексивне осмислення евристичних дій студентами може мати суттєве значення. Йдеться про збереження творчого самопочуття в процесі публічної виконавської діяльності. Ми стверджуємо, що рефлексія і тут слугує підґрунтям для ефективного застосування прийомів евристики. Не регламентованість ситуації музичного виступу «на людях» спричиняє необхідність пошуку, відкриття і пристосування для себе способів збереження творчого самопочуття. На тлі відомих, апробованих прийомів самонавіювання, студент-виконавець має створити й апробувати притаманне саме йому, не тільки відібрати з уже відомих, а й самому знайти засоби емоційного самоуправління. Такий ракурс евристичних дій загострює необхідність у рефлексії. Поза самоаналізом, інтроспекцією внутрішніх важелів, що спричиняють той чи інший характер самопочуття під час виступу, неможливо сконструювати оптимальний його перебіг. Тільки занурившись у глибини власного відчуття ситуації, можливо спробувати віднайти ту лінію поведінки на сцені, той спосіб її емоційного забарвлення, що відкриє шлях до публічного успіху. Наведемо приклади самопитань,

розроблені нами в процесі дослідження, що спрямовані на активізацію евристичного мислення студентів у процесі підготовки до оприлюднення результатів фортепіанного навчання: «Що важливіше для мене – заграти без помилок чи донести художній образ до слухачів?», «На яких моментах я маю зосередити увагу – на динамічній композиції образу, яскравому виконанні ритму, на темповій стабільності тощо?», «Що я відчував(ла) після минулого успішного виступу?» (Піднесення, радість, задоволення і т.п.), «Які прийоми допомагали мені під час минулих виступів? (Зосередження на образі, активізація впевненості в собі шляхом самонавіювання і т.п.)», «Що особливо мені вдавалось у минулих виступах?», «Кому особливо сподобалось моє виконання?», «Що із мого власного репертуару варте оприлюднення?».

Залучення студентів до рефлексивної діяльності потребує також відповідної організації дій студентів. Для того, щоб самоаналіз, самопізнання майбутніх учителів музики було продуктивнішим, важливо передбачити оптимальне чергування видів рефлексивної діяльності, упорядкувати їх. У процесі дослідження встановлено, що самодіагностика має стати основою рефлексії в галузі застосування евристичних прийомів. Здатність до продукування ідей у майбутніх учителів музики спирається на уміння з'ясовувати власні можливості, аналізувати переваги і вади власної евристичної діяльності, передбачати особливості застосування прийомів евристики наперед. За нашою класифікацією найпродуктивнішими аспектами самодіагностики є: стартова самодіагностика, поточна самодіагностика, прогностична самодіагностика. Дослідження сутності кожної з них привело до таких висновків.

Стартова самодіагностика спрямовується на визначення не тільки труднощів у застосуванні евристичних прийомів, а, і, головним чином, причин виникнення цих труднощів. Студенти мають бути свідомі того, які особливості їх попередньої підготовки, які характерні риси їх творчих

здібностей, загальної культури тощо ускладнюють застосування евристичних прийомів, знижують їх ефективність. Типові самопитання: «Чого мені бракує для виконання евристичного завдання?», «Які саме труднощі гальмували мою евристичну діяльність?», «Чому не було досягнуто бажаних результатів евристичного характеру?».

Поточна самодіагностика передбачає визначення студентом мікрорезультатів навчання і їх зіставлення із характером застосування евристичних прийомів. Поточна самодіагностика дозволяє детальніше проаналізувати труднощі евристичної діяльності саме для цього студента, наповнює конкретикою рефлексивний процес. Крім того, поточна самодіагностика слугує засобом своєчасного виявлення недоліків або фіксує увагу на кращих моментах застосування евристичних прийомів.

Прогностична самодіагностика має на меті визначення наперед характеру протікання евристичної діяльності, який би враховував особистісні можливості студентів. Викладач має спонукати студентів до постановки перед собою подібного роду питань: «Де, на якому етапі розучування твору застосування евристичних прийомів особливо виправдане?», «Як краще мені особисто організувати евристичну діяльність при відпрацюванні певних технічно-виконавських ускладнень?», «У подоланні яких піаністичних труднощів саме мені допомогла б евристична діяльність?».

Самодіагностика стартового, поточного і прогностичного характеру охоплює повний цикл дій – від початку до кінця, від першої до завершальної стадії. Дотримання цієї організації рефлексивної діяльності сприяє ефективному засвоєнню студентами евристичних дій.

Четверта умова. Поелементне введення евристичних дій у практику фортепіанної підготовки студентів.

Ефективність будь-якого педагогічного процесу значною мірою залежить від його упорядкованості, однією з характеристик якої виступає послідовність дій педагога й учня. В контексті залучення студентів до

евристичної діяльності необхідною умовою досягнення її успішності слід вважати поелементне введення евристичних дій. Необхідність останнього в контексті фортепіанного навчання мотивується цілою низкою причин.

Евристична діяльність – складне, комплексне, системне явище. Багатоаспектність, розмаїття дій, притаманне цій діяльності, не може бути засвоєне студентами одномоментно, одразу. Неможливо цілком, повністю охопити багатоскладовість евристичних дій тут і зараз. Оскільки евристична діяльність складається із цілої низки компонентів, оволодіння нею потребує не тільки тривалого часу, а і визначення певних етапів, фаз, стадій навчання.

Крім того, висунення умов поелементного введення до навчального процесу евристичних дій мотивується різним ступенем складності їх виконання. Не всі прийоми рівнозначні за творчою наповненістю, не всі потребують від студентів застосування однакового обсягу музичних знань чи ступеня фортепіанної підготовленості. То ж послідовне, поелементне їх введення дозволить поступово, крок за кроком вибудувати логіку залучення студентів до евристичної діяльності.

І нарешті, вагомим аргументом щодо поелементного введення евристичних прийомів до фортепіанного навчання студентів слугує можливість стійкого, доведеного до автоматизму оволодіння цими прийомами. Пролонгованість застосування евристичних дій, поступовість їх ускладнення, необхідність опори наступного елементу на засвоєність попереднього сприяє досягненню ефекту міцності, закріпленості цих дій. Кількаразове, повторюване звертання до евристичної діяльності при поелементному її введенні сприяє розвитку постійної уваги студентів до пошуку нового, упорядкованого формування їх здатності до продукування ідей мистецького і методичного порядку.

Поелементне введення прийомів евристичної діяльності підпорядковується певним закономірностям. У визначенні послідовності введення до навчальної діяльності евристичних прийомів ми пропонуємо

орієнтуватися на об’єктивні характеристики щодо складності виконуваних дій і на суб’єктивні моменти, що визначаються особистісними можливостями студентів.

Дійсно, вибудову логічного ланцюжка введення тих чи інших прийомів зумовлено особливостями евристичної діяльності, ступенем її творчої наповненості, неоднаковим вмістом творчого начала. Є прийоми, що потребують досить високого рівня застосування творчих дій, а є такі, які можна використовувати з мінімальним творчим напруженням. Так, наприклад, власна розробка трактовки музичного твору потребує об’єктивно більшої інтенсивності творчих зусиль, ніж усвідомлення оригінальності інтерпретації, зробленої іншими.

З іншого боку, послідовність введення прийомів евристичної діяльності має враховувати індивідуальні можливості студентів, їх творчий потенціал. Евристичне зростання кожного залежить від особливостей творчої обдарованості. Через те, вибудовуючи послідовність поелементного введення прийомів евристики до навчального процесу з гри на фортепіано, необхідно брати до уваги особистісні якості. Один студент з легкістю виконує завдання евристичного типу, інший потребує зосередження, напруження творчих зусиль.

Загалом конструювання загальної схеми, розробка ієрархічної послідовності введення елементів евристичної діяльності має підпорядковуватись як загальним законам нарощування творчого потенціалу в кожному евристичному прийомі, так і особистісними характеристиками кожного студента. Якщо недооцінюється хоча б один із чинників, руйнується ефективність усієї системи.

Поелементне введення в залежності від складності завдання, від ступеня інтенсивності творчих дій, що потребує його виконання, має передбачити певні етапи, стадії. Кожна наступна стадія включає порівняно з попередньою складніші в творчому відношенні завдання. Крім того, при визначенні

послідовності введення елементів евристичної діяльності, до уваги брались інтенсивність педагогічного супроводу дій студентів, ступінь їх самостійності. В одному випадку, в залежності від складності завдання, необхідність педагогічної підтримки об'єктивно виявляється більшою, в іншому – меншою. Оскільки особистісний творчий потенціал у студентів різний, на кожній стадії слід застосовувати різні ступені інтенсивності педагогічного супроводу. Регламентованість педагогічного втручання визначається суб'єктивними творчими можливостями студента. Один потребує більшої педагогічної підтримки, інший – меншої. У одного спостерігається вищий рівень творчої самостійності, в іншого – менший.

Отже, запропонована послідовність введення поелементного застосування прийомів евристичної діяльності зумовлюється як об'єктивними факторами (складність, творча насиченість завдання), так і суб'єктивними факторами (особистісна креативність студентів, ступінь їх самостійності), що потребує більшого чи меншого педагогічного втручання. Враховується, що кожна стадія, відрізняючись від попередньої ступенем творчої складності завдань, передбачає принаймні три рівні педагогічної підтримки: високий, середній, низький.

Розкриємо зміст роботи на кожній стадії поелементного введення прийомів евристичної діяльності до фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Перша стадія. Спостереження за евристичною діяльністю інших.

Фортепіанне навчання за евристичним типом має починатись із залучення студентів до спостереження за евристичною діяльністю інших. Перш, ніж самому спробувати сили у творчій діяльності, бажано проаналізувати, яким чином здійснюють її інші. Опанування чужого досвіду – важливий момент активізації власного творчого потенціалу.

Спостереження за евристичною діяльністю інших пропонуємо розділити на два умовних види діяльності. Перший – виявлення евристичної проблеми

у діяльності інших, другий – прослідковування за творчим вирішенням цієї проблеми. Розпізнавання евристичних знахідок у діяльності інших – перший крок до власного евристичного становлення. Наприклад, викладач демонструє різновиди акомпанементів до тієї самої мелодії, студент має вибрати найвдаліший на його думку. Смисл завдання – показати студенту можливості творчого опрацювання мелодії, допомогти визначити евристичну проблему, а саме – підібрати акомпанемент, знайти, створити такий, який би найбільше відповідав художньому задуму.

На цій же стадії роботи студенти вчаться спостерігати за тим, як розгортається процес вирішення евристичної проблеми в інших. Нехай активність евристичного мислення при виконанні цієї роботи носить поки що обмежений характер, проте розвивальна значущість слідування за розгортанням «чужої» думки евристичного характеру безперечна, оскільки студент отримує можливість хоча б у пасивний спосіб долучитись до евристичної діяльності. Наприклад, студенту пропонується нотний текст одного з розучуваних у класі творів без редакторських позначок. Далі надається можливість прослухати в запису і порівняти різні трактовки музичного твору, спостерігаючи при цьому за нотним текстом за розгортанням музичних образів, тобто прослідковуючи творчий розвиток художньої ідеї в кожного з виконавців. Процес слухання і порівняння опосередковується питанням типу: «В чому відмінність кожної інтерпретації?», «Яка з них є виразнішою?», «Якби я сам заграв цей твір?» тощо. Смисл завдання полягає в тому, щоб спонукати студента до думки про можливість різних, але художньо виправданих підходів до інтерпретації музики, про необхідність виявлення власного тлумачення музики, в решті решт, про роль творчого начала у мистецтві інтерпретації.

Дії педагога при залученні студентів до розпізнавання евристичної проблеми в діяльності інших і усвідомлення способу її вирішення іншими мають носити різний характер. Якщо творчий потенціал студента низький,

викладач вдається до коментування, роз'яснення особливостей творчого процесу, звертає увагу студента на окремі творчі деталі. У випадку, коли над розпізнаванням евристичної проблеми працюють студенти середнього рівня творчого розвитку, роль педагога нівелюється і зводиться до опосередкованого впливу, опосередкованого спонукання студента до вирішення завдання шляхом постановки питань, що активізують пошук, шляхом демонстрації прикладів вирішення не цього саме, а подібних завдань тощо. В роботі з творчо обдарованими студентами педагогічний супровід виключає всілякого роду вказівки, підказки, питання, що навіть опосередковано наводять на відповідь. Перед студентом висувається завдання і надається повна свобода дій для її вирішення.

Друга стадія. Вирішення евристичної проблеми за наданим зразком.

На цій стадії поелементного введення прийомів евристичної діяльності студентів стимулюють до виявлення власного творчого начала, але у певних межах. Спонуканням до евристичної діяльності виступає зразок виконання творчої діяльності, наданий викладачем. Смисл завдання – показати студенту, як може бути вирішена евристична проблема, і надати можливість студенту спробувати реалізувати свої творчі можливості, хоч і за зразком, але власноруч, у процесі власної діяльності. На відміну від завдань, що входять до першої стадії, завдання на виконання евристичної діяльності за зразком не обмежуються спостереженням, аналізом, порівнянням, а передбачають власну творчу діяльність студента.

Наприклад, викладач на підставі ознайомлення з різними методичними підходами до зацікавлення учнів-початківців грою на фортепіано пропонує студенту знайти, розробити власні способи роботи, в яких би знайшов відбиток його власний особистісний потенціал. Ще приклад. В результаті аналізу вже створених анотацій до музичного твору студенту пропонується знайти власний варіант вирішення педагогічної евристичної проблеми, а саме

розробити анотацію до подібного за стилем, за жанром твору у розрахунку на дітей певного віку.

Педагогічні дії в роботі зі студентами найнижчого рівня творчого розвитку носять докладний характер. Викладач разом зі студентами конструює творче рішення, допомагає знаходити окремі деталі, підказує напрямок розвитку евристичної думки тощо. Студенти середнього рівня творчого розвитку частково виконують завдання самостійно, частково вдаються до допомоги викладача. Студенти високого рівня творчого розвитку виконують завдання самостійно, педагогічне втручання не тільки різко обмежується, а й взагалі не має значення.

Третя стадія. Фрагментарне вирішення визначеної викладачем евристичної проблеми.

Мета цієї стадії навчання полягає у стимулюванні студентів до самостійного здійснення евристичної діяльності, нехай і часткового, фрагментарного характеру. На відміну від роботи на попередніх стадіях на цій стадії вноситься новий елемент – самостійне розв'язання евристичної проблеми. Оскільки евристичне мислення студентів поки що не є до кінця сформованим, завдання передбачають не повне, цілісне його виконання, а тільки якоїсь частини. Крім того, обмеженість евристичної діяльності студентів виявляється також у тому, що проблему висуває не сам студент, а викладач.

Введення цього елементу засвоєння евристичних дій мотивується необхідністю активізації самостійного мислення. Водночас практика переконує, що цілісне вирішення евристичної проблеми поки що не під силу студентам. Обмеження завдання якоюсь його частиною дозволяє врахувати недосвідченість студентів у евристичній діяльності, надати їм можливість спробувати творчі сили в процесі виконання обмеженого за обсягом завдання.

У процесі дослідження було розроблено завдання, що передбачають часткове вирішення студентом евристичної проблеми. Наведемо деякі приклади.

Приклад № 1. Дописати (достворити) пісню, музичний твір для дитячого виконання.

Викладач пропонує невідомий студенту твір, не демонструючи його закінчення. Студенту необхідно дописати закінчення, попередньо осягнувши характер твору, особливості стильового письма композитора, жанрову специфіку і, враховуючи їх, самостійно дописати твір.

Приклад № 2. Доповнити запропонований перелік методичних прийомів власним, розробленим самостійно.

Викладач розповідає студенту про можливість усунення вад музичного розвитку учня, таких, як, наприклад, недостатність образного мислення, обґрунтовуючи педагогічну доцільність застосування прийомів вербалізації художніх образів, проведення художніх аналогій і т.п. Студенту пропонується, усвідомивши характер впливу наведених викладачем способів активізації образного мислення, спробувати розробити власні прийоми роботи з учнями. В нашому досвіді найвдалішим у контексті означеного завдання був запропонований студентом прийом різного емоційного забарвлення розучуваного учнем твору: «Спробуй по-різному, з різними емоційними відтінками заграти «Хворобу ляльки» П. Чайковського. Зміниться від цього образ?».

Врахування особистісного евристичного потенціалу досягається, як і на попередніх стадіях, різною інтенсивністю педагогічного втручання. З найслабкішими в творчому відношенні студентами викладач спільно шукає вирішення проблеми, і з середніми – опосередковано наводить на потрібне розв’язання проблеми шляхом наведення прикладів, їх аналізу, порівняння. Найсильніших студентів викладач спонукає до самостійного пошуку.

Четверта стадія. Цілісне вирішення визначеної викладачем евристичної проблеми.

Для виконання евристичної роботи на цій стадії від студентів вимагається наявність вже досить розвинутої здатності до пошуку нового, до творчості, адже не часткове, а цілісне вирішення евристичної проблеми потребує певних умінь у цій діяльності. Накопичений студентами на попередніх стадіях досвід евристичної діяльності слугує навчальним підґрунтям до засвоєння евристичних умінь, наявність набутого на попередніх стадіях досвіду евристичної діяльності допомагає студентам у цілісному вирішенні евристичної проблеми. Прикладами діяльності на цій стадії поелементного введення евристичних прийомів можуть слугувати такі завдання, як створення не однієї, а кількох варіацій на задану викладачем тему; розробка не однієї, а комплексу фортепіанних вправ, пов'язаних із досягненням однієї навчальної мети; складання не фрагменту, а цілісної словесної анотації до запропонованого викладачем музичного твору.

У роботі із найменш здібними у творчому відношенні студентами, як і на попередній стадії, викладач вдається не тільки до роз'яснень чи опосередкованого «наведення» на правильне рішення, а і до спільного зі студентом пошуку вирішення проблеми. В роботі із студентами, чиї творчі здібності знаходяться на середньому рівні розвитку, педагогічний вплив обмежується частковою допомогою, зокрема, корекцією вже зробленого з метою його покращення. І нарешті, студентам з високим рівнем творчого розвитку надається повна свобода у вирішенні висунутої викладачем проблеми.

Дії викладача на цій стадії роботи враховують індивідуальні творчі особливості студентів у такий спосіб. Зі студентами найвищого рівня розвитку евристичних здібностей викладач вдається до прямих «підказок» потрібного напряму вирішення проблеми; у роботі зі студентами, творчі дані яких знаходяться на середньому рівні розвитку, педагогічний супровід

обмежується аналізом результатів творчого вирішення проблеми студентами: виявленням вдалих моментів, а в разі потреби – і негативних. Якщо йдеться про роботу зі студентами, що мають високий рівень розвитку творчих здібностей, викладач обмежується роз'ясненням проблеми, окресленням її сутності і змісту, далі евристична діяльність здійснюється студентом самостійно.

П'ята стадія. Самостійне визначення і вирішення студентом евристичної проблеми.

На цій стадії навчання зусилля студентів мають зосереджуватись на оволодінні найскладнішими прийомами евристичної діяльності.

Висунення, окреслення евристичної проблеми потребує від студентів розвинутої творчої ініціативи, оригінальності мислення. Побачити можливість відкриття, здавалось би, у звичайній, ординарній ситуації під силу тим, хто вже засвоїв цілу низку евристичних прийомів діяльності і має певні надбання, накопичений досвід. При порівнянні навчання на цій стадії із попередніми з'ясовується, що спроможність до самостійного визначення евристичної проблеми свідчить про здатність продукувати ідеї, а не тільки їх творчо розвивати. Розпізнавання потреби і можливості застосування евристичних прийомів спирається на неординарність особистісного мислення, активізує творчу уяву студентів, їх фантазію. Виявлення евристичної проблеми передбачає уміння відійти від звичних канонів сприйняття навчального процесу, на уміння побачити невідоме у відомому.

Самостійне вирішення самостійно висунутої проблеми – наступний крок діяльності на цій стадії поелементного введення евристичних прийомів. Те, що студент без допомоги викладача окреслює проблему, певним чином відбивається і на характері її вирішення. Порівняно із четвертою стадією, де студенти залучаються також до самостійного цілісного розв'язання евристичної проблеми, діяльність студентів на п'ятій стадії відрізняється більшою свободою, відчуттям можливості вільного вибору творчих засобів.

Той факт, що не викладач, а сам студент розпізнає і висуває проблему, спричиняє особливу активність та виявлення його творчої енергії.

Для того, щоб зберегти загальну стратегію поелементного введення евристичних прийомів до процесу навчання студентів гри на фортепіано, пропонується застосовувати завдання щодо:

- розпізнавання і визначення евристичної проблеми на тлі вже засвоєного досвіду спостереження за розпізнаванням евристичної проблеми і її вирішенням у діяльності інших;
- розв’язання евристичної проблеми у власній діяльності, але за наданим зразком;
- фрагментарного, а потім і цілісного самостійного вирішення евристичної проблеми.

Педагогічний супровід стосується тільки окреслення різновиду музичної або методичної діяльності. Далі студентам надається право постановки і вирішення евристичної проблеми. Різниця в роботі зі студентами різного рівня творчої обдарованості полягає у ступені конкретності спрямування до евристичної діяльності. Припустимо, викладач пропонує студенту розпізнати евристичну проблему у процесі підготовки до прилюдного виконання музичного твору. В роботі із найменш розвинутими в творчому відношенні студентами викладач допомагає вичленити труднощі публічного виконання, а далі студент має самостійно визначити евристичну проблему – знайти способи подолання страху, – а також знайти способи її вирішення. В роботі зі студентами середнього рівня розвитку творчих можливостей викладач націлює студента на потребу пошуку евристичної проблеми: «Розпізнайте можливість евристичного пошуку в процесі підготовки до публічного виступу». В роботі зі студентами найвищого рівня творчого розвитку викладач обмежується визначенням того різновиду фортепіанного навчання, в якому студент має знайти можливості застосування евристичних прийомів:

«Чи можете тут знайти евристичну проблему?», «Спробуйте знайти засоби її вирішення».

П’ята умова. Забезпечення психологічного комфорту студентів при впровадженні в навчання прийомів евристичної діяльності.

Гуманістична спрямованість – одна з кардинальних вимог сучасного навчання. В річищі гуманістичного підходу вирішуються нині такі суттєві проблеми, як створення позитивної атмосфери занять, психологічна підтримка учнів, досягнення демократичності у стосунках із учнями. Сучасні дослідження в галузі креативного розвитку особистості характеризуються здобутками щодо наукового обґрунтування потрібного психологічного супроводу творчого процесу. Вказується, що реалізація творчого потенціалу може відбуватись продуктивно лише за умов відчуття психологічної безпеки особистості (І.Зязюн, С.Сисоєва). Страх, очікування невдачі, боязкість сковують творчу самореалізацію учнів і в процесі художньої діяльності (А Душний, С. Олійник).

Проте, попри серйозні наукові досягнення в теорії та методиці навчання музики і донині не вироблено єдиного підходу до вирішення проблеми педагогічного забезпечення психологічного комфорту учнів у творчій діяльності. Зокрема, не з’ясовано, яким саме чином можна активізувати стан готовності учнів до музичної творчості, яку роль у цьому відіграє власне педагог, які фактори допомагають створенню сприятливої для творчості обстановки. Недостатність наукових розвідок у цих питаннях дозволила нам виявити суперечність між визнанням значущості психологічного комфорту в активізації творчих пошуків особистості і зовсім обмеженою розробкою способів забезпечення сприятливого психологічного супроводу творчих занять учнів.

У своєму дослідженні ми зосередили увагу на визначенні можливостей педагога у забезпеченні психологічного комфорту студентів у евристичній діяльності. Однією з граней означеної проблеми є з’ясування очікувань

студентів щодо викладачів, їх професійної спроможності, оскільки процес навчання в сучасній педагогіці розглядається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, як співпраця викладачів і студентів. Нас цікавило, які якості викладача в першу чергу приваблюють студентів, яким характеристикам вони віддають перевагу.

З цією метою було проведено письмове і усне опитування студентів-піаністів у вищих педагогічних навчальних закладах. Студентам було запропоновано у наданому списку проаранжувати професійні якості викладача фортепіано, які, на думку студентів, забезпечують успіх його роботи. Було означено такі характеристики:

а) Високий рівень культури, широта світогляду, ерудиція в питаннях мистецтва;

б) Виконавська майстерність, захопленість фортепіанним мистецтвом, володіння методикою фортепіанного навчання;

в) Розвинені вольові якості, рішучість характеру, вміння чітко висунути вимоги і домагатись їх виконання;

г) Комунікабельність, доброзичливість і терпіння, демократизм у стосунках зі студентами;

д) Високий творчий потенціал, здатність до продукування ідей, оригінальність мислення.

Переважна більшість студентів (41%) відмітила показники групи «г», поставивши названі там якості на перше місце. Під час усних інтерв'ю студенти мотивували свій вибір міркуваннями щодо ролі означених у групі «г» якостей у створенні спокійної, творчо спрямованої обстановки для роботи в класі фортепіано. Студенти зауважували: «Коли викладач сердиться, кричить, або ображає мене, не хочеться нічого робити», «Про творчий настрій не може бути й мови, коли боїшся викладача», «Хороші стосунки з викладачем – запорука успіху в індивідуальних заняттях».

На другому місці (24%) згідно опитування виявилась група «д». Студенти відмічали в усних інтерв'ю, що без творчих здібностей, без уміння творчо вирішувати проблеми в сучасному житті неможливо досягти успіху, що викладач, який «вміє діяти лише за визначеними кимось рецептами, по шаблону, відстає від професійних вимог сьогодення».

Третє і четверте місця поділили група «б» (16%) і «а» (14%), і на п'ятому місці опинились якості групи «в» (5%).

Аналіз відповідей студентів підтвердив нашу думку щодо необхідності цілеспрямованої організації творчої взаємодії викладачів і студентів як суб'єктів педагогічного процесу у класі фортепіано. Основу вибудови евристичної взаємодії викладачів і студентів мають складати нижче викладені підходи.

1. Акцентуація позитивних здобутків студентів у пошуковій діяльності.

Спілкування викладача зі студентами має передбачити створення стосунків довіри. Студент не повинен очікувати від викладача якихось неприємностей. Різка, нищівна критика має зовсім виключатись із процесу навчання. Невпевненість, а то й боязкість невдач не сприяють творчим здобуткам. Якщо студент відчуває недовіру до викладача, страх за можливі недоречні, неправильні дії, ініціатива його сковується. Творче мислення студента часто обмежується через різкість вимог викладача. Стан невпевненості призводить до творчих невдач. Пошук нового вимагає стану спокійної зосередженості, вільного польоту думки. Будь-який утиск, відчуття приниження різко обмежують евристичні можливості студента.

Для того, щоб досягти творчої атмосфери на заняттях, необхідно всіляко підтримувати віру студента у власні можливості. Позитивний супровід навчання – один із важливих моментів введення студентів у творчий стан. І навпаки, постійне спрямування уваги на помилки, недоречності, прорахунки – шлях до творчої безвиході.

Акцентуація позитивних моментів у поступальному евристичному розвитку студентів аж ніяк не означає їх захвалювання. Нічим не виправдана, нещира похвала справляє руйнівну дію у творчих стосунках. У таких випадках студенти відчувають штучність, удаваність викладацького заохочення, а це ще більше принижує їх, підриває віру у власні можливості.

Отже, акцентуація позитивних здобутків означає не нічим не виправдане захвалювання студентів, а зосередження їх уваги на кращому, на досягненнях. Орієнтація на позитив має на меті розвиток впевненості студентів у власній евристичній спроможності, активізує процес творчого пошуку.

Досягти позитиву в евристичній взаємодії викладача і студента порівняно легко, якщо студент має високі показники творчого розвитку. А як бути у випадках, коли студент має обмежені дані, якщо його евристичні здобутки надто скромні?

В процесі дослідження ми розробили спеціальний методичний підхід, який би допоміг реалізувати стратегію підтримки позитиву у взаємодії викладача і студентів у всіх випадках – у роботі з творчо розвиненими і мало розвиненими в творчому відношенні студентами. Сутність його полягає у навмисному створенні і впровадженні у процес навчання гри на фортепіано локальних «ситуацій евристичного успіху». Створення ситуацій передбачає навмисне, спеціальне залучення студента до таких дій, які йому під силу, виконання яких приносить йому задоволення. Викладач готує навмисне ситуацію, студент не підозрює про неї. Викладач підмічає індивідуальні сторони навчальних можливостей студентів і вибудовує завдання так, щоб студент міг успішно його виконати. Похвала в такому разі носить безсумнівний характер, а, повторюючись, закріплюється у свідомості студента. Наприклад, у одного студента відстає розвиток відчуття ритму, а образне мислення досить яскраве, в іншого слабкішим є ладове відчуття, а сильнішим – розвиток ритмового чуття і звуковисотного слуху. Викладач має

створити локальну ситуацію навчання для кожного так, щоб при виконанні евристичного завдання студент міг опертись на сильніші сторони власних здібностей, «підтягуючи» при цьому слабкіші.

Викладач у першому випадку формулює завдання, скажімо, так: «Знайдіть два-три варіанти іншої (спрощеної) ритмової побудови мелодії. З'ясуйте, як від цього зміниться характер образу». У другому випадку, де емоційність студента, залежна від ладового чуття, нижче бажаної, евристичне завдання може мати такий зміст: «Знайдіть варіанти образного тлумачення музичного тексту в залежності від зміни ритму». Нехай результати творчості і в першому, і в другому випадку не мають ніякого суспільного значення, проте, акцентування позитивних здобутків на тлі вправляння недостатньо розвинутих здібностей активізують евристичний пошук. Викладач загострює увагу на здобутках евристичного пошуку, а слабкіші сторони полишає в тіні, надає їм другорядного значення при аналізі виконання завдання.

2. Опора на партнерські стосунки між викладачем і студентом у застосуванні евристичних прийомів.

Продуктивним способом налагодження конструктивної взаємодії із викладачем є спільна участь у евристичній діяльності. Якщо викладач завжди стоїть осторонь, лише висуває вимоги, а сам не бере участі у творчому пошуку, у студентів може скластись враження не тільки про його зверхнє ставлення до студентів, а й про його слабку орієнтованість у евристичних прийомах, про його творчу неспроможність, або незацікавленість у евристичній діяльності. Характер стосунків: «Викладач тільки вчить, студент тільки вчиться» – абсолютно не ефективний. Падає не тільки авторитет викладача, а й інтерес студентів до пошуку, знижується оцінка ролі евристичної діяльності.

Значно більшого навчального ефекту можна досягти, якщо викладач виступає як творчий партнер студента, вносить свої пропозиції до вирішення

проблеми, частково виступає ініціатором ідей тощо. Чи не зменшується при такому підході активність студентів?

Наші дослідницькі спостереження свідчать, що участь викладача у здійсненні спільної зі студентом евристичної діяльності за умови педагогічного коректного впливу не тільки не шкодить, а й сприяє творчому розвитку студента, піднімає престиж евристичної діяльності, слугує засобом заохочення до неї. Педагогічний такт, відчуття міри в кожному індивідуальному випадку зумовлює сутність творчого втручання викладача. Водночас намагання об'єктивізувати необхідний характер творчо-партнерських стосунків між викладачем і студентом висуває потребу у певній регламентації дій кожного. Постає питання: «Де, в яких моментах евристичної діяльності вплив викладача доречний, а де таке втручання нівелює ініціативу студентів, приводить їх до творчої пасивності?»

Аналіз закономірностей евристичної діяльності дозволив з'ясувати, що мета виконання евристичного завдання слугує вектором пошуку; перебирання варіантів, продуктивних ідей, інтуїтивні знахідки тощо виступають засобами вирішення проблеми, а кінцевий результат відіграє роль чинника, що виражає характеристику і мети, і засобів евристичного пошуку. Прийняття рішення щодо остаточного результату вирішення проблеми – найвідповідальніший, найвизначальніший момент розв'язання евристичної проблеми.

Якщо право прийняття остаточного рішення в процесі вирішення евристичного завдання надати студенту, тоді виникає можливість зберегти його творчу активність, залишити в ролі ініціативного партнера. Викладач при такому розподілі функцій виступає як порадник, помічник, можливо, і координатор сумісної діяльності, а студент не позбавляється можливості творчих дій, лишається суб'єктом евристичної діяльності.

3. Ставлення до студента як до унікальної особистості.

Педагогічна взаємодія, якщо йдеться про продуктивний її перебіг, обов'язково передбачає уважливе ставлення викладача до студента, повагу до нього. У випадку ж розбудови творчої навчальної взаємодії ця вимога переростає у необхідність не тільки уважного ставлення, а й оцінку викладачем унікальних якостей студента, підхід до нього як до неповторної, своєрідної особистості.

Викладач має бачити в кожному ті риси, які притаманні саме цьому студенту, відмінність його від інших. Особливої уваги з боку викладача при вибудові творчої взаємодії вимагають такі характеристики студентів, як:

– здатність до нестандартного мислення;

– уміння зосередитись на проблемі, відмобілізувати зусилля для її вирішення;

– уміння відстояти власну точку зору, аргументувати її і водночас скоректувати її відповідно до обставин і результатів евристичної діяльності.

Порушень творчо-особистісних орієнтацій студентів не буде там, де викладача всебічно вивчає студента, цікавиться різними сторонами його життя. Для хорошого викладача неоднаково, як студент ставиться до інших навчальних дисциплін. Хороший викладач цікавиться мистецькими смаками і уподобаннями студента, його життєвими інтересами, позицією щодо майбутньої професійної діяльності тощо.

Створення обстановки психологічного комфорту потребує від викладача уміння зануритись у індивідуальний емоційний світ студента, подивитись на проблему очима саме цього студента, здатності надати таку психологічну підтримку, яка допоможе саме цьому студенту. Важливо, щоб ставши на позицію учня, викладач знаходив можливості створення індивідуально сприятливої зони для активації евристичної діяльності студента.

Відхилення в евристичній самореалізації студентів частіше відбувається там, де викладач по шаблону, однаково ставиться до різних за психологічним складом студентів. І навпаки, система внутрішньої регуляції евристичної

діяльності зберігається і розвивається у бажаному напрямку там, де студент відчуває себе значущим, цікавим для викладача, де інтереси, прагнення, сподівання студента знаходять індивідуальний відгук у педагога.

Визначені в процесі дослідження педагогічні умови залучення студентів до евристичної діяльності мають стати важливим чинником удосконалення їх навчання гри на фортепіано, підготовки до музично-виховної роботи зі школярами. Сенсова орієнтація у навчанні за евристичним типом, формування постійної установки студентів на творчість, спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності, поелементне введення евристичних дій у практику фортепіанної підготовки студентів та забезпечення психологічного комфорту навчання стимулюють розвиток умінь застосування прийомів евристичної діяльності, сприяють активному протіканню евристичної діяльності майбутніх учителів музики.

2.2. Методи і форми впровадження прийомів евристичної діяльності у фортепіанне навчання студентів.

Зміст фортепіанного навчання включає різновиди навчальної діяльності студентів, які містять значний потенціал застосування евристичних прийомів. Це, насамперед, інтерпретація музичних творів (розробка художньо-виконавської моделі композиторського музичного образу у єдності із технічно-виконавським його забезпеченням). Саме в процесі інтерпретації музичних творів відбувається художній розвиток учнів. Інтерпретація музики - головний компонент змісту фортепіанної підготовки студентів у вищих навчальних закладах Інші його складові мають підпорядкований характер, їх введення до навчального процесу зумовлено завданням – навчити студентів інтерпретації музики. До таких складових ми відносимо:

- вивчення і аналіз музикознавчої і методичної літератури;
- набуття досвіду слухання і оцінювання музичних творів;
- аналіз розучуваних музичних творів, їх вербальну інтерпретацію;
- аналіз існуючих редакцій нотних текстів і самостійне їх редагування;
- вибір власного навчально-виконавського і шкільного репертуару;
- читання «з аркушу» ;
- ескізне опрацювання музичних творів.

Оскільки фортепіанне навчання студентів педагогічних університетів має специфіку, зумовлену потребами їх майбутньої професійної діяльності, до складових змісту цього навчання ми відносимо такі, як підбирання за слухом і створення акомпанементу (Т.Л.Беркман), транспонування музичного матеріалу із однієї тональності в іншу, імпровізування і елементарну композиторську творчість (Е.Брилін, А.Душний та ін.), художньо-педагогічну інтерпретацію музики (Г.М.Падалка). Навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики, зберігаючи основні позиції традиційної, роками відпрацьованої методики у педагогічно-творчій

діяльності музикознавців і видатних майстрів (Н.Корихалова, Г.Курковський, Г.Нейгауз та ін.) має модифікуватись у зв'язку з сучасними завданнями їх творчого розвитку. Традиційна, класична методика може і повинна піддаватись розвитку і якісним замінам. Отже, ґрунтуючись на засадах класичної методики фортепіанного навчання, розроблювані нами підходи до удосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики передбачають розробку і впровадження комплексу нових методів. У фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики мають знаходити розвиток і мета, і способи здійснення музично – виконавської діяльності. При цьому фортепіанне навчання студентів за евристичним типом виступає як удосконалена методика цього процесу. Отже, мета застосування прийомів евристичної діяльності полягає в удосконаленні фортепіанного навчання, наданні йому творчого характеру, збагаченні фортепіанної підготовки студентів усвідомленими способами активізації творчого пошуку у вирішенні художніх завдань.

Евристична діяльність – процес пошуку способів вирішення художнього завдання. Застосування прийомів евристичної діяльності дозволяє пришвидшити процес розв'язання художньої проблеми. З метою уникнення або доповнення способів сліпого пошуку, «творчості навмання», опори на метод спроб і помилок у активізації творчої діяльності студентів ми розробили комплекс методів застосування евристичних прийомів у навчанні студентів гри на фортепіано.

Як уже зазначалось, під прийомом евристичної діяльності, або евристичним прийомом ми розуміємо відносно закінчений елемент пошуково- перетворювальної дії, що ґрунтується на усвідомленому підході до вирішення творчого завдання. Слід відрізняти евристичні прийоми від методів фортепіанного навчання студентів за евристичним типом, під якими ми розуміємо спеціально організовану взаємодію викладачів і студентів, що

сприяє оволодінню студентами евристичними прийомами діяльності, активізує їх застосування у процесі фортепіанної підготовки.

Комплекс евристичних прийомів, які, за нашою думкою, особливо доцільно використовувати у фортепіанному навчанні студентів з метою його удосконалення, складають нижчевикладені.

Евристичний прийом *«Виявлення суперечностей* ».

Важливо, щоб студенти уміли не тільки проаналізувати літературу, музичні твори, різноманітні виконавські концепції, а й з'ясувати, виявити проблему, сутність конфлікту між наявним і потрібним, сформулювати і висунути евристичні завдання. Евристичний прийом «Виявлення суперечностей» допомагає вичленити і поставити проблему, тим самим «запускаючи механізм» евристичного пошуку. Цей прийом - один із важливих і ефективних засобів активізації евристичного мислення студентів.

Евристичний прийом *«Доповнення».*

Мета застосування цього прийому – залучити студентів до інтенсивного пошуку вирішення художньо-творчих завдань. Перед студентом висуваються питання на зразок: «Що можна додати до застосованих Вами способів удосконалення технічного боку виконання?», «Які твори слід додати у Ваш навчально-виконавський репертуар?», «Які вказівки варто внести додатково до існуючої редакції музичного твору?» тощо.

Евристичний прийом ***«Заміна».***

Цей прийом застосовують для того, щоб активізувати творче мислення студентів у напрямку внесення видозмін у діяльність. Евристичний прийом «Заміна» особливо ефективно діє там, де від студентів очікують коректування традиційних способів вирішення художніх проблем. Питання «Чим можна замінити?», «Що можна використати замість цього?» допомагають активізувати евристичний пошук. Прийом «Заміна» може бути ефективно використаний при доборі і корекції навчального репертуару, при читанні з аркушу, особливо в тих випадках, коли виникає потреба спростити

завдання, наприклад, акомпанемент шкільної пісні. Прийом «Заміна» як засіб активізації евристичного мислення студентів може мати місце і при ескізному опрацюванні музичного матеріалу. Припустимо, треба цілісно охопити художній зміст твору за короткий проміжок часу, а виконавських умінь у студента для цього не вистачає, отже, треба шукати вихід, зокрема, укрупнити бачення окремих деталей, змінити темп виконання тощо.

Евристичний прийом *«Реконструкція відомого»*.

Цей прийом евристичної діяльності має на меті залучення студентів до художньої творчості шляхом внесення видозмін до усталених способів опрацювання музичного матеріалу. Застосування евристичного прийому «Реконструкція відомого» може мати місце при роботі над інтерпретацією музики, при знаходженні оптимальних її характеристик. Студенту пропонується видозмінити темп виконання твору, динамічні відтінки, агогіку або інші засоби виразності з метою вибору найкращих, таких, які найповніше передають інтерпретаторський задум виконавця.

Евристичний прийом ***«Художнє перебільшення».***

Художнє перебільшення доцільно розглядати у контексті тих засобів, які, активізуючи творчі підходи студентів до виконання музики, одночасно виступають засобом розвитку художньо-оцінних орієнтирів майбутніх учителів музики, їх художнього смаку. Необхідність застосування цього прийому виникає в тих випадках, коли треба навмисне підкреслити якусь виконавську деталь, рельєфно її подати, але не руйнуючи при цьому художні засади виконання, не суперечити закономірностям дотримання хорошого художнього смаку у виконанні. Прийом художнього перебільшення може мати місце у художньо-педагогічному опрацюванні матеріалів шкільної програми, коли майбутні вчителі вчаться підкреслено виконувати певний фрагмент твору, засіб виразності чи якусь складову музики з педагогічною метою. Наприклад, при виконанні «Колискової» В.Сильвестрова студенти, застосовуючи прийом художнього перебільшення, вдаються до підкреслено

рельєфного виконання мелодії з метою підкреслити її першорядність у передачі змісту, інтонаційну виразність тощо. Завдання – не зруйнувати при цьому цілісність образу, не спотворити п'єсу активізує важелі евристичного пошуку студента, надає спробам підібрати потрібний варіант характер творчого мислення.

Евристичний прийом ***«Варіативне опрацювання навчального матеріалу».***

Варіативне опрацювання навчального матеріалу є важливою складовою комплексу евристичних прийомів, які доцільно застосовувати у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики. Залучення студентів до евристичної діяльності в процесі застосування цього прийому відбувається шляхом пошуку студентами оптимального варіанту виконання художньо-творчого завдання. Підбираючи різні варіанти інтерпретації того самого твору, окремі деталі виконання, ті чи інші засоби виконавської виразності, студенти включаються у справжню творчість. Евристичний прийом «Варіативне опрацювання» виявляється ефективним при різних видах навчальної діяльності у класі фортепіано. Такі різновиди, як редагування нотного тексту, моделювання виконавської трактовки, робота над технічним удосконаленням виконання, художньо-педагогічна інтерпретація музики, підбирання за слухом, елементарна композиторська творчість, вибір власного навчального і шкільного репертуару до певної теми містять широкі можливості застосування вказаного евристичного прийому.

Евристичний прийом «*Художня трансляція*».

В сучасній педагогіці мистецтва широкого опрацювання дістав метод пошуку художніх аналогій, проведення художніх паралелей. (Л.Масол, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.). Спираючись на досягнення теоретичної і методичної думки в галузі взаємодії мистецтв, ми вважаємо своєчасним і слушним впровадження у фортепіанне навчання студентів такого евристичного прийому, який би передбачав задіяння широкої художньої ерудиції студентів, спирався би на знання, уміння і навички

студентів у різних видах мистецтва. «Художня трансляція» - евристичний прийом, що зорієнтований на інтенсифікацію творчого мислення студентів в музиці через актуалізацію художнього їх досвіду в поезії, образотворчому мистецтві, архітектурі, театрі та ін. Йдеться про переклад художнього завдання з мови одного різновиду мистецтва на мову іншого. Припустимо, розкриття ролі ритмових закономірностей поезії «наштовхують» студента на усвідомлення художнього значення ритму у розучуваному творі, просторові асоціації образотворчого мистецтва можуть надихнути уявлення звукової перспективи в музиці тощо. Евристичний прийом «Художня трансляція» може бути застосований у різних видах фортепіанного навчання - і тих, що безпосередньо пов'язані з грою на фортепіано, і тих, що опосередковано впливають на оволодіння цим мистецтвом (редагування нотних текстів, аналіз музикознавчої та методичної літератури).

Евристичний прийом *«Миттєве створення»*.

Евристична дія цього прийому полягає у миттєвій мобілізації творчої енергії студентів. Іноді доцільно спонукати студентів до імпровізаційного пошуку, оминаючи доведення, аналіз, усвідомлене порівняння. При застосуванні імпровізаційного пошуку активізується інтуїція студентів, яку сучасна наука визнає центральною ланкою творчого процесу поряд із емоційним переживання та раціональним мисленням, поряд із уявою, фантазією. Евристичний прийом «Миттєве створення» особливо доцільно застосовувати при виконанні завдань на підбирання за слухом, імпровізацію, залученні студентів до елементарної композиторської творчості. Водночас такі різновиди фортепіанного навчання, як вибір власного і шкільного репертуару, читання з аркушу, ескізне опрацювання, аналіз навчальної літератури теж можуть дістати творчого «поштовху» при актуалізації імпровізаційних спроб студента.

Евристичний прийом «*Вибір кращого вирішення художньої проблеми»*.

Необхідність застосування цього евристичного прийому у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики викликано багатовимірністю мистецтва, багатогранністю його образів і художніх форм. Сутність прийому полягає у залученні студентів до вибору кращого, оптимального, найвиразнішого вирішення художньої проблеми. Потреба порівняння, зіставлення, що виникає при виборі потрібного художнього об'єкту, момент невизначеності, створює умови для збудження евристичних засобів мислення студента. Прийом «Перебирання варіантів вирішення художньої проблеми і вибір кращого» з особливим ефектом можна застосовувати при створенні інтерпретації музики, при підбиранні за слухом, при редагуванні нотних текстів, при педагогічному опрацюванні фортепіанної літератури, при залученні студентів до елементарної композиторської творчості. Такі ж види навчальної діяльності , як вивчення і аналіз музикознавчої літератури, читання з аркушу, ескізне опрацювання музичних творів містять менший потенціал використання зазначеного прийому.Зауважимо, що особливо ефективно означений прийом «спрацьовує», коли видозмінюється один із багатьох моментів художнього вирішення проблеми, наприклад, динаміка, педалізація, темп чи характер аккомпанементу тощо, а інші засоби музичної виразності або художні деталі лишаються незмінними.

Евристичний прийом ***«Знаходження подібного».***

Спонукати студентів до творчості, до евристичного мислення можна шляхом застосування прийому «Знаходження подібного». Активізуюча дія цього прийому полягає у наданні студентам можливості усвідомити, що ту чи іншу художню проблему можна вирішити різними способами. Студенти, наприклад, порівнюють фортепіанні твори на тему весни, такі як «Веснянка» Б.Фільц, «Весною» Е. Гріга, «Весняні води» С.Рахманінова і т.п. і переконуються, що та сама тема весни, весняного настрою може бути вирішена по-різному, що митці знаходять вираження цієї теми відповідно до власних переживань. Усвідомлення багатозначності художніх підходів у

мистецтві справляє на студентів стимулюючий до евристичного пошуку ефект.

В процесі дослідження розроблено ***методи***, які спонукають студентів до застосування вище розглянутих евристичних прийомів, сприяють формуванню їх здатності навчатись за законами евристики, а саме:

-метод педагогічної акцентуації;

- метод довільного переформулювання художньої проблеми;

- метод індуктивного опрацювання музичного матеріалу;

- метод реверсного наведення на евристичний пошук;

- метод індивідуальної адаптації евристичних прийомів.

Метод ***педагогічної акцентуації*** полягає у спрямуванні сумісної діяльності педагога і студента на виокремлення із комплексу, із сукупності об'єктів ключового, найсуттєвішого, найзначущого. Важливо, щоб, активізуючи застосування евристичних прийомів, студенти могли зосередити увагу, обрати потрібний напрям діяльності, визначитись у орієнтирах подальшого евристичного пошуку. Педагогічна акцентуація у класі фортепіано передбачає підкреслення часткового завдання (підзавдання), творчої складової вирішення основної художньої проблеми. Зокрема, застосовуючи евристичний прийом «Виявлення суперечностей» в процесі аналізу музикознавчої і методичної літератури, доцільно вичленити питання, пов'язані з завданнями, які вирішуються в процесі роботи над розучуваним нині твором. Наприклад, ознайомлення студента шляхом вивчення методичної літератури із різними способами розвитку фортепіанної техніки має опосередковуватись зосередженням на тих проблемах, які відбивають різні погляди вчених-методистів та педагогів-практиків. Зокрема, студенти мають свідомо проаналізувати переваги і вади методу уповільненого, «сильними пальцями» опрацювання технічно ускладненого фрагменту, тобто виявити суперечності у методичних підходах, поставивши тим самим перед собою педагогічну проблему. Подальша робота, звертання

до методу педагогічної акцентуації має торкатись зосередження студента на тих питаннях, які можуть бути безпосередньо застосовані в його практичній роботі над виконавською технікою. Розглянемо для прикладу, яким чином допомагає метод педагогічної акцентуації застосуванню таких прийомів, як «Доповнення», «Реконструкція відомого», «Художнє перебільшення», «Імпровізаційний пошук», «Художня трансляція».

Евристичний прийом «Доповнення» в контексті застосування методу педагогічної акцентуації набуває особливої дієвості при виокремленні, підкресленому усвідомленні студентами характерних ознак художнього об'єкту. Припустимо, педагог зосереджує увагу студента на ролі «tempo rubato» у виконанні Мазурки до-дієз-мінор Ф.Шопена. Далі перед студентом висувається питання: «Які ще, додатково, засоби музично-виконавської виразності могли б збагатити Ваше виконання?» (Очікувана відповідь: «Застосування динамічної гами відтінків в межах від pianissimo до mezzo-forte, досягнення образного контрасту між середньою та крайніми частинами», досягнення інтонаційної виразності у виконанні мелодичної лінії тощо). Педагогічна акцентуація в даному випадку спонукає студента до застосування евристичного прийому «Доповнення», що активізує художнє мислення студента в напрямку пошуку додаткових засобів збагачення інтерпретації до основного виконавського підходу- виконання рубато.

Педагогічна акцентуація як метод ефективного впровадження прийому «Реконструкція відомого» активно спрацьовує при звертанні уваги студентів на можливості інваріантного вирішення художнього завдання. Виявляючи ключові моменти різних інтерпретацій того самого твору, педагог стимулює творче мислення студентів у напрямку внесення коректив до власно створеної інтерпретації музики.

Особлива атмосфера єдності зусиль педагога і студента в процесі застосування методу педагогічної акцентуації досягається при застосуванні евристичних прийомів «Миттєве створення», «Вибір кращого вирішення

художньої проблеми». Зосередження уваги на ключових моментах імпровізації, на виявленні найзначущих моментів вирішення художньої проблеми рельєфно висвітлює творче завдання у свідомості студента, сприяє зосередженню його уваги на евристичній діяльності.

Метод педагогічної акцентуації містить також потужний ресурс заохочення студентів до застосування евристичного прийому «Художнє перебільшення». Завдання педагога - надати можливість студенту виокремити, зосередити увагу та тих складових інтерпретаційного опрацювання твору, які можуть бути подані рельєфно, підкреслено, акцентовано, але так, щоб не зруйнувати цілісність виконавської концепції, не вийти за межі хорошого смаку у інтерпретації музики.

Одним із ефективних прийомів евристичної діяльності, який доцільно застосовувати у фортепіанному навчанні студентів, слід вважати «Художню трансляцію», що стосується, зокрема, проведення художніх аналогій і паралелей. Яким чином метод педагогічної акцентуації може активізувати застосування вказаного прийому? В чому полягає механізм дії педагогічної акцентуації?

В процесі дослідження доведено, що підкреслено-виокремлене сприйняття студентом художньо-образних деталей твору, а також засобів виразності, що їх використав композитор, художник, поет для втілення свого творчого задуму, сприяють активізації евристичного пошуку студентів. Зокрема, було встановлено, що завдання «Підібрати поетичні чи образотворчі аналогії до розучуваного твору» часто наштовхується на недосконале розуміння студентом сутності завдання. Нерідко студенти при проведенні художніх аналогій орієнтуються виключно на тему, назву твору, не беруть до уваги характер застосування тих чи інших засобів виразності. Метод педагогічної акцентуації, що якраз і передбачає підкреслене сприйняття із сукупності художніх характеристик потрібної, вичленення ключових ознак, дозволяє зосередити увагу студента на важливих моментах

мистецького творення і тим самим зорієнтувати художньо-евристичний пошук у потрібному напряму. Наведемо приклад із дослідницької практики. Студенту, що готувався до проведення у школі уроку з педагогічної практики, було запропоновано підібрати візуально-художні аналогії до розучуваного на даний момент «Прелюду» до-дієз-мінор С.Рахманінова. Звернувшись до одного зі шкільних підручників з предмету «Музичне мистецтво», студент запропонував як візуально-художню аналогію до музики архітектурне вирішення Володимирського собору у Києві. Намагаючись спростувати слушність наведеного студентом художнього уподібнення, викладач акцентував увагу на наявності драматичного відтінку настрою у музиці С.Рахманінова і відсутнього подібного вирішення у архітектурі духовної споруди. Таким чином акцентуація одного з аспектів художнього образу дала можливість студенту зосередити увагу на евристичному пошуку потрібних, художньо виправданих відтінків художньої інтерпретації розучуваного в даний момент твору.

Метод ***довільного переформулювання художньої проблеми***.

Цей метод застосовується з метою спонукання студентів до усвідомленого використання евристичних прийомів у фортепіанному навчанні. Сутність його полягає у цілеспрямованій видозміні словесного означення художньої проблеми, яка вирішується на уроці з метою зробити знайоме незнайомим і на цій основі активізувати евристично – інтуїтивний спосіб вирішення проблеми. Потреба у впровадженні методу у практику фортепіанного навчання за евристичним типом зумовлена недостатнім досвідом студентів у застосуванні прийомів евристичної діяльності. Студенти часто не до кінця розуміють, в чому зміст вимог, що висуваються до них на уроці, чого очікує від них викладач, переслідуючи цілі евристичного навчання, не всі і не завжди студенти одразу усвідомлюють зміст і способи застосування евристичних прийомів. Для подолання подібних непорозумінь, для того щоб прояснити студентам сутність і мету втілення

евристичних прийомів у навчання, сформувати уміння застосовувати евристичні прийоми використовується метод довільного переформулювання художньої проблеми. Так, питання «Чим можна замінити?», характерне для евристичного прийому «Заміна» можна переформулювати в такий спосіб: «Що можна використати замість цього?», завдання: «Підкреслити найхарактерніші художні деталі твору» при застосуванні прийому «Художнє перебільшення» доцільно переформулювати : «Які моменти музичного твору мають привернути увагу дітей під час його слухання?» або «Які засоби виразності відіграють найвагомішу роль у створенні трактовки музичного образу?». У першому випадку увага студента опосередковується потребами майбутньої діяльності, студент входить в роль учителя, тим самим за ним залишається ініціатива у вирішенні художньої проблеми, інтенсифікується евристичний пошук, а у другому – можлива незрозумілість застосування евристичного прийому «Художнього перебільшення» набуває конкретного змісту і смислу, пов'язаного із створенням інтерпретації розучуваного твору.

Метод переформулювання художньої проблеми доцільно розглядати також в контексті застосування прийомів «Виявлення суперечностей», «Реконструкція відомого», «Художня трансляція» з метою конкретизації напрямку евристичного пошуку, застосування своєрідної «педагогічної підказки. І навіть при застосуванні прийому «Миттєве створення», де , здавалось би, не підлягає сумніву творче спрямування дій студента, переформулювання художньої проблеми як метод спонукання студентів до застосування евристичних прийомів, справляє позитивний ефект. Так, завдання: «Зімпровізуйте два-три зразки маршової музики, під яку діти мають входити до класу на урок музики» з метою його спрощення педагог може переформулювати таким чином: « Я наведу для прикладу кілька фрагментів маршової музики. З'ясуйте відмінності між ними і спробуйте, орієнтуючись на наведені зразки, зімпровізувати власні».

Метод ***індуктивного опрацювання евристичних прийомів*** передбачає розгляд окремих випадків опрацювання навчального матеріалу, яке має «навести» на вирішення узагальненої художньої проблеми. Зазначений метод викликано недостатньою сформованістю у ряду студентів, особливо тих, що навчаються на перших-других курсах, узагальнених способів мислення. Підводячи студента до вирішення часткової проблеми, викладач загострює його увагу на можливості подібних евристичних дій в умовах розширеної сфери діяльності. Процес оволодіння різними евристичними прийомами в разі потреби може мати кілька стадій, де кожна наступна передбачатиме більший ступінь узагальнення порівняно із попереднім. Так, «Виявлення суперечностей» може спочатку стосуватись опрацювання однієї запропонованої викладачем художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, далі – виявлення вад у кількох зразках і, нарешті, студента можна підвести до узагальненого з'ясування можливих негативних способів здійснення художньо-педагогічної інтерпретації. Ще один приклад. Від критичного осмислення застосованої учителем ускладненої, незрозумілої дітям певного віку мови , скажімо під час спостереження окремого уроку в процесі педпрактики, студента слід навести на узагальнення педагогічної проблеми щодо необхідності при роботі зі школярами надання вербалізації музичного твору образного характеру, уникнення незрозумілої дітям певного віку музикознавчої ускладненої термінології, необхідності знайти засоби зацікавлення учнів слуханням того чи іншого твору.

Особливо рельєфно дія методу індуктивного засвоєння евристичних прийомів виявляється у таких різновидах навчальної діяльності, як читання з аркушу, ескізне опрацювання музичних творів, підбирання за слухом, елементарна композиторська творчість.

Метод ***реверсного наведення на евристичний пошук***.

Новий етап оволодіння студентами евристичними прийомами діяльності у процесі фортепіанної підготовки зумовлюється впровадженням методу

реверсного наведення студентів на евристичний пошук. Реверсне наведення зорієнтовано на вирішення художньої проблеми у зворотньому напрямку, від усвідомлення результату до пошуку способів вирішення цієї проблеми; Наприклад, студенту пропонується інтерпретація музичного твору і висувається завдання – знайти способи створення цієї інтерпретації. Можлива ще й інша дія реверсного наведення, яка полягає у виявленні протиріч у вирішенні навчальної проблеми, тих протиріч, що зумовлюються використанням того чи іншого евристичного прийому. Скажімо, при виборі музичних творів до власного навчального репертуару застосовується евристичний прийом «Доповнення». Викладач, обговорюючи зі студентом результат - обраний репертуар – доводить, що застосування евристичного прийому «Доповнення» не дало бажаного ефекту. Наприклад, обрані до складу навчального репертуару твори носять одноманітний характер, не враховано потреби жанрового різноманіття репертуару, або обраний репертуар не містить можливостей технічного зростання студента. Висновок, до якого має прийти студент спільно із викладачем – прийом «Доповнення» використано не в повній мірі, не зроблено достатнього перегляду , осмислення репертуару з боку вище вказаних моментів. Отже, до умов застосування прийому треба внести певні уточнення, зокрема передбачити доповнення репертуару згідно недостатніх моментів, що були виявлені в результаті застосування прийому, а саме – необхідно звернути увагу на вибір творів, різних за характером, передбачити введення до навчального репертуару творів різних жанрів тощо. Метод реверсного наведення може бути зреалізований шляхом підбирання контрприкладів, доказів «від протилежного». Так, опрацьовуючи зі студентом евристичний прийом «Заміна» в процесі підбирання акомпанементу до мелодії, викладач в разі потреби може продемонструвати негативні наслідки застосування цього прийому, наприклад, неправомірного зосередження уваги студента на одноманітних типах акомпанементу, відсутності художнього різноманіття.

Евристичний прийом «Заміна» в процесі застосування реверсного наведення на евристичний пошук має спонукати студента до пошуку нових умов застосування вказаного прийому.

Метод ***індивідуальної адаптації евристичних прийомів***.

Означений метод зорієнтовано на забезпечення творчого самовизначення студента відповідно до його евристичних можливостей. Пошуково-творча діяльність значною залежить від особистісних якостей, ігнорувати цю обставину означає формалізовано, поза врахуванням індивідуально-творчого потенціалу залучати студентів до застосування евристичних прийомів.

Вибудова власного досвіду навчання з опорою на особистісні якості учня – одна з центральних проблем сучасної педагогіки. Вирішення її в контексті фортепіанного навчання майбутніх учителів музики за евристичним типом передбачає розробку індивідуальних важелів спонукання студентів до застосування евристичних прийомів, пристосування цих прийомів до можливостей студентів, знаходження індивідуально опосередкованих способів взаємодії зі студентами по використанню евристичних прийомів.

Метод індивідуальної адаптації евристичних прийомів спрямовано на пристосування їх до творчих індивідуальних можливостей кожного студента. Діапазон застосування евристичних прийомів досить широкий, він включає такі характеристики, як інтенсивність, частота, сфера прояву. В процесі нашого дослідження прослідковано, яким чином, стосовно яких характеристик і параметрів можуть бути індивідуально адаптовані вище зазначені прийоми евристичної діяльності. Було з’ясовано, що прийом «Виявлення суперечностей» може бути ефективно застосований у роботі зі студентами з розвинутим критичним мисленням. Якщо ж студент схильний все приймати на віру, засвоювати навчальний матеріал, не сумніваючись в його позитивній оцінці, намагаючись без вагань і роздумів сприйняти, взяти до відому викладені будь-яким автором позиції, викладач мусить

активізувати критичність сприйняття студента шляхом постановки питань, створення проблемних ситуацій тощо.

Дію евристичного прийому «Заміна» в тому разі, коли студент не схильний шукати додаткові способи вирішення завдання, можна підсилити шляхом видозміни завдання в напрямку його звуження, конкретизації тощо. Далеко не всі студенти однаково інтенсивно використовують прийом «Реконструкція відомого». Як показали наші систематичні спостереження, тут на заваді стає насамперед здатність студента до комбінування ідей. Щоб уникнути прорахунків, необхідно розширити сферу евристичного пошуку студента, надати йому можливість діяти у ширшому просторі репертуарних знань, урізноманітнити ознайомлення з неоднаковими трактовками того самого твору тощо.

Практика показує, що такі евристичні прийоми, як «Вибір кращого», «Знаходження подібного» порівняно легко засвоюються студентами. Причина цього, очевидно, полягає у розповсюдженості в сучасній практиці фортепіанного навчання цих прийомів, студенти більш обізнані і мають ширшу практику діяння в цьому напрямку. Проте, і тут можна спостерігати індивідуальні відмінності у застосуванні прийомів, які пов'язано із здатністю студентів до знаходження суттєвих ознак художнього явища. Індивідуальну роботу слід вести у напрямку зосередження студентів на головному, уміння відрізнити провідне від другорядного і т.п.

Особливо широкий діапазон відмінностей ми спостерігали у застосуванні евристичного прийому «Миттєве створення». Ряд студентів (незначна кількість) застосовують його без видимих ускладнень, вільно, легко, без напруги. Більшість же студентів всіляко уникають застосування прийому «Миттєве створення». Щоб спонукати їх до евристичних дій шляхом імпровізації, необхідно широко застосовувати психологічну підтримку найменших спроб вирішення художньої проблеми шляхом миттєвого пошуку.

І нарешті, застосування прийомів евристичної діяльності «Художня трансляція» і «Художнє перебільшення» найчастіше утруднюється у тих студентів, які замикаються на музичному матеріалі, мають обмежену мистецьку ерудицію, не цікавляться іншими видами мистецтва. Природно, щоб залучити таких студентів до результативного застосування вказаних прийомів, необхідно ліквідувати прогалини у їх художній обізнаності, ширше застосовувати художні аналогії, спонукати студентів до художнього пізнання у широких межах. Ми розглянули лише деякі можливості втілення індивідуально-диференціойованих підходів у застосуванні студентами евристичних прийомів. Наступні наукові розвідки мають сягати таких педагогічних важелів індивідуалізації, як увага до сформованості інтересу студентів до певного роду діяльності, можливості педагогічного оцінювання у активізації евристичної діяльності студентів, розширення досвіду застосування тих чи інших прийомів.

Успішність впровадження евристичних прийомів до процесу фортепіанного навчання потребує визначення оптимальних ***форм*** взаємодії викладачів і студентів. Дослідницький пошук ми зосередили на модифікації вже існуючих і розробці нових форм організації евристичної діяльності. Запропоновані форми розраховано на індивідуальні заняття, а також групові і колективні. Індивідуальне навчання – основний спосіб фортепіанної підготовки студентів. Групові і колективні заняття ми вважаємо, хоч і корисними, але додатковими.

Евристичне навчання в самому узагальненому вигляді можна представити як комплекс таких взаємозалежних компонентів, як формування здатності до постановки до евристичної проблеми, актуалізація знань, досвіду евристичної діяльності, підведення підсумків, оцінка результатів евристичного пошуку.

Відповідно до визначених компонентів у нашому дослідженні добирались форми навчання. Зауважимо, що абсолютного розмежування форм за

компонентами не може бути. Евристичний урок чи заняття, маючи певне призначення, спрямування, може задіювати, «вбирати» різні елементи навчання. Отже, запропонована нами регламентація носить до певної міри умовний характер, її використано з метою упорядкування нашого дослідницького пошуку.

Для розвитку здатності студентів до постановки евристичної проблеми педагогічно доцільним є застосування «Уроку евристичного діалогу» і «Арт-конференції».

Урок евристичного діалогу з мистецьких питань проводиться таким чином, щоб засвоєння фортепіанних умінь і навичок відбувалось у процесі постановки питань і відповідей між викладачем і студентом, знаходження і усвідомлення потрібних прийомів фортепіанного навчання виступало як результат вирішення евристичної проблеми. Завдання викладача – спонукати студента до постановки проблеми, до бачення проблеми там, де зміст навчання, здавалось би, цілком відомий, зорієнтувати його навчальну діяльність на пошук, відкриття.

Кожен із різновидів роботи на уроці фортепіано містить безліч проблем. Засобами евристичного діалогу викладач стимулює студента до їх пошуку, визначення. Наведемо приклад створення і застосування евристичного діалогу при опрацюванні “tempo rubato”.

Викладач: «Що таке tempo rubato? В чому його сутність?»

Студент: «Не знаю (забув, не використовував раніше)

Викладач демонструє викладання музичного фрагменту у рівномірному темпі і tempo rubato, далі пропонує студенту шляхом постановки запитань з’ясувати сутність tempo rubato.

Викладач: «Тепер ставте мені запитання, для того, щоб усвідомити виразні можливості tempo rubato.»

Студент: «Яку виконавську мету Ви переслідували, виконуючи фрагмент у різних темпах?»

Викладач: «Хотів продемонструвати виразні можливості tempo rubato. Ви відчули різницю?».

Студент: «Дійсно, різницю дуже чутно. Але для чого слугує tempo rubato? Можливо, Ви хотіли досягти свободи виконання?»

Викладач: «Певною мірою так. Але це не повна відповідь. Який образний характер музики було досягнуто за допомогою tempo rubato?»

Студент: «Можливо, Ви хотіли підкреслити примхливість, трепетність, мінливість звучання?»

Викладач: «Вірно! Отже, tempo rubato – засіб, що допомагає досягти свободи виконання, засіб, що сприяє вираженню певного емоційного стану».

В процесі дослідження було визначено засоби спонукання студентів до евристичного діалогу в процесі проведення індивідуальних занять з навчання гри на фортепіано:

1. Неповне розкриття проблеми. Педагог викладає матеріал таким чином, щоб певні моменти, частини пояснень, розповіді залишились нез'ясованими. Такий же спосіб може характеризувати виконавський «показ». Викладач не повністю демонструє характер виконання твору, лишаючи простір для творчої уяви студентів, для виникнення у нього запитань.

2. Навмисне допущення помилки викладачем у поясненнях чи демонстрації твору. Явна, очевидна помилка викликає питання у студента. Завдання викладача – підтримати діалог у евристичному контексті, дати можливість студенту усвідомити проблему.

3. Застосування зіставлень. Викладений матеріал має містити суперечливі думки, різне образне тлумачення тієї самої або подібної теми в творах мистецтва.

Арт-конференція – колективна форма евристичного заняття, яка може мати місце як в позааудиторній роботі, так і на лекціях із запропонованого нами спецкурсу.

Мета проведення арт-конференції – активізувати евристичне мислення студентів, спонукати їх до постановки евристичних проблем. Узагальнена схема проведення арт-конференції полягає в наступному. Викладач називає тему заняття, пов'язану з фортепіанним мистецтвом, методикою викладання фортепіано та методикою використання фортепіано у музично-виховній роботі загальноосвітньої школи. Студентам, присутнім на конференції, пропонується сформулювати питання відповідно до визначеної теми і поставити їх перед викладачем, який занотовує висунуті питання і потім дає відповіді на них, намагаючись логічно, послідовно «вплести» їх у цілісний текст доповіді.

Педагогічна ефективність арт-конференції зумовлюється низкою моментів. По-перше, студенти в силу створених умов залучаються до активного евристичного пошуку. Щоб поставити питання, їм необхідно не тільки глибоко проникнути у проблему, а і побачити її невідомі грані. Сам процес формулювання питань теж спонукає студентів до евристичного мислення – треба ж бо поставити питання таким чином, щоб відповідь на нього не була очевидною, не «проглядала» крізь питання. По-друге, студенти в процесі проведення арт-конференції отримують можливість переконатись у творчих можливостях викладача, його професійній ерудиції. Дати змістовну відповідь на раніше невідомі питання зможе той, хто вільно володіє матеріалом, має високий рівень компетентності, а, головне, в змозі творчо оперувати знаннями, миттєво, тут і зараз, упорядковуючи їх виклад у певну логічну послідовність.

Педагогічно значущим у проведенні арт-конференції є наявність ігрового моменту. Студенти охоче переймаються завданням сформулювати складне питання, знайти проблему там, де інші її не бачать і, в решті решт, поставити у складне становище викладача.

З метою актуалізації знань, евристичного досвіду студентів, формування у них евристичних прийомів діяльності пропонуємо застосовувати таку

форму організації взаємодії між викладачем і студентом, як «Евристичний індивідуальний тренінг».

Евристичний індивідуальний тренінг, як і свідчить назва, застосовується в процесі індивідуальних занять. Впровадження цієї форми навчання передбачає цілеспрямоване заохочення студентів у різновидах евристичної діяльності. Основний засіб – вирішення «відкритих» завдань, тобто таких, що не мають однозначного вирішення. Важливо, щоб подібні завдання виконувались систематично, щоб студенти мали можливість зануритись у творчий процес.

У процесі проведення індивідуальних занять виникає можливість підібрати або модифікувати завдання відповідно до творчого потенціалу кожного студента. Кожен із різновидів фортепіанного навчання, що містять можливості застосування прийомів евристичної діяльності, має бути адаптований також до індивідуального рівня фахової підготовки студента, ступеня розвитку його музичних здібностей. У процесі дослідження було розроблено комплекс завдань з індивідуального евристичного тренінгу, які б передбачали поступове ускладнення і стосувались основних різновидів фортепіанного навчання.

Редагування нотного тексту:

1. Порівняти різні редакції нотного тексту і розробити власну. (Для студентів більш низького ступеня евристичного розвитку).

2. Самостійно створити редакцію нотного тексту незнайомого твору сучасного композитора. (Для більш розвинутих студентів у евристичному плані).

Підбирання «за слухом».

1. Підібрати на фортепіано знайому мелодію.
2. Підібрати акомпанемент до мелодії.
3. Підібрати різні варіанти акомпанементу до мелодії.

4. Підібрати незнайомий раніше музичний твір (фрагмент) після прослуховування його у виконанні викладача.

5. Підібрати незнайомий раніше музичний твір (фрагмент) після прослуховування його у запису.

У наведених прикладах ускладнення завдання відбувається за рахунок розширення вимог до евристичної самостійності студентів.

Транспонування.

1. Транспонуйте мелодію у визначену викладачем тональність.

2. Транспонуйте фрагмент вокального твору у визначену викладачем тональність.

3. Транспонуйте цілий вокальний твір у визначену викладачем тональність.

4. Транспонуйте мелодію, фрагмент, цілий твір у кілька (дві-три тональності), визначені Вами самостійно.

Складність завдання визначається обсягом евристичних дій студентів.

Читання з аркуша.

1. Прочитайте з аркуша запропонований викладачем твір (фрагмент). Визначте складні для Вас місця.

2. Самостійно визначте послідовність творів із запропонованого викладачем списку для власного розвитку навичок читання з аркуша.

Завдання мають методичний характер. Евристичний пошук відбувається в процесі виявлення прийомів роботи, що індивідуально було б значущим для студента.

Виконавська інтерпретація музичного твору.

1. Створіть дві-три інтерпретації фортепіанної мініатюри. За власним вибором надайте звучанню того чи іншого характеру.

2. Створіть дві-три інтерпретації музичного твору зі шкільної програми в орієнтації на потреби розвитку музичного сприймання школярів.

Евристичний пошук у другому завданні опосередковується методичними міркуваннями, що ускладнює завдання.

Словесна інтерпретація музичного твору.

1. Створіть словесну інтерпретацію музичного твору із Вашого навчального репертуару.

2. Ознайомтесь із наданим музикознавчим аналізом музичного твору і створіть адаптований варіант музикознавчого тексту в орієнтації на школярів певного віку.

3. Виберіть музичний твір для слухання учнів певного віку і створіть його словесну інтерпретацію.

Завдання ускладнюються на основі розширення евристичного пошуку, який спочатку обмежується виконавським опрацюванням навчального репертуару, а надалі ускладнюється шляхом введення методичних моментів.

Імпровізація.

1. Ознайомтесь із варіаціями на певну тему. Зімпровізуйте ще одну варіацію.

2. Зімпровізуйте закінчення раніше невідомого Вам, незнайомого твору.

3. Зімпровізуйте музичний фрагмент на задану тему.

Евристичний пошук ускладнюється за рахунок розширення творчого потенціалу завдання.

Наведений комплекс вправ має орієнтовний характер. У процесі індивідуальних, а можливо й індивідуально-групових занять, завдання можна легко пристосувати до навчальних цілей і до евристичних можливостей студентів.

Евристичний конкурс.

Евристичний конкурс – це колективна форма заняття, де евристичний пошук супроводжується впровадженням елементів змагання. Педагогічний сенс запровадження цієї форми заняття – збагатити індивідуальні можливості кожного студента за допомогою колективного евристичного пошуку.

Заняття проводиться у такий спосіб. Присутні за власним вибором розподіляються на творчі групи, які мають вирішити одне і те саме завдання типу:

- Розробити музичну бесіду для школярів (скласти текст і підібрати фортепіанні твори);
- Розробити музичний діалог;
- Скласти тематику циклу концертно-просвітницьких програм з фортепіанного мистецтва;
- Розробити сценарій шкільного свята.

Кожна з груп працює за методом «мозкового штурму». Кожен учасник групи має запропонувати різні варіанти вирішення проблеми. Дозволяється висловлювати самі різні ідеї, чим оригінальніше, тим краще. Чим більше ідей, чим ширше їх діапазон, тим продуктивнішим стає евристичний пошук. Після завершення визначеного часу кожна з груп демонструє свої здобутки, а конкурсне журі оцінює їх.

Підведення підсумків, оцінювання результатів евристичної діяльності також потребує відповідних форм організації навчання. Ми пропонуємо для цього такі форми, як рефлексивний урок і евристичний хеппенінг.

Рефлексивний урок.

Це спеціальна форма організації евристичної діяльності, де підведення підсумків відбувається на основі рефлексії – однієї з найсуттєвіших умов залучення студентів до евристичного пошуку. Доцільність цілеспрямованого введення спеціальних уроків рефлексії до навчального процесу мотивується, по-перше, підвищенням значущості рефлексії в очах студентів, а це важливо, оскільки рефлексія – неодмінний компонент евристичного пошуку. По-друге, на спеціальних уроках є можливість сконцентрувати увагу на завданнях і можливостях рефлексії як одного із суттєвих компонентів евристичного пошуку. І нарешті, на спеціальних уроках з’являється можливість інтенсивного навчання рефлексії. Відомо ж бо, що у переважної більшості

студентів здатність до рефлексії розвинена недостатньо, оскільки традиційна методика навчання гри на фортепіано не надає питанням рефлексії серйозного значення.

Рефлексивний урок бажано проводити, коли закінчується вивчення певного відрізку навчальної програми – створено інтерпретацію твору і забезпечено її виконавсько-технічний рівень; підготовлено до складання «модуль», залік, академічний концерт, екзамен; проведено заняття з педпрактики тощо.

Якщо спонукання студентів до рефлексивного осягнення навчального матеріалу (постановка окремих питань, вирішення евристичних завдань і т.п.) бажане і можливе на кожному уроці, то спеціальні уроки рефлексії проводяться орієнтовно раз на місяць. Узагальнена структура рефлексивного уроку включає:

- Демонстрацію зробленого студентом за визначений період;
- Формулювання студентами питань рефлексивного типу стосовно продемонстрованого матеріалу;
- Відповіді студентів на поставлені питання щодо власної діяльності;
- Самоаналіз продемонстрованого матеріалу;
- Самоаналіз рефлексивної діяльності (наскільки глибоко проникла рефлексія, наскільки широко охоплено рефлексією зроблене за місяць);
- Педагогічний коментар особливостей застосування студентом рефлексії;
- Формування нових понять і способів рефлексивних дій;
- Визначення стратегії рефлексивних дій на наступний період навчання.

Евристичний хеппенінг.

Евристичний хеппенінг – це видовищно-ігрова колективна форма евристичного заняття, що зорієнтована на підведення підсумків засвоєння студентами евристичних дій.

Мета впровадження саме такої форми – зацікавити студентів евристичною діяльністю завдяки застосуванню таких засобів, як театралізація, видовищність, гра.

По суті, евристичний хеппенінг – відкрита вистава, в якій беруть участь не тільки актори, а й глядачі. Підготовлений заздалегідь сценарій намічає лише основні лінії розгортання дії, всі деталі, конкретика евристичних дій виникають по ходу спектаклю – хеппенінгу. Питання і відповіді, евристичні завдання і їх виконання відбуваються спонтанно, імпровізаційно.

Тематика проведення евристичних хеппенінгів може бути самою різноманітною, але пов'язаною, як правило, із трьома провідними аспектами:

1. Питання фортепіанного виконавського мистецтва. Орієнтовні теми: «Інтерпретація – творення чи відтворення?», «Чим відрізняється фортепіанна музика віденських класиків від фортепіанної музики композиторів-романтиків?», «Творчі портрети видатних піаністів», «Методичні позиції Г.Г. Нейгауза: за і проти», «Дискусія між ліберальним, авторитарним та демократичним учителями фортепіано», «Учитель і учні: проблеми музичних здібностей», «Сучасна музика – яка вона?», «У царстві фортепіанної мініатюри», «Засперечались музичні засоби виразності – хто з них головний?».

Як видно з наведених прикладів, тема евристичного хеппенінгу має містити проблему. Учасники евристичної вистави-хеппенінгу по ходу дійства підбирають докази, аргументи для відстоювання власної думки. Обов'язкова умова – підтвердження позиції музичними прикладами, фортепіанними ілюстраціями. Так, розкриваючи тему «Сучасна музика – яка вона?» студенти-артисти, зіставляючи різні думки щодо академічної музики, джазу, поп-музики, рок-музики тощо, наводять на фортепіано фрагменти звучання кожного з різновидів музики. А в дискусії щодо ролі музичних здібностей учителя й учнів студенти, добираючи аргументи, імпровізаційно звертаються до музичних ілюстрацій.

В основі організації пропонованого заняття-шоу – рольова гра. Студенти виступають і як актори (чи ведучі театралізованого евристичного дійства), і як глядачі, і як журі, що оцінює його результати. Рольова взаємодія слугує засобом творчого саморозкриття студентів. Входячи в роль, вибудовуючи сценічну поведінку стосовно її змісту, студент потребує максимального зосередження, широкого підключення енергетичних, емоційних факторів. Рольова гра сприяє входженню студентів у світ евристичного пошуку. Не тільки набуття знань, не тільки включення у процедуру їх відкриття, аргументації і музичного ілюстрування, важливим у евристичному хеппенінгу є процес відкриття себе через міжособистісні стосунки, через широке застосування імпровізаційних методів.

Кожен із студентів отримує можливість стати в позицію того, хто виявляє власну думку про різні способи усвідомлення і пояснення природи художніх явищ чи методичних положень. Зміна ролей передбачає також, що той самий студент, який виконував роль актора чи ведучого, в наступному спектаклі може стати глядачем – спостерігати, аналізувати, дискутувати із ведучим.

Форма хеппенінгу дозволяє студентам в ігровій, невимушеній формі набувати досвід евристичних дій. Входячи в різні ролі, студент отримує можливості також для виявлення індивідуальної ініціативи і демонстрації найяскравіших сторін власної особистості.

Видовищність, закономірності рольової гри, атмосфера партнерства, можливості для самоаналізу роблять евристичний хеппенінг привабливою для студентів формою навчання, що містять великий потенціал їх евристичного розвитку.

На закінчення підкреслимо, що запропоновані в результаті дослідницького пошуку форми організації евристичної взаємодії викладачів і студентів попри їх ефективність, не є єдино можливим. Наведені в цьому розділі форми можуть слугувати зразками, типовими орієнтирами, на основі

яких викладачі мають розробляти нові, оригінальні організаційні підходи, виходячи з конкретних обставин педагогічної роботи.

Висновки до другого розділу

1. Методична модель застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики, розроблена в процесі дослідження, включає педагогічні умови, методи і форми навчання студентів. Педагогічними умовами, що сприяють ефективному застосуванню евристичних прийомів студентами, визначено такі, як:

- сенсова орієнтація майбутніх учителів музики у навчанні за евристичним типом, оптимальна дія якої досягається шляхом залучення студентів до аналітично-рефлексивної, порівняльно-вибіркової та причинно-наслідкової ситуацій;

-формування постійної установки студентів на творчість, яка знаходить реалізацію у виконанні завдань творчого спрямування, таких, як апробація відомих способів роботи і на цій основі пошук нових, залучення студентів до творчого наслідування тощо;

-спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності, що передбачає звертання студентів до самоаналізу, до інтроспекції власної евристичної діяльності, найпродуктивнішими аспектами якої визнано стартову, поточну і прогностичну самодіагностику;

-поелементне введення евристичних дій у практику фортепіанної підготовки студентів, що мотивується різним ступенем складності евристичних дій. Розробка ієрархічної послідовності введення елементів евристичної діяльності має підпорядковуватись як загальним законам нарощування творчого потенціалу в кожному евристичному прийомі, так і врахуванню особистісних характеристик кожного студента. Стадії поелементного введення евристичних дій включають: спостереження за евристичною діяльністю інших, вирішення евристичної проблеми за наданим зразком, фрагментарне вирішення визначеної викладачем евристичної

проблеми, цілісне вирішення визначеної викладачем евристичної проблеми, самостійне визначення і вирішення студентом евристичної проблеми;

-забезпечення психологічного комфорту студентів у процесі евристичної діяльності, який досягається на основі акцентуації позитивних здобутків студентів у евристично-пошуковій діяльності, опори на партнерські стосунки між викладачем і студентом у застосуванні евристичних прийомів, ставлення до студента як до унікальної особистості.

2. Розроблено комплекс евристичних прийомів, які особливо доцільно використовувати у фортепіанному навчанні студентів. До них віднесено такі, як *виявлення суперечностей* в процесі аналізу літератури, музичних творів, різноманітних виконавських концепцій з метою з'ясування конфлікту між наявним і потрібним, тим самим "запускаючи механізм" евристичного пошуку; *доповнення*, що застосовується шляхом висунення питань, що розширюють евристичний пошук; прийом *заміни*, який особливо ефективно діє там, де від студента очікують коректування традиційних способів вирішення художніх проблем; *реконструкція відомого*, що передбачає залучення студентів до художньої творчості шляхом внесення видозмін до усталених способів опрацювання музичного матеріалу; х*удожнє перебільшення***,** сутність якого полягає у навмисному підкресленні потрібної виконавської деталі, рельєфному її поданні, але такому, яке б не руйнувало художні засади виконання; *варіативне опрацювання навчального матеріалу,* застосування якого відбувається шляхом пошуку студентами оптимального варіанту виконання художньо-творчого завдання; х*удожня трансляція,* що зорієнтований на інтенсифікацію евристично-творчого мислення студентів в музиці через актуалізацію художнього їх досвіду в інших видах мистецтва; *миттєве створення,* евристична дія якого полягає у миттєвій мобілізації творчої енергії студентів, оминаючи доведення, аналіз, усвідомлене порівняння; *вибір кращого вирішення художньої проблеми,* зумовлений багатовимірністю мистецтва, багатогранністю його образів і художніх форм.

Потреба порівняння, зіставлення, що виникає при виборі потрібного художнього об'єкту, момент невизначеності створює умови для збудження евристичних способів мислення студента; *знаходження подібного,* активізуюча дія якого полягає у наданні студентам можливості усвідомити, що ту чи іншу художню проблему можна вирішити різними засобами.

3. Розроблено методи, які спонукають студентів до застосування вище розглянутих евристичних прийомів, а саме:

- метод педагогічної акцентуації, що полягає у спрямуванні сумісної діяльності педагога і студента на виокремлення із комплексу, із сукупності об’єктів ключового, найсуттєвішого, найзначущого. Важливо, щоб, застосовуючи евристичні прийоми, студенти могли зосередити увагу, обрати потрібний напрям діяльності, визначитись у орієнтирах подальшого евристичного пошуку;

- метод довільного переформулювання художньої проблеми, сутність його полягає у цілеспрямованій видозміні словесного означення художньої проблеми, яка вирішується на уроці;

- метод індуктивного опрацювання музичного матеріалу, що передбачає розгляд окремих випадків опрацювання навчального матеріалу, яке має «навести» на вирішення узагальненої художньої проблеми. Підводячи студента до вирішення часткової проблеми, викладач загострює його увагу на можливості подібних евристичних дій в умовах розширеної сфери діяльності.

- метод реверсного наведення на евристичний пошук, який зорієнтовано на вирішення художньої проблеми у зворотньому напрямку, від усвідомлення результату до пошуку способів вирішення цієї проблеми;

- метод індивідуальної адаптації евристичних прийомів, завданням якого є забезпечення творчого самовизначення студента відповідно до його евристичних можливостей.

4. Для забезпечення успішності впровадження евристичних прийомів до процесу фортепіанного навчання визначено форми організації евристичної діяльності студентів:

-*Урок евристичного діалогу з мистецьких питань,* який проводиться таким чином, щоб шляхом запитань спонукати студента до постановки проблеми, зорієнтувати його навчальну діяльність на пошук, відкриття;

- *Арт-конференція* – колективна форма евристичного заняття, яка може мати місце в позааудиторній роботі. Студентам, присутнім на конференції, пропонується сформулювати питання до викладача відповідно до визначеної теми. Викладач має відповісти на них, намагаючись логічно, послідовно «вплести» їх у цілісний текст доповіді. Педагогічна ефективність арт-конференції зумовлюється як евристичною активністю студентів, так і можливістю викладача продемонструвати власну ерудицію, творчий потенціал;

- *Евристичний індивідуальний тренінг* передбачає цілеспрямоване вправляння студентів у різновидах евристичної діяльності. Основний засіб – залучення студентів до вирішення «відкритих» завдань, тобто таких, що не мають однозначного вирішення.

- *Евристичний конкурс* – колективна форма заняття, де евристичний пошук супроводжується впровадженням елементів змагання. Педагогічний сенс запровадження цієї форми заняття – збагатити індивідуальні можливості кожного студента за допомогою колективного евристичного пошуку.

- *Рефлексивний урок* - форма організації евристичної діяльності, де підведення підсумків відбувається на основі рефлексії Рефлексивний урок бажано проводити, коли закінчується вивчення певного відрізку навчальної програми;

Евристичний хеппенінг – видовищно-ігрова колективна форма евристичного заняття, що зорієнтована на підведення підсумків засвоєння студентами евристичних дій. Евристичний хеппенінг – відкрита вистава, в

якій беруть участь не тільки актори, а й глядачі. Підготовлений заздалегідь сценарій намічає лише основні лінії розгортання дії, всі деталі, конкретика евристичних дій виникає по ходу спектаклю – хеппенінгу.

Розділ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ МАЙБТУНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.

3.1. Критерії і стан готовності майбутніх учителів музики до евристичної діяльності у фортепіанному навчанні (Констатувальний експеримент).

Мета констатувального експерименту – з'ясувати стан готовності студентів до евристичної діяльності, під якою ми розуміємо сукупність таких характеристик, як ставлення до евристичної діяльності, обізнаність у прийомах евристичної діяльності, здатність до їх застосування та оцінювання.

Критеріями готовності майбутніх учителів музики до застосування прийомів евристичної діяльності було визначено:

*Мотиваційний***,** що свідчить про міру сформованості позитивного ставлення студентів до евристичної діяльності, яка з'ясовується за такими показниками, як:

- Прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності;
- Прояв стабільного інтересу до розв'язання евристично-творчих завдань у різних видах фортепіанної підготовки.

Пізнавальний, що передбачає міру обізнаності студентів у прийомах евристичної діяльності за такими показниками:

- Наявність відомостей щодо евристики, її основних понять;
- Уміння назвати і розкрити сутність прийомів евристичної діяльності.

Діяльнісний, який спрямовано на виявлення здатності студентів до усвідомленого і результативного застосування прийомів евристичної діяльності у різних видах фортепіанної підготовки. Показники:

- Уміння вибрати із запропонованого переліку прийомів оптимальний для вирішення евристичного завдання;
- Уміння вирішити творче завдання за допомогою свідомого застосування евристичного прийому.

Оцінювальний, за допомогою якого визначається міра здатності студентів до адекватного оцінювання результатів впровадження прийомів евристичної діяльності у різні види фортепіанного навчання. Показники цього критерію:

- Уміння дати самооцінку позитивним наслідкам застосування евристичного прийому при виконанні навчального завдання (з'ясувати вплив використання саме цього прийому на підвищення результативності творчих дій);
- Уміння виявити вади і прорахунки у використанні евристичного прийому при виконанні навчального завдання.

У проведенні констатувального експерименту застосовувались такі ***методи дослідження***, як:

-О*питування викладачів* (письмове і усне, Додаток А, анкети №1 і № 2)

Письмове опитування застосовувалось із метою якомога ширшого охоплення викладачів. Крім того, письмове опитування давало змогу викладачам глибше продумати відповіді, узагальнити думки, більш чітко їх сформулювати. Ідентичність питань сприяла виявленню типових відповідей.

Усне опитування було спрямоване на уточнення результатів аналізу письмових відповідей. Враховувалось, що індивідуальне спілкування дає змогу вільно розкрити власні думки. Крім того, усне опитування уможливлює виявлення індивідуальних підходів викладачів до навчання студентів. В процесі усного опитування викладачі мають змогу внести доповнення, дати розширені відповіді стосовно проблем навчання студентів.

Усні бесіди фіксувались за допомогою диктофону, що давало змогу експериментатору багаторазового прослуховування бесіди з метою глибшого проникнення у зміст відповідей.

Опитування студентів (письмове і усне, див. Додаток Б, анкети №1 , №2)

Застосування цього методу переслідувало мету - з'ясувати ставлення студентів до евристичної діяльності, їх обізнаність у можливостях, сутності, специфіці евристичної діяльності.

Відповіді на питання анкети № 2 (Додаток Б) такі,як:

«Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності?», «Назвіть відомі Вам прийоми евристичної діяльності» або: «Який із названих нижче прийомів евристичної діяльності доцільно застосувати при виконанні завдання-самостійно створіть інтерпретацію твору»» (Евристичні прийоми: «Знаходження подібного, «Доповнення», «Виявлення суперечностей», «Заміна», «Художнє перебільшення».»Перебирання варіантів і вибір кращого», «Реконструкція відомого» «Художнє перебільшення», «Варіативне опрацювання», «Миттєве створення». Потрібне підкреслити.) мали би свідчити про ставлення студентів до евристичної діяльності, про їх обізнаність у прийомах евристичної діяльності та умінні застосовувати прийоми евристичної діяльності у фортепіанному навчанні.

Однак перші ж спроби отримати відповіді студентів (і письмові, і усні) на поставлені у такій формі питання виявились невдалими через те, що переважна більшість опитуваних не мали ніяких або надто розпливчасті уявлення щодо евристичної діяльності. Тоді вирішено було модифікувати питання таким чином, щоб вони стосувались евристичної діяльності в опосередкованій формі, стосуючись відомих студентам різновидів фортепіанного навчання (Див. Додаток Б, анкети № 1 і № 2).

Відповіді на такі питання письмової анкети № 1, Додаток Б як:

«Які переваги має евристична діяльність у класі фортепіано? (Підкресліть потрібне, в разі потреби – допишіть», «Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами

евристичної діяльності у фортепіанному навчанні?» мали опосередковано свідчити про те, чи мають студенти бодай якісь уявлення щодо евристичної діяльності, наскільки студенти зацікавлені у оволодінні евристичною діяльністю, яке значення вони надають евристичній діяльності у вдосконаленні навчальної діяльності, чи має місце застосування евристичних прийомів у процесі їхнього особистого навчання.

Питання щодо творчої діяльності :

«Чи вмієте Ви підбирати за слухом? Де навчились цього?»,

«Які творчі завдання з названих нижче мають місце у Вашому навчанні? Підкресліть потрібне» (Вибрати самостійно спосіб технічного опрацювання розучуваного твору, створити інтерпретацію музики, підібрати за слухом мелодію з акомпанементом, створити музичну п'єсу, зімпровізувати музичний твір, здійснити редакцію музичного тексту),

«Яким чином Ви розучуєте музичний твір? Підкресліть потрібне» (Повторюю з початку до кінця, шукаю творчі способи опрацювання, виокремлюю найскладніші фрагменти і працюю методом повторення переважно над ними, застосовую художні аналогії для усвідомлення образного змісту, подумки створюю трактовку, шукаю творчі прийоми для опрацювання),

«При оцінюванні виконання інших чи зважаєте Ви на творчий його характер?»,

«Які параметри самооцінки Ви використовуєте для забезпечення об'єктивності оцінювання результатів власного виконання? Підкресліть потрібне, в разі потреби допишіть необхідне» (Дотримання стильових і жанрових особливостей тлумачення музичних образів; артистичність виконання; глибина розкриття образного змісту; оригінальність трактовки; виконавсько-технічна досконалість; точне виконання тексту; уміння триматись на сцені; підкресленість окремих художніх деталей виконання,

виявлення творчого ставлення до виконавського відтворення музичного тексту), «Чи цікаво Вам займатись композиторською творчістю?»

ставились із метою - з'ясувати, яку роль відіграє творча діяльність у фортепіанному навчанні студента, яке місце займають у ньому творчі підходи.

Відповіді на питання анкети: «Чи практикується у Вашій навчальній роботі читання з аркушу, транспонування, ескізне опрацювання музичних творів». «Чи цікаво Вам займатись композиторською творчістю?» передбачали з'ясування наявності інших різновидів фортепіанного навчання в класі опитуваного викладача, крім розучування музичних творів, таких різновидів, що містять потенціал застосування евристичної діяльності.

Відповіді на питання анкети:

«Які з творів Вашого навчального репертуару доцільно використовувати у музично-виховній роботі зі школярами?» Вкажіть орієнтовно вік школярів», «Чим відрізняється словесна інтерпретація музики для школярів від музикознавчого аналізу твору?»мали свідчити про наявність педагогічної спрямованості фортепіанного навчання студентів, яка також містить потенціал залучення їх до евристичної діяльності.

Питання, застосовувані у процесі *усного* опитування студентів, мали підтвердити (спростувати) об'єктивність письмових відповідей а також доповнити уявлення експериментатора щодо обізнаності студентів у евристичній діяльності, ставленні до неї, про залученість майбутніх фахівців до евристичної діяльності у класі фортепіано. Зокрема, питання: «Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності?», «Чи має місце евристична діяльність у інтерпретації музики?»,«Що Ви більше цінуєте у виконанні – точність слідування авторському задуму, дотримання стильових особливостей, виявлення особистого ставлення до музики, технічну досконаліть виконання?» було зорієнтовано на виявлення ставлення студентів до евристичної діяльності.

Питання: «Що таке евристична діяльність?», «Якщо евристичні прийоми сприяють творчому вирішенню художніх проблем, тоді назвіть ті види фортепіанного навчання, де їх (евристичні прийоми) можна застосовувати» були спрямовані на виявлення обізнаності студентів у евристичній діяльності.

Питання: «Чи доводилось Вам порівнювати різні редакції того самого музичного твору? Наведіть приклади»,«Які методичні роботи більше привертають Вашу увагу – ті, що стосуються технічного удосконалення учнів, чи ті, що присвячені роботі над художнім образом музичного твору?», «Чи стикались Ви із суперечливим тлумаченням методичних проблем, різноспрямованими методичними рекомендаціями у педагогічній літературі?» мали опосередковано свідчити про наявність (відсутність) у студентів хоча би елементарного досвіду у евристичній діяльності.

Питання: «Чи пробували Ви створювати музику? Чи задоволені Ви результатами власної композиторської творчості?», «Чи вмієте Ви імпровізувати? Чи пробували коли-небудь імпровізувати?», «В чому полягає метод художнього перебільшення?» ставились із метою з'ясувати ступінь творчого розвитку студентів, а отже ї потенціальні можливості до засвоєння евристичних прийомів діяльності.

Питання: «У яких різновидах діяльності майбутнього вчителя музики потрібні уміння транспонування музичних зразків, читання з аркушу, підбирання за слухом?»,«Чи треба включати твори зі шкільної програми до навчального репертуару?», «Що таке художньо-педагогічна інтерпретація музики?» мали не тільки дати змогу експериментаторам перевірити істинність письмових відповідей щодо наявності педагогічної спрямованості фортепіанного навчання, а і з'ясувати, чи спонукаються студенти до евристичної діяльності у педагогічно спрямованих видах фортепіанного навчання.

Питання:«Для чого використовується ескізне опрацювання музичних творів?», « Чи цікавитесь Ви іншими видами мистецтва, крім музики? Назвіть Ваших улюблених художників, поетів, артистів?»,«Чи знайомі Ви з методичними роботами Ваших викладачів?» ставились із метою отримати відомості щодо загального рівня розвитку професійної культури майбутніх учителів, їхньої ерудиції в галузі художньої культури, обізнаності у тих різновидах навчальної діяльності в класі фортепіано, що містять потенціал застосування евристичних прийомів роботи.

-*Спостереження за навчальною діяльністю в класі фортепіано, аналіз індивідуальних уроків* (Додаток В).

Спостереження велись в різних навчальних закладах протягом місяця. До спостережень за спеціально розробленою інструкцією були залучені провідні викладачі. Зафіксовані результати спостережень аналізувались і оцінювались спеціально створеним компетентним журі. Програма спостережень тривала місяць і включала 8 уроків.

За допомогою цього методу мали бути встановлені сам факт і характер застосування прийомів евристичної діяльності на заняттях з фортепіано. В процесі спостереження мали фіксуватись (див. Додаток В, бланки №1, №2, № 3, №4 фіксації результатів спостереження):

- Прийоми евристичної діяльності, які застосовувались протягом визначеного періоду спостережень.

Викладачам-експертам було запропоновано «Перелік і стислу характеристику евристичних прийомів» для того, щоб полегшити фіксацію результатів спостереження (Див. Додаток В).Позначкою « + » відмічались ті прийоми, які найчастіше використовувались, позначкою « - » - ті, які не використовувались зовсім, позначкою « 0 », - ті, що використовувались зрідка.

- Систематичність застосування евристичних прийомів.

Викладачі-експериментатори мали фіксувати, чи евристичні прийоми застосовуються систематично, майже на кожному уроці,(позначка «+»), чи евристичні прийоми не використовуються зовсім (позначка «-»), чи використання евристичних прийомів носить випадковий характер (позначка «0»)

- Труднощі, з якими стикались викладачі і студенти при застосуванні прийомів евристичної діяльності.

Важливо було знати, чи стикаються студенти і викладачі з труднощами в застосуванні прийомів евристичної діяльності, які саме (вказати у «Примітці») труднощі виникають при застосуванні евристичних прийомів. Позначкою «+» слід було відмічати відсутність труднощів, позначкою «- » - наявність серйозних труднощів у застосуванні евристичних прийомів, позначкою «0» - труднощі мають місце, але зустрічаються не часто.

- Цілеспрямованість застосування прийомів евристичної діяльності .

Цей параметр спостережень мав свідчити про те, чи евристичні прийоми застосовуються спонтанно (позначка «-»), тобто не мають цілеспрямованого характеру, чи евристичні прийоми застосовуються усвідомлено, їх застосування переслідує цілком певну мету, (позначка «+»), таку, як, наприклад, стимулювання творчого ставлення до інтерпретації, знаходження нових прийомів опрацювання твору, розробка варіантів словесного коментування тощо; чи цілеспрямованість застосування евристичних прийомів носить непослідовний, непостійний характер, евристичні прийоми застосовуються неусвідомлено (позначка «-»).

- Результативність застосування прийомів евристичної діяльності.

Експериментатори мали зафіксувати, чи застосування евристичних прийомів ефективно позначається на навчальній діяльності студентів (позначка «+»), чи результативність є невисокою, мають місце незначні, несуттєві покращання у виконанні навчальних завдань (позначка «0»), чи

застосування евристичних прийомів не справляє ніякого впливу на навчальну діяльність (позначка «-»).

Додатково слід було вказувати (Див. Додаток В, бланк № 3) рівень розвитку музичних здібностей студентів, рівень фортепіанної підготовки студентів, охарактеризувати творче ставлення студентів до фортепіанного навчання. Крім того, експериментатор мав зафіксувати індивідуальну навчальну програму студента.

Додаткові відомості мали сприяти більш глибокому аналізу результатів експерименту. Важливо було з'ясувати, чи є залежність між музичною обдарованістю студентів і оволодінням прийомами евристичної діяльності, чи впливає рівень фортепіанної підготовки на формування готовності майбутніх учителів музики до застосування евристичних прийомів діяльності, чи творче ставлення до навчання активізує процес засвоєння евристичних прийомів діяльності і їх застосування у фортепіанному навчанні. Фіксація індивідуальної навчальної програми мала також опосередковано свідчити про рівень фортепіанної підготовки студента.

Експериментатори мали також вказувати різновиди навчальної діяльності, у яких було застосовано евристичні методи. Ці відомості конкретизували результати експериментальних спостережень, давали змогу для обґрунтування перспектив застосування прийомів евристичної діяльності у класі фортепіано.

- А*наліз результатів виконання студентами тестових завдань*.

Для проведення констатувального експерименту було розроблено ***тестові завдання*** (див. Додаток Г), які стосувались основних видів діяльності в класі фортепіано художньо-виконавського, композиторського, методичного характеру, а саме: створення інтерпретації музики; ескізне опрацювання музичного твору, редагування музичного тексту; читання з аркушу; підбирання музичних зразків за слухом; транспонування фрагментів музичних творів в іншу тональність; імпровізація; елементарна

композиторська творчість, вивчення музичних творів напам'ять; словесне коментування музичних творів, зокрема педагогічна інтерпретація словесних пояснень, вибір репертуару, опрацювання методичної і музикознавчої літератури і т.п.

Тестові завдання було скомпоновано у десять блоків, кожен з яких містив три варіанти завдань різного ступеню складності з метою створення можливостей якомога повніше врахувати індивідуальні особливості студентів.

Зміст завдань охоплював різноманітні прийоми евристичної діяльності, визначені у розділі ІІ, але формулювання завдань передбачало використання студентами звичних, зрозумілих їм дій. Зокрема, евристичний прийом «Виявлення суперечностей» (Перший блок завдань. Див. Додаток Г) знайшов відтворення у такому формулюванні, як:

а) Знайдіть відмінності у словесній інтерпретації змісту тієї самої фортепіанної п'єси. Прокоментуйте їх. Врахуйте, що розповідь пропонується учням другого класу.

Для виконання цього завдання було обрано широко відому фортепіанну п'єсу П.Чайковського із «Дитячого альбому» "Пісня жайворонка" з тим, щоб у студентів, залучених до експерименту, не виникало труднощів з уявленням музики. Наведені приклади словесної інтерпретації було відібрано із різних джерел – з роботи видатного українського вченого В.Сухомлинського, що відрізняється художньою виразністю тексту; з методичної роботи; зі студентської роботи. Як видно із наведених прикладів, вибираючи фрагменти методичних робіт для експерименту, ми мали на меті спонукати студентів до аналізу робіт, які відзначались би і різним рівнем, і різним характером, тобто створити умови для виявлення відмінностей і суперечностей у підходах до педагогічного коментування музичних образів. Вказівка щодо віку слухачів мала уточнити завдання, створити умови для виявлення здатності студентів до евристичної діяльності.

б) Знайдіть відмінності у інтерпретації того самого твору різними виконавцями. Студентам демонструвались звучання творів у запису.

Для виконання цього завдання було обрано твір видатного українського композитора Б.Лятошинського «Прелюдія №1» з циклу «Дві прелюдії на основі українських пісень» тв. 38 у виконанні українських піаністів Бориса Деменка та Ії Царевич. Інтерпретації прелюдії мають відмінності. Якщо у Б.Деменка відчувається прагнення до цілісності, «міцної зліпленості» образу завдяки застосуванню широкого дихання, підпорядкуванню дрібних кульмінацій – основній, то у І.Царевич яскраво чутно прагнення до романтизації музичного образу шляхом підкресленої уваги до художніх деталей твору тонким динамічним нюансуванням, застосуванням вільної ритміки, увагою до агогічних засобів виразності. Отже, вибір для експерименту цих інтерпретацій мотивувався доволі яскравими відмінностями, які студенти мали би «вловити» і пояснити різницю.

в) Знайдіть відмінності у музичних редакціях нотного тексту того самого музичного твору.

Для експерименту було обрано «Прелюдію і фугу» до-мінор з «Добре темперованого клавіру» Й.С.Баха, широко розповсюджену у педагогічній практиці, яка мала би бути «на слуху» у студентів четвертого курсу, у редакціях К.Черні і Б.Муджеліні, що певним чином відрізняються між собою. Отже, завдання, на нашу думку, мало би бути посильним для студентів.

Блок завдань № 2 (Додаток Г) передбачав опосередковану перевірку готовності студентів до застосування евристичного прийому «Знаходження подібного» і передбачав здатність студентів до вибору творів , подібних за стилем, за жанром (що прозвучали у виконанні експериментатора) , а також за характером (із власного репертуару студентів). Ми свідомо не конкретизували твори, які мали прозвучати, з огляду на індивідуальність виконавського репертуару, як у експериментаторів, так і у студентів.

Використання «живого» звучання мало урізноманітнити, доповнити звучання музики у запису, що використовувалось в процесі експерименту.

Евристичний прийом «Доповнення» знайшов відтворення у таких завданнях, як: доповніть редакцію нотного тексту позначенням динамічних відтінків; доповніть Ваш індивідуальний навчальний репертуар на поточний семестр вибором поліфонічного твору; створіть закінчення (доскладайте) до запропонованого музичного зразка (Додаток Г, блок завдань №3).

Для виконання першого завдання було обрано сонату Й.Гайдна сі-бемоль-мажор, яка широко використовується у практиці фортепіанного навчання. У нотному тексті сонати, який використовувався для експерименту, було штучно випущено позначення динамічних відтінків з тим, щоб студенти самостійно їх проставили, «доповнюючи» таким чином запропоновану редакцію. Друге завдання з цього блоку мало залучити студентів до діяльності методичного характеру. Це завдання виконувалось на початку семестру. Викладач (експериментатор) штучно (навмисне) випускав із переліку навчальних творів з індивідуальної програми студента поліфонічний твір з метою перевірити здатність студента до доповнення елементів цілого. І нарешті, третє завдання на дописування (достворення) закінчення музичного твору було найскладнішим, мало явно виражений композиторський характер. Свідомі того, що далеко не всі студенти мають композиторський хист, ми розробили завдання таким чином, щоб воно мало спрощений характер – створити не цілий твір, а тільки певну його частину, до того ж – закінчення, яке у жанрі вальсу може повторювати елементи початку. Для експерименту було обрано «Вальс» до-мінор композитора П.Сокальського, музика якого не має ускладненого змісту, проста за фактурою, легко сприймається і запам’ятовується.

Одним із розроблених нами прийомів евристичної діяльності, які доцільно застосовувати у фортепіанному навчанні студентів педагогічних

університетів, став прийом «Заміна». Цей прийом знайшов опосередковане відтворення у блоці **№ 4**, який складався із таких завдань, як:

- Замініть в разі потреби із наведеного переліку твори іншими, доступними для слухання учням початкових класів до теми «Природа в музиці».

З метою активізації евристичного способу мислення студентів запропонований перелік включав поряд із творами, доцільними для використання в роботі з молодшими школярами і такі, які були мало доступні сприйманню дітей. Виконуючи завдання , тобто здійснюючи пошук потрібного, студенти мали зіставляти власні знання щодо музики і слухацький досвід із особливостями дитячого сприймання.

- Замініть твори у Вашій індивідуальній навчальній програмі для ескізного опрацювання, визначені викладачем, на інші, обрані самостійно.

Це завдання також мало методичний характер. Операція евристичного характеру заміни творів ускладнювалась тим, що, орієнтуючись на рекомендації викладача щодо індивідуальної програми навчання, студент мав враховувати власні виконавські можливості, потреби подальшого їх розвитку і власні смакові уподобання.

- Видозмініть акомпанемент до пісні таким чином, щоб мелодія звучала яскравіше.

Завдання також мотивується потребами роботи зі школярами і є складнішим за попереднІ, вимагає більшої інтенсивності евристичного мислення, адже треба створити, знайти нове композиторське вирішення акомпанементу, замінити відоме.

Блок завдань **№5** було задіяно з метою перевірки готовності студентів до застосування евристичного прийому «Художня трансляція» і передбачав такі, як «Доберіть із наведених прикладів поетичні аналогії до музичного твору у виконанні експериментатора». З наведених поетичних прикладів не всі могли слугувати художнім аналогом до продемонстрованого музичного

твору. Таким чином експериментатор встановлював готовність студентів до застосування евристичного прийому, що полягав у збудженні евристичного мислення в галузі музики засобами інших видів мистецтва.

Наступне завдання: «Прослухайте уважно запропоновані експериментатором музичні фрагменти і виберіть з них ті, які могли би слугувати художніми аналогіями до поетичних рядків» передбачало аналогічну до першого експериментальну мету, але було видозмінене і для того, щоб уникнути повторень, і для того, щоб у дещо змінених умовах перевірити готовність студентів до «Художньої трансляції».

І,нарешті, третє завдання з цього блоку: «Самостійно підберіть поетичні аналогії до одного з розучуваних творів» було ускладненим щодо попередніх, оскільки передбачало активізацію самостійності студенти у застосуванні евристичного прийому.

Виконання блоку завдань **№ 6** опосередковано мало свідчити про готовність студентів до застосування евристичного прийому «Порівняння варіантів і вибір кращого». Завдання стосувались не тільки інтерпретації музики, а і таких видів навчальної діяльності, як запам'ятовування музичного твору, читання з аркушу.

Мета застосування у констатувальному експерименті блоку завдань **№ 7** полягала у перевірці готовності студентів до застосування евристичного прийому «Реконструкція відомого» і також передбачала залучення студентів до різноманітних навчальних дій, наприклад, до «реконструкції» акомпанементу (збагаченні його фактури), темпу виконання твору, педагогічно спрямованої вербальної інтерпретації музичного твору.

Блок завдань **№8** було складено таким чином, що перевірити готовність майбутніх учителів музики до застосування евристичного прийому «Художнє перебільшення» і включало такі, як визначення на слух художньої ролі перебільшеного (але в межах хорошого смаку) застосування тих чи інших засобів виразності, спроб самостійно застосувати художнє

перебільшення у виконанні спочатку легших, потім складніших творів. Свідомо спочатку було вибрано для аналізу інтерпретацію одного з кращих піаністів А.Шнабеля, а надалі завдання стосувались виконання п'єс з дитячих альбомів, потім – власного виконавського репертуару студента.

Блок завдань *№***9** включав такі, як створення власного варіанту розповіді про той самий музичний твір із шкільної програми на підставі ознайомлення із наданими прикладами; створення різних варіантів виконання одного з творів індивідуальної навчальної програми студента, складання варіантів репертуарних програм для здійснення музично-виховної роботи в школі. У такий спосіб перевірялась готовність студентів до застосування евристичного прийому «Варіативне опрацювання». Певна подібність завдань цього блоку із блоком №6 була зумовлена перевіркою прийомів, які стосувались і в першому, і в другому випадку варіантних підходів і ,за нашою думкою, не заважала перевірці, а лише підсилювала шляхом додаткового випробування її об'єктивність.

Останній блок завдань **№10** було розроблено з метою перевірки готовності студентів до застосування евристичного прийому «Миттєве створення». Виконання його передбачало залучення студентів до імпровізації за наданим зразком, імпровізації у певній жанровій формі та імпровізації на вільну тему. Поступове зменшення обмежень мало сприяти вивільненню мислення за евристичним типом.

Умови проведення констатувального експерименту

З метою повнішого вивчення навчальних досягнень студентів до констатувального експерименту залучались студенти четвертого курсу.

Констатувальний експеримент тривав протягом одного року, відбувався у ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, Одеській державній музичній академії ім. А.В. Нежданової. Загалом було охоплено 25 викладачів і 120 студентів.

Експеримент проводився авторкою дослідження О.Г.Ролінською, а також спеціально проінструктованими для цього викладачами.

Оцінювання одержаних результатів здійснювалось О.Г.Ролінською (письмове опитування викладачів і студентів, усне опитування викладачів), викладачами-експериментаторами (усне опитування студентів), компетентним журі (аналіз виконання тестових завдань, аналіз фіксованих спостережень за навчальною діяльністю). Експериментальні спостереження проводились протягом місяця (8 уроків у другому семестрі зі студентами четвертого курсу. Всього було проаналізовано 52 уроки)

За основу оцінки готовності студентів до евристичної діяльності брались результати виконання тестових завдань, ми вважали, що саме у діяльності найоб'єктивніше виявляється досліджувана готовність. Виконання тестових завдань передбачало дотримання таких умов, як самостійність виконання (студенти не мали змоги користуватись підказкою, порадами інших студентів), визначений час для виконання (до 1,5 годин). Апробація тривала протягом семестру. Виконання тестових завдань оцінювалось у баллах за 30-ти бальною системою. Загалом було проаналізовано виконання десяти блоків завдань (по три завдання в кожному). Виконання завдання оцінювалось як «1», невиконання – «0». У констатувальному експерименті взяли участь 120 студентів.

Результати письмового, усного опитування і спостережень за практичною навчальною діяльністю приймались до уваги як додаткові, що підтверджують чи спростовують результати виконання тестових завдань.

У процесі констатувального експерименту було змодельовано ***рівні готовності*** майбутніх учителів музики до евристичної діяльності.

До *нульового рівня* готовності *(1-6 балів)* до евристичної діяльності мають бути віднесені студенти, які:

-не виявляють ніякого зацікавлення евристичною діяльністю;

-не обізнані у сутності евристичної діяльності, її евристичних прийомах;

-не вміють вирішувати художньо-творчі проблеми шляхом свідомого звертання до евристичної діяльності;

-не спроможні до адекватного оцінювання результатів застосування евристичних прийомів.

До низького рівня готовності (7-15 балів) до евристичної діяльності мають бути віднесені студенти, які:

-виявляють нестабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом зовнішніх факторів (роз'яснень викладача, спостереження за евристичною діяльністю інших, навчальних вимог тощо);

-мають деякі, невизначені уявлення щодо евристичної діяльності;

-не вміють вирішувати художньо-творчі проблеми шляхом звертання до евристичної діяльності;

-не спроможні до адекватного оцінювання результатів застосування евристичних прийомів іншими.

До середнього рівня готовності до евристичної діяльності (15-23 бала) мають бути віднесені студенти, які:

-виявляють нестабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом внутрішніх факторів (зацікавленість евристичною діяльністю, бажання розвинути власні виконавсько-творчі уміння, прагнення до розвитку елементарних композиторських умінь тощо);

-хоч і поверхово, але обізнані у можливостях евристичної діяльності, специфіці її здійснення , прийомах;

-можуть застосувати за допомогою викладача евристичний прийом при вирішенні художньо-творчої проблеми;

-не можуть адекватно оцінити результати евристичної діяльності ні інших, ні власні.

До високого рівня готовності до евристичної діяльності (24-30 бали) мають бути віднесені студенти, які:

-виявляють стабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом внутрішніх факторів;

-виявляють обізнаність у евристичній діяльності, її сутності, можливостях, прийомах;

-усвідомлено і результативно звертаються до евристичної діяльності при вирішенні художньо творчих проблем.

Хід і результати констатувального експерименту.

Майже всі студенти, за незначним винятком, залучені до констатувального експерименту, з інтересом поставились до опитування і до виконання завдань, намагались чітко відповідати, в разі потреби вдавались до доповнень, до розширеного викладу думки. На такі питання, як: «Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності у фортепіанному навчанні?» більшість опитуваних відповіла схвально. Питання щодо сутності евристичної діяльності викликала у переважної більшості опитуваних труднощі з відповідями: «Щось чув про евристику», «Точно не знаю», «Евристика – це відкриття» тощо. Питання щодо діяльнісного спрямування евристичних прийомів і питання щодо оцінювання викликали труднощі, відповіді нерідко були неоднозначного характеру, студенти були схильні до маскування думок. Наприклад, на питання письмової анкети: «Які творчі завдання з названих нижче мають місце У Вашому навчанні?» студентка Г. назвала імпровізацію, створення музики, підбирання акомпанементу. На аналогічні ж питання у процесі усного опитування дала заперечні відповіді. Питання щодо оцінювання творчого характеру виконання музики і щодо самооцінки творчих досягнень виявились складними для відповіді, навіть не всім студентам були зрозумілі («Творчість – це для композиторів», «Виконавець має відтворювати написане композитором»), тільки у поодиноких відповідях: «Добре, коли у виконанні присутні творчі моменти», «Інтерпретація – це не виконання чиїхось вказівок. Важливо самому

виявляти творчі підходи» відчувалось, що студенти схильні високо оцінити роль творчості у інтерпретаційних процесах.

При опитуванні викладачів також з'ясувалось, що далеко не всі з них мають чіткі уявлення щодо евристичного навчання, його мети і способів застосування у класі фортепіано («Важко сказати, що це і для чого потрібно», «Можливо, евристика має більше значення у наукових відкриттях»), багато викладачів не могли назвати жодного з евристичних прийомів навчання. Проте, майже всі з опитуваних високо цінують творчу активність студентів, вважають, що її потрібно розвивати, серед вад фортепіанного навчання називають відсутність творчого його спрямування, відсутність самостійності студентів («Чекає від мене найдетальніших вказівок – проставляю аплікатуру, розписую динамічні відтінки, дуже часто вношу правки у розбір нотного тексту, бо студент неуважно його опрацьовує»), невміння і небажання студентів виявити власне ставлення до музики при її інтерпретації.

Більшість викладачів також відмітила, що такі види навчальної роботи, як підбирання за слухом, ескізне опрацювання творів, читання з аркушу дуже мало або й зовсім не використовуються у навчанні майбутніх учителів музики. Високо цінуючи творчий характер фортепіанного навчання, багато з опитуваних викладачів не змогли навести прикладів тих методів і прийомів, завдяки яким можна спонукати студентів до творчості. Майже всі викладачі вважають, що із сучасними студентами треба шукати, розробляти і застосовувати нові методи роботи.

У процесі спостереження за навчальною діяльністю експериментатори стикнулись із такими фактами. Прийоми стимулювання студентів до творчості мають місце у фортепіанному навчанні, але носять обмежений характер. У результаті проведення спостережень було зафіксовано, що найбільше, найчастіше використовуються такі евристичні прийоми, як «Художня трансляція», «Доповнення». Рідко звертаються викладачі до

застосування прийомів «Заміна», «Реконструкція відомого», «Знаходження подібного», майже ніколи – до таких прийомів, як «Виявлення суперечностей», «Художнє перебільшення», «Варіативне опрацювання», «Миттєве створення».

Викладачі, за уроками яких спостерігали експериментатори, виявили неоднозначне ставлення до фортепіанного навчання студентів за евристичним типом. Проте, коли експериментатор ознайомлював викладачів із евристичними прийомами (бланк № 1, Додаток В), тоді евристичне навчання викликало у останніх інтерес («Я б хотіла спробувати», «Дуже можливо, що застосування подібних прийомів внесло б свіжий струмінь у фортепіанне навчання» тощо.

Причини незацікавленого ставлення викладачів криються переважно у недостатній обізнаності зі способами навчання студентів за евристичним типом , у обмеженості досвіду творчого ставлення до викладання.

Було також зафіксовано, що часто викладачі спонтанно звертаються до навчання студентів за евристичним типом. Навіть ті з них, які дали позитивні відповіді щодо ролі евристичного навчання у класі фортепіано, далеко не завжди свідомо, цілеспрямовано звертаються до нього. Наприклад, працюючи зі студенткою над інтерпретацією сонати Л.ван Бетховена № 5, до-мінор, викладач Т. запропонувала їй прослухати два записи звучання сонати у виконанні М.Грінберг і у виконанні С.Ріхтера. Далі студентці було запропоновано вибрати кращий варіант і наслідувати його. Таким чином евристичну дію прийому «Порівняння і вибір кращого» було зведено нанівець, оскільки творчі моменти, активізація пошуку нового рішення поступились місцем завданню: «Зроби за наданим зразком».

У процесі спостереження за проведенням уроків було також встановлено, що труднощі застосування евристичних прийомів зумовлено переважно недооцінюванням з боку викладачів їх ролі у стимулюванні творчих підходів до навчання, недостатньою практикою застосування цих прийомів, а також

тим фактом, що студенти слабко володіють евристичними діями. Наприклад, було зафіксовано, що при вивченні музичного твору напам’ять викладач радить студентці більше заніматись, повторювати твір. «Тоді, - каже викладач,- ти швидше запам'ятаєш, якщо будеш багато раз програвати п'єсу», не спонукаючи студентку знайти нові способи вирішення проблем вивчення музичного твору напам'ять. Нерідко труднощі застосування евристичних прийомів пов'язано з формальним ставленням студентів до навчання гри на фортепіано. Значно рідше труднощі у застосуванні евристичних приомів діяльності викликано слабкою фортепіанною підготовкою студентів чи рівнем розвитку їх музичних здібностей.

Результативність застосування евристичних прийомів не була високою. Відчувалось, що для більшості зі студентів – це незвичний вид навчальної діяльності. Виняток становило застосування таких прийомів, як «Художня трасляція», «Доповнення». Було зафіксовано, наприклад, що після застосування «Художня трасляція», виразність виконання музики студенткою різко підвищилась.

Виконання тестових завдань супроводжувалось доволі зацікавленим ставленням студентів, проте відчувалась у багатьох студентів недостатність практики виконання завдань подібного роду. Не завжди студенти могли легко виконати завдання через відсутність відповідних умінь і навичок. Так, при виконанні блоку завдань №1 (Додаток Г) більшість студентів не змогли знайти відмінності у наданих словесних коментарях, звертали увагу на неважливі деталі розповіді; завдання на знаходження відмінностей у виконанні різними піаністами Прелюдії Б.Лятошинського викликало суттєві труднощі, навіть ті зі студентів, хто відчував різницю у трактовці, не могли чітко сформулювати відмінності. Виконання блоку завдань №1 певним чином перепровірялось результатами виконання завдання №6, де треба було порівняти і вибрати кращий варіант не тільки виконавської трактовки, а і результативніші способи запам’ятовування музики, читання з аркушу.

Виявилось також, що подібні методи роботи для студентів не є звичними і викликають труднощі у виконанні. Завдання на доопрацювання акомпанементу, на внесення змін до педагогічного опрацювання п'єси зі шкільного репертуару, на виконання (див. блок №7, Додаток Г) викликали у переважної більшості неабиякі труднощі, студенти не могли впоратись із цими завданнями.

Найскладнішими виявились завдання, які вимагали створення нового – власного варіанту розповіді про твір зі шкільної програми, підкреслення (в межах хорошого смаку) якоїсь художньої деталі, складання різних варіантів концертних програм, завдання на імпровізацію.

В результаті констатувального експерименту було зафіксовано, що нульовий рівень готовності до евристичної діяльності продемонстрували 39 студентів, низький - 48 студентів, середній – 30 студентів, високий – 3 студенти. Результати відображено у таблиці № 1

Таблиця № 1

Результати перевірки готовності студентів до застосування п.е.д. (Констатувальний експеримент)

Рівні готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності	Кількість студентів	
	абсолютна	%
Нульовий	39	32,5
низький	48	40
середній	30	25
високий	3	2,5

3.2. Умови, хід та аналіз результатів перевірки запропонованої методичної моделі застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні (Формувальний експеримент)

Мета формувального експерименту:

а) Перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов, методів і форм застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики;

б) Визначити педагогічно доцільну послідовність впровадження евристичних прийомів у фортепіанне навчання студентів;

в) Перевірити вплив розробленої методики на результати фортепіанного навчання майбутніх учителів музики.

Організація і умови проведення формувального експерименту

На початку формувального експерименту було проведено перевірку готовності студентів першого курсу до застосування прийомів евристичної діяльності в Південноукраїнському державному університеті ім. К.Д.Ушинського (діагностувальний зріз). За результатами перевірки було сформовано дві групи студентів – експериментальну (ЕГ), зі студентами якої заняття проводились за розробленою методикою, і контрольну (КГ), заняття зі студентами якої проводились за традиційною методикою. Групи було вирівняно за кількістю студентів і за показниками їх готовності до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні .

Експериментальні заняття тривали протягом чотирьох років – з першого по четвертий курс. Це давало змогу вести пролонговані спостереження за дією розробленої методики. Після кожного етапу навчання проводився контроль (проміжні зрізи) готовності студентів до евристичної діяльності з метою отримання мобільних даних, які в разі потреби можна було би скоректувати.

В кінці четвертого курсу було знову проведено контроль готовності студентів експериментальної і контрольної груп до застосування прийомів евристичної діяльності (підсумковий зріз). Результати підсумкового зрізу (після проведення формувального експерименту) порівнювались із результатами діагностувального зрізу (до проведення формувального експерименту) і у студентів ЕГ (12 осіб) , і у студентів КГ (12 осіб).

Діагностувальний зріз (перед початком навчання за розробленою методикою), проміжні зрізи (після першого, другого і третього етапів навчання) і підсумковий зріз (після четвертого етапу навчання) проводились за методикою констатувального експерименту – студенти виконували ті самі, або ідентичні (з метою уникнення текстових повторень) тестові завдання (Див. Додатки Г і Д) Для проведення проміжних зрізів використовувалась менша кількість завдань, а саме: Додаток Д - блок №2, завдання б); блок № 4 завдання а), б); блок №5 завдання в); блок № 6, завдання б); блок № 8, завдання б), в); блок №7, завдання б), блок № 9, завдання б), в); блок № 10, завдання а), б), в).

Дані статистичної обробки результатів виконання студентами тестових завдань мали свідчити про ефективність розробленої методики. Додаткові відомості було отримано за допомогою усного і письмового опитування студентів, а також викладачів-експериментаторів.

Результати проведення формувального експерименту (основного), отримані у Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського було перепровірено у інших університетах, де також у спеціально створених експериментальних групах проводились заняття зі студентами за розробленою методикою спеціально підготовленими викладачами-експериментаторами.

Хід і результати формувального експерименту

Апробація запропонованої методичної моделі застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні студентів ЕГ

характеризувалась певними особливостями і дозволила виявити ряд суттєвих аспектів практичного її втілення.

Було з'ясовано, що здатність до використання прийомів евристичної діяльності у студентів формується поступово. Перш ніж переходити до засвоєння наступного прийому, студенти мають добре, на рівні вільного впровадження, оволодіти попереднім. Одночасне застосування визначених евристичних прийомів (Див. розділ ІІ) розсереджує увагу, робить процес досягнення цілі розпливчастим, студенти допускають помилки, які мають непередбачуваний характер. Так, наприклад, одночасне опрацювання евристичних прийомів «Художнє перебільшення» і «Знаходження подібного» на початковій стадії не дало очікуваного результату. Здавалось би, що проведення мистецьких аналогій і виявлення подібного у способах опрацювання матеріалу (художньо - образного і технологічного) ґрунтується на спільній основі – порівняння, зіставлення певних об'єктів. Одначе, у процесі практичного застосування виявилось, що увагу студентів важко сфокусувати, дії різного евристичного характеру «накладаються» одна на одну, у студентів «розмивається» чіткість уявлень щодо функції того чи іншого прийому.

Наведемо конкретний приклад. Студентці першого курсу Наталі Б. було запропоновано при опрацюванні Прелюдії Л.Ревуцького, тв.4 №2 фа-дієз-мінор провести художні аналогії із наведеними викладачем віршами і водночас викладач-експериментатор дав завдання знайти структурні елементи форми, характерні для жанру прелюдії, шляхом знаходження подібного при прослуховуванні (або актуалізації досвіду слухання) ряду прелюдій. У процесі виконання і першого, і другого завдання студентці важко було зосередитись. Вона «перескакувала» від визначення елементів форми до способів образного тлумачення тексту, не досягаючи основної мети застосування певного прийому. Розгубленість, відчуття невдачі гальмувало знаходження нових рішень. Можна було би навести іще багато прикладів

невдалої роботи, яка була викликана такою побудовою процесу навчання, де не дотримувались вимоги послідовного оволодіння студентами прийомами евристичної діяльності.

На відміну від одночасного підходу до впровадження у процес навчання евристичних прийомів було вирішено, що тільки після свідомого оволодіння студентом певним прийомом можливо переходити до опрацювання наступного. Отже, важливо було апробувати найдоцільніші способи послідовного введення студентів у евристичну діяльність.

Багаторазові експерименти довели, що найдоцільнішим є дотримання певної послідовності етапів формування готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні студентів. Кожен з етапів має відзначатись введенням нових прийомів евристичної діяльності на тлі вже засвоєних на попередньому. Така послідовність розкриває шлях до багаторазового вправляння у евристичних прийомах. Введення нового на тлі звичного дозволяє зосередити увагу студентів на оволодінні раніше невідомим.

Розроблені педагогічні умови залучення студентів до евристичної діяльності, методи роботи зі студентами і форми впровадження евристичних прийомів у фортепіанне навчання також мають місце на кожному з етапів, проте застосовуються з різною інтенсивністю. Визначення пріоритетних для кожного з етапів прийомів, умов , методів і форм їх застосування не виключає застосування інших. Наприклад, створення таких педагогічних умов, як сенсова орієнтація студентів і спонукання їх до рефлексивного осмислення повинні застосовуватись на кожному етапі, однак перша умова має місце більше на початку навчання, друга отримує інтенсивніше застосування на подальших стадіях навчання.

Найдоцільнішим вважаємо дотримання чотирьох етапів формування готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності. Розкриємо їх послідовно.

Перший етап (ознайомлення із евристичною діяльністю і засвоєння евристичних дій порівняльного характеру) триває протягом першого, другого і третього семестрів. Мета цього етапу – надати студентам перші відомості щодо евристичної діяльності, зацікавити їх евристичними прийомами, дати можливість на практиці випробувати ці прийоми, переконатись у перевагах евристичної діяльності. Пролонгованість терміну навчання студентів на першому етапі мотивується тим, що студенти вперше стикаються із необхідністю опановувати евристичними прийомами діяльності, у них поки що несформовано мотивацію до евристичної діяльності, не вироблено внутрішньої потреби до фортепіанного навчання за евристичним типом.

Передбачається, що протягом першого етапу навчання студенти мають оволодіти такими прийомами евристичної діяльності: «Виявлення суперечностей»,«Художня трансляція»,«Знаходження подібного».

У процесі проведення формувального експерименту з'ясувалось, що студенти з інтересом використовують означені прийоми у виконанні завдань, якщо, по-перше, чітко усвідомлюють сутність завдання (прийому), по-друге, розуміють мету його застосування. Отже, перш ніж запропонувати студентам завдання евристичного типу, викладач домагається, щоб студент чітко уявив собі його зміст. Наприклад, завдання: «Порівняйте різні редакції того самого нотного тексту» має супроводжуватись з'ясуванням питань, чи студент знає про те, що існують редакції нотного тексту, яку вони відіграють роль у його озвучуванні. В разі потреби викладач має на прикладі продемонструвати студентам різні редакції, підкреслити їх відмінності. У роботі зі студентами експериментальної групи з'ясувалось, що багато з них взагалі не звертає ніякої уваги на редакційні позначки при розучуванні твору, вважає, що найперше завдання – «розібрати» нотний текст, а далі вже чекати вказівок від викладача, як їх виконувати. То ж при залученні студента до застосування прийому «Виявлення суперечностей» викладач має пояснити сутність прийому, його функції.

Наприклад, спонукаючи студента до опрацювання літератури (методичної, мистецтвознавчої чи нотної), викладач висуває завдання – не просто ознайомитись із текстом, і навіть не тільки глибоко проаналізувати текст, а і виявити різні підходи до тлумачення тих самих явищ, з'ясувати наявність різних наукових поглядів, різних підходів до трактовки тієї чи іншої проблеми. Тим самим забезпечується не тільки активність сприймання, а і його евристичне забарвлення. Усвідомлення того факту, що і у науці, і у мистецтві можливі різні, неоднозначні підходи до вирішення тієї самої проблеми, опосередковано спонукає студента до власних спроб, до відкриття свого шляху, до віднайдення власних, нових способів роботи над певною проблемою. Зокрема, виконання навчального завдання: «Виявіть суперечності у методичних рекомендаціях щодо організації слухання музики», що застосовувалось у процесі проведення формувального експерименту, продемонструвало, що студенти не лише з'ясовують наявність і сутність розходжень: "Одні методисти радять спочатку надати дітям перші відомості щодо твору, історії його написання, біографічні відомості про композитора…», «Інші рекомендують спочатку залучити дітей до безпосереднього слухання музичного твору, а вже потім розбирати його». Важливо, і це є головним, що виявлення суперечностей у вирішенні проблеми, як зацікавити дітей слуханням музики, активізувало спроби студенти знайти власні, оригінальні підходи методичного вирішення завдання. Зокрема, після питання експериментатора: «А що б Ви запропонували? Яким чином краще зацікавити дітей молодшого шкільного віку слуханням ?» студент відповів: « Мені здається, що найбільшого ефекту можна було би досягти, якби учитель поділився власними враженнями від твору, захопив дітей власним емоційним ставленням, на зразок: «Мені так подобаються твори цього композитора, ладен слухати їх багато раз. А вам доводилось слухати цю музику ? Ні? Який жаль! Хочете, давайте зараз прослухаємо один із творів цього видатного композитора?»

У процесі формувального експерименту було встановлено також ефективність евристичного прийому «Художня трансляція» для застосування на першому етапі фортепіанного навчання студентів за евристичним типом. Студенти загалом з великою цікавістю вдавались до проведення художніх паралелей. Пошук образних аналогій не просто стимулював до творчості, а і спонукав майбутніх учителів музики до пошуку оригінальних способів опрацювання музичного твору, пошуку оригінальної його трактовки. Так, наприклад, зіставлення поезій Ліни Костенко з поеми «Маруся Чурай» при опрацюванні Прелюдії Б.Лятошинського стимулювало студентку до вибору швидшого, прискореного темпу виконання: «Це надає звучанню стрімкого, напруженого характеру».

Серед труднощів застосування евристичного прийому «Художня трансляція» на першому етапі було визначено такі, як недостатність досвіду у проведенні художніх аналогій, а головне, низька обізнаність студентів у інших, крім музики, різновидах мистецтва. Отже, було зафіксовано потребу спеціальної підготовки викладача-експериментатора до занять, яка мала передбачати попередній, заздалегідь добір поетичних творів чи творів з образотворчого мистецтва, із запропонованого набору яких студент має вибрати доцільні для проведення аналогій.

Оволодіння евристичним прийомом «Знаходження подібного», як з’ясувалось, цілком доступне студентам першого курсу. Такі різновиди фортепіанного навчання, як читання з аркушу, створення інтерпретації музики, вибір навчального репертуару, ескізне опрацювання музичних творів містять широкі можливості для застосування означеного прийому, стимулюючи студентів до евристичного пошуку. Труднощів у застосуванні цього прийому не було зафіксовано, натомість з'ясувалось, що знаходження подібного розширює зону евристичного пошуку студентів, робить його вибірковим.

Апробація ефективності змодельованих педагогічних умов формування у студентів готовності до застосування евристичних прийомів діяльності дала змогу переконатись, що поряд із іншими, особливого значення на цьому етапі набуває створення таких педагогічних умов, як сенсова орієнтація майбутніх учителів музики у навчанні за евристичним типом та формування у них постійної установки на евристичну діяльність. Важливо з перших кроків навчання у вищій школі зорієнтувати студентів на пошукову діяльність, прищепити їм смак до відкриття, до творчості..

Сенсова орієнтація у перевагах евристичної діяльності серед студентів першого курсу в експериментальній групі досягалась шляхом проведення індивідуальних бесід, результатом яких мало стати визначення кожним із студентів кінцевої мети власного евристичного навчання, адже навчання можна назвати евристичним лише в тому випадку, коли студент сам конструює цілі та завдання своєї освіти, і, завдяки особистій творчості, сам розробляє та створює програму свого навчання. При проведенні занять зі студентами ЕГ важливо привчити їх усвідомлювати мету власного навчання, бачити перспективи наміченої роботи.

Згідно розробленої методичної моделі (Див. розділ ІІ) студентам пропонувалось такі сенсові орієнтири навчання як:

- творчий саморозвиток;
- вирішення завдань розвитку власної загальної культури;
- досягнення виконавської майстерності;
- досягнення рівня конкурентоспроможності на сучасному ринку праці;
- досягнення успіхів у академічному навчанні.

Виявилось, що на початку навчання більшість студентів (7) віддають перевагу таким орієнтирам, як досягнення рівня конкурентоспроможності в результаті засвоєння евристичних прийомів діяльності. Студенти підкреслювали, що в умовах ринкової економіки досягти успіху зможе той фахівець, який має переваги у підготовці, а оволодіння евристичними

прийомами дає змогу досягти рівня конкурентоспроможності: «Я швидше влаштуюсь на роботу, ніж той, хто зорієнтований лише на сумлінне виконання роботи і не виявляє ініціативи», «Мені легше буде конкурувати з іншими випускниками» тощо. На другому місці за кількісними показниками ставлення виявився такий сенсовий орієнтир, як досягнення успіхів у академічному навчанні (3 студенти). Характерні висловлювання: «Якщо навчання евристики допоможе отримати кращі оцінки, тоді є сенс оволодівати її прийомами», «Хочу оволодіти прийомами евристичної діяльності, сподіваюсь, це допоможе мені краще складати екзамени і заліки». На останньому місці виявився такий орієнтир, як досягнення виконавської майстерності (2 студенти): «Хоч це і складно, і незвично навчатись за евристичним типом, проте сподіваюсь, що оволодіння законами художньої евристики допоможе мені досягнути вищого рівня виконавської майстерності». Такі орієнтири, як творчий саморозвиток, збагачення індивідуальної культури взагалі не знайшов прихильників.

З метою активізації сенсового самовизначення студентів, підвищення дії таких сенсових орієнтирів, як «творчий саморозвиток», «вирішення завдань розвитку власної загальної культури», «досягнення виконавської майстерності» порівняно із менш значущим «досягнення успіхів у академічному навчанні», у процесі проведення формувального експерименту створювались спеціальні педагогічні ситуації – «аналітично-рефлексивна», «порівняльно-вибіркова», «причинно - наслідкова», що відрізнялись одна від одної способами сенсового забезпечення евристичної діяльності студентів. Якщо основу «аналітично-рефлексивної» ситуації мало становити спонукання студентів до аналізу власного досвіду евристичного навчання, спонукання до рефлексивного осмислення його переваг, то діяльність у «порівняльно-вибірковій» ситуації передбачала насамперед залучення студентів до порівняння різних підходів до навчання у класі фортепіано – традиційного і евристичного, і на основі осмислення різниці, - свідомого

вибору кращого з них. Центральним елементом «причинно-наслідкової» ситуації стало залучення студентів до виявлення і усвідомлення результатів евристичних операцій.

У процесі проведення формувального експерименту виявилось, що створення «аналітично-рефлексивної» ситуації і залучення до неї першокурсників порівняно із іншими ситуаціями менш результативне. Студентам важко спиратись на попередній навчальний досвід, «пригадувати» виконавські дії, що відбувались у минулому, а викладач у роботі з першокурсниками теж не може сприяти актуалізації їхнього попереднього досвіду, оскільки він не спілкувався зі студентами на попередніх етапах навчання. Водночас «порівняльно-вибіркова» і «причинно-наслідкова» ситуації виявились такими, що активізували позитивне ставлення студентів до евристичної діяльності.

Крім того, спостереження за педагогічною результативністю означених педагогічних ситуацій підтвердило нашу гіпотезу щодо того, що тільки непряме, ненасильницьке підведення студентів до вироблення ціннісних орієнтирів навчання за евристичним типом може дати очікуваний ефект. Прямі роз'яснення щодо переваг евристичної діяльності, «агітація» за оволодіння евристичними прийомами виявились не дієвими. Більше того, пряме втручання до сенсоутворювальних важелів навчального самовизначення студентів призводить часто-густо до того, студенти починають маскувати істинне ставлення до евристичного навчання, демонструють схильність до евристичної діяльності тільки для того, щоб не дратувати викладача, отримати його схвалення, створити собі імідж сумлінного студента.

Перевірка дієвості такої педагогічної умови, як формування постійної установки на евристичну діяльність у процесі формувального експерименту також дала позитивні результати. Особливо ефективними виявились завдання евристичного типу, що давали змогу постійно підтримувати

націленість студентів на пошук нового і на створення нового. Так, апробація в класі відомих способів роботи в усіх різновидах фортепіанного навчання і на цій основі спонукання студентів до розробки нових, невідомих раніше підходів сприяла виробленню у них не тільки позитивного ставлення до творчості, а і прищеплювала націленість на пошук нового. Питання з боку викладача: «Які способи опрацювання музичного твору Ви могли би запропонувати?», «Які прийоми читання з аркушу можна використати додатково до вже відомих Вам?» тощо, які повторювались з уроку в урок, активізували евристичну думку студента.

Хороших наслідків було досягнуто у формуванні постійної установки на евристичну діяльність шляхом залучення студентів до музично-творчого наслідування. Якщо на початку такої роботи студенти виявляли невпевненість у власних можливостях, боязко виконували завдання, то до кінця року всі учасники ЕГ з охотою вдавались до творчого наслідування, хоч було зафіксовано, що художні результати були в кожного різні.

Складнішим виявилось виконання завдань на створення власних музичних зразків. Більше половини учасників на початку експерименту відмовлялись від виконання завдань цього типу, мотивуючи відмову відсутністю здібностей, композиторського досвіду і т.п. : «Я ніколи не зможу створювати музику», «Я не маю здібностей до створення музики». Позитивна оцінка експериментатора найменших спроб студентів, постійне заохочення до творчості поступово призвели до того, що студенти не тільки не відмовлялись від завдань такого роду, а і нагадували викладачу: «Коли вже ми займемося композиторськими завданнями?». Нехай художні результати, як і в попередньому випадку, де йшлося про наслідувальну творчість, були невисокими, проте, студенти з цікавістю створювали марші для дітей, імпровізували колискові, розробляли вправи для технічного удосконалення, мелодії на дитячі вірші тощо. Тобто головну мету –

формування постійної установки на створення нового, оригінального продукту – було досягнуто.

З поміж інших, запропонованих у розробленій моделі методів навчання студентів прийомів евристичної діяльності, пріоритетними на першому етапі навчання виявились такі, як метод педагогічної акцентуації та метод індуктивного опрацювання евристичних прийомів.

Метод педагогічної акцентуації, що передбачає зосередження уваги на ключових моментах виконання евристичних завдань, спеціальне підкреслення потрібних моментів опрацювання навчального матеріалу дає змогу подолати ті вади застосування евристичних прийомів, що пов'язані із обмеженістю евристично-навчального досвіду у першокурсників, сприяти поступовому входженню студентів до евристичної діяльності, забезпечити позитивні результати на перших кроках оволодіння евристичними прийомами. Виокремлення найсуттєвішого, найзначущого у вирішенні проблеми активізує евристичність мислення, спрямовує евристичний пошук студентів в потрібне річище, допомагає уникнути зайвих помилок.

Метод індуктивного опрацювання евристичних прийомів також добре зарекомендував себе на початковій стадії залучення майбутніх учителів музики до евристичної діяльності. Експериментатори відмічали, що дія зазначеного методу особливо рельєфно виявляється в умовах початкового засвоєння студентами евристичних прийомів діяльності, коли у них спостерігається поки що слабка здатність до узагальнення. Викладач пропонує способи евристичного вирішення окремих випадків, окремих частин навчальної проблеми, сприяючи тим самим, «підштовхуючи» студента до вирішення узагальненої художньої проблеми. Метод індуктивного опрацювання евристичних прийомів виявився дієвим у роботі зі студентами першого-другого курсу, не тільки стимулюючи їх до застосування евристичних операцій, а і сприяючи поступовому розвитку

здатності майбутніх учителів через вирішення часткових питань бачити можливості вирішення узагальнених проблем.

Найпродуктивнішою формою роботи на першому етапі виявися урок евристичного діалогу, метою якого було спонукання студентів до перших кроків у опануванні евристичними прийомами діяльності. У процесі постановки питань і пошуку відповідей на них студенти вчились виділяти послідовність своїх дій у поетапному розборі музичних творів; використовувати різні способи роботи над музичним твором; аналізувати музичні образи. На уроці евристичного діалогу студенти оволодівали логікою роботи над музичним образом: «В чому характерна особливість цього музичного образу?» «Чим відрізняється образ цього музичного твору від того, що Ви раніше вчили?», «Як би словесно Ви передали характер музики? Які засоби виразності сприяють створенню цього образу?» і т.п. Безпосередні спостеження за діяльністю студентів на уроці евристичного діалогу мають відбиватись у формі запитань, що спонукає студентів до здійснення евристичних операцій щодо аналізу музичного твору, виокремлення труднощів у розучуванні та способів їх подолання: «Яку мету Ви ставите при розборі музичного твору? Які методи слід використовувати при технічно-виконавському опрацюванні музичного твору? Яким чином Ви плануєте долати вади ритмової організації виконання цього твору?»

У процесі проведення формувального експерименту запроваджувались запропоновані у методичній моделі (Див. 2.2.) прийоми залучення студентів до евристичного діалогу, такі, як неповне розкриття проблеми, навмисне допущення помилки, застосування зіставлень. За нашими спостереженнями найефективнішим з них виявилось навмисне допущення помилки. Було зафіксоване різке підвищення уваги студентів, намагання втрутитись у процес пояснень у формі питань і коментарів типу: «Для чого тут використовувати такий темп?», «По-моєму, краще було б виконувати цей фрагмент на «піано», тощо.

Другий етап (засвоєння евристичних дій варіативно-творчого характеру) тривав протягом IV і V семестрів. Цей період навчання студентів у вищій школі характеризується певною стабільністю, підвищується рівень усвідомленого ставлення у майбутніх учителів до майбутньої професії, до навчання. Студенти вже набули досвіду навчання, опанували цілим рядом навчальних умінь, зокрема евристичними. Евристичне спрямування навчання дало результати – студенти отримали уявлення щодо переваг евристичної діяльності, оволоділи деякими її прийомами. Тому завдання другого етапу – закріпити досягнуте у фортепіанному навчанні студентів за евристичним типом, розширити сферу застосування евристичних прийомів, дати студентам змогу опанувати новими прийомами евристичної діяльності на тлі вже засвоєних.

Евристичні прийоми, які ми пропонуємо для засвоєння студентами на другому етапі, відрізняються від попередніх більшою складністю, більшим вмістом евристичних операцій. Це такі прийоми евристичної діяльності, як: «Вибір кращого вирішення художньої проблеми» і «Варіативне опрацювання», де евристичний пошук зумовлено діями зіставлення, порівняння, вибору і застосування варіативних підходів (комбінуванням відомих елементів).

Опанування цими прийомами відбувалось планомірно, виважено, результативно. Студенти, маючи вже певний досвід евристичних дій, з цікавістю ставились до таких завдань, як порівняння різних засобів виразності для досягнення найвиразнішої трактовки музики і вибору кращих, зіставлення різних способів опрацювання музичного твору і зосередження уваги на оптимальному, перегляді різного репертуару для власного навчання чи з певної теми шкільної програми, або для розробки концертної програми тощо. Особливість застосування прийому «Вибір кращого вирішення художньої проблеми» полягала в тому, що викладач спонукав студента до зіставлення вже готових, створених кимсь варіантів:

«Прослухайте різні варіанти інтерпретації того самого твору і виберіть той, що Вам подобається найбільше», «Перегляньте різні концертні програми для школярів з певної теми і виберіть з них не тільки педагогічно найдоцільнішу, а й художньо вмотивовану», «Вдумайтесь у запропоновані викладачем способи досягнення пальцевої техніки і виберіть ті, які для Вас будуть результативнішими», « Прослухайте у запису, перегляньте нотний текст прелюдій Д.Шостаковича і виберіть одну з них до власного навчального репертуару». Евристичний пошук відбувається в даному випадку на тлі певного досвіду, художнього чи педагогічного. Зіставляти результати зробленого кимсь легше, ніж створювати самому. Водночас, спираючись на вже наданий матеріал, студент має самостійно знайти, а не повторити потрібне. Багаторазовість зіставлення, необхідність примірювання до відповідної ситуації, потреба знайти оптимальний варіант вирішення проблеми у певних умовах активізують пошук нового, спонукають майбутніх учителів до евристичного пошуку.

Прийом «Варіативне опрацювання» - наступна стадія навчання студентів за евристичним типом. Цей прийом засвоювався дещо складніше, оскільки вимагав від студентів зіставлення не тільки готових варіантів, а і створення власних. «Спробуйте, як звучатиме цей твір у різних темпах і виберіть той, який сприятиме розкриттю образу найбільшою мірою», «Порівняйте різні способи роботи над досягненням пальцевої біглості і, орієнтуючись на них, створіть власні», «Розробіть концертно-просвітницьку програму для школярів, орієнтуючись на власний репертуар» і т.п. завдання сприяли активізації творчого мислення студентів, залучали до евристичного пошуку. Прагнення до оптимального вирішення художньої, або художньо-методичної проблеми у невизначеній ситуації (можливість прийняття різних рішень) виявилась фактором стимулювання евристичних способів мислення студентів.

Другий етап - це той період навчання, де дія визначеної у «Методичній моделі» умови поелементного введення евристичних дій, виступає особливо наочно. Дійсно, протягом першого етапу навчання студенти вже оволоділи такими прийомами евристичної діяльності, як «Виявлення суперечностей», «Художня трансляція», «Знаходження подібного».

Впровадження наступних прийомів, з одного боку, спирається на вже набутий досвід евристичної діяльності, з іншого – потребує засвоєння більш складних розумових дій. Поелементне введення евристичних дій узгоджується із забезпеченням таких умов, як сенсова орієнтація майбутніх учителів музики у навчанні за евристичним типом та формування у них постійної установки на евристичну діяльність. Дійсно, розширення сфери оволодіння евристичними прийомами не може не справляти дії заохочення до евристичної діяльності, формування у студентів уявлень щодо її продуктивності.

Оптимальним методом роботи зі студентами на другому етапі було визначено метод довільного переформулювання проблеми. Необхідність звертання до цього методу зумовлено прагненням викладача рельєфніше окреслити завдання, домогтись того, щоб студент більш чітко зрозумів, чого від нього очікують. Важливого значення набуває цей метод і тоді, коли виникає потреба загострити сприйняття проблеми як результату саме евристичного пошуку. На другому етапі, коли навчання за евристичним типом вимагає розширення підходів, а студенти ще не оволоділи у повному обсязі прийомами евристичної діяльності, метод довільного переформулювання проблеми виявляється особливо дієвим. Наведемо конкретний приклад роботи з практики проведення формувального експерименту. Перед студентом було висунуто завдання: «Застосовуючи прийом варіативного опрацювання, виберіть динамічні відтінки для виконання музичного твору». Студент формально поставився до виконання завдання, навмання розставив у тексті відповідні позначки. Викладач

видозмінював завдання у такий спосіб: «Програйте фрагмент твору з різними динамічними нюансами», «Вслухайтесь, як від застосування різних відтінків змінився образ», «Спробуйте провести таку ж роботу із наступним фрагментом», «Заграйте підряд два фрагменти і внесіть корективи у динамічні відтінки», «Виберіть, на Вашу думку, найкращий варіант», «Чому Ви вважаєте його найкращим?», «Чому виконання твору з тими динамічними відтінками, що Ви їх поставили перший раз, не задовольняє Вас?» і т.п. для того, щоб спонукати студента не тільки до усвідомлення завдання , а і до евристичного пошуку. В решті решт студент виконав завдання на належному рівні.

На другому етапі формування готовності студентів до застосування евристичних прийомів діяльності поряд із проведенням уроків евристичного діалогу впроваджується порівняно нова форма роботи, така, як арт-конференція. Як зазначається у розробленій моделі (Див.2.2), арт-конференція має на меті активізувати евристичне мислення студентів в процесі групових занять, доповнюючи дію індивідуального евристичного уроку.

Апробація арт-коференції у формувальному експерименті підтвердила її результативність. Студенти не просто з цікавістю поставились до такої форми занять, а і просили повторити її, всіляко доводячи її ефективність. Особливо сподобався спосіб колективного ведення діалогу, а також той факт, що на питання мав відповідати викладач. В свою чергу, викладачі-експериментатори відмічали зрослу активність студентів, потреба формулювати запитання до викладача спонукала майбутніх учителів до означення різних ракурсів проблеми, до пошуку нових її аспектів. Наведемо як приклад фрагменти протоколу арт-конференції на тему: «Французька клавірна школа XVIII століття».

На занятті присутні 11 осіб. Викладач оголошує тему арт-конференції. У вступному слові дає короткі відомості щодо історичної доби, характерних

ознак художньої культури, узагальнених стильових особливостей французького клавесинізму.

Студентам, присутнім на конференції, пропонується прослухати твори, поставити питання викладачу і після цього в усних висловлюваннях охарактеризувати стильові особливості виконання цих творів. Викладач намагається заохотити студентів до постановки питань: « Я не тільки дозволяю ставити питання, а і хочу, щоб ви поставили мені якомога більше питань. Тоді вам легше буде виконати завдання».

Звучать твори Ф.Куперена : «В'язальниці», «Монашка», «Ля Куперінет» у виконанні викладача, а також твори Ж.Ф.Рамо «Циклопи», «Перегук птахів» у виконанні Е.Гілельса (запис).

Студенти ставлять питання:

- Коли жив Куперен? Він був молодший чи старший за Рамо?
- У чому спільне і відмінне у стилях Куперена і Рамо?
- Для чого застосовувалась орнаментика у творах цих авторів?
- Чим відрізняється стиль виконання на клавесині і на фортепіано?
- Яку роль відіграє звуконаслідування у творах цих авторів?

і т.п. Викладач занотовує питання, а потім дає відповіді.

Орієнтуючись на враження від прослуховування творів у звучанні, а також на відповіді викладача, студенти висловлюють свої враження від музики, дискутують.

Студентка О.: «Музика цих авторів позбавлена тембрової різноманітності. По-моєму, – це нудно!»

Студентка Р.: Навпаки. Відсутність тембрового оздоблення дає змогу виконавцям надати виразового значення динамічним відтінкам».

Студентка Ж.: «Особливу увагу привертає виразне виконання мелодії. Піаніст (йдеться про Е.Гілельса) тонко відчуває емоційний підтекст музики і передає його за допомогою підкресленої наспівності виконання».

Студентка П.: «А я якраз хочу покритикувати такий стиль виконання. Виходить щось дуже схоже на романтизм, а не на стиль французьких клавесиністів».

Підводячи підсумки, викладач не намагається згладити дискусію, підкреслюючи: «Кожен має право на власну думку. Більше того. Ця думка може видозмінюватись, уточнюватись. Повторні прослуховування зумовлять нові враження».

Третій етап (вправляння у застосуванні евристичних прийомів реконструктивного характеру) триває протягом шостого і сьомого семестрів і передбачає цілеспрямований тренінг у вже засвоєних прийомах та оволодіння студентами такими новими евристичними прийомами, як :«Доповнення», «Заміна», «Реконструкція відомого».

Ці прийоми порівняно із тими, що були вже опановані на попередніх етапах навчання, відзначаються більшим вмістом евристичних дій. Застосування прийому «Доповнення» інтенсифікує пошукову діяльність, орієнтує студентів на знаходження нового у різних видах навчання гри на фортепіано. У наших спостереженнях застосування цього прийому евристичної діяльності не викликало у студентів особливих труднощів при виконанні завдань на доповнення власного навчального репертуару, на доповнення репертуарного списку творів до теми шкільного заходу. Складніше виконували студенти завдання, що потребували доповнень у редакції нотних текстів, часто без втручання педагога ці завдання виконувались із великими труднощами.

Прийом «Заміна» ще складніше сприймався студентами порівняно із попередніми. Проте, застосування цього прийому значно активізувало евристичний пошук. Наприклад, при виконанні завдання на спрощення акомпанементу до шкільної пісні, студенти не враховували потребу зберегти основні характеристики акомпанементу. Крім того, було зафіксовано такі

характерні вади, як зміна гармонії при спрощенні фактури, збіднення виразових характеристик акомпанементу тощо.

Застосування евристичного прийому «Реконструкція відомого» у процесі формувального експерименту підтвердило його результативність, особливо у таких різновидах навчальної діяльності, як моделювання і втілення інтерпретації музичного твору. Студенти шукали нові способи реалізації власного виконавського задуму: видозмінювали темп виконання, ритмове прочитання образу, динамічні відтінки, підкреслювали значення мелодії, фактури і т.п. «Реконструкція відомого» добре «спрацьовує» також у таких різновидах діяльності, як підбирання за слухом, транспонування музичного тексту. Певною складністю відзначалось у процесі проведення формувального експерименту застосування прийому «Реконструкція відомого» при створенні художньо-педагогічної інтерпретації музики. Основна причина складнощів – не власне дія евристичного прийому, а недостатнє володіння студентами матеріалами шкільної програми.

На третьому етапі роботи з майбутніми учителями по застосуванню евристичних прийомів центрального значення набувало дотримання такої педагогічної умови, як спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності. До шостого семестру студенти набувають досить широкого навчального досвіду. Отже, спонукання їх до рефлексії, до осягнення і аналізу власних надбань, результатів власної евристичної діяльності набуває особливого сенсу. У процесі формувального експерименту було зосереджено увагу на перевірці ефективності таких різновидів самодіагностики студентів, як стартова, поточна і прогностична. Виявилось, що стартова самодіагностика, спрямована на визначення причин труднощів у застосуванні евристичних прийомів, стимулює студентів і до аналізу наслідків евристичної діяльності, і до аналізу результатів фортепіанного навчання: «Застосування прийому «Заміна» інтенсифікувало у мене евристичний спосіб мислення при редагуванні нотного тексту. Треба ж

було не тільки з’ясувати художню роль вже зроблених редакторських позначок, а і шукати нові способи виконання запропонованого нотного тексту - динаміку, темпові позначення, агогічні вказівки тощо. Крім того, застосування означеного прийому сприяло формуванню у мене усвідомленого ставлення до виконання музики, створення інтерпретації музичного твору».

Застосування поточної самодіагностики, що передбачала визначення поточних результатів навчання і їх зіставлення із бажаними, давало студентам змогу вчасно скоректувати навчальні дії. Прийом поточної самодіагностики виявився найефективнішим при розучуванні нового музичного твору і при підготовці до прилюдного виконання музики. З’ясовуючи сутність допущених помилок, вад виконання музики, студенти мали змогу внести відповідні правки, домагаючись кращих результатів у фортепіанному навчанні.

Прогностична самодіагностика спонукала студентів до зіставлення власних можливостей із потребами евристичної діяльності, розвитку власного евристичного мислення. Дотримання цієї умови сприяло активізації конструктивних дій майбутніх учителів, оскільки аналіз зробленого і внесення корректив опосередковувалось баченням бажаного, потрібного, перспективного.

На третьому етапі особливо ефективним виявився метод реверсного наведення студентів на евристичний пошук, що передбачає дії від протилежного, від усвідомлення результатів діяльності як наслідку застосованих дій. В процесі експерименту було підтверджено евристично стимулюючу дію означеного методу. Було виявлено, що впровадження методу реверного наведення на евристичний пошук дає ефект у тих випадках, де студенти схильні формально застосовувати евристичні прийоми. Аналізуючи зі студентом допущені помилки, викладач

опосередковано підводить їх до думки щодо необхідності пошуку нових засобів роботи.

З-поміж запропонованих у методичній моделі форм на третьому етапі було апробовано ефективність таких, як рефлексивний урок і евристичний конкурс. Виявилось, що проведення рефлексивних уроків, основний сенс яких полягає у інтенсивному спонуканні студентів до рефлексії, значно підсилює здатність студентів до рефлексивного осягнення зробленого за певний період (вивченого репертуару, набуття навичок читання з аркушу, розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музики і т.п.). Студенти демонстрували зрослу порівняно з першим курсом здатність до формулювання питань рефлексивного типу: «Чому застосування прийому «Заміна» не дало очікуваного ефекту?», відповіді на поставлені викладачем питання стали точнішими і змістовнішими. Впровадження спеціальних рефлексивних уроків підвищило здатність майбутніх учителів до самоаналізу результатів різних видів фортепіанного навчання, студенти з більшим інтересом прогнозували можливість застосування евристичних прийомів на наступний період навчання. На жаль, одна із складових рефлексивного уроку, така, як спонукання студентів до формування нових понять і способів рефлексивних дій, в процесі формувального експерименту не була зреалізована.

Якщо рефлексивний урок рекомендується проводити в індивідуальній формі, то евристичний конкурс, як з'ясувалось у процесі проведення формувального експерименту, бажано проводити з групою не менше, як 9-10 осіб. Дієвість цієї форми навчання зумовлено духом змагання, який панує на евристичному конкурсі. Студентам цікаво працювати на межі власних можливостей, здібностей. Діяльність в умовах конкурсу інтенсифікує евристичний пошук. В процесі формувального експерименту було розроблено і апробовано теми евристичних конкурсів, такі, наприклад, як: «Музика в позаурочний час», де студентам пропонувалось розробити нові

форми проведення позакласної роботи, тематику шкільних свят, тематику заходів музично-просвітницького характеру: «Як зберегти творче самопочуття?», де майбутні учителі мали запропонувати різні способи підготовки до публічних виступів; «Програмна музика у навчанні дітей», завданням цього конкурсу став вибір найвиразніших програмних творів і кращих методів їх опрацювання з піаністами-початківцями.

Четвертий етап (оволодіння евристичними прийомами оригінально-творчого характеру) триває протягом восьмого семестру. До цього часу студенти набувають широкого досвіду навчально-евристичної роботи, у них розширюється виконавський репертуар, підвищується рівень усвідомленого ставлення до застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні. На додаток до вже засвоєних на цьому етапі пропонується оволодіння більш складними евристичними прийомами діяльності, таким як: «Художнє перебільшення» і «Миттєве створення».

У процесі формувального експерименту з'ясувалось, що не всі студенти здатні повною мірою оволодіти означеними прийомами. Проте, сам факт залучення студентів до застосування прийомів «Художнє перебільшення», «Миттєве створення» не проходить безслідно. Нехай третина із учасників експерименту оволоділа ними не повною мірою, проте навіть намагання використати прийом художнього перебільшення як засобу активізації евристичного мислення та спонукання студентів до імпровізації у різних видах фортепіанного навчання справляє позитивний ефект і зацікавлюючого, і стимулюючого характеру. Студенти так висловлювались, оцінюючи дію означених прийомів: «Можливо зімпровізований мною марш не є досконалим, проте, я буду і надалі пробувати сили в імпровізації. Це і цікаво, і спонукає до пошуку нового», «Художнє перебільшення як прийом евристики корисний, бо змушує шукати нові підходи до виконання. А якщо оцінювати з художнього боку, я ще не навчився використовувати цей

прийом, бо намагання підкреслити мелодію у моєму виконанні призвело до спотворення музики».

Педагогічна умова «Забезпечення психологічного комфорту» як одна із складових розробленої методичної моделі має бути забезпечена протягом всього періоду фортепіанного навчання студентів. Проте, на четвертому етапі, де активізація творчих проявів студентів досягає піку, означена умова набуває провідного значення.

У процесі проведення формувального експерименту ми переконались, що в умовах підсилення зовнішнього тиску, перебільшеної вимогливості викладача студенти втрачають потяг до евристичних пошуків, оригінальність мислення гальмується. І навпаки, створення і впровадження запропонованих у розділі 2.2 «ситуацій евристичного успіху» дає загалом позитивний ефект. Проте, практична апробація означених ситуацій дозволила внести певні уточнення і корективи до їх застосування:

По-перше, «ситуації евристичного успіху» втрачають педагогічний ефект при частому застосуванні. Студенти призвичаюються до позитивної оцінки їхньої діяльності, психологічна підтримка перетворюється на захвалювання, у студентів зникає здатність до реальної оцінки власних результатів навчання.

По-друге, не всі студенти однаково реагують на означену ситуацію. В процесі експерименту виявилось, що у студентів, які не виявляють схильності до самокритики, оцінка діяльності у «ситуації евристичного успіху» при частому застосуванні може призвести до дезорієнтації. Отже, «ситуація евристичного успіху» має застосовуватись не часто і вибірково з огляду на індивідуальні особливості студентів.

Важливого значення на цьому етапі набуває встановлення партнерських стосунків між викладачем і студентом. Встановлення партнерських стосунків на кожному етапі навчання є важливою умовою досягнення успіху. Водночас, на відміну від попередніх, де роль викладача є помітнішою, на

цьому етапі завдяки вже набутому студентом досвіду евристичної діяльності конструктивна взаємодія на рівних правах між викладачем і студентом виявляється у спільному пошуку, у спільному вирішенні навчальних проблем.

Формування у студентів готовності до застосування прийомів евристичної діяльності на четвертому етапі передбачає більш інтенсивне , ніж на попередніх етапах застосування методу індивідуальної адаптації евристичних прийомів. До цього етапу вже яскраво виявляються індивідуальні евристичні можливості студента. Завдання викладача – допомогти студенту не тільки самовизначитись у особистісних перевагах щодо застосування тих чи інших евристичних прийомів, а і зреалізувати індивідуальний потенціал готовності до евристичної діяльності.

Відповідно до поставлених завдань цей етап характеризується більш широким, ніж на попередніх, застосуванням евристичного індивідуального тренінгу. Можливість модифікації, пристосування навчальних завдань відповідно до індивідуальних евристичних можливостей кожного забезпечує цій формі роботи особливе значення на останньому етапі підготовки студентів до евристичної діяльності.

На четвертому етапі ми також пропонуємо застосування колективної форми видовищно-ігрового характеру – евристичного хеппенінгу. Ведучими тут виступають студенти четвертого курсу, що мають досвід евристичної діяльності, в ролі глядачів – студенти попередніх курсів. Потреба ввійти в роль, підключити емоційно-енергетичні фактори для імпровізаційного вирішення питань, що виникають спонтанно, по ходу розгортання дії, робить цю форму особливо дієвою у формуванні готовності студентів до евристичної діяльності. У наших дослідах ця форма завжди викликала зацікавлення студентів. Її ефективність у активізації евристичного пошуку також не викликає сумніву.

Підведення підсумків впровадження запропонованої методичної моделі шляхом порівняння результатів підсумкового і діагностувального зрізів дозволило з'ясувати, що готовність студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні суттєво зросла. Це виявилось по-перше, у якості виконання завдань. Студенти експериментальної групи в кінці проведення формувального експерименту виявили здатність до свідомого, цілеспрямованого пошуку нового вирішення художніх і методичних проблем.

По-друге, було зафіксовано, що студенти експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи значно з більшим інтересом вдаються до евристичної діяльності, застосування визначених евристичних прийомів не викликає у більшості з них труднощів, майбутні учителі вільно оперують ними. Було відмічено, що до евристичних прийомів більшість студентів береться не просто свідомо, їх дії відзначаються цілеспрямованістю. Студенти загалом мають чіткі уявлення про те, для чого, з якою метою слід звернутись до того чи іншого евристичного прийому.

До позитивних наслідків застосування запропонованої методики було віднесено також систематичність застосування евристичних прийомів. Було зафіксовано, що і студенти, і викладачі протягом визначеного терміну експериментального навчання майже на кожному уроці використовують той чи інший евристичний прийом. Звертання до евристичних прийомів не носить штучного характеру. І студенти, і викладачі цілком природно застосовують прийоми доповнення, заміни, художнього перебільшення тощо. Навіть такі прийоми, як «Миттєве створення», використання якого, здавалось би, не таке просте і потребує певного рівня розвитку творчих здібностей, у студентів експериментальної групи користувався популярністю. Створення загальної позитивної атмосфери занять, забезпечення психологічного комфорту, заохочення, підбадьорювання з боку викладача призводило до того, що навіть ті студенти, які не мали схильності до продуктивної

творчості, з інтересом брались до застосування евристичного прийому «Миттєве створення».

Кількісна обробка отриманих в результаті проведення формувального експерименту даних дала змогу засвідчити ефективність запропонованої методичної моделі. Результати формувального експерименту відображено у таблиці № 2

Таблиця2

Рівні готовності Студентів до застосування евристичних прийомів діяльності	Діагностувальний зріз	Перший проміжний зріз	приріст	другий проміжний зріз	приріст	Третій проміжний зріз	приріст	Підсумковий зріз	приріст
Експериментальна група									
нульовий	**33,33**	**25**	**-8,33**	**16,67**	**-16,67**	**8,33**	**25**	**0**	**-8,33**
низький	**41,67**	**25**	**-21,67**	**25**	**-16,67**	**16,67**	**25**	**8,33**	**-33,34**
середній	**25**	**33,33**	**8,33**	**33,33**	**8,33**	**41,67**	**16,67**	**58,33**	**33,34**
високий	**0**	**16,67**	**16,67**	**25**	**25**	**33,33**	**33,33**	**33,34**	**33,33**
Контрольна група									
нульовий	**33,33**	**33,33**	**0**	**25**	**-8,33**	**25**	**-8,33**	**25**	**-8,33**
низький	**41,67**	**41,67**	**0**	**33,34**	**-8,33**	**33,34**	**-8,33**	**33,33**	**-8,34**
середній	**25**	**16,67**	**-8,33**	**33,33**	**16,67**	**33,33**	**8,33**	**33,34**	**8,34**
високий	**0**	**8,33**	**8,33**	**8,33**	**8,33**	**8,33**	**8,33**	**8,33**	**8,34**

Перевірка ефективності розробленої методики відбувалась шляхом зіставлення результатів, одержаних у експериментальній і контрольній групах (діагностувальний, три проміжних і підсумковий зрізи) на основі

критеріїв і способів оцінювання , розроблених на етапі констатувального експерименту.

Показники приросту досліджуваної якості студентів експериментальної групи порівняно з контрольною дозволили виявити значне збільшення студентів в експериментальній групі з високим рівнем готовності до застосування прийомів евристичної діяльності (з 0 до 33,33%). Кількість студентів з середнім рівнем означеної якості зросла з 25% до 58,33% за рахунок зменшення кількості студентів з нульовим і низьким рівнем.

У контрольній групі значна кількість студентів залишилась на нульовому і низькому рівні готовності до застосування евристичних прийомів (відповідно 25% і 33,33%), в той час, як показники високого та середнього рівня зросли незначною мірою (8,34%).

Для виявлення значимості розходжень показників рівнів готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності було здійснено математичне опрацювання статистичних результатів за двовибірковим t-критерієм Стьюдента до незалежних виборок.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що різниці в підготовці студентів в експериментальній і контрольній групах немає (t факт. > t табл.). У формувальному ж експерименті було зафіксовано, що різниця між показниками рівнів готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності, зафіксована у проміжних і підсумковому зрізах , є статистично значимою (t факт. > t табл.) на кожному рівні.

Отже, статистичний аналіз результатів експериментального впровадження розробленої методичної моделі свідчить про її ефективність.

Висновки до третього розділу.

1.Критеріями і показниками готовності майбутніх учителів до застосування прийомів евристичної діяльності в фортепіанному навчанні встановлено:

- мотиваційний**,** що свідчить про міру сформованості позитивного ставлення студентів до евристичної діяльності. Показники: прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; прояв стабільного інтересу до розв'язання евристично-творчих завдань у різних видах фортепіанної підготовки;

- пізнавальний, що передбачає міру обізнаності студентів у прийомах евристичної діяльності. Показники: наявність відомостей щодо евристики, її основних понять; уміння назвати і розкрити сутність прийомів евристичної діяльності.

- діяльнісний**,** який спрямовано на виявлення здатності студентів до усвідомленого і результативного застосування прийомів евристичної діяльності у різних видах фортепіанної підготовки. Показники: уміння вибрати із запропонованого переліку прийомів оптимальний для вирішення евристичного завдання; уміння вирішити творче завдання за допомогою свідомого застосування евристичного прийому;

-оцінювальний**,** за допомогою якого визначається міра здатності студентів до адекватного оцінювання результатів впровадження прийомів евристичної діяльності у різні види фортепіанного навчання. Показники: уміння дати самооцінку позитивним наслідкам застосування евристичного прийому при виконанні навчального завдання (з'ясувати вплив використання саме цього прийому на підвищення результативності творчих дій); уміння виявити вади і прорахунки у використанні евристичного прийому при виконанні навчального завдання.

2. Змодельовано рівні готовності майбутніх учителів музики до евристичної діяльності:

- нульовий (студенти не виявляють ніякого зацікавлення евристичною діяльністю,не обізнані у сутності евристичної діяльності, її евристичних прийомах, не вміють вирішувати художньо-творчі проблеми шляхом свідомого звертання до евристичної діяльності, не спроможні до адекватного оцінювання результатів застосування евристичних прийомів;

- низький (студенти виявляють нестабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом зовнішніх факторів, мають невизначені уявлення щодо евристичної діяльності, не вміють вирішувати художньо-творчі проблеми шляхом звертання до евристичної діяльності, не спроможні до адекватного оцінювання результатів застосування евристичних прийомів іншими;

- середній (студенти виявляють нестабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом внутрішніх факторів, поверхово обізнані у можливостях евристичної діяльності, специфіці її здійснення, за допомогою викладача можуть застосувати евристичні прийоми при вирішенні художньо-творчої проблеми, не можуть адекватно оцінити результати евристичної діяльності ні інших, ні власні;

- високий (студенти виявляють стабільний інтерес до евристичної діяльності під впливом внутрішніх факторів, обізнаність у евристичній діяльності, її сутності, можливостях, прийомах, усвідомлено і результативно звертаються до евристичної діяльності при вирішенні художньо-творчих проблем.

3. За результатами констатувального експерименту встановлено, що студенти мають незначні, поверхові відомості, або й зовсім ніяких уявлень щодо евристичної діяльності, не мають досвіду застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні. Позитивне ставлення до оволодіння прийомами евристичної діяльності не носить стабільного характеру, виявляється переважно під впливом зовнішніх факторів. Здатність до

оцінювання (до самооцінки) результатів впровадження евристичних прийомів обмежена.

4. Аналіз результатів констатувального експерименту дає також можливість стверджувати, що викладачі загалом схвально до впровадження прийомів евристичної діяльності, вважають їх такими, що сприяють інтенсифікації фортепіанного навчання. Водночас позитивне ставлення до застосування евристичних прийомів діяльності в класі фортепіано не підкріплюється широким їх практичним впровадженням. Викладачі надто мало обізнані у прийомах евристичної діяльності, не володіють методикою їх впровадження у практику навчання, стикаються із труднощами у спонуканні студентів до евристичної діяльності.

5. Проведення формувального експерименту підтвердило ефективність запропонованої методичної моделі. В результаті проведення формувального експерименту встановлено, що найдоцільнішим є дотримання певної послідовності етапів формування готовності студентів до застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні студентів. Кожен з етапів має відзначатись введенням нових прийомів евристичної діяльності на тлі вже засвоєних студентом на попередньому. Така послідовність розкриває шлях до багаторазового вправляння у евристичних прийомах. Введення нового на тлі звичного дозволяє зосередити увагу студентів на оволодінні раніше невідомим. Розроблені педагогічні умови залучення студентів до евристичної діяльності, методи роботи зі студентами і форми впровадження евристичних прийомів у фортепіанне навчання також мають місце на кожному з етапів, проте застосовуються з різною інтенсивністю. Визначення пріоритетних для кожного з етапів прийомів, умов, методів і форм їх не виключає застосування інших.

6. Перший етап (ознайомлення із евристичною діяльністю і засвоєння евристичних дій порівняльного характеру) триває протягом першого, другого і третього семестрів. Мета цього етапу – надати перші відомості щодо

евристичної діяльності, зацікавити студентів евристичними прийомами ін надати можливість випробувати ці прийоми на практиці, переконатись у перевагах евристичної діяльності. Передбачається, що протягом першого етапу навчання студенти мають оволодіти такими прийомами евристичної діяльності: «Виявлення суперечностей»; «Художня трансляція»; «Знаходження подібного». Особливого значення на цьому етапі набуває створення таких педагогічних умов, як сенсова орієнтація майбутніх учителів музики у навчанні за евристичним типом та формування у них постійної установки на евристичну діяльність. Пріоритетними на першому етапі навчання слід вважати такі методи навчання студентів прийомів евристичної діяльності, як метод педагогічної акцентуації та метод індуктивного опрацювання евристичних прийомів. Найпродуктивнішою формою роботи на першому етапі виявися урок евристичного діалогу, метою якого є спонукання студентів до перших кроків у опануванні евристичними прийомами діяльності.

7. Другий етап (засвоєння евристичних дій варіативно-творчого характеру) триває протягом IV і V семестрів. Завдання другого етапу – закріпити досягнуте у фортепіанному навчанні студентів за евристичним типом, розширити сферу застосування евристичних прийомів, дати студентам змогу опанувати новими прийомами евристичної діяльності на тлі вже засвоєних, такми, як: «Вибір кращого вирішення художньої проблеми» і«Варіативне опрацювання». Дія умови поелементного введення евристичних дій виступає особливо наочно. Оптимальним методом роботи зі студентами визначено метод довільного переформулювання проблеми. На другому етапі впроваджується порівняно нова форма роботи - арт-конференція.

8. Третій етап (вправляння у застосуванні евристичних прийомів реконструктивного характеру) триває протягом шостого та сьомого семестрів і передбачає цілеспрямований тренінг у вже засвоєних прийомах, а також

оволодіння студентами такими новими евристичними прийомами, як «Доповнення», «Заміна», «Реконструкція відомого». Центрального значення набуває дотримання такої педагогічної умови, як спонукання студентів до рефлексивного осмислення результатів власної евристичної діяльності. На цьому етапі особливо ефективним є метод реверсного наведення студентів на евристичний пошук, підтверджено ефективність таких форм, як рефлексивний урок і евристичний конкурс.

9.Четвертий етап (оволодіння евристичними прийомами оригінально-творчого характеру) триває протягом восьмого семестру. На додаток до вже засвоєних на цьому етапі пропонується оволодіння студентами більш складними евристичними прийомами діяльності, таким як «Художнє перебільшення», «Миттєве створення». У процесі формувального експерименту з'ясувалось, що не всі студенти здатні повною мірою оволодіти означеними прийомами. Проте, сам факт залучення студентів до застосування прийомів «Художнє перебільшення», «Миттєве створення» виступає дієвим засобом активізації дій евристичного типу. Педагогічна умова «Забезпечення психологічного комфорту» як одна із складових розробленої методичної моделі має бути забезпечена протягом всього періоду фортепіанного навчання студентів. Проте, на четвертому етапі, де активізація творчих проявів студентів досягає піку, означена умова набуває провідного значення. Саме на цьому етапі пропонується застосування колективної форми видовищно-ігрового характеру – евристичного хеппенінгу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми музичного навчання студентів педагогічних університетів за евристичним типом, що знайшло відображення у розробці та науковому обґрунтуванні методики застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики. Результати дисертаційного дослідження дають можливість зробити такі висновки.

1.Аналіз наукової літератури і сучасної практики свідчить про те, що подальше удосконалення підготовки майбутніх учителів музики в контексті сучасної освітньої парадигми має враховувати необхідність залучення студентів до евристичної діяльності. Здобутки теорії і методики навчання музики в галузі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до професійної діяльності, досягнення теорії і практики евристичного навчання уможливлюють створення методики застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні студентів педагогічних університетів.

2.Під евристичною діяльністю ми розуміємо систему мисленнєвих і практичних дій, спрямовану на пошук нових підходів до творчого вирішення проблеми. Відповідно евристична діяльність у фортепіанному навчанні – це система розумових і практичних операцій, спрямована на вирішення художньо-творчих проблем, пов’язаних із оволодінням мистецтвом гри на фортепіано. Евристична навчальна діяльність майбутніх учителів музики характеризується усвідомленим їх ставленням до постановки проблеми і самостійного її вирішення. Прийом евристичної діяльності – це відносно закінчений елемент пізнавально-перетворювальної дії, що ґрунтується на усвідомленому підході до вирішення творчого завдання.

3.Готовність майбутніх учителів музики до евристичної діяльності визначається в дослідженні як інтегроване особистісне утворення, що

характеризує ставлення до евристичної діяльності, обізнаність у прийомах евристичної діяльності, здатність до їх застосування та оцінювання.

4.Критеріями готовності майбутніх учителів музики до застосування прийомів евристичної діяльності визначено: мотиваційний**,** пізнавальний, діяльнісний, оцінювальний, а показниками відповідно - прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності, до розв'язання евристично-творчих завдань у різних видах фортепіанної підготовки; наявність відомостей щодо евристики, її основних понять,уміння назвати і розкрити сутність прийомів евристичної діяльності; уміння вибрати із запропонованого переліку прийомів оптимальний для вирішення евристичного завдання, уміння вирішити творче завдання за допомогою свідомого застосування евристичного прийому; уміння дати самооцінку позитивним наслідкам застосування евристичного прийому при виконанні навчального завдання, уміння виявити вади і прорахунки у використанні евристичного прийому при виконанні навчального завдання.

5. Змодельовані рівні готовності майбутніх учителів музики до евристичної діяльності включають: нульовий, низький, середній високий, які відрізняються сформованістю стабільного інтересу до евристичної діяльності, обізнаністю у її прийомах, здатністю студентів до усвідомленого і результативного їх застосування у фортепіанному навчанні. В процесі констатувального експерименту зафіксовано переважно переважно нульовий і низький рівні готовності майбутніх учителів музики до застосування прийомів евристичної діяльності.

6. У дисертації запропоновано нову методику, до складу якої входять педагогічні умови, методи і форми застосування евристичних прийомів у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики. Педагогічні умови розглядаються в дослідженні як спеціально створені обставини, що сприяють ефективному застосуванню евристичних прийомів студентами. Педагогічно доцільними визнано такі з них, як сенсова орієнтація майбутніх учителів

музики у навчанні за евристичним типом; формування постійної установки студентів на творчість; спонукання до рефлексивного осмислення результатів евристичної діяльності; поелементне введення евристичних дій у практику фортепіанної підготовки студентів;забезпечення психологічного комфорту студентів у процесі евристичної діяльності.

7. Методами, що ефективно сприяють засвоєнню студентами евристичних прийомів діяльності, визначено: метод педагогічної акцентуації, що полягає у спрямуванні сумісної діяльності педагога і студента на виокремлення із комплексу, із сукупності об'єктів ключового, найсуттєвішого, найзначущого; метод довільного переформулювання художньої проблеми, сутність якого полягає у цілеспрямованій видозміні словесного означення художньої проблеми; метод індуктивного опрацювання музичного матеріалу, що передбачає розгляд окремих випадків опрацювання навчального матеріалу, яке має «навести» на вирішення узагальненої художньої проблеми; метод реверсного наведення на евристичний пошук, який зорієнтовано на вирішення художньої проблеми у зворотньому напрямку, від результату до пошуку способів вирішення цієї проблеми; метод індивідуальної адаптації евристичних прийомів, завданням якого є забезпечення творчого самовизначення студента відповідно до його евристичних можливостей.

8. В результаті дослідницького пошуку запропоновано нові форми організації евристичної діяльності студентів: урок евристичного діалогу, арт-конференція, евристичний індивідуальний тренінг, евристичний конкурс, евристичний хеппенінг, впровадження яких сприяє формуванню інтересу студентів до евристичної діяльності, розвитку їх здатності до постановки евристичних проблем та їх вирішення.Педагогічна ефективність запропонованих форм зумовлюється можливістю систематичного залучення студентів до застосування евристичних прийомів та оцінювання їх дії, поєднанням індивідуальної та групової діяльності, звертанням до ігрового, видовищного їх наповнення.

9. В результаті експериментального дослідження встановлено оптимальні етапи застосування прийомів евристичної діяльності у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики, а саме - перший етап (ознайомлення із евристичною діяльністю і засвоєння евристичних дій порівняльного характеру), другий етап (засвоєння евристичних дій варіативно-творчого характеру), третій етап (вправляння у застосуванні евристичних прийомів реконструктивного характеру), четвертий етап (оволодіння евристичними прийомами оригінально-творчого характеру). Етапність пов'язано насамперед із підвищенням складності евристичних дій, а також із розширенням кількості прийомів, які студенти можуть свідомо застосовувати. Визначені етапи слід розцінювати як принципову схему, як узагальнену рекомендовану послідовність дій. Водночас зазначимо, що зміст роботи на кожному з визначених етапів може бути певною мірою модифікований в залежності від індивідуальності студента.

10. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що застосування прийомів евристичної діяльності є засобом інтенсифікації, удосконалення фортепіанного навчання майбутніх учителів музики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового аналізу вимагають питання розвитку евристичних здібностей студентів, впровадження евристичного навчання у різні види музичної діяльності студентів – вокальної, диригентської, у викладання історико-теоречних дисциплін, у підготовку магістрів музичного мистецтва.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитування викладачів

Анкета №1

(письмове опитування викладачів)

1. Ваше ставлення до евристичної діяльності у музичному (фортепіанному) навчанні? Назвіть відомі Вам прийоми евристичної діяльності.

2. Підкресліть відомі Вам прийоми евристичної діяльності з перерахованих нижче (На окремому аркуші наводиться перелік і стисла характеристика прийомів евристичної діяльності. Див. Додаток В, бланк №1).

3. В чому сенс застосування прийомів евристичної діяльності в класі фортепіано?

4. Які з названих прийомів Ви використовуєте в роботі зі студентами?

5.Які з використовуваних прийомів евристичної діяльності справляють більший ефект?

6. Які прийоми евристичної діяльності Ви можете додати до названих?

7. З якими труднощами в роботі зі студентами Ви зустрічаєтесь при застосуванні прийомів евристичної діяльності?

8. Підкресліть найрозповсюдженіші з названих нижче, за Вашою думкою, недоліки фортепіанного навчання студентів?

(Відсутність самостійності в роботі, незначна творча активність, недостатність часу для занять фортепіано, слабка попередня фортепіанна підготовка, відсутність інтересу студентів до навчання, формальне ставлення до занять з фортепіано, неусвідомленість ролі фортепіанної підготовки для майбутньої професійної діяльності).

9. Які вади сучасного фортепіанного навчання майбутніх учителів музики Ви ще можете назвати?

Анкета №2

(Усне опитування викладачів)

1.Яким чином Ви стимулюєте творчу активність студентів?

2.З якими студентами Вам цікавіше працювати - з тими, що мають хорошу фортепіанну підготовку, але не виявляють творчих здібностей, чи з тими, що схильні до виявлення творчих підходів при опрацюванні музичних творів, але мають обмежену фортепіанну підготовку?

3.Що таке евристика?

4.Чи використовували Ви евристичні прийоми у процесі власного фортепіанного навчання?

5.Чи можна вважати процес створення інтерпретації музики творчим?

6.Чи навчаєте Ви студентів підбиранню музичних зразків за слухом?

7.Чи використовуєте Ви в класі завдання на транспонування музичних зразків?

8.Які методи заохочення студентів до творчої діяльності Ви використовуєте в класі?

9.Яким чином Ви спонукаєте студентів до самостійного створення музичної трактовки розучуваного твору?

Додаток Б.

Опитування студентів

Анкета № 1

(Письмове опитування студентів)

1.Які переваги має евристична діяльність у класі фортепіано? Підкресліть потрібне, в разі потреби – допишіть)

(Сприяє образному тлумаченню музичних творів, розвиває творчі підходи до інтерпретації музики, допомагає прискорити процес розучування музичного твору, активізує процес виконавсько-технічного опрацювання твору, спрямовує процес фортепіанної підготовки на майбутню педагогічну діяльність, сприяє творчій самореалізації. Не знаю.)

2. Чи вмієте Ви підбирати за слухом? Де навчились цього?

3. Які творчі завдання з названих нижче мають місце у Вашому навчанні? Підкресліть потрібне.

(Вибрати самостійно спосіб технічного опрацювання розучуваного твору, створити інтерпретацію музики, підібрати за слухом мелодію з акомпанементом, створити музичну п’єсу, зімпровізувати музичний твір, здійснити редакцію музичного тексту).

4.Яким чином Ви розучуєте музичний твір? Підкресліть потрібне.

(Повторюю з початку до кінця, шукаю творчі способи опрацювання, виокремлюю найскладніші фрагменти і працюю методом повторення переважно над ними, застосовую художні аналогії для усвідомлення образного змісту, подумки створюю трактовку, шукаю творчі прийоми для опрацювання).

5.Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності у фортепіанному навчанні?

6. При оцінюванні виконання інших чи зважаєте Ви на творчий його характер?

7. Які параметри самооцінки Ви використовуєте для забезпечення об’єктивності оцінювання результатів власного виконання? Підкресліть потрібне, в разі потреби допишіть необхідне.

(Дотримання стильових і жанрових особливостей тлумачення музичних образів; артистичність виконання; глибина розкриття образного змісту; оригінальність трактовки; виконавсько-технічна досконалість; точне виконання тексту; уміння триматись на сцені; підкресленість окремих художніх деталей виконання)

8.Чи практикується у Вашій навчальній роботі читання з аркушу, транспонування, ескізне опрацювання музичних творів?

9.Чи цікаво Вам займатись композиторською творчістю?

10.Чим відрізняється словесна інтерпретація музики для школярів від музикознавчого аналізу твору?

Анкета № 2

(усне опитування студентів)

1.Що таке евристична діяльність?

2.Чи хотіли б Ви оволодіти прийомами евристичної діяльності?

3.Що Ви більше цінуєте у виконанні – точність слідування авторському задуму, дотримання стильових особливостей, виявлення особистого ставлення до музики, технічну досконаліть виконання?

4.У яких різновидах діяльності майбутнього вчителя музики потрібні уміння транспонування музичних зразків, читання з аркушу, підбирання за слухом?

5.Чи має місце творчість у інтерпретації музики?

6.Якщо евристичні прийоми сприяють творчому вирішенню художніх проблем, тоді назвіть ті види фортепіанного навчання, де їх (евристичні прийоми) можна застосовувати.

7. Для чого використовується ескізне опрацювання музичних творів?

8. Чи пробували Ви створювати музику? Чи задоволені Ви результатами власної композиторської творчості?

9. Чи вмієте Ви імпровізувати? Чи пробували коли-небудь імпровізувати?

10.Чи треба включати твори зі шкільної програми до навчального репертуару?

11. Що таке художньо-педагогічна інтерпретація музики?

12. Чи цікавитесь Ви іншими видами мистецтва, крім музики? Назвіть Ваших улюблених художників, поетів, артистів?

13.Чи доводилось Вам порівнювати різні редакції того самого музичного твору? Наведіть приклади.

14. Які методичні роботи більше привертають Вашу увагу – ті, що стосуються технічного удосконалення виконавських умінь учнів, чи ті, що присвячені роботі над художнім образом музичного твору?

15. Чи стикались Ви із суперечливим тлумаченням проблем навчання музики, різноспрямованими рекомендаціями у методичній літературі?

ДОДАТОК В

Спостереження за навчальною діяльністю студентів

Бланк № 1.

Перелік і стисла характеристика прийомів евристичної діяльності.

1. Евристичний прийом «Виявлення суперечностей »

З'ясування, виокремлення проблеми при аналізі науково-методичної літератури.

2. Евристичний прийом «Доповнення».

Творче внесення доповнень при вирішенні художньо-творчих завдань. Питання на зразок: «Що можна додати до застосованих Вами способів удосконалення технічного боку виконання?», «Які твори слід додати у Ваш навчально-виконавський репертуар?», «Які вказівки варто внести додатково до існуючої редакції музичного твору?» стимулюють евристичний пошук.

3. Евристичний прийом «Заміна».

Коректування традиційних способів вирішення художніх проблем. Питання «Чим можна замінити?», допомагають активізувати евристичний пошук.

4. Евристичний прийом «Реконструкція відомого».

Залучення студентів до художньої творчості шляхом внесення видозмін до усталених способів опрацювання музичного матеріалу і виконання музичного твору. Студенту пропонується видозмінити темп виконання твору, динамічні відтінки, агогіку або інші засоби виразності з метою вибору найкращих, таких, які найповніше передають інтерпретаторський задум виконавця.

5. Евристичний прийом «Художнє перебільшення».

Рельєфне (перебільшене подання) художньої деталі твору, яке не руйнує художніх засад виконання.

6. Евристичний прийом «Варіативне опрацювання навчального матеріалу»**.**

Пошук оптимального варіанту виконання художньо-творчого завдання.

7. Евристичний прийом «Художня трансляція».

Прийом, що зорієнтований на інтенсифікацію творчого мислення студентів в музиці через актуалізацію художнього їх досвіду в поезії, образотворчому мистецтві, архітектурі, театрі та ін. Йдеться про переклад художнього завдання з мови одного різновиду мистецтва на мову іншого.

8. Евристичний прийом «Миттєве створення».

Спонукання студентів до імпровізаційного пошуку, оминаючи доведення, аналіз, усвідомлене порівняння.

9. Евристичний прийом «Вибір кращого вирішення художньої проблеми»

Залучення студентів до вибору кращого, оптимального, найвиразнішого вирішення художньої проблеми. Потреба порівняння, зіставлення, що виникає при виборі потрібного художнього об'єкту, момент невизначеності, створює умови для збудження евристичних засобів мислення студента.

10. Евристичний прийом «Знаходження подібного».

Залучення студентів до знаходження подібного у вирішенні художньо-творчих проблем шляхом усвідомлення багатозначності художніх підходів у мистецтві.

Бланк № 2.

Перелік основних різновидів навчальної діяльності у класі фортепіано:

1. Інтерпретація музики ;
2. Вивчення і аналіз музикознавчої і методичної літератури;
3. Набуття досвіду слухання і оцінювання музичних творів;
4. Аналіз розучуваних музичних творів, їх вербальну інтерпретацію;
5. Аналіз існуючих редакцій нотних текстів і самостійне їх редагування;
6. Вибір власного навчально-виконавського і шкільного репертуару;
7. Читання «з аркушу» ;
8. Ескізне опрацювання музичних творів;
9. Підбирання за слухом;
10. Створення акомпанементу;
11. Транспонування музичного матеріалу із однієї тональності в іншу;
12. Імпровізування та елементарна композиторська творчість.

Бланк № 3.

Індивідуальна характеристика студента.

1. Прізвище, ім’я, по-батькові студента.
2. Індивідуальна навчальна програма.
3. Рівень розвитку музичних здібностей (Високий, низький, середній). Підкреслити потрібне.
4. Рівень фортепіанної підготовки (Високий, достатній, обмежений). Підкреслити потрібне.

Бланк №4.

Фіксація спостережень за застосуванням студентами евристичних прийомів діяльності.

Об'єкти фіксації	Прізвище, ім'я, по-батькові студента Ступінь вираженості об'єкта фіксації			Примітки
	+	o	–	
Застосовувані прийоми евристичної діяльності				
Систематичність застосування евристичних прийомів				
Труднощі застосування евристичних прийомів				
Цілеспрямованість застосування евристичних прийомів				
Результативність застосування евристичних прийомів				
Додаткові об'єкти фіксації				

Додаток Г.

Тестові завдання для студентів.

(проведення констатувального експерименту)

Блок завдань № 1.

а) Знайдіть відмінності у словесній інтерпретації змісту фортепіанної п'єси П.Чайковського "Пісня жайворонка" із «Дитячого альбому». Прокоментуйте їх. Врахуйте, що розповідь пропонується учням другого класу.

Перший варіант:

«…Злетів Жайворонок у небо. Спробував співати, а пісня вийшла поганенька. Полетів він до Сонця й просить:

-Сонечко, золотеє Сонечко, навчи мене гарної пісні.

-Бери цей золотий клубочок і тягни до землі… Потяглась за ним тонка-тонесенька золота ниточка. Зазвучала чудова пісня…»

(В.Сухомлинський. «Серце віддаю дітям»)

Другий варіант:

«Це - пісня маленької пташки-жайворонка, яка високо ширяє в небі. У високому регістрі ніжно, тонесенько і прозоро дзвенить пташина пісня. Для передачі цього композитор використовує тихі відтінки (*p,pp*), тріолі і форшлаги.

Дуже цікаво передано і виразний кінець п'єси. Це – пісня жайворонка, яка поступово тане, віддаляється все вище та вище від землі».

(Слухання музики в загальноосвітній школі: Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів, учителів музики. –К.:ІСДО, 1996.)

Третій варіант:

«Цю невеличку фортепіанну п'єску композитор Петро Ілліч Чайковський створив для дітей. В ній музичними звуками передається радість від весни

маленької пташки – жайворонка. Мелодія звучить у верхному регістрі. Її звучання уподібнюється співу жайворонка».

(Із студентської роботи)

б) Знайдіть відмінності у інтерпретації твору:

Б.Лятошинський.«Прелюдія №1, Allegro tumultuso » з циклу «Дві прелюдії на основі українських пісень», тв.38 українськими піаністами Борисом Деменком та Ією Царевич.

в) Знайдіть відмінності у музичних редакціях нотного тексту твору:

Й.-С. Бах.Прелюдія і фуга до-мінор з «Добре темперованого клавіру», т.1, зроблені К.Черні і Б.Муджеліні.

Блок завдань №2.

а) Виберіть твори, що прозвучали у виконанні експериментатора, подібні за стилем;

б) Виберіть твори, що прозвучали у виконанні експериментатора, подібні за жанром;

в) Назвіть твори з Вашого виконавського репертуару, подібні за характером.

*Блок завдань №3***.**

а) Доповніть редакцію нотного тексту сонати Й.Гайдна сі-бемоль-мажор позначенням динамічних відтінків.

б) Доповніть Ваш індивідуальний навчальний репертуар на поточний семестр вибором поліфонічного твору.

в) Створіть закінчення (доскладайте) до запропонованого музичного зразка (П.Сокальський «Вальс»)

Блок завдань №4.

а) Замініть в разі потреби із наведеного переліку твори іншими, доступними для слухання учням початкових класів, до теми «Природа в музиці» :

М.Мусоргський. Світанок на Москва-ріці;

Е.Гріг «Ранок»;

А.Вівальді «Зима»;

К.Дебюссі «Місячне сяйво»;

В.Косенко «Дощик».

б) Замініть твори у Вашій індивідуальній навчальній програмі для ескізного опрацювання, визначені викладачем, на інші, обрані самостійно;

в) Видозмініть акомпанемент до пісні (Т.Попатенко «Шпачок прощається») таким чином, щоб мелодія звучала яскравіше.

Блок завдань №5:

а) Доберіть із наведених прикладів поетичні аналогії до п'єси П.Чайковського "Осіння пісня'' з циклу «Пори року». П'єса звучить у виконанні експериментатора.

Приклад 1.

«Сади стоять у хуртовині айстр,

Рожева, біла, синя хуртовина.

Але чому я думаю про Вас,

Я Вас давно забути вже повинна».

Приклад 2.

«Красива осінь вишиває клени

Червоним, жовтим, срібним, золотим.

А листя просить – виший нас зеленим,

Ми ще побудем, ще не облетим».

Приклад №.

«Сердита осінь листя обірвала,

Мороз на квіти нацькувала зранку,

З досади з вітром лаятися стала

Дощем жбурнула в сонце на світанку».

б) Прослухайте уважно запропоновані експериментатором музичні фрагменти:

- Дебюссі. Місячне сяйво;

- А.Лядов. тв.25 Ідилія;

- Ф.Мендельсон. Пісня без слів фа дієз-мінор;

-М.Раков. «Акварелі»;

-Ф.Ліст. Лорелея.

(Твори виконуються без оголошення композиторів і назв)

і виберіть з них ті, які могли би слугувати художніми аналогіями до поетичних рядків:

«Я підгледів –уночі

Цілувалися троянди

В світлі місяця, мов срібні

У пелюстках росянистих»

в) Самостійно доберіть поетичні аналогії до одного з розучуваних Вами творів з індивідуальної навчальної програми.

Блок завдань № 6.

а) Прослухайте в запису Сонату Д.Скарлатті у виконанні В.Горовиця і Р.Киркпатріка. Виберіть кращий (той, який Вам більше подобається) варіант.

б) Виберіть з названих нижче найпродуктивніший особисто для Вас спосіб запам’ятовування музичного твору:

- мимовільне запам’ятовування в процесі багаторазового повторення твору від початку до кінця;

- смислове групування твору, тобто розподіл його на фрагменти, кожен з яких являє собою змістовий елемент музичного образу з наступним запам'ятовуванням;

- здійснення музикознавчого аналізу (виявлення загальної побудови твору, визначення особливостей його ритмової організації, розгортання мелодичної лінії, тонального плану, темпових характеристик, окремих музичних фраз, періодів тошо) з наступним запам'ятовуванням;

- «програвання» подумки окремих фрагментів з наступним запам'ятовуванням.

в) Спробуйте різні способи читання з аркушу. Визначте, який з них є результативнішим:

- «Бачу-чую-граю». Йдеться про актуалізацію слухових уявлень, попереднє мисленнєве (подумки) «програвання» твору (фрагменту), що читається з аркушу;

- «Бачу-граю». Йдеться про безпосереднє відтворення нотного тексту у звучанні на фортепіано;

- «Бачу-знаю-граю) Йдеться про актуалізацію музично-теоретичних знань в процесі читання з аркушу (розпізнавання будови твору, окремих засобів виразності, інших структурних елементів, стильових та жанрових особливостей);

- «Бачу-відчуваю- граю». Йдеться про актуалізацію емоційного ставлення до музики.

*Блок завдань № **7**:*

а) Пропонується акомпанемент до мелодії. Спробуйте переробити його, збагативши фактуру;

б) Спробуйте заграти розучуваний Вами твір по-різному: з деякими відхиленнями у темпах виконання. Охарактеризуйте художні наслідки інтерпретації в результаті внесення змін.

в) Внесіть зміни у наведену розповідь та питання щодо «Маршу дерев'яних солдатиків" П.Чайковського таким чином, щоб діти звернули увагу на жанрові особливості музики.

« Діти! Хто з вас може сказати, хто такий Петро Ілліч Чайковський? Зараз я заграю музичну п'єску, яку композитор написав спеціально для дітей, а ви спробуйте здогадатись, що це – пісня, танець чи марш ?»

Блок завдань №8

а) Прослухайте виконання другої частини сонати Л.в.Бетховена ре-мажор, ор.10 № 2 відомим піаністом А.Шнабелем. Визначте роль уповільненого (надто повільного виконання) у розкритті образного змісту цієї частини.

б) Спробуйте, не спотворюючи музики, так заграти «Колискову» В.Сильвестрова, «Колискову пісню» В.Косенка, «Вечірню пісеньку» Д.Кабалевського, щоб мелодія звучала особливо рельєфно, виразно, підкреслено;

в) Продемонструйте виконання одного із творів Вашої індивідуальної навчальної програми таким чином, щоб було чутно роль виконання tempo rubato у досягненні виразності твору.

*Блок завдань №*9

а) Ознайомтесь із двома прикладами розповіді про п'єсу Д.Кабалевського "Клоуни". Створіть власний варіант.

Приклад перший.

«Діти! Хто з вас бував у цирку? Вам сподобалось, як виступали клоуни? Які вони? Смішні? Веселі? Пустотливі? Чи хитрі? Сумні? Недолугі? Композитор Д.Кабалевський теж з охотою ходив до цирку. Одного разу, після вистави в цирку, він створив музику про клоунів. Яких клоунів бачив композитор Кабалевський?»

Приклад другий.

«Діти! Прослухайте твір Д.Кабалевського і спробуйте здогадатись, як композитор її назвав. Я вам трохи підкажу, запропоную кілька назв: «Ведмідь», «Плакса», «Колискова», «Клоуни», а ви виберіть потрібну».

б) Спробуйте по-різному виконати один із творів Вашої навчальної програми (видозмінити темп, динамічні відтінки, агогіку тощо)

в) Складіть дві-три репертуарні програми з теми «Казкові герої в музиці».

Блок завдань№10:

а) Зімпровізуйте за наданим зразком. Експериментатор виконує «Марш» Д.Кабалевського.

б) Виберіть один із названих жанрів: прелюд, пісня без слів, мазурка, ноктюрн, колискова і зімпровізуйте музичний фрагмент.

в) Імпровізація на вільну тему.

Додаток Д.

Тестові завдання для студентів.

(після проведення формувального експерименту)

Блок завдань № 1:

Завдання № 1 Знайдіть відмінності у словесній інтерпретації змісту фортепіанної п’єси Ж.Колодуб «Кай» із циклу «Снігова королева». Прокоментуйте їх. Врахуйте, що розповідь пропонується учням другого класу.

Перший варіант:

Вчитель демонструє малюнок і веде розповідь: «На малюнку зображено хлопчика в той момент, коли уламки чарівного дзеркала потрапили йому в око й у серце, і він усе навколо почав бачити по-іншому. Як же в музиці передано ці дивовижні зміни, що сталися в його характері, поведінці й зовнішньому вигляді? Напевно, тема Кая має змінитися, адже на початку п’єси вона звучить весело, грайливо – таким був хлопчик до того, як з ним трапилась біда. Але з кожним повторенням вона дедалі більше змінюється – з’являються різкі інтонації, “злі” акорди. Бідний Кай ! Його зовсім не впізнати.»

(Е.П. Печерська. Уроки музики в початкових класах. –К.: Либідь, 2001. – С.205)

Другий варіант:

«Це цікава, виразна п’єса, п’єса-портрет Кая. Тут і грайливі, пустотливі інтонації (що вже звучали у «Веселих іграх»), і тема Герди, що проходить у басу як спогад хлопчика про свою маленьку подружку. Але у цій п'єсі образ Кая змінюється. Після того, як уламок дзеркала, що розбив троль, влучив у його серце, він стає злим, навіть жорстоким хлопчиком. Тому у музиці з’являються то інтонації троля, то мотив Снігової королеви. Після цього тема

Кая звучить лише на фоні різких, дисонуючих звків, темп усе прискорюється, музика стає неспокійною, злою, напруженною. Кай змінився**».**

(Слухання музики в загальноосвітній школі: Методичні рекомендації для студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів, учителів музики. –К.:ІСДО, 1996.)

Третій варіант

«Діти! Всі знають казку “Снігова королева»? Пам’ятаєте, яке нещастя трапилось із хлопчиком Каєм? Зараз я вам нагадаю. Тільки розповідати буду за допомогою музики. Ми ж-бо на уроці «Музика»! Слухайте уважно і зверніть увагу на те, як змінюється музика, розповідаючи про Кая. Якою вона стає – спокійною чи неспокійною, добрішає чи злішає, стає м’якшою чи різкішою?»

(Із студентської роботи попередніх років)

б) Знайдіть відмінності у інтерпретації «Прелюдії №2,Allegro risoluto» з циклу «Дві прелюдії на основі українських пісень» тв.38 Б.Лятошинського українськими піаністами Борисом Деменком та Ією Царевич.

в) Знайдіть відмінності у музичних редакціях нотного тексту Прелюдії і фуги ре-мажор з «Добре темперованого клавіру», т.1, зроблені К.Черні і Б.Муджеліні.

Блок завдань № 2.

а) Доповніть редакцію нотного тексту сонати Й.Гайдна ре-мажор позначенням динамічних відтінків.

б) Доповніть Ваш індивідуальний навчальний репертуар на поточний семестр вибором поліфонічного твору.

в) Створіть закінчення (доскладайте) до запропонованого музичного зразка.

Блок завдань № 3

а) Замініть в разі потреби із наведеного переліку твори іншими, доцільнішими для слухання учнями початкових класів, до теми «Казка в музиці» :

- Г.Свиридов. «Чаклун»;
- Е.Гріг «Кобольд»;
- П.Чайковський «Баба Яга»;
- М.Глинка «Марш Чорномора»;
- В.Косенко «Казка».

б) Видозмініть акомпанемент до пісні (М.Ведмедеря «Осіння картина») таким чином, щоб мелодія звучала яскравіше.

в) Замініть твори у Вашій індивідуальній навчальній програмі для ескізного опрацювання, визначені викладачем, на інші, аналогічні, але обрані самостійно.

Блок завдань № 4:

а) Пропонується акомпанемент до мелодії. Спробуйте переробити його, збагативши фактуру;

б) Спробуйте заграти розучуваний Вами твір по-різному: з деякими відхиленнями у темпах виконання. Охарактеризуйте художні наслідки інтерпретації в результаті внесення змін.

в) Внесіть зміни у наведені розповідь та питання щодо п’єси В.Косенка «У похід» таким чином, щоб діти звернули увагу на жанрові особливості музики.

« Діти! Хто з вас може сказати, хто такий Віктор Степанович Косенко? Зараз я граю музичну п’єску «У похід», яку композитор написав спеціально для дітей, а ви спробуйте здогадатись, що це – пісня, танець чи марш ?»

(Чому композитор так назвав цю п'єску?Чи можна назвати цю п'єску "Танець"? Чому?)

Блок завдань №5:

а) Прослухайте виконання другої частини сонати Л.в.Бетховена Ре-мажор, ор. 10 № 3 відомим піаністом Святославом Ріхтером. Яку роль відіграє у створенні музичного образу цієї частини підкреслено виразне виконання мелодії?

б) Спробуйте, не спотворюючи музики, так заграти п'єси П.І.Чайковського «Марш дерев'яних солдатиків», В.Косенка «У похід», Д.Кабалевського «Марш», щоб ритм звучав особливо рельєфно, виразно, підкреслено;

в) Продемонструйте виконання одного із творів Вашої індивідуальної навчальної програми таким чином, щоб було чутно роль виконання tempo rubato у досягненні виразності твору.

Блок завдань № 6:

а) Ознайомтесь із двома прикладами розповіді про інструмент фортепіано. Створіть власний варіант.

Приклад перший. «Придивись ,будь ласка, до цього інструменту. Бачиш, який він великий, гарний! Як багато у нього клавіш, струн! Фортепіано любить тих учнів, хто дуже хоче навчитись на ньому грати і допомагає цим учням. Доторкнись пальчиком до клавіші і почуєш, як фортепіано привітно відповідає тобі».

Приклад другий. «Фортепіано має назву з двох італійських слів – форте, що в перекладі означає «голосно» і «піано», що в перекладі означає «тихо». Так назвали цей інструмент, з якого можна видобувати найрізноманітніші за силою звуки, - від найтихіших до найголосніших. Фортепіано прийшло на зміну таким інструментам, як клавесин, клавікорди, у яких не було таких

можливостей різноманітного звучання. Для фортепіано писали всі найвидатніші композитори, фортепіано стало їх улюбленим інструментом ».

б) Спробуйте по-різному, але в межах хорошого смаку, заграти один із творів Вашої індивідуальної програми.

в) Складіть дві-три репертуарні програми з теми «Прелюдія у різному стильовому вбранні».

Блок завдань № 7.

а) Доберіть із наведених прикладів поетичні аналогії до п'єси М.Лисенка «Момент розпачу».П'єса звучить у виконанні експериментатора.

Приклад 1.

Розпач мою душу оповив
Я не знаю, далі що робити
Бо тобі я дуже завинив
Розтоптав любові перші квіти.

Приклад 2.

Сум навколо, пітьма навкруги
Я гортаю пожовклі листочки
Ми з тобою розстанемось мовчки.
Прощавай, вже не маю снаги…

Приклад 3.

Хоч з розпачу душа тремтить,
Хоч без надії сподівання
Я вірю, знаю – прийде мить
Для нас щасливого кохання.

б) Самостійно доберіть поетичні аналогії до одного з розучуваних творів Вашої індивідуальної навчально-виконавської програми.

в) Прослухайте уважно запропоновані експериментатором музичні фрагменти:

- Ф. Шопен Вальс до-дієз - мінор;

-К. Вебер. Запрошення до танцю;

- Е. Гріг. Норвезький танок,

- Ф. Шуберт. Вальс сі-мінор;

-М. Мусоргський. Гопак з опери «Сорочинський ярмарок»

і виберіть з них ті, які могли би слугувати художніми аналогіями до поетичних рядків:

«На картині споглядаю
Танцівниці силует
І в душі моїй зринає
Мрія-спогад про балет.
Граціозні рухи
Витончена пластика,
Золотаві звуки,
Ритмова фантастика»

Блок завдань № 8:

а) Зімпровізуйте за наданим зразком.

Експериментатор виконує музичний твір: Д.Кабалевський «Перший вальс».

б) Виберіть один із названих жанрів: прелюд, пісня без слів, мазурка, ноктюрн, колискова і зімпровізуйте музичний фрагмент.

в) Імпровізація на вільну тему.

Блок завдань № 9.

а) Прослухайте в запису Сонату фа-мажор Д.Бортнянського у виконанні М.Степаненка та Н.Голубовської. Виберіть кращий (той, який Вам більше подобається) варіант.

б) Виберіть найпродуктивніший особисто для Вас спосіб запам'ятовування музичного твору:

- мимовільне запам'ятовування в процесі багаторазового повторення твору від початку до кінця;

- смислове групування твору, тобто розподіл його на фрагменти, кожен з яких являє собою змістовий елемент музичного образу з наступним запам'ятовуванням;

- здійснення музикознавчого аналізу (виявлення загальної побудови твору, визначення особливостей його ритмової організації, розгортання мелодичної лінії, тонального плану, темпових характеристик, окремих музичних фраз, періодів тошо) з наступним запам'ятовуванням;

- «програвання» подумки окремих фрагментів з наступним запамм'ятовуванням.

в) Спробуйте різні способи читання з аркушу. Визначте, який з них є результативнішим:

- «Бачу-чую-граю».Йдеться про актуалізацію слухових уявлень, попереднє мисленнєве (подумки) «програвання» твору (фрагменту), що читається з аркушу;

- «Бачу-граю». Йдеться про безпосереднє відтворення нотного тексту у звучанні на фортепіано;

- «Бачу-знаю-граю) Йдеться про актуалізацію музично-теоретичних знань в процесі читання з аркушу (розпізнавання будови твору, окремих засобів виразності, інших структурних елементів, стильових та жанрових особливостей);

- «Бачу-відчуваю- граю». Йдеться про актуалізацію емоційного ставлення до музики.

Блок завдань №10.

а) Виберіть твори, що прозвучали у виконанні експериментатора, подібні за стилем;

б) Виберіть твори, що прозвучали у виконанні експериментатора, подібні за жанром;

в) Назвіть твори з Вашого виконавського репертуару, подібні за характером

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования:[учебно – методическое пособие] /Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Липець: ЛГПУ,2006. -115 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед.спец.высш.учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова Славская.– М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Айян Дж. Эврика /Дж. Айян // Пер. с англ. Л. Царук. – СПб.: Питер, 1997. – 341 с.
5. Алексеев М.Н. К вопросу о методологии педагогики /М.Н. Алексеев// Сов. педагогика. – 1974. – № 4. – С. 56-64.
6. Алексюк А.Н. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ.і викл. Вищ.навч.закл. / Анатолій Миколвйович Алексюк. –К.: Либідь, 1998. -558, [1]с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 228с.
8. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности [метод. пособие] / В.И. Андреев . – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музики: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
10. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. - 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
11. Архангельский С.И. Деятельность и установка:[уч.пособие] / С.И. Архангельский – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 153 с.

12. Ахмедзянова Л.М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя:[учеб.пособие] /Л.М. Ахмедзянова – Одесса, 1993. – 219с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы: [метод.пособие] /Ю.К. Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 308 с.
14. Батищев Г.С. Деятельность и ценность. Критика «деятельностного» подхода к теории интериоризации / Г.С. Батищев. –М.: Наука, 1994. – С.8-34.
15. Белая Н.Л. Формирование творческой способности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: дисс. …канд. пед. наук/ Н.Л. Белая. – К., 1985. – 212 с.
16. Белова Н.К. Профессионально-педагогическая подготовка студентов к формированию восприятия музыки школьниками: автореф. дис. канд. пед. наук/ Н.К. Белова – М., 1982. – 16 с.
17. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепіано:[учебник] / Т.Л. Беркман – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
18. Бешевец Л.В. Использование метода анализа конкретных ситуаций в формировании профессиональной культуры будущих педагогов / Л.В. Бешевец // Научный вестник ЮГПУ имени К.Д. Ушинского. – Одесса, 2002. – Вып. 4-5. – С. 83-87.
19. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога /Владимир Соломонович Библер – М.: Полиграфиздат, 1975. – 389, [1]с.
20. Білієнко Я.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної роботи : дис. …канд. пед. наук. / Я.Б. Білієнко – Київ, 1994. – 166 с.

21. Боднарук І.М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук/ І.М. Боднарук – К., 2006. – 19 с.
22. Борисова Т.В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва:автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук/ Т.Борисова – К., 2007. – 20 с.
23. Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутнього вчителя музики /А.Г. Болгарський // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. Наукових праць. – К.:УДПУ,1997. – С.290-293.
24. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів:[підручник] / В.І. Бондар –К.: Вересень. -1996. -129 с.
25. Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков// Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 73-80.
26. Брилін Е.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..пед.наук: 13.00.02 / Е. Брилін /КНУКіМ. – К.,2002. – 19 с.
27. Брыль А.К. Формирование духовной культуры личности;[уч.пособие] /А.К. Брыль – Одесса, 1993. – 80 с.
28. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / Деятельность: теория, методология, проблемы /А.В. Брушлинский – М.: Политиздат, 1990. – С. 129-143.
29. Бузова О.Д. Метод художньо-образних паралелей у фаховому навчанні /О.Д.Бузова //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова, 2006. – С. 71-75

30. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музики: автореф. дис. канд. пед. наук/ Н.Васильева – Магнитогорск, 2007. – 22 с.
31. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе:[учеб.пособие] /В.М. Вергасов – Киев: Вища школа, 1979. – 215 с.
32. Верхолаз Р.А. Оптимизация процесса обучения в вузе /Р.А. Верхолаз – Киев: Вища школа, 1979. – 211 с.
33. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка.[учеб. пособие] / Н.А. Ветлугина – М.: Просвещение, 1968. – 414 с.
34. Великая диалектика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Т.: Педагогическое наследие./ Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11-136.
35. Власенко К.В. Формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах з поглибленим вивченням математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук /К. Власенко – К., 2004. – 19 с.
36. Воеводина Л.П. Формирование целостного музыкального восприятия у студентов педагогических институтов: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.П. Воеводина – К., 1987. – 22 с.
37. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М. Г. Ярошевский]. – Р н /Д.: Феникс, 1998. 479,[1]с.
38. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семенович Выготский // Избран.психол.труды / под ред. М.Г. Ярошевского. – М., Воронеж, 1996. – 512с.
39. Галіахметова Р.Н. Евристичний підхід до формування у студентів соціально-професійної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Р. Галіахметова – Нижнекамск, 2006. – 90 с.

40. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. – М.: МГУ, 1974.-С. 76-94.
41. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли // Пер. с англ. Л.И. Хайрусовой. / Под ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
42. Годик Л.В. Организация внимания студентов в процессе работы над музыкальными произведениями в классе фортепиано музыкально-педагогического факультета педвуза : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Годик – М., 1985. – 16 с.
43. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя /Ф.Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100-111.
44. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної системи. [навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання.] /С.С. Горбенко// – Кам'янець-Подільський: видавець П П Зволейко Д.Г., 2007. – 380 с.
45. Гордийчук А.Н. Педагогические условия формирования музыкальной культуры студентов педвузов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / А. Гордийчук – К., 1980. – 21 с.
46. Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества:[учебник]/ А.Л. Гройсман – М.: «Когито - Центр», 2003. - 187с.
47. Гузій Н.В. Педагогічна професія і особистість учителя: Методичні рекомендації. /Н.В. Гузій - К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2000. – 19 с.
48. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. [учебник] /В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1996. – 730 с.
49. Дашковский В.Я. Системный подход в изучении дисциплин педагогического цикла : дис. …канд. пед. наук / В.Дашковский – Одесса, 1986. – 192 с.

50. Демидова М.Г. Процесс овладения будущими учителями основами организации совместной деятельности при информационно-коммуникативном взаимодействии с учащимися: дис. …канд. пед. наук / М. Демидова – Волгоград, 1992. – 21 с.
51. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей) /А. Дистервег – М : Учпедгиз, 1956. – 374с.
52. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. …докт. пед. наук / К. Дурай - Новакова – М., 1983. – 372 с.
53. Душний А. Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики /А.Душний // Педагогіка і психологія професійної діяльності. –2005. – № 5. – С. 73-79.
54. Дышлевая Е.П. Формирование нравственных качеств будущего учителя в процессе занятий музыкой (на материале преподавания музыкально-исполнительских дисциплин) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Е. Дышлевая – Минск, 1989. – 16 с.
55. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович//– Минск: Изд-во Минск. гос. ун-та, 1976. – 175 с.
56. Евстафьева Л.И. Особенности функционального подхода (методологические аспекты)/ Л.И. Евстафьева // Философские науки. – 1977. – № 5. – С. 147-159.
57. Ермолаева – Томина Л.Б. Психология художественного творчества: [учеб.пособие] / Л.Б. Ермолаева – Томина – М.: Академический проект, 2003. – 304с.
58. Жадько В.О. Історична пам’ять у системі духовного світу особистості сучасного українського соціуму (соціально-філософський аналіз): дис… д-ра наук / В. Жадько 09.00.03 – 2008.

59. Жигінас Т.А.Формування комунікативно-артистичних навичок у майбутніх учителів музики /Т.А. Жигінас // Проблеми педагогіки мистецтва.-К.:Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова,2004.-С.71-77
60. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления.[учеб. пособие] / Д.Н. Завалишина. – М.: Наука, 1985. – 221 с.
61. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя:[учебно-методическое пособие] / В.И. Загвязинский – М.: Знание. – 1987. – 97 с.
62. Засобина Г.А. Особенности формирования профессиональных умений в конструировании учебной работы (на материале преподавания педагогики, методики физики и организации педпрактики) /Г.А. Засобина// Дисс. …канд. пед. наук. – Л., 1970. – 235 с.
63. Зибіна Т.Ю. Технологія навчання курсантів евристичним прийомам рішення творчих задач: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук / Т. Зибіна – Саратов, 2006. – 22 с.
64. Зязюн І. Безсвідоме й творча інтуїція // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Іван Андрійович Зязюн – Ченстохов: Вид-во Вищої Педагогічної школи, 2003. – С. 121-137.
65. Игровые методы в образовании и научных исследованиях // Тезисы докл. междунар. семинара. – Киев: КИСИ, 1991. – 267 с.
66. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца /Д.Б. Кабалевский// Книга для учителей. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
67. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности:[учеб.пособие] /И.П. Калошина – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
68. Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М.: Изд-во «Знание», серия: «Педагогика и психология» - №6, 1990. – 80с.
69. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан – Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. -144с.

70. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.
71. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. …докт. пед. наук / Э. Карпова – Одесса, 1994. – 260 с.
72. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогическом институте: автореф. дисс. …канд. пед. наук / З.С. Квасниця – М., 1970. – 20 с.
73. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. Дис.. на здобуття наук. Ступеня д-ра пед.. наук: спец.13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.В. Кічук. – К., 1993. -31с.
74. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В.Козир. – К.: Вид-тво НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 380 с.
75. Кондаш О. Хвилювання: страх, перед випробуванням. [навч.посібник] / О.Кондаш – К.: Радянська школа, 1981. – 170 с.
76. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. /Л.В. Кондрашова – М.: Прометей, 1990. – 158 с.
77. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. - 416с.
78. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике: / Н.П. Корыхалова – М.: Музыка, 1979. – 203 с.

79. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: [учбовий посібник] / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук – Умань, 1993. – 108 с.
80. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя./ Н.В. Кузьмина – Л.: ЛГУ. – 1985. – 312 с.
81. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. – Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. – С. 19-26.
82. Куришев Е.В. Формирование исследовательских умений как компонент профессионально-исполнительской подготовки студентов муз. педагог. факультетов: автореф. дисс. …канд. пед. наук / Е. Куришев – К., 1986. – 24 с.
83. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя: [учеб.пособие] / З.Н. Курлянд – Одесса, 1992. – 110 с.
84. Курковський Г. Питання фортепіанного виконавства. /Г. Курковський – К.: Музична школа Україна, 1983. – 138 с.
85. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір/ Елеонора Миколаївна Кумченко – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 235 с.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303,[1]с.
87. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности: [учеб.пособие] /И.Я. Лернер – М.: Педагогика, 1980. – 219 с.
88. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. / А.Ф. Ліненко – Одеса: ОКФА, 1997. – 79 с.
89. Лісовий В.А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції в здійсненні професійної діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. Лісовий – Одеса, 2004. – 16 с.

90. Лук А. Психология творчества: [учеб.пособие] /А. Лук – М.: Наука, - 1978. – 127 с.
91. Лушников И.Д. Послевузовское профессионально-личностное развитие учителя и адаптация к педагогической деятельности /И.Д. Лушников // Педагогическое образование. – Вып. 4. – М.: Прометей, МПГУ, 1991. – С. 26-32.
92. Любомудрова Н. К вопросу о подготовке пианиста-педагога в музыкальном вузе/Н. Любомудрова // Музыкальное исполнительство и педагогіка / Сост. Т.А. Гайдамович. – М.: Музыка, 1991. – С. 78-96.
93. Марквардт К.Г. Развивающая система подготовки специалистов:[учеб.пособие] /К.Г. Марквардт – М.: Знание, 1981. – 84 с.
94. Маркова А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя/ Аэлита Капитоновна Маркова // Сов. Педагогика. – 1986. – № 4. – С. 58-65.
95. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі /Людмила Масол – Х.: Веста: вид-во «Ранок»,2006. – 256 с.
96. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения /А.М. Матюшкин // Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 20-23.
97. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика , 1975. – 367 с.
98. Мєднікова Г.С. Духовна ситуація сьогодення у мистецтві постмодернізму/Г.С. Мєднікова //Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва. – 2002. -№ 2- С.15-22
99. Медушевский В.В. Музыкальное мышление и логос жизни / Вячеслав Вячеславович Медушевский. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989 – С. 18-34.
100. Мельничук С.Г. Проблема естетичної підготовки вчителя у педагогічній спадщині Л.Толстого, К. Ушинського і В. Островського /

С.Г. Мельничук // Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ, 2006. –Вип.68. – С. 6-9.

101. Миропольська Н.Є. Творча діяльність учнів у мистецькій сфері як складова процесу їх естетичного виховання / Н.Є.Миропольська //Зб. Наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. - № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – С.21-24
102. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М. Михаськова – К., 2007. – 19 с.
103. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці / Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т –во «Знання» УРСР, 1989. – 48с.
104. Мышление учителя: личностный механизм и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н. Кулюткина и С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
105. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной підготовки: дис. …докт. пед. наук / В.И. Муцмахер – М., 1989. – 395 с.
106. Мясищев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи /В.Н. Мясищев //Проблемы способностей. – М.: Изд. АПН. СССР, 1962. – С. 5-14.
107. Нагорная Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. Дис.. на здобуття наук. Ступеня докт. Пед.. наук6спец.13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г.О. Нагорна. – К., 1995. -41с.
108. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
109. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. / Г. Г. Нейгауз – М.: Музгиз, 1961. – 320 с.

110. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество/ А.Л. Никифоров // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 52-70.

111. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к профессиональной деятельности: автореф. дис. …канд. психолог. наук. / С.А. Николаенко – Киев, 1985. – 24 с.

112. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навчальний посібник]/ О.М. Олексюк – К.: КНУКіМ, 2006. -188 с.

113. Олійник С. Теоретично-практичні основи музичної творчості / С. Олійник – Житомир, 2003. – 36 с.

114. Осипова Л.В. Эскизная форма работы над репертуаром в фортепианном классе музыкального факультета ПУ Г.Т.У: автореф. дис. …канд. пед. наук / Л.В. Осипова – М., 1975. – 22 с.

115. Основы вузовской педагогики /Под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Просвещение, 1972. – 367 с.

116. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие /Под ред. И.Я. Зязюна. – К., 1987. – 386 с.

117. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: [навч. посібник] /О.М. Отич - Чернівці:Зелена Буковина, 2009. -752 с.

118. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: [навчально – методичний посібник]/ Г.М. Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

119. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка// Теорія і методика мистецької освіти: зб. Наук. Пр.. \ редкол. О.П. Щолокова та ін..; Нац.пед. ун-т імені М.Драгоманова. – К., 2004. –Вип.1(6). – С. 15-20.

120. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. /К.К. Платонов – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.

120. Платонов К.К. Обобщение характеристик как метод социально-психологического изучения личности /К.К. Платонов // Методы социально-психологических исследований. – М.: МГУ, 1975. – С. 156-163.
121. Пойа Д. Как решать задачу /Д.Пойа – М.: Учпедгиз, 1961. – 210 с.
122. Поляков Е.Н. Решение педагогических задач как средство развития у студентов педагогического мышления /Е.Н. Поляков // Вопросы формирования личности учителя в условиях педагогического института. – Саратов, 1970. – С. 102-115.
123. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика /Я.А. Пономарев – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
124. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник – М.: Знание, 1987. – 79 с.
125. Приходько М.Ш. Технологія педагогічної взаємодії: [навч.посібник] /М.Ш. Приходько – Запоріжжя, 1995. – 187 с.
126. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе /Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1980. – 224 с.
127. Програма та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика 5-8 класи /Під ред. О.Я. Ростовського, О.Р. Марченко, Л.О. Хлєбнікова, З.Т. Бервецького. – К., 1996. – 101 с.
128. Пустовит В.Н. Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта.: автореф. …дисс. канд. пед. наук / В.Н. Пустовит – М., 1981. – 16 с.
129. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. / В.Н. Пушкин – М., 1967. – 272 с.
130. Радзицька Я.І. Особливості дидактичної підготовки вчителя до формування музичної культури учнів загальноосвітніх шкіл.: автореф. дис…. канд. пед. наук / Я.І. Радзицька – Алма-Ата., 1989. – 27 с.

131. Райков Б.Е. Пути и методы натуралистического просвещения. / Б.Е. Райков – М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 487 с.

132. Рапацкая Л.А. Культурологические факторы совершенствования подготовки учителей музыки. / Л.А. Рапацкая – Ярославль, 1985. – С. 48.

133. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения:[учебное пособие] / З.А. Решетова – М.: Педагогика, 1985. – 169 с.

134. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець – К.: Либідь, 2001. – 288с.

135. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О.Я. Ростовський// Наукові записки: психолого – педагогічні науки. - №2. – Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2003. -239с.

136. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. -720с. – (Мастера психологии)

137. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л.Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 89-95.

138. Руденко Ю.Д. Розвиток теорії і практики формування наукового світогляду в історії педагогіки України: / Ю.Д. Руденко// Дис… д-ра пед. наук:13.00.01/ УДПУ імені М.Драгоманова. – К., 1994. – 392 с.

139. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. / О.П. Рудницька – К.: КДПП, 1992. – 95 с.

140. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: навч.- метод. посіб. О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. –К., 1998. – 143с.

141. Румянцева Э.В. Формирование профессиональной готовности учителя к музыкально-педагогической деятельности в школе: дисс. …канд. пед. наук / Э.В. Румянцева – М., 1987. – 199 с.

142. Савшинський С. Піаніст та його робота. / С.Савшинский – Л.: Советский композитор, 1961. – 289 с.

143. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К., 2001. –Ч.ІІ. – 230с.

144. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н.А. Сегеда – К., 2002. – 20 с.

145. Седова Л.Н. Формирование педагогического мышления современного учителя в процессе освоения инноваций / Л.Н. Седова – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та., 1997. 214 с.

146. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи:[учебник]/ Г.К.Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 225 с.

147. Селевко Г.К. Саморазвивающее обучение:[учеб.пособие] /Г.К. Селевко – Ярославль: ИПК, 1996. – 182 с.

148. Серебрянников О.Ф. Эвристические принципы, логические исчисления. / О.Ф. Серебрянников – М.: Изд-во Наука, 1978. – 234 с.

149. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності6 навч.посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К.: Вища шк.., 2—4. -335с.

150. Сисоєва С.О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої взаємодії з учнями/С.О.Сисоєва // Єдність раціонального і емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах. – Харків, 1996. – С. 120-124.

151. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед.. навч.закл. /С.О.Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.

152. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики /М.Н. Скаткин – М.: Педагогика, 1980. – 295 с.

153. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. Для студ. Пед. Учебн. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М., 2000. - 423с.

154. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование /В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Изд-во Моск. пед. ин-та, 1982. – С. 14-28.

155. Совершенствование методической подготовки студентов педагогических вузов /Материалы научно-практической конференции. – М.: МОПИ, 1972. – 311 с.

156. Сопіна Я.В. Формування естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Я.В. Сопіна – Луганськ, 2003. – 20 с.

157. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия /А.Н. Сохор //Вопросы социологии и эстетики музыки. – Вып. 2. – Л., 1980. – С. 226-234.

158. Сочень Т.С. Личная педагогическая система преподавателя: Педагогическая рефлексия / Т.С. Сочень – М.: Изд-во Знание, 1978. – 39 с.

159. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: автореф. дис. …канд. пед. наук / Л.Ф. Спирин – М., 1980. – 21 с.

160. Спирин Л.Ф. Основы педагогического анализа / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин – Ярославль-Кострома: Изд-во Костромск. гос. пед. ин-та, 1985. – 85 с.

161. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития познавательной активности взрослых учащихся /Г.С. Сухобская //Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 45-48.

162. Таланова Л.Г. Підготовка майбутніх учителів до методичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л.Таланова – Одеса, 1997. – 25 с.

163. Таланова Л.Г. Проблемы нового педагогического мышления /Л.Г. Таланова, О.С. Цокур //Образование в современном обществе/ Материалы международной научно-практической конференции. – Одесса, 1996. – С. 95-98.

164. Таланова Л.Г. Нестандартные формы обучения иноязычной речи в рамках методики интенсивного обучения: [метод. рекомендации] / Л.Г. Таланова – Одесса, 1995. – 35 с.

165. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: [учебник] /Н.Ф. Талызина – М.: МГУ, 1975. – 343 с.

166. Талызина Н.Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности: [хрестоматия по возрастной и педагогической психологи] / Н.Ф. Талызина – М., 1981. – С. 285-290.

167. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека:[учеб.пособие]/ Н.Ф. Талызина – М., 1975. – 45 с.

168. Татукина Т.А. Воспитательные аспекты исследовательской деятельности студентов /Т.А. Татукина //Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи». – Барнаул, 2000. – Т. 2. – С. 87-89.

169. Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзн. науч.-практ. конф. – Секция 1. Философско-методологические аспекты перестройки образования. – 214 с.; Секция 2. Методические проблемы обновления педагогического процесса. – 225 с.; Секция 4. Психолого-

педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. – М., 1988. – 276 с.

170. Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 111 с.

171. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды в 2-х томах /Борис Михайлович Теплов; ред.Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42-222.

172. Удачина Л.В. Структура и функция как выражение сущности:[учебно – методическое пособие] /Л.В. Удачина //Взаимосвязь категорий. – Свердловск. – 1970. – 278 с.

173. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки /Д.Н. Узнадзе // Экспериментальные исследования по психике установки. – Тбилиси, 1958. – С. 62-69.

174. Україна XXI століття. Державна національна програма «Освіта». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

175. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. / К.Д. Ушинский // Т. 1. – М., Л.: АПН РСФСР, 1950. – С. 229-244.

176. Фрицюк В.А. Формування креативності майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В.А. Фрицюк – М., 1970. – 19 с.

177. Хижна О.П. Тенденції художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової шклоли в умовах глобалізаційних процесів /О. П.Хижна – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2006. – 302 с..

178. Хмелюк Р.И. Курлянд З.Н., Нечаева Л.В. Удовлетворенность деятельностью учителя как один из показателей его эмоционального состояния /Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд, Л.В. Нечаева //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – С. 87-91.

179. Хуторской А.В. Эвристическое обучение:[учебник] /А.В. Хуторской– М. – Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.

180. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения./ А.В. Хуторской – СПб.: Петербург, 2004. – 541 с.

181. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения:[учебник] /А.В. Хуторской – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

182. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования/ А.В. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15-22.

183. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельностиб проблемы, суждения, мнения: учеб. пособ. Для студ.вузов, обучающихся по спец. «Муз. образование» / Геннадий Мойсеевич Цыпин. – М.6 Инрерпракс, 1994. – 373с.

184. Цыркун И.И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: автореф. дисс. …докт. пед. наук / И. Цыркун – Минск, 1998. – 35 с.

185. Чебыкин А.Я. Попытки выделения психологических и дидактических условий эмоциональной регуляции учебной деятельности /А.Я. Чебыкин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983. – С. 48-49.

186. Шацкая В.Н. Музыкально = эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. - 200с.

187. Шевченко Л.М. Формування готовності музиканта-педагога до інновацій у професійній діяльності: дис. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.Шевченко – Одеса, 2000. – 160 с.

188. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся / В.С. Шубинский – М.: Знание, 1988. – 79 с.

189. Шульгіна В.Д.Українська музична педагогіка: / Валерія Дмитрівна Шульгіна –К.:ДАККіМ, 2008. -240с.

190. Щедровицкий Г.П. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании /Г.П. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 61-79.

191. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] /Ольга Пилипівна Щолокова – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1]с.

192. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч.посіб. для студ. Вищ. пед.. навч. закл. / О.П. Щолокова, О.Л. Шевнюк, О.М. Семашко. – К.: Вища школа, 2004. – 175, [2]с.

193. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки /Э.Г. Юдин – М.: Наука, 1986. – 261 с.

194. Ягодовский К.П. Исследовательский метод в школьном обучении /К.П. Ягодовский -М.-Л., 1929. – 133с.

195. Bartlett F. Thinking: an experimental and social study /F. Bartlett – London, 1958. – 167 p.

196. Brigitte Frantz. Zur Einfuhrung in tiner heuriestische. / F. Brigitte// Anweisung fur das Experimentieren der Schule im Physikunterricht Klasse G. – Phisik in der Shule. – Berlin, 1974. – S. 9.

197. Carknuff R.R. Helping and human relations. A prinor for professional helpers/ R.R. Carknuff– N.G.: Holt, Rinehart and Winston, 69. – V. 1. – P. 292.

198. Gordon T., Burch H. Teacher effectiveness training /T.Gordon, H.Burch – N.G.: Wyden, 75. – XVII. – 366 p.

199. Henson K.T. Methods and strategies for teaching in secondary and middle schools /K.T. Henson – N.G.: Longman, 88. – X. – 405 p.

200. Kingberg L. Ljnttrricht Spas und didaktische Fragestellung /L. Ksngberg – Berlin, 1982. – 158 S.

201. Nicolson A. The management of the pedagogical innovations/ A. Nicolson – Oxford, 1992. – P. 38-74.

202. Shonbergen V.L. The effective supervisional colleagues self-direction and professional growth /V.L. Shonbergen //The high school journal, 86. – V. 69 (4). – P. 15-20.

203. Sparks-Langer G., Simmonse J.M. Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?/G. Sparks – Langer, J.M. Simmonse //Journal of teacher education, 90. – V. 41 (15). – P. 23-30.

204. Wade R.C. Teacher education, students' view on class discussion: implications for fostering critical reflection / R.C. Wade// Teaching and teacher education, 94. – V. 10 (2). – P. 231-240.