МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 378.016:784]:[37:159.955-026.15](043.3)

ВЕН ЧАОЦЯНЬ

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

014 – Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Вен Чаоцянь

Науковий керівник – Хоружа Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Вен Чаоцянь. Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025.

Зміст анотації

У дисертації здійснено розроблення теоретико-методологічних основ креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, проаналізовано еволюційно-філософські, професійно-педагогічні та структурно-змістові аспекти досліджуваного феномену, встановлено й схарактеризовано його компонентні складові, а також внаслідок проведеної дослідно-експериментальної роботи набуто результатів, що демонструють методичну продуктивність розроблених і упроваджених шляхів успішного розв’язання значущої проблеми педагогіки мистецтва.

Зазначено, що, в сучасних складних умовах фахового навчання майбутніх вчителів музики постала нова проблема, обумовлена протиріччям між суспільною потребою щодо забезпечення високої якості уроків музичного мистецтва як у традиційних, так і в нетрадиційних обставинах роботи загальноосвітніх шкіл, і недостатньою психологічною й інтелектуальною підготовленістю майбутніх фахівців-музикантів до провадження навчального процесу в нетипових, ускладнених, іноді форс-мажорних життєвих ситуаціях.

Утворення стійкого суспільного запиту на формування в особистості вчителя музичного мистецтва специфічно-творчого мислення педагога, яке дозволяє в будь-яких складних умовах фахової діяльності підвищувати результативність педагогічної роботи, креативними засобами формувати в учнів окрім мистецьких знань і практичних музично-творчих умінь, духовну

культуру, зумовила актуальність теми дослідження «Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання».

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, упровадити в процес вокально-хорового навчання й експериментально перевірити методику формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час аналізу історико-хронологічних, науково-теоретичних основ з проблеми дослідження у процесі опрацювання наукових джерел доведено значущість аналізу витоків та поступової еволюції проблематики мислення особистості у філософському аспекті у контексті визначення етапів формування та кристалізації поняття «мислення особистості». Сукупний науково-філософський доробок у галузі проблематики мислення особистості, що складається з творів видатних вчених-філософів різних епох визначено як ретроспективно-філософський сегмент науково-теоретичного й методологічного базису нашого дослідження.

На основі дослідження психолого-педагогічних, музикознавчих, музично-виконавських аспектів мислення особистості створено авторські уточнення понять «педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва», «музичне мислення вчителя музичного мистецтва», «творче мислення вчителя музичного мистецтва», «продуктивне вокально-хорове навчання», «педагогічна рефлексія», «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва». Розроблено і сформульовано авторське визначення сутності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке характеризує досліджуваний феномен в якості різновиду професійного мислення педагога-музиканта, спрямованого на розвиток музичної культури учнів, а також на ефективне, швидке й оригінальне вирішення проблемних педагогічних ситуацій під час мистецького навчання школярів у звичайних та екстремальних умовах педагогічної роботи.

Розроблено і схарактеризовано поняття «специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва», сутність якого полягає у здатності майбутніх педагогів-музикантів до вільного оперування технологією ефективного, оригінального й швидкого розв'язання надситуативної та ситуативної проблемності музичного навчання учнів на базі консолідованого застосування методів розвитку дивергентного та конвергентного мислення, класичних теоретичних та вербальних методів, інноваційних педагогічних методів і засобів, а також специфічних методів музичної педагогіки та виконавства (образно-демонстраційних, інтерпретаційних, методів музичного вправляння тощо).

Проведено аналіз компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в якості динамічної, трикомпонентної системно-цілісної єдності інтегрованих до неї, пов'язаних між собою мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного компонентів, взаємодія і динаміка формування яких забезпечується та регулюються за допомогою стратегічно-цільової, проблемно-пізнавальної та рефлексивно-перетворюючої функцій. У процесі дослідження компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено і сформульовано критерії та показники сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів. Критерієм сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту визначено міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань: І показник – вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки; ІІ показник – наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій. Критерієм сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту визначено ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів: І показник – вияв теоретичної обізнаності щодо технології

ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів; ІІ показник – наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач. Критерієм сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту визначено міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності: І показник – вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів; ІІ показник – наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

У процесі дослідження педагогічного потенціалу вокально-хорового навчання у контексті формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було констатовано про необхідність взаємозв'язків, взаємоузгодженості й тісної інтеграції методичного інструментарію у процесі вокально-хорового навчання, що можливо досягнути лише на міцній методологічній базі компетентнісного підходу. Визначення принципів формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання ґрунтувалось на чотирьох основних рівнях методологічного аналізу, серед яких: перший філософсько-методологічний рівень, що інтегрує узагальнено-концептуальні, категоріально-структурні принципи пізнання; другий загальнонауковий рівень, що інтегрує нормативно-узагальнюючи принципи наукового пізнання; третій рівень конкретно-наукової методології, що інтегрує комплекс принципів, призначений для конкретної наукової галузі пізнання, дисципліни тощо; четвертий методично-процедурний рівень, що інтегрує принципи побудови певної методики або технології.

Спираючись на методологію компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів, було визначено наступні принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

у процесі вокально-хорового навчання, а саме: принцип взаємозв'язку методів засобів і прийомів вокально-хорового навчання із етно-національними традиціями музичного навчання та виховання, вокального та хорового співу; принцип консолідації змісту всіх навчальних курсів, що входять до складу вокально-хорового навчання; принцип проблемно-дослідницької активності; принцип прогресуючого ускладнення змісту, методів і форм навчального процесу; принцип варіативності педагогічного інструментарію; принцип професійно-компетентнісної контекстності; принцип персоналізованої суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва; принцип усвідомленого самопізнання.

Із урахуванням наведених вище принципів, було розроблено педагогічні умови формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, серед яких: педагогічне забезпечення утворення в межах процесу вокально-хорового навчання творчо-стимулюючого навчального середовища як інструменту інтенсифікації мисленнєвого розвитку студентів, а також підвищення ефективності навчального процесу в цілому; цілеспрямоване залучення студентів до професійно-орієнтованої проблемно-пошукової та творчо-інтерпретаційної діяльності на підґрунті тісного поєднання вокально-хорового навчання з реальною педагогічною практикою; педагогічне стимулювання в студентів самопроєктування персонального фахового розвитку на основі рефлексивної спрямованості й індивідуалізації процесу вокально-хорового навчання.

Розроблено авторське уточнення поняття «педагогічний потенціал вокально-хорового навчання» в якості консолідованого обсягу музично-педагогічних, психолого-педагогічних, навчально-методичних, музикознавчих, організаційно-виховних, просвітницьких та інших ресурсів, якими володіють навчальні курси, інтегровані до процесу вокально-хорового навчання, спрямованих на мисленнєво-операційний, емоційний, інтелектуально-творчий, музично-виконавчий, науково-академічний,

методичний розвиток студентства, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Згідно до обґрунтованих на засадах компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів принципів та педагогічних умов спроектовано стадіальну модель методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до цієї моделі упроваджено у процес вокально-хорового навчання та експериментально перевірено методику формування досліджуваного феномену, яка інтегрувала орієнтаційно-векторна, розвивально – компетентнісна та творчо-результативна стадії, для кожної з яких було розроблено сукупність педагогічних методів, засобів і прийомів. Обґрунтованість розроблених педагогічних умов та принципів, коректність висновків, а також ефективність упровадженої методики в цілому підтверджена результатами проведеного аналізу динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального, контрольного та формувального експериментів.

Ключові слова: креативне педагогічне мислення, вчитель музичного мистецтва, вокально-хорове навчання, методична творчість, продуктивість, оригінальність, гнучкість мислення, педагогічна рефлексія, професійна компетентність.

ABSTRACT

Weng Chaoqian. Formation of creative pedagogical thinking of future teachers of music in the process of vocal and choral training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – M.P. Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2026.

The contents of the abstract

The dissertation develops the theoretical and methodological foundations of creative pedagogical thinking of future teachers of musical art in the process of vocal and choral training, analyzes the evolutionary-philosophical, professional-pedagogical and structural-content aspects of the phenomenon under study, establishes and characterizes its components, and as a result of the conducted research and experimental work, results were obtained that demonstrate the methodological productivity of the developed and implemented ways of successfully solving a significant problem of art pedagogy.

The scientific work indicates that in the current difficult conditions of professional training of future music teachers, a new problem has arisen, caused by the contradiction between the social need to ensure high quality of music lessons in both traditional and non-traditional circumstances of work in general education schools, and the insufficient psychological and intellectual preparedness of future professional musicians to conduct the educational process in atypical, complicated, sometimes force majeure life situations.

The formation of a stable social demand for the formation of a specific and creative thinking of a teacher in the personality of a music teacher, which allows in any difficult conditions of professional activity to increase the effectiveness of pedagogical work, by creative means to form in students, in addition to artistic knowledge and practical musical and creative skills, spiritual culture, has determined the relevance of the research topic "Formation of creative pedagogical thinking of future music teachers in the process of vocal and choral training."

The purpose of the study is to develop, theoretically substantiate, implement in the process of vocal and choral training and experimentally verify the methodology for the formation of creative pedagogical thinking of future teachers of musical art.

During the analysis of the historical-chronological, scientific-theoretical foundations of the research problem in the process of processing scientific sources,

the author proved the significance of analyzing the origins and gradual evolution of the issues of personality thinking in the philosophical aspect in the context of determining the stages of formation and crystallization of the concept of "personality thinking". The author defined the cumulative scientific and philosophical achievements in the field of personality thinking issues, consisting of the works of prominent philosophers of different eras, as a retrospective-philosophical segment of the scientific-theoretical and methodological basis of our study.

Based on the study of psychological and pedagogical, musicological, musical and performing aspects of the thinking of the individual, the study created the author's clarifications of the concepts of "pedagogical thinking of a music teacher", "musical thinking of a music teacher", "creative thinking of a music teacher", "productive vocal and choral teaching", "pedagogical reflection", "professional competence of a music teacher". The study developed and formulated the author's definition of the essence of creative pedagogical thinking of a future music teacher, which characterizes the phenomenon under study as a type of professional thinking of a teacher-musician, aimed at developing the musical culture of students, as well as at effective, rapid and original solutions to problematic pedagogical situations during the artistic education of schoolchildren in ordinary and extreme conditions of pedagogical work.

The work develops and characterizes the concept of "specificity of creative pedagogical thinking of future teachers of musical art", the essence of which lies in the ability of future teachers-musicians to freely operate the technology of effective, original and quick solution of supra-situational and situational problems of musical education of students on the basis of consolidated application of methods for the development of divergent and convergent thinking, classical theoretical and verbal methods, innovative pedagogical methods and tools, as well as specific methods of musical pedagogy and performance (figurative-demonstrative, interpretative, methods of musical practice, etc.).

The author analyzed the component structure of the creative pedagogical thinking of future teachers of music as a dynamic, three-component systemic-

holistic unity of integrated into it, interconnected motivational-establishment, problem-technological and productive-reflective components, the interaction and dynamics of the formation of which is ensured and regulated by means of strategic-target, problem-cognitive and reflective-transformative functions. In the process of studying the component structure of the creative pedagogical thinking of a future teacher of music, the criteria and indicators of the formation of the motivational-establishment, problem-technological and productive-reflective structural components were determined and formulated. The criterion for the formation of the motivational-establishment structural component is the degree of purposefulness of the thinking of a future teacher of music to acquire new musical-pedagogical knowledge: The first indicator is the manifestation of cognitive interest in acquiring new knowledge in the field of musical pedagogy; The second indicator is the presence of a psychological attitude towards openness to musical and pedagogical innovations. The criterion for the formation of the problem-technological structural component is the degree of ability to effectively and originally solve problem situations in musical education of schoolchildren: The first indicator is the manifestation of theoretical awareness of the technology of effective, original and quick solution of problem situations in musical education of schoolchildren; The second indicator is the presence of practical skills of flexible variable solution of musical and pedagogical tasks. The criterion for the formation of the productive-reflective structural component is the degree of ability to reflexively comprehend one's own musical and performing and musical and pedagogical activities: The first indicator is the manifestation of interpretative-performing skills of original design and vivid stage embodiment of the performing concept of musical works; The second indicator is the presence of pedagogical skills to effectively conduct interpretative work with students in the process of learning vocal and choral works.

In the process of studying the pedagogical potential of vocal and choral training in the context of the formation of creative pedagogical thinking of a future teacher of music, it was stated that there is a need for interconnections, mutual coordination and close integration of methodological tools in the process of vocal and choral

training, which can be achieved only on a solid methodological basis of a competency-based approach. The definition of the principles of the formation of creative pedagogical thinking of a future teacher of music in the process of vocal and choral training was based on four main levels of methodological analysis, including: the first philosophical and methodological level, which integrates generalized-conceptual, categorical-structural principles of cognition; the second general scientific level, which integrates normative-generalizing principles of scientific cognition; the third level of specific scientific methodology, which integrates a set of principles intended for a specific scientific field of cognition, discipline, etc.; the fourth methodological and procedural level, which integrates the principles of building a certain methodology or technology.

Based on the methodology of competency-based and personal-individualized approaches, the study identified the following principles of forming creative pedagogical thinking of future teachers of musical art in the process of vocal and choral teaching, namely: the principle of the interrelation of methods, means and techniques of vocal and choral teaching with ethno-national traditions of musical teaching and upbringing, vocal and choral singing; the principle of consolidating the content of all educational courses that are part of vocal and choral teaching; the principle of problem-based research activity; the principle of progressive complication of the content, methods and forms of the educational process; the principle of variability of pedagogical tools; the principle of professional and competence contextuality; the principle of personalized subjectivity of the future teacher of musical art; the principle of conscious self-knowledge.

Taking into account the above principles, the author developed pedagogical conditions for the formation of creative pedagogical thinking of a future teacher of musical art in the process of vocal and choral training, including: pedagogical provision of the formation within the process of vocal and choral training of a creative and stimulating learning environment as a tool for intensifying the mental development of students, as well as increasing the efficiency of the educational process as a whole; purposeful involvement of students in professionally oriented

problem-searching and creative and interpretive activities based on a close combination of vocal and choral training with real pedagogical practice; pedagogical stimulation of students' self-projection of personal professional development based on a reflective orientation and individualization of the process of vocal and choral training.

The study developed the author's clarification of the concept of "pedagogical potential of vocal and choral training" as a consolidated volume of musical and pedagogical, psychological and pedagogical, educational and methodological, musicological, organizational and educational, educational and other resources possessed by training courses integrated into the process of vocal and choral training, aimed at the mental and operational, emotional, intellectual and creative, musical and performing, scientific and academic, methodological development of students, the purpose of which is to form the professional competence of future teachers of musical art.

In accordance with the principles and pedagogical conditions based on the principles of competence and personal-individualized approaches, a stage model of the methodology for the formation of creative pedagogical thinking of future teachers of musical art was designed in the study. In accordance with this model, a methodology for the formation of the phenomenon under study was introduced into the process of vocal-choral training and experimentally tested, which integrated the motivational-vector, cognitive-developmental and creative-resultative stages, for each of which a set of pedagogical methods, tools and techniques was developed. The validity of the developed pedagogical conditions and principles, the correctness of the conclusions, as well as the effectiveness of the implemented methodology as a whole is confirmed by the results of the analysis of the dynamics of the formation of creative pedagogical thinking of future teachers of musical art in the process of vocal-choral training during ascertaining, control and formative experiments.

Keywords: creative pedagogical thinking, music teacher, vocal and choral teaching, methodical creativity, productivity, originality, flexibility of thinking, pedagogical reflection, professional competence

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1.Вен Чаоцянь. Творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва як основа формування креативного педагогічного мислення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 6 (110), С. 21-29.

2.Вен Чаоцянь. Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва: основні етапи та інструментарій. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 30. Київ: вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 98-105.

3.Вен Чаоцянь. Сутність креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті вокально-хорового навчання. Академічні візії. Секція: спеціальна освіта. 2025. Вип. 47. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2631/2484

Статті у зарубіжних наукових виданнях

1. Weng Chaoqian (2023). Creative Pedagogical Thinking of Future Music Teacher: Ways of Formation. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 2(56). doi: 10.26886/2520-7474.2(56)2023.9. P.139-156.

Опубліковані праці апробаційного характеру

1.Вен Чаоцянь. Методичні особливості педагогічного інструментарію вчителя музичного мистецтва у контексті креативності мислення. The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025. 947 p. P. 486-489.

ЗМІСТ

ВСТУП 17

РОЗДІЛ І. ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНІ ТА НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ 28

1.1. Еволюційно-філософські аспекти дослідження проблематики мислення особистості 28

1.2. Професійно-педагогічні, музичні та творчі аспекти дослідження сутності та властивостей креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва 44

Висновки до розділу І 53

Список використаних джерел до розділу І 58

РОЗДІЛ ІІ. КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ 64

2.1. Зміст та функції креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва 64

2.2. Педагогічні умови та принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в контексті компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів**.** 86

Висновки до розділу ІІ 103

Список використаних джерел до розділу ІІ 107

РОЗДІЛ ІІІ. УПРОВАДЖЕННЯ І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ 112

МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

3.1. Перебіг та результати педагогічної діагностики креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального експерименту у контексті планування та організації дослідно-експериментальної роботи 112

3.2. Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва та результати дослідно-експериментальної роботи 141

Висновки до розділу ІІІ 181

Список використаних джерел до розділу ІІІ 191

ВИСНОВКИ 200

ДОДАТКИ 207

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні світові тенденції динамізації суспільних процесів, перманентне ускладнення й хаотизація життєвих умов глобалізованого соціуму, викликані природними катаклізмами, масовими пандеміями, протистоянням цивілізованих суспільств терористичним державам та угрупованням, не могли не вплинути на світовий освітньо-науковий простір. Цей вплив втілився у суспільному запиті на формування креативної особистості вчителя, здатного в ускладнених умовах фахової діяльності утримувати високий рівень результативності педагогічної роботи, формувати в учнів на базі системних знань і практичних умінь духовну культуру, культуру толерантної міжособистісної комунікації, а також здатність самостійно збагачувати й розвивати власний когнітивний потенціал.

Формування креативної особистості вчителя музичного мистецтва вимагає від закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти принципово нових підходів до процесу фахового навчання. Особливого значення набуває інтенсифікація інтелектуально-творчого розвитку студентства, формування такого рівня IQ й креативності, які дозволяють вчителеві музичного мистецтва ефективно розв’язувати проблемні ситуації фахової педагогічної діяльності будь-якої складності як в традиційних, так і в нетрадиційних умовах викладання музичного мистецтва.

Відповіддю системи вищої освіти на означений суспільний запит може слугувати формування в педагогічній науці методичного вектору, націленого на розвиток креативності мисленнєвої сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва, тобто на цілеспрямоване формування в майбутнього педагога-музиканта конкретного різновиду професійного мислення, спрямованого, з одного боку, на виконання надважливої фахової задачі щодо розвитку музичної культури учнів, а з іншого боку, на виконання не менш важливої задачі щодо ефективного, швидкого й оригінального вирішення проблемних педагогічних ситуацій процесу мистецького навчання школярів у звичайних

та екстремальних умовах педагогічної роботи. Таким різновидом професійного мислення вчителя музичного мистецтва, що забезпечує результативність комплексного виконання означених задач, доцільно вважати креативне педагогічне мислення. Адже креативне педагогічне мислення характеризується гнучкістю й оригінальністю розв'язання проблем мистецького навчання загалом і вокально-хорової роботи із учнями зокрема, а також усвідомленням переваги надситуаційної проблемності над ситуаційною, творчим характером організації й провадження вокально-хорового музикування школярів тощо.

Результати огляду науково-теоретичних джерел з проблематики мисленнєвої діяльності особистості засвідчують, що ця проблематика була предметом досліджень вчених, які працювали й працюють в багатьох царинах наукового пізнання. Зокрема, у царині філософської науки, починаючи з часів античності (Аристотель, Геродот, Демокріт, Парменід, Протагор, Сократ та ін.), Середньовіччя (Аврелій Августин, Боецій, Василій Великий, Іоанн Скотт Еріугена, Оріген, Татіан, Фома Аквінський та ін.), Нового часу (Ф. Бекон, Т. Гартлі, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Б. Паскаль, Б. Спіноза та ін.), Українського Просвітництва (Л.Баранович, І.Гізель, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, С.Яворський та ін.), продовжуючи у XIX столітті величною добою німецької класичної філософії (Г.Гегель, І.Кант, Й.Фіхте, Ф.Шеллінг та ін.), і до розгалуженої за багатьма напрямками філософської думки XX-XXI століть (В.Андрущенко, В.Вернадський, Г.Волинка, В.Гумбольдт, А.Камю, О.Потебня та ін.) проблеми мислення особистості були всебічно досліджені, що представлено в наукових доробках численних національних філософських шкіл.

У галузі психологічної науки мисленнєва діяльність особистості досліджувалась у багатьох аспектах (М.Ах, І.Бех, М.Вертгеймер, Л.Виготський, О.Зельц, О.Кюльпе, Ж.Піаже, К.Прібрам, С.Рубінштейн, Л.Фестингер, Т.Циген та ін.). Зокрема, діяльнісний контекст психологічних досліджень висвітлює мислення людини в якості високоорганізованої

теоретичної діяльності, когнітивний аспект якої відповідає за споживання, віддзеркалення й обробку у свідомості особистості інформації щодо явищ оточуючої дійсності, що забезпечує нерозривний зв'язок із провадженням практичної діяльності. Класифікаційний контекст психологічних досліджень мислення конкретизує й характеризує його різновиди. Системно-структурний контекст досліджує мислення з позицій його цілісності, змісту, функцій тощо.

У галузі педагогічної науки мисленнєва діяльність особистості вчителя, досліджена С.Гончаренком, І.Зязюном, В.Кременем, В.Сухомлинським, та ін., активно досліджувалась у контексті здатності вчителя до постановки й вирішення педагогічних задач і проблем у всіх напрямках багатоаспектної фахової діяльності. Водночас, кореляція й взаємодія педагогічної й психологічної наук призвели до активного дослідження й розроблення феноменів спочатку педагогічного, а потім етнопедагогічного мислення як специфічно-фахових різновидів мислення вчителя (Н.Голубицька, Г.Нагорна, Ю.Руденко, Л.Северинова, Є.Сявавко, О.Хоружа, В.Шахов та ін.). Відмічаючи важливість наукових доробків у галузі педагогічного й етнопедагогічного мислення, доцільно зазначити, що в цих наукових працях креативність розглядалась в якості однієї з численних ознак та характеристик мисленнєвої діяльності вчителя.

У царині музичної педагогіки та виконавства, вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва проблематика мисленнєвої діяльності була ретельно досліджена у контексті формування музично-виконавської, методичної компетентності вчителя музичного мистецтва, у контексті удосконалення різноманітних аспектів процесу фахового навчання студентів тощо. А.Болгарський, Д.Болгарський, О.Бурська, С.Горбенко, І.Грінчук, А.Козир, Л.Куненко, Н.Мозгальова, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, І.Топчиєва, В.Федоришин, О.Хоружа, О.Щолокова та ін. пов'язували проблематику мисленнєвої діяльності вчителя музичного мистецтва також із формуванням музичного мислення, зокрема, у контексті інтерпретаційної діяльності, набуття

студентами інтонаційного тезаурусу тощо. Причому належна увага приділялась креативності інтерпретаційного опрацювання студентами музичних творів загалом і вокально-хорових творів зокрема.

Водночас, аналізуючи багатоаспектний науковий спадок вчених у галузі проблематики мислення, відзначаючи детальну розробленість означеної проблематики, слід відмітити, що аспект креативності мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядався в якості однієї з численних характеристик мисленнєвої діяльності педагога, не здобувши цілеспрямованого всебічного розгляду й аналізу, зокрема у контексті вокально-хорового навчання.

Водночас, науково-методичне вирішення проблеми формування креативного педагогічного мислення майбутніх педагогів-музикантів на основі актуалізації педагогічного потенціалу вокально-хорового репертуару дозволяє мобілізувати й інтенсифікувати інтелектуально-творчі можливості студентства, забезпечуючи ефективність та продуктивність розв’язання вокально-педагогічних, інтерпретаційних, музично-виконавських задач фахової діяльності будь-якої складності, незважаючи навіть на форс-мажорні життєві обставини.

З огляду на зазначене вище, актуальність проблеми формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання зумовлена наявністю ряду протиріч, а також нагальною потребою щодо їх розв’язання. Серед таких протиріч є наступні:

між суспільною потребою щодо забезпечення якісного мистецького навчання школярів як у традиційних, так і у нетрадиційних обставинах буття, і недостатньою психологічною й інтелектуальною підготовленістю майбутніх фахівців-музикантів до провадження навчального процесу в нетипових, ускладнених життєвих ситуаціях;

між потужним музично-творчим і педагогічним потенціалом вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і недостатньою

цілеспрямованістю цього процесу на інтенсифікацію креативно-інтелектуальних та педагогічно-творчих можливостей студентства;

між нагальною необхідністю переформатування мистецької освіти всіх рівнів згідно до постійної змінності умов й обставин викладання мистецтва і недостатньою розробленістю методичного забезпечення щодо підготовки майбутніх педагогів-фахівців до постановки та креативного розв'язання задач мистецького навчання.

Отже актуальність проблеми подальшого науково-теоретичного і методично-практичного розроблення креативно-педагогічного аспекту проблематики мислення вчителя музичного мистецтва сприяла вибору теми дисертаційного дослідження «Формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження уведено до плану наукових досліджень Кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музичного мистецтва». Тема дисертації затверджена Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 від 24 жовтня 2024 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, упровадити в процес вокально-хорового навчання й експериментально перевірити методику формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Об'єкт дослідження – процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – креативне педагогічне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до мети поставлено й сформульовано **завдання** дослідження:

1) на основі аналізу філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних джерел з проблематики мислення дослідити й визначити сутність та специфіку креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

2) визначити структурні компоненти, критерії та показники сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

3) встановити й окреслити педагогічний потенціал вокально-хорового навчання для формування досліджуваного феномену;

4) теоретично обґрунтувати, розробити й сформулювати педагогічні умови, принципи та стадії формування креативного педагогічного мислення студентів у процесі вокально-хорового навчання;

5) у відповідності до спроектованої методичної моделі розробити, упровадити та шляхом компаративного аналізу експериментально перевірити ефективність методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання;

Методологічну основу дисертаційної роботи становлять концептуальні засади та принципи системного, компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого; методологічні філософські, психолого-педагогічні, мистецтвознавчі концепції щодо специфіки мисленнєвої діяльності вчителя, а також щодо розвитку креативності мислення особистості.

Теоретичну основу дисертаційної роботи складає сукупність науково-теоретичних досліджень з наукового доробку вчених – філософів, психологів, педагогів, музикознавців, методистів у галузі мистецького навчання, а саме:

щодо проблематики мислення особистості, його функцій, механізму мисленнєвих дій та операцій у філософському аспекті (Аристотель, Геродот, Демокріт, Ф. Бекон, Т. Гартлі, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Б. Паскаль, Б. Спіноза Л.Баранович, І.Гізель, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, Г.Гегель, І.Кант, Й.Фіхте, Ф.Шеллінг,

В.Андрущенко, В.Вернадський, Г.Волинка, В.Гумбольдт, Камю, О.Потебня та ін.); у психологічному аспекті (М.Ах, І.Бех, М.Вертгеймер, Л.Виготський, О.Зельц, О.Кюльпе, Ж.Піаже, К.Прібрам, С.Рубінштейн, Л.Фестингер, Т.Ціген та ін.); у педагогічному та етнопедагогічному аспектах (Н.Голубицька, Г.Нагорна, В.Ніколаєв, Ю.Руденко, Л.Северинова, О.Хоружа, В.Шахов та ін.), у музично-педагогічному й музикознавчому аспектах (М.Бонфельд, О.Бурська, Т.Гризоглазова, І.Грінчук, Н.Мозгальова, Л.Шульгіна, О.Щолокова та ін.);

щодо розвитку креативності мислення як важливого фактору формування творчої особистості (В.Біблер, А.Маслоу, Р.Стренберг, Е.Торренс, Г.Щедровицький та ін.);

щодо сучасних вимог до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва (А.Авдієвський, А.Болгарський, Д.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, Л.Куненко, І.Парфентьєва, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, І.Топчиєва, О.Філоненко, О.Хижна, Л.Чинчева та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети дисертаційної роботи, а також для розв’язання сформульованих завдань та було залучено теоретичні, емпіричні методи, а також методи математичної статистики.

Теоретичні методи: аналіз наукових праць з проблем мисленнєвої діяльності особистості, формування креативності мислення вчителя музичного мистецтва, вокально-хорового навчання тощо; узагальнення визначення сутності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, конкретизація його специфіки та характерних властивостей; системно-структурний аналіз досліджуваного феномену у цілому, а також змістових складових; компаративний аналіз результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів тощо.

Емпіричні методи: письмове анкетування, бесіда, письмове діагностичне завдання, усне діагностичне опитування, інтерв’ю, педагогічне спостереження, самооцінювання, самоаналіз тощо.

Методи математичної статистики щодо обрахування рівнів сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва під час констатувального, контрольного та формувального експериментів у відсотковому та абсолютному вимірах.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

досліджено й визначено сутність, специфіку та властивості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

визначено змістові компоненти, критерії та показники сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

теоретично обґрунтовано й розроблено модель методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

Уточнено:

поняття «педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва», «музичне мислення вчителя музичного мистецтва», «продуктивне вокально-хорове навчання», «педагогічна рефлексія», «педагогічний потенціал вокально-хорового навчання», «професійна компетентність вчителя музичного мистецтва»; «цілеспрямованість креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва», «психологічна установка на відкритість до музично-педагогічних інновацій».

Подальшого розвитку дістали:

особливості вокально-хорового навчання в аспекті формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва;

методи формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Теоретичне значення дослідження становить наукове розроблення актуальної проблеми мистецької освіти майбутнього вчителя музичного

мистецтва, що поглиблює як концепцію формування педагогічного мислення з позицій розвитку креативності, так і обсяг педагогічного інструментарію у галузі вокально-хорового навчання, розвиваючи наукові погляди щодо педагогічного потенціалу навчального середовища, утвореного в межах вокально-хорової підготовки з метою інтенсифікації інтелектуально-творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення результатів дисертаційного дослідження становить упровадження в процес вокально-хорового навчання музичних та музично-педагогічних ЗВО експериментально перевіреного, ефективного педагогічного інструментарію, а також потенційна можливість залучення цього педагогічного інструментарію, так само, як і отриманих результатів дисертаційної роботи, до практичного розроблення підручників, методичних рекомендацій, навчально-методичних посібників, типових та робочих програм з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Методика музичного виховання» тощо, спрямованих на розвиток креативної особистості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчальний процес Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, Факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Апробація результатів дисертаційого дослідження. Положення і висновки дисертації були обговорені та здобули позитивну оцінку на *міжнародних* науково-практичних конференціях:

The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025;

Сучасна мистецька освіта»: VII науково-практичні читання пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. (Київ: УДУ імені М.П. Драгоманова, 2024);

Сучасна мистецька освіта»: IV науково-практичні читання пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. (Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021);

Сучасна мистецька освіта: I науково-практичні читання пам’яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018);

на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, а також докторантів та аспірантів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, 2024-2026).

Обговорення проміжних та остаточних результатів дисертаційної роботи проводилось під час засідань Кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Кафедри теорії та методики постановки голосу УДУ імені Михайла Драгоманова (2024-2026).

Вірогідність результатів дослідження обумовлена сукупною методологічною базою системного, компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів, отриманими результатами компаративного аналізу статистичних даних, здобутих під час констатувального, контрольного та формувального експериментів, а також достатньою вибіркою респондентів дослідно-експериментальної роботи.

Особистий внесок здобувача. Наукові результати й висновки дисертації як завершеного наукового дослідження отримані й сформульовані автором самостійно. Означені наукові результати й висновки представлено у висновках до всіх 3 розділів, у загальних висновках дисертаційної роботи, а також в одноосібних публікаціях.

Публікації. Згідно до теми дисертаційної роботи основні її теоретичні положення та висновки викладено у 5 одноосібних авторських публікаціях, серед яких: 3 статті у наукових фахових періодичних виданнях України, 1 стаття у науковому міжнародному періодичному виданні, 1 стаття апробаційного характеру у збірнику матеріалів міжнародної науково-практичної конференції.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, списку використаних джерел до кожного з розділів, загальних висновків та додатків. Повний обсяг тексту дисертації становить 215 сторінок, з них 206 сторінок основного тексту. Робота містить 15таблиць та 4 рисунки. Обсяг додатків становить 9 сторінок.

РОЗДІЛ І. ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНІ ТА НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

1.1.**Еволюційно-філософські аспекти дослідження проблематики мислення особистості**

Перманентна змінність глобалізованого освітнього простору, обумовлена як еволюційними, так і революційними змінами суспільного життя, що відбуваються на основі тектонічних зрушень в багатьох країнах світу, вимагає принципово нових підходів до фахової підготовки педагогічних кадрів, оновленого методичного забезпечення та інноваційного інструментарію. Згідно до нашої наукової позиції, відповідність фахової підготовки і, зокрема, вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва новим вимогам може бути забезпечена в разі привнесення в навчальний процес елементів креативності, базованих на самостійності, нестандартності та оригінальності мислення вчителя.

Адже креативність – «…це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі, здатність привносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах розв’яання або постановки нових проблем, усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези відносно недостаючих елементів ситуації, відмовляючись від стереотипних способів мислення» [13, 243]. Тобто першочерговими, на нашу думку, є педагогічні впливи, застосовані у напрямку зрушень у психології професійного мислення студентів факультетів мистецтв і спрямовані на стимулювання креативних якостей. З огляду на вищезазначене, ефективним результатом означених педагогічних впливів доречно визначити сформованість в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення.

Складність дослідження сутності, специфіки та характерних особливостей креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв, передбачає проведення детального термінологічного аналізу ряду змістоутворюючих дефініцій досліджуваного феномену, серед яких дефініції «мислення», «педагогічне мислення», «креативне мислення».

В українському енциклопедичному педагогічному словнику дефініція «мислення» визначена С.Гончаренком як «вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [13, 283]. В українському педагогічному словнику М. Ярмаченко окреслює мислення в процесуальному аспекті щодо «…опосередкованого та узагальненого пізнання … предметів і явищ об'єктивної реальності» [35, 344], які відображуються у свідомості особистості «…в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях» [35, 344].

Психолого-нейрологічний аспект дослідження мислення особистості з позицій мозкової діяльності окреслює його в якості продуктивного функціонального процесу другої сигнальної системи, що актуалізується у специфічній формі реалізації рефлекторно-операційної діяльності [40]. Процесуальний чинник мислення особистості актуалізується під час когнітивних процесів шляхом комплексних операцій, які складають основу аналітико-синтетичної діяльності мозкових півкуль [40].

Водночас, дослідження мисленнєвої діяльності доцільно провадити з позицій її осмислення в якості системно організованих мисленнєвих дій, тобто під кутом зору системного підходу. Ю.Самоненко підкреслює важливість як системності мисленнєвих дій, головним інструментом яких він визначає системний аналіз, так і важливість цілеспрямованості системного аналізу на розв'язання певної проблеми [39, 123-125]. Автор зазначає, що «…усвідомлення й і засвоєння стратегії системного аналізу об'єкту можливо в ході орієнованого на цю задачу навчання» [39, 125].

Система мисленнєвих дій керується узгодженим механізмом мисленнєвих операцій. «Вихідними (загальними) операціями, що створюють передумови

для інших мислительних операцій, є аналіз і синтез. Єдність аналізу і синтезу проявляється у порівнянні й систематизації об'єктів. Похідними від аналізу і синтезу є операції абстрагування й узагальнення» [13, 283]. Система мисленнєвих дій особистості, функціонуючи за рахунок узгодження означених операцій, забезпечує всебічність і універсальність когнітивних процесів.

О.Хоружа, досліджуючи мислення особистості в психолого-педагогічному та етнопедагогічному аспектах, аналізуючи й узагальнюючи науковий доробок у цій галузі, зазначає, що спільним знаменником продуктивності системи мисленнєвих дій є їх актуалізація в основних логічно-мисленнєвих формах, до яких належать поняття, судження і умовивід [50, 40-41], [51].

Продовжуючи наукове узагальнення теоретичних праць щодо мисленнєвої діяльності особистості, дослідниця конкретизує її зміст з позицій структурної й комунікативної специфіки. Отже, зміст мисленнєвої діяльності особистості, на думку О.Хоружої, інтегрує наступні різновиди цієї дяльності: практичну, художню та наукову, які реалізуються на базі операційного механізму [50, 40-41]. Різновиди мисленнєвої діяльності особистості наведено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Різновиди мисленнєвої діяльності особистості

Різновиди мисленнєвої діяльності	**Одиниця діяльності**	
	структурна	**комунікативна**
практична	дія	сигнал
художня	образ	символ
наукова	поняття	знак

Дослідження мислення особистості було б неповним, якщо не звернутись до історико-хронологічного аналізу витоків та поступової еволюції цієї проблематики у філософському аспекті. Означений історико-хронологічний аналіз передбачає конкретні етапи формування та кристалізації цього поняття, яке еволюціонувало й удосконалювалось разом із розвитком філософської науки, віддзеркалюючи рівень розвитку філософської думки згідно до епох Античності, Середньовіччя, Ренесансу, Нового часу, Українського Просвітництва тощо.

Зокрема, період розвитку філософії доби Античності (Анаксагор, Анаксімандр, Анаксімен, Антісфен, Арістотель, Геракліт, Горгій, Демокріт, Діоген, Евбулід, Евклід, Емпедокл, Зенон, Кратет, Ксенофан, Ксенофонт, Мелісс, Парменід, Піфагор, Платон, Протагор, Сократ, Стільпон, Фалес та ін.) був ознаменований концептуальною світоглядною платформою щодо єдності людського буття й мислення. Г.Волинка зазначає, що філософська думка доби Античності характеризується ознаками стихійної діалектики [8].

Аналіз наукових праць, присвячених проблематиці мислення особистості доби Античності [1], показує, що багато сучасних напрямків щодо розвитку цієї проблематики було започатковано в означену добу, зокрема:

філософська платформа бачення проблематики мислення особистості, представлена Сократом, який у центр своєї концепції поставив ідею (ейдос) в якості першооснови об’єктивно-існуючого, загальнозначущого знання [1], [8], що віднайшло подальший розвиток у працях з німецької класичної філософї;

філософська доктрина бачення проблематики мислення особистості, представлена Арістотелем, створила підґрунтя для сучасного розуміння сутності й структури мисленнєвої діяльності у контексті логічного мислення щодо його змісту, форм, цілепокладання діяльності, а також щодо інструментарію пізнання реальності шляхом набуття знань, утворення понять та категорій [1];

філософська софістична платформа бачення проблематики мислення, представлена Протагором, Горгієм та ін., започаткувала подальший напрям

розвитку цієї проблематики у контексті взаємодії мислення й мовлення у контексті пріоритетності особистісного сприймання людиною оточуючого світу [9].

Період розвитку філософії доби Середньовіччя (Аврелій Августин, Фома Аквінський, Боецій, Джованні Бонавентура, Василій Великий, Іоанн Скотт Еріугена, Ансельм Кентерберійський, Григорій Нисський, Оріген, Тертуліан та ін.) був ознаменований філософською концептуальною світоглядною платформою, обумовленою розвитком монотеїзму, на відміну від світоглядної платформи доби Античності, обумовленої політеїзмом.

Аналіз наукового доробку, присвяченого проблематиці мислення особистості доби Середньовіччя [9], [10], [43] дозволяє стверджувати про неабиякий вплив християнських та ісламістських релігійних течій на цю проблематику. Цей вплив, продемонстрований у працях патристичного та схоластичного напрямків середньовічної філософії, заснованих отцями Церкви Аврелієм Августином, Василієм Великим, Тертуліаном, Юстініаном та ін., полягав у поєднанні проблематики мисленнєвих процесів із теократичною проблематикою у контексті пріоритетності трансцендентальності Божественного начала [8], [9].

Водночас, деякі представники філософської думки доби Середньовіччя пішли шляхом еволюційного розвитку проблематики мислення, продовжуючи філософське вчення Аристотеля у контексті розбудови системної концепції пізнавальної діяльності (Дж. Бонавентура) та доктрини щодо розумового й чуттєвого пізнання реальності (Фома Аквінський) [8].

Період розвитку філософії мислення доби Відродження (Л.Валлі, П.П. Верджеріо, Т.Кампанелла, М.Макіавеллі, М.Монтень, Т.Мор, П.Помпонацци, К. Салютато, В. да Фельтре, М.Фічіно та ін.) був обумовлений популяризацією культурних надбань доби Античності, а також спрямований філософською концепцією «громадянського гуманізму» щодо розумового й фізичного самовдосконалення шляхом вивчення праць наукових та літератури доби Античності.

Аналіз наукового доробку, присвяченого проблематиці мислення особистості доби Відродження [9], [10], [43] дозволяє стверджувати про концептуальне поглиблення проблематики мислення особистості, зокрема, за рахунок концепцій неоплатонізму, епікуреїзму, розвиненого аристотелізму, які супроводжували загальний концептуальний напрям «громадянського гуманізму», базований на ідеї щодо взаємозв'язку мисленнєвих процесів, людської гідності й громадянських чеснот, а саме:

концептуальна світоглядна платформа епікуреїзму щодо пріоритетності інтелектуально-духовної насолоди над матеріально-почуттєвою на підґрунті поваги до освіченості, розумово-творчого розвитку, який здобувається у процесі комунікації із високоосвіченими особистостями, оволодіння знаннями під час вивчення античної літератури, наукових праць тощо (Л.Валла, К. Раймонді) [9], [43];

гуманістична концепція людино-центричності, базована на пріоритетах творчого начала розумової активності і спрямованості до набуття мудрості як найвищої мети й блага людини (П. делла Мірандола, М.Фічіно) [9], [43];

філософсько-педагогічна концепція поєднання мисленнєвого розвитку на підґрунті класичної освіти із формуванням особистості ідеального громадянина (К.Солютаті), [9], [43].

Період розвитку філософії доби Нового часу (Ф.Бекон, Т.Гартлі, Т.Гоббс, Р.Декарт, Г.Лейбніц, Дж. Локк, Б.Паскаль Б.Спіноза та ін.) був ознаменований метафізичною філософською концептуальною світоглядною платформою щодо розмежування дефініцій «буття людини» та «мислення людини», під час їх визначення.

Аналіз наукового доробку, присвяченого проблематиці мислення особистості доби Нового часу [9], [10], [43] дозволяє стверджувати про великі зрушення у подальшому розвитку проблематики мислення особистості у частині методології мисленнєвих процесів, а саме:

розвиток теорії логічного мислення шляхом теоретичного обґрунтування й запровадження у науковий філософський обіг методу індукції як основи емпіричних знань (Фр. Бекон);

внесок у теорію логічного мислення шляхом теоретичного обґрунтування й запровадження у науковий філософський обіг методу дедукції, що ґрунтується на принципі пізнання «від простого до складного» і так само. як метод індукції, складає основу емпіричних знань (Р. Декарт);

розвиток теорії пізнання на основі емпіричного досвіду, який включає чуттєвий, розумовий, а також рефлексивний досвід, що набувається в результаті емпіричного спостереження за діями власного розуму (Джон Локк) [29].

Значний внесок у розвиток філософії мислення особистості здійснила українська національна філософська школа, сформована у Києво-Могилянської академії. Науковий доробок української національної філософської школи, розквіт якої припадав на добу Українського Просвітництва (Л.Баранович, І.Галятовський, І.Гізель, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, Д.Ростовський, Г.Сковорода, Г.Щербицький, С.Яворський та ін.), був ознаменований:

натур-філософською концептуальною світоглядною платформою щодо пріоритетності емпіричного пізнання оточуючого світу у порівнянні із теократичними напрямками пізнання [14];

комплексною філософською платформою, розробленою Г.Сковородою, яка інтегрувала антеїстичний та екзистенційний напрямки із концепцією кордоцентричності [41];

філософсько-педагогічною концепцією, базованою на визначенні та узагальненні ментально-психічних рис, притаманних українцям [41].

Аналіз наукового доробку національної філософської школи Українського Просвітництва, присвяченого проблематиці мислення особистості [14], дозволяє стверджувати про збагачення цієї проблематики за

рахунок розширення її обсягу шляхом уведення морально-етичної складової, а саме:

збагачення антропологічного напрямку теорії мислення особистості на підґрунті взаємодії розумового становлення окремої особистості із морально-етичного становлення суспільства (І.Гізель) [14];

збагачення антропологічного напрямку теорії мислення шляхом розроблення філософської системи, направленої на аналіз та узагальнення розумової потуги особистості, спрямованої як на пізнання оточуючої реальності, так і на самопізнання власних розумових здібностей (Г.Сковорода) [41];

збагачення національно-виховного напрямку філософії мислення у контексті визначення і уведення у науково-педагогічний обіг принципу спорідненості, сутність якого знаходиться у річищі постійного самовдосконалення, саморозвитку й саморегуляції у процесі провадження особистістю корисної діяльності, яка виступає потужною спонукою розумового розвитку [41].

Колосальні зрушення в філософії мислення особистості були спричинені сплеском культурних течій просвітництва, романтизму та класицизму, які призвели до розвитку в Європі класичної філософії, зокрема, німецької класичної філософії (І.Кант, Г.Гегель Й.Фіхте, Ф.Шеллінг,) та української (П.Авсенєв, Д.Велланський, А.Дудрович, П.Лодій, М.Максимович, Я.Рубан, Ф.Туманський, П.Юркевич та ін.).

Підґрунтям для розвитку німецької й української філософської думки склали близькі за ідейним змістовим наповненням напрями німецького й українського романтизму, представлені видатними діячами німецької (І.Брамс, Р.Вагнер, Г.Гейне, Й.В. фон Гете, Ф. Мендельсон-Бартольді, Р.Шуман та ін.) та української (М.Драгоманова, М.Лисенко, Л.Українка, І.Франко, Т.Шевченко та ін.) культури.

Аналіз наукового доробку німецької класичної філософії, присвяченого проблематиці мислення особистості [9], [10], [11] дозволяє констатувати про

збагачення цієї проблематики за рахунок створення вченими на підґрунті принципу раціоналізму цілісних, деталізованих й розгалужених систем у цій галузі філософської науки, основними характерними особливостями яких стали:

утвердження наукової позиції щодо єдності буття й мислення, що супроводжувалось теоретичним обґрунтуванням, розробленням й уведенням у науковий обіг діалектики в якості метода філософського аналізу й одночасно в якості універсальної філософської теорії пізнання світу й особистості;

розроблення гносеологічної концепції, повністю присвяченої проблематиці розумово-мисленнєвих процесів, яка виокремила три когнітивні здібності особистості (чуттєвість, розсуд і розум), чотири різновиди категорій розсуду (кількості, якості, відношення й модальності), а також аналітичні й синтетичні групи суджень (І.Кант) [21], [[9], [10], [43];

розроблення на базі суб'єктивного ідеалізму концептуальної філософської платформи щодо невіддільності й рівноваги духовного й матеріального начал, втіленої в Абсолюті як «тотальній індиферентності» (Ф.Шеллінг) [9], [10], [43];

розроблення світоглядної концептуальної платформи «панлогізму» щодо взаємообумовленості діалектичного розвитку мислення й оточуючого світу, який слідує за діалектичними законами мислення (Г.В.Ф. Гегель) [9], [10], [43];

розроблення на основі обґрунтування матеріалізму концептуальної філософської платформи матеріалістичного сенсуалізму щодо пріоритетності мислення особистості над буттям у контексті спроможності людини до усвідомлення власних відчуттів, що і є інструментом пізнання реального світу (Л.Фейєрбах) [9], [10], [43].

Українська філософія цього періоду, яка розвивалась паралельно із німецькою класичною філософією, маючи в якості спільного світоглядного підґрунтя культурний напрям романтизму, пробуджений творчістю М.Драгоманова, М.Лисенка, Л.Українки, І.Франка, Т.Шевченка та ін., не могла не відобразити нову картину світу українства. Світоглядна платформа,

представлена великими українцями, віддзеркалювала сплеск бурхливих процесів щодо стрибкового характеру розвитку національної свідомості, національного мислення й національної культури у цілому. Аналогічні процесі в Німеччині були ознаменовані творчістю І.Брамса, Р.Вагнера, Г.Гейне, Й.В. фон Гете, Ф. Мендельсона-Бартольді, Р.Шумана та ін.

Аналіз наукового доробку української класичної філософії XIX століття, присвяченого проблематиці мислення особистості [9], [10], [43] дозволяє окреслити основні напрями подальшого розвитку означеної проблематики, а саме:

утворення філософської концептуальної платформи для розвитку теорії національного мислення, його ментальних складових, характерних рис та соціопсихічних складників, базований на принципі історизму, врахуванні рівноваги інтелектуального (розум), емоційного (серце) та національно-культурного начал (М.Максимович) [9], [10];

утворення концептуальної платформи, що отримала назву «філософії серця», яка відображує основні риси української ментальної ідентичності щодо визначення емоційного начала (серця) в якості провідного чинника когнітивних дій людини (П.Юркевич) [10], [43];

розроблення теорії ментальності щодо взаємодії мовлення й мислення у контексті розуміння мовлення в якості інструментарію національної свідомості, мисленнєвої діяльності й засобу міжособистісної комунікації шляхом інтеграції філософських і національно-культурних категорій в єдину філософську систему (О.Потебня) [26], [36].

Наступний етап поглиблення проблематики мисленнєвої діяльності особистості, починаючи з XX століття, визначається критикою класичної філософії (А.Шопенгауер), а також постклассичними філософськими течіями та доктринами, зокрема, ірраціоналізмом, песимізмом та нігілізмом (Ф.Ніцше), інтуїтивізмом (А.Бергсон) та віталізмом (О.Шпенглер) [9], [10],.

Філософія мислення, представлена означеними науковими течіями та доктринами, виходила із осмислення особистості як, у першу чергу,

представника біологічного виду. До прикладу, концепція «надлюдини», представлена Ф.Ніцше, виводить на перший план мисленнєвої діяльності особистості значущість високого інтелекту, поєднаного із вольовим чинником. Водночас, вчений відкидає будь-яке панування масової свідомості над свідомістю окремої особистості [48].

Значний вплив на філософію мислення особистості здійснила філософська платформа екзистенціалізму, представлена працями А.Камю, С.К'єркегора, Ж.П. Сартра, М.Хайдеггєра, К.Ясперса та ін. [10]. Філософія екзистенціалізму розкрила науковий напрям трансцендентації щодо дослідження явищ, які не можуть бути осягнуті особистістю у логічний спосіб, оскільки не охоплюються досвідом. Зокрема, М. Хайдеггєр як яскравий представник філософії наукового пізнання, наполягав на трансцендентальності предмету філософської науки, започаткувавши тенденцію розрізнення логічного й екзистенційного наукових понять, не заперечуючи, водночас, їх взаємодії.

Колосальний внесок у філософію мислення особистості у XX столітті було зроблено представниками філософської герменевтики, зокрема, К. Апелем, Х.Г. Гадамером, В. Дільтеєм, Ф. Шлейєрмахером та ін. Роль означеного внеску визначається розробленням герменевтичної практики як методологічного підґрунтя пізнання [10].

Сучасні представники філософської науки, серед яких В.Андрущенко, Д.Багалій, Л.Бондаренко, Г.Волинка, А.Гетьманова, Н.Горбач, П.Кралюк, Т.Лютий, О.Мозгова, І.Надольний, В.Фадєєв, Ю.Федів та ін. продовжують розвиток проблематики мислення особистості, поглиблюючи його синергетичні (В.Андрущенко), герменевтичні (Г.Волинка, О.Мозгова, Ю.Федів), практично-діяльнісні (Д.Багалій, В.Фадєєв), комунікативно-мовленнєві (Л.Бондаренко, А.Гетьманова, Н.Горбач, І.Надольний) аспекти, розкриваючи сутність основних форм мислення тощо.

Наукове узагальнення й конкретизацію основних етапів еволюції проблематики мислення особистості у контексті хронологічної послідовності діб історичного розвитку філософської науки представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Етапи еволюції проблематики мислення особистості у контексті хронології епох історичного розвитку філософської науки

№ п/п	Етап розвитку філософської науки	Представники філософської науки	Науковий внесок у проблематику філософії мислення особистості
1.	Філософія античності	Анаксагор, Анаксімандр, Анаксімен, Антісфен, Арістотель, Геракліт, Горгій, Демокріт, Діоген, Евбулід, Евклід, Емпедокл, Зенон, Кратет, Ксенофан, Ксенофонт, Мелісс, Парменід, Піфагор, Платон, Протагор, Сократ, Стільпон, Фалес та ін.	Науковий доробок доби античної філософії у проблематику мислення людини полягає у розбудові основоположних теоретичних засад, які утворили науковий фундамент для подальшого розроблення цієї проблематики у процесі еволюції філософської думки за провідними напрямами щодо змісту та форм логічного мислення, цілеспрямованості діяльності, інструментарію пізнання оточуючого світу шляхом оволодіння знаннями тощо
2.	Філософія Середньовіччя (Західна Європа)	Аврелій Августин, Фома Аквінський, Боецій, Джованні Бонавентура, Іоанн Скотт Еріугена, Ансельм	Науковий доробок західно-європейських філософів доби Середньовіччя у проблематику мислення людини полягає в розбудові у теоцентрично-монотеістичної парадигми, яка

		Кентерберійський, Григорій Нисський, Оріген, Тертуліан та ін.	інтегрувала та ієрархізувала інтелектуальні й світоглядно-релігійні аспекти, утворивши підґрунтя для теоретичного розроблення операційно-функціональних – узагальнюючих, абстрагувальних та ін. процесів мисленнєвої діяльності;
3.	Філософія Середньовіччя (Київська Русь)	Іларіон Київський, Володимир Мономах, Кирил Туровський, Даниїл Заточник	Науковий доробок діячів науки та культури Київської Русі доби Середньовіччя у проблематику мислення людини полягає у розбудові парадигми морально-філософського теологічного синкретизму, що втілювала основоположну ідею поваги до знань та любові до мудрості, синтезуючи й гармонізуючи ставлення особистості до Бога і до людини як божого творіння згідно до напряму філософського антропоцентризму.
4.	Філософія доби Відродження (Західна Європа)	Піко делла Мірандола, П’єтро Помпонацці, Н.Макіавеллі, Т.Мор, Е.Кампанелла,	Науковий доробок західно-європейських філософів доби Відродження у проблематику мислення особистості полягає в розбудові гуманістичної людино-центричної парадигми, яка під егідою концепції громадянського

		Еразм Роттердамський, Й.Кеплер, М.Монтень та ін.	гуманізму була сконцентрована на консолідації мисленнєвих процесів і громадянських чеснот на основі творчо-розумової активності з метою досягнення мудрості, а також інтегрувала філософсько-педагогічну концепцію щодо ролі класичної освіти у формуванні особистості ідеального громадянина;
5.	Філософія доби Нового часу (Західна Європа)	Фр. Бекон, Т. Гоббс, Р.Декарт, Г.Лейбніц, Б.Паскаль, Ж.Ж. Руссо, Б.Спіноза, Д. Юм та ін.	Науковий доробок західно-європейських філософів доби Нового часу у проблематику мислення особистості полягає в розбудові наукової-парадигмальної картини світу щодо розвитку теорії пізнання як провідного фактору суспільного розвитку шляхом збагачення методологічного, вербально-понятійного, логічно-операційного та категоріального інструментарію.
6.	Філософія українського Просвітництва (Києво-могилянська кадеміяа)	Л.Баранович, І.Галятовський, І.Гізель, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, Д.Ростовський, Г.Сковорода,	Науковий доробок філософів Києво-Могилянської академії доби українського Просвітництва у проблематику мислення особистості полягає в розбудові гуманістично-антропологічної парадигми, яка на основі

		Г.Щербицький, С.Яворський та ін.	натурфілософського раціоналізму інтегрувала антеїстичний та екзистенційний напрямки із концепцією кордоцентричності, узагальнивши й конкретизувавши соціо-психічні складники української ментальності
7.	Німецька класична філософія Доби Романтизму	В.Ф. Гегель, І.Кант, Л.Фейєрбах, Й.Г.Фіхте, Ф.В.Й. Шеллінг та ін.	Науковий доробок філософів німецької класичної філософії доби Романтизму у проблематику мислення особистості полягає в розбудові гносеологічно-діалектичної парадигми пізнання світу на основі єдності людського буття й мислення, що супроводжувалось розробленням методології філософського аналізу, конкретизацією когнітивних здібностей, категорій розсуду, а також класифікацією суджень і діалектичних законів мислення
8.	Українська класична філософія Доби Романтизму	П. Ліницький, М. Максимович, Й. Міхневич, Ор. Новицький, П.Юркевич О.Потебня	Науковий доробок школи української класичної філософії доби Романтизму у проблематику мислення особистості полягає в розбудові концепції

		та ін.	національного мислення, яка на основі принципу історизму збагатила цю проблематику сукупністю національно-культурних дефініцій та категорій
9.	Українська класична філософія Доби Романтизму	А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, А.Бергсон, О.Шпенглер, А.Камю, С.К'єркегор, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггєр, К.Ясперс, К. Апель, Х.Г. Гадамер, В. Дільтей, Ф. Шлейєрмах та ін.	Науковий доробок посткласичної філософії XX століття у проблематику мислення особистості полягає в детальному розробленні й удосконаленні попередніх досліджень щодо класифікації видів мислення, його основних функцій та форм, взаємодії й взаємовпливів мисленнєвої діяльності із мовленнєвою, а також із суспільно-корисною трудовою діяльністю, що обумовило фаховий напрямок розвитку проблематики мислення

Проведений у філософському аспекті історико-хронологічний аналіз витоків та поступової еволюції проблематики мислення особистості не вичерпується наведеними й розглянутими етапами його формування. Слід зауважити, що наукове узагальнення сукупного науково-філософського доробку у галузі проблематики мислення особистості, який інтегрує наукові праці видатних вчених-філософів доби Античності, Середньовіччя, Ренесансу, Нового часу, Просвітництва, Класицизму й Романтизму, а також посткласичного періоду, складає ретроспективно-філософський сегмент науково-теоретичного й методологічного базису нашого дослідження.

1.2. Професійно-педагогічні, музичні та творчі аспекти дослідження сутності та властивостей креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

Після здійснення історико-хронологічного аналізу витоків та поступової еволюції проблематики мислення особистості доречно розглянути розвиток проблематики мислення особистості у контексті професійно-специфічних різновидів мислення, формування яких залежить від напряму фахової діяльності.

Особливо важливим для дослідження креативного педагогічного мислення є напрям фахової педагогічної діяльності, оскільки саме цей напрям передбачає формування у майбутнього фахівця – вчителя, викладача, вихователя тощо, професійного, педагогічно спрямованого мислення.

Зокрема, напрям фахової педагогічної діяльності охоплює:

професійно-педагогічну діяльність вчителів загалом і вчителів музичного мистецтва зокрема в закладах загальної середньої освіти;

професійно-педагогічну діяльність викладачів загалом і викладачів музичних мистецьких дисциплін у закладах вищої музичної та музично-педагогічної освіти;

педагогічних кадрів у спеціалізованих школах на кшталт музичних шкіл, шкіл мистецтв, спортивних шкіл тощо.

Теоретичні й методично-практичні розробки у царині професійного мислення, професійного педагогічного мислення активно провадились І.Бехом, В.Бондарем, В.Буряком, С.Гончаренком, О.Дубасенюк, І.Зязюном, А.Конох, Н.Ничкало, В.Сухомлинським, Г.Нагорною, О.Хоружою, В.Шаховим та ін.

С.Гончаренко характеризує професійне мислення в якості одного з видів мислення, «…яке формується і проявляється при розв’язанні специфічних професійних задач… і вживається …, коли хочуть підкреслити високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста; коли хочуть підкреслити

особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності» [13, 283]. Професійне педагогічне мислення вчений визначає як «певне бачення і розуміння педагогом закономірностей навчально-виховного процесу, учнів, самого себе в навколишньому світі, яке виступає основою для постановки і розв'язання різноманітних задач в педагогічній взаємодії» [13, 283].

А.Конох, окреслюючи професійне мислення педагога як «…характеристику якості, рівня досконалості мислення, особливості мислення фахівця, які зумовлені характером професійної діяльності щодо об'єкта праці… Систематизація знань про педагогічне мислення … дозволяє звернути увагу …на професійний контекст цього поняття…, а також …на … корекцію властивостей і стилів власного педагогічного мислення» [23, 140-141].

І.Парасюк стверджує, що «…професійне педагогічне мислення забезпечує орієнтаційну основу професійних дій учителя» [34, 148].

Спираючись на подані вище визначення, доречно зазначити, що, з однієї сторони, педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва можна розглядати як один з різновидів професійного мислення, за допомогою якого педагог-музикант спроможний ефективно вирішувати педагогічні задачі з формування музичної культури в учнів загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих шкіл мистецького спрямування. З іншої сторони, можна розглядати педагогічне мислення як персонально-фахову спроможність вчителя музичного мистецтва залучати практичні педагогічні методи, засоби і прийоми, а також теоретичні розробки під час уроків музики, під час позаурочної роботи з метою музично-естетичного розвитку дітей у процесі педагогічної взаємодії.

Продовжуючи розгляд педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва слід зазначити, що одним із важливих завдань фахового навчання загалом і вокально-хорового навчання зокрема є формування в студентів здатності щодо розв'язання проблемності. Інакше кажучи, студентів треба навчити відшукувати, ставити й вирішувати педагогічні задачі, оскільки

саме розв'язання педагогічних задач і складає зміст практичної фахової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Як стверджує О.Хоружа, «здатність до постановки і вирішення таких задач є центральною ланкою як педагогічного, так і етнопедагогічного мислення вчителя» [50], [51]. Авторка зазначає, що «…для цього студенти мають …ставити педагогічну задачу, програмувати спосіб педагогічної дії, виконувати педагогічну дію, вивчати результати вирішення педагогічної задачі, заздалегідь визначати використання результату в подальшому розвиткові педагогічного процесу» [50], [51].

Наша наукова позиція щодо педагогічних аспектів мислення особистості дозволяє схарактеризувати *педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва* в якості одного з різновидів професійного мислення, який являє собою найвищу форму інтелектуальної процесуально-операційної активності педагога-музиканта щодо віддзеркалення комплексного процесу музичного навчання і виховання школярів (стратегічного і тактичного планування, програмування педагогічних проективних, оцінювально-корекційних дій тощо), базованого на сукупності мисленнєвих дій та операцій, сконцентрованих на ефективному розв'язанні музично-педагогічних задач навчального процесу.

Дослідження професійних аспектів проблематики мислення було б неповним без розгляду такого різновиду, як музичне мислення. На нашу думку, *музичне мислення вчителя музичного мистецтва* інтегрує, зокрема, певні сфери художньо-образного мислення, яке актуалізується у процесі слухового сприймання горизонтальних та вертикальних звукових структур, із образно-естетичним змістом і формою музичного твору, забезпечуючи герменевтичну взаємодію творчої особистості виконавця-інтерпретатора із творчою особистістю композитора у процесі музичного виконавства.

Слід зауважити про важливість для музичного мислення здатності до продукування асоціативних ланцюжків, пов'язаної із творчою уявою й фантазією особистості. О.Бурська, розглядаючи мислення в аспекті музичного

виконавства, стверджує, що, «з'являючись на рівні інтуїції, асоціації закріплюються у свідомості стосовно певного конкретного уявлення. У потрібний момент свідомість може викликати те чи інше уявлення у досить яскравій і чіткій формі через вичерпування з глибин пам'яті повного комплексу асоціацій, пов’язаних з цим уявленням» [6, 29].

Дослідниця визначає музично-виконавське мислення як «…інтегративний духовний феномен, що функціонує у синкретичній єдності його художньо-концептуального, музично-феноменологічного (власне музичного) та виконавсько-технологічного компонентів. … є «мовним» (у музикознавчому сенсі цього поняття) мисленням, семантичну одиницю якого складає музична *інтонація»* [6, 35]. На думку авторки музично-виконавське мислення є процесом «усвідомленого оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавіатурним ментальним моделям музики у процесі її осягнення та виконання» [6, 35].

Доречно зазначити, що музичне мислення, оперуючи художньо-образними категоріями, спроможне рухатися у напрямку від елементарної образності до більш складної, узагальненої, інтегрованої розбудови образної картини у процесі створення, виконання й сприймання музичного твору.

Дослідження професійно-педагогічних, музичних, музично-виконавських аспектів мислення є невіддільним від дослідження творчих параметрів фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, яка базується на інтеграції психолого-педагогічних, музично-розвивальних, музично-виконавських, методичних та інших позиціях музичної педагогіки та виконавства. Отже звернемось до енциклопедичних тлумачень С.Гончаренка щодо поняття «творчість» та похідних дефініцій «творча діяльність» і «педагогічна творчість».

Вчений-енциклопедист конкретизує поняття «творчість» як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності» [13, 451], поняття «творча діяльність» як «форму

діяльності … створення якісно нового, що ніколи раніше не існувало» [13, 450], а поняття «творчість педагогічна» як «оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання» [13, 451].

А.Матейко, Г.Нагорна, Г.Падалка, Л.Северинова, О.Хоружа та ін., формулюючи й характеризуючи поняття «творчість», «творче мислення», ототожнюють поняття «творчість» і «діяльність» [50], осмислюючи обидва поняття в якості антиподу будь-якій стереотипній діяльності.

Погоджуючись із наведеним вище ототожненням, слід зазначити, що ми пов’язуємо творче мислення вчителя музичного мистецтва із здатністю до організації власного та узагальненого педагогічного досвіду для розбудови на його підґрунті нових педагогічних траєкторій. Водночас, цю мисленнєво-творчу здатність доречно осмислювати як інструмент власного інтелектуального розвитку.

Творче мислення має стати невід’ємною складовою професійно-особистісного портрету вчителя музичного мистецтва, оскільки творча складова фахової діяльності педагога-музиканта підсилюється за рахунок консолідації педагогічно-творчого і музично-творчого пластів у складі цієї діяльності, що виявляється у розмаїтті педагогічного та музичного інструментарію, комбінаторних можливостей для застосування цього інструментарію тощо.

Творче мислення ми розуміємо як одну з індивідуально-професійних складових особистості вчителя музичного мистецтва, що забезпечує спроможність до ефективної інтеграції, комбінації та рекомбінації спеціалізованих психолого-педагогічних та музичних знань, умінь та досвіду з метою підвищення результативності музичного навчання та виховання школярів.

Дослідження еволюційно-філософських, професійно-педагогічних, музичних, музично-виконавських, творчих аспектів проблематики мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволило перейти до розгляду

сутності креативного педагогічного мислення студентів факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Для цього доречно звернутись для тлумачення поняття «креативність», дослідженого такими західно-європейськими, американськими вченими, як Д.Айзенк, Дж. Гілфорд, Д.Еванс, В.Келлер, Н.Майер, А.Маслоу, Д.Перкінс, Б.Стайн, А.Тейлор, П.Е.Торренс, В.Франкл, Е.Фром та ін., а також українськими вченими, серед яких: В.Андрущенко, О.Антонова, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Жадько, С.Литвиненко, Г.Падалка та ін.

О.Антонова зазначає, що «креативність (від лат. creatio - створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей» [1, 12].

Енциклопедичне тлумачення поняття «креативне мислення» трактує це поняття у вузькому та широкому розумінні. Зокрема, «у вузькому значенні… - це дивергентне мислення, характерною особливістю якого є різноспрямованість і варіативність пошуку різних, в однаковій мірі правильних розв’язків відносно однієї … ситуації. Креативність в широкому розумінні… - це творчі інтелектуальні здібності, …здатність привносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї …, усвідомлювати проблеми і суперечності…, відмовлятися від стереотипних способів мислення [13, 243].

Поштовх для розвитку проблематики креативного мислення особистості було надано Дж. Гілфордом, який в своєму науково-психологічному доробку приділив особливу увагу проблемі інтелектуально-творчої обдарованості, визначивши два способи мисленнєвої діяльності людини: дивергентний і конвергентний [54].

Різниця між ними, за твердженням вченого, полягає в тому, що конвергентне мислення заточене лише на один конкретний спосіб вирішення проблеми, базуючись виключно на мисленнєво-логічному ґрунті, у той час, як дивергентне мислення рухається в руслі «…висунення різних і в рівній мірі

правильних ідей відносно одного й того самого об’єкта або при розв’язанні однієї і тієї самої задачі» [13, 283].

Розглянемо характерні властивості креативного мислення, яке Дж. Гілфорд асоціює із творчою обдарованістю особистості, а саме:

здатність до творчого продукування ідей (продуктивність мислення);

здатність до нестандартного бачення ситуації (оригінальність мислення);

здатність до стрункої побудови мисленнєвих конструктів (точність мислення);

здатність до віднайдення розв’язків, адекватних сформульованим цілям (відповідність мислення) [54].

Ряд українських вчених, що працюють у сфері психолого-педагогічних, музично-педагогічних досліджень, серед яких О.Антонова, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Жадько, А.Козир, С.Литвиненко, Г.Нагорна, Р.Павлюк, Г.Падалка, О.Хоружа та ін., ідентифікуючи й співставляючи зміст понять «креативність» та «творчість», зазначають про спорідненість креативного й творчого мислення.

Про це пише, зокрема, О.Хоружа, яка наводить визначення креативності мислення від П.Е. Торренса, що характеризує її як «здатність до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності» [50, 97], а також визначення творчості від Б.Теплова, який окреслює її як мисленнєву діяльність, «… в результаті якої створюються нові оригінальні продукти високої суспільної цінності»[50, 93].

Дослідниця, комплексно аналізуючи науковий доробок, присвячений креативності і творчості, зазначає про креативність як основу творчості, а також про значення надситуативної проблемності, ступінь привнесень якої до фахової діяльності педагога-музиканта обумовлює ступінь креативності його мислення [50, 97], [49].

Д Перкінс спроектував модель психології креативного мислення (Six-trait Snowflake Model of Creativity), яка інтегрує наступні його властивості:

особистісну мотиваційну спрямованість на асиметричне творче переформатування складових задачі з метою віднайдення найефективнішого рішення;

спроможність до нівелювання традиційних обмежень під час розв'язання задач щодо розгляду проблеми під новим кутом зору з метою віднайдення нестандартного результату;

мисленнєву гнучкість щодо утворення умовного «віяла» можливих перспектив під час розв'язання задач за алгоритмом: метафора аналогія гіпотеза відповідь;

використання помилкових рішень для набуття високої результативності;

позитивне сприйняття критичних зауважень, альтернативних позицій та компетентних поглядів з метою збагачення й перевірки власного досвіду;

позитивне емоційне супроводження процесу діяльності як джерела особистісного морального задоволення [56].

З огляду на вищерозглянуті філософські, психолого-педагогічні та креативно-творчі аспекти мислення особистості, доцільно зазначити, що креативне педагогічне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва має інтегрувати риси професійного мислення педагога-музиканта і, водночас. відповідати характеристикам і параметрам креативності.

Охарактеризуємо характерні сутнісно-специфічні властивості креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва, спираючись на представлені вище характеристики психології креативного мислення від Дж. Гілфорда та Д.Перкінса, а саме:

цілеспрямованість мислення вчителя музичного мистецтва на самостійне розв'язання проблемних ситуацій процесу музичного навчання й виховання учнів шляхом генерації нестандартних ідей на основі наскрізного, цілісного бачення проблеми в цілому (із можливим використанням варіативно-творчого переформатування умов педагогічної ситуації включно) з метою досягнення найефективнішого результату;

оригінальність креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як здатність до цілісного осягнення музично-педагогічної задачі під абсолютно різними, іноді парадоксальними, кутами зору, відкидаючи при цьому бідь-які обмеження у процесі методичного пошуку музично-педагогічних інновацій з метою віднайдення максимально-ефективного вирішення цієї задачі;

гнучкість креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як спроможність до мисленнєво-операційної транспозиції щодо методично-творчої екстраполяції педагогічного інструментарію в контекстах різних проблемних ситуацій музичного навчання й виховання школярів;

продуктивність креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як спроможність до максимально швидкого генерування педагогічних, методичних ідей і швидкого оперування ними на основі вільного застосування мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, переносу, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо в конкретну одиницю часу.

З огляду на вищезазначене, авторське визначення *сутності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризує досліджуваний феномен в якості різновиду професійного мислення педагога-музиканта, спрямованого на розвиток музичної культури учнів, а також на ефективне, швидке й оригінальне вирішення проблемних педагогічних ситуацій під час мистецького навчання школярів у звичайних та екстремальних умовах педагогічної роботи. Креативне педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва характеризується оригінальністю розв'язання проблем мистецького навчання загалом і вокально-хорової роботи із учнями зокрема, гнучкістю й продуктивністю, а також усвідомленням переваги надситуаційної проблемності над ситуаційною, творчим характером організації й провадження вокально-хорового музикування школярів*.

Подальше дослідження специфічних особливостей креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає

розгляд цього феномену у контексті основних способів його реалізації, серед яких:

пізнавально-теоретичний спосіб реалізації у процесі когнітивної мисленнєвої діяльності, внаслідок якої майбутній педагог-музикант розбудовує у своїй свідомості розгалужений комплекс психолого-педагогічних, музично-педагогічних, мистецтвознавчих, музично-теоретичних дефініцій (основу професійного тезаурусу), інтонаційний багаж, систему методичних ідей та закономірностей тощо;

технологічно-процесуальний спосіб реалізації під час постановки та оригінального вирішення задач та проблем музичного виховання школярів, максимально швидкого й ефективного формування в них музичної культури, інтерпретаційних та музично-виконавських умінь тощо;

рефлексивно-усвідомлювальний спосіб реалізації у процесі педагогічної рефлексії щодо управління навчально-виховним процесом, його регулювання та корекції.

Визначення пізнавально-теоретичного, технологічно-процесуального та рефлексивно-усвідомлювального способів реалізації креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва уможливило перехід до подальшого аналізу структурно-змістових аспектів досліджуваного феномену, визначення функцій, критеріїв та показників його сформованості.

Висновки до Розділу І

Розгляд науково-теоретичних основ дослідження проблематики креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, проведений в історично-ретроспективному, нейро-фізіологічному, професійно-педагогічному, музикознавчому аспектах, аналіз сутності та

властивостей досліджуваного феномену дозволив сформулювати наступні висновки.

1.Доведено значущість історико-хронологічного аналізу витоків та поступової еволюції проблематики мислення особистості у філософському аспекті у контексті визначення етапів формування та кристалізації поняття «мислення особистості», яке еволюціонувало й удосконалювалось разом із розвитком філософської науки, віддзеркалюючи рівень розвитку філософської думки згідно до епох Античності, Середньовіччя, Ренесансу, Нового часу, Просвітництва, Класицизму й Романтизму. Сукупний науково-філософський доробок у галузі проблематики мислення особистості, що складається з творів видатних вчених-філософів означених епох, а також постклассичного періоду, визначено як ретроспективно-філософський сегмент науково-теоретичного й методологічного базису нашого дослідження.

2. На підґрунті історико-хронологічного аналізу здійснено наукове узагальнення й конкретизацію етапів еволюції проблематики мислення особистості, а саме: внесок доби Античності у проблематику мислення людини полягає у розбудові основоположних теоретичних засад, які утворили науковий фундамент для подальшого розроблення цієї проблематики у процесі еволюції філософської думки за провідними напрямами щодо змісту та форм логічного мислення, цілеспрямованості діяльності, інструментарію пізнання оточуючого світу шляхом оволодіння знаннями тощо; внесок доби Середньовіччя у проблематику мислення людини полягає в розбудові у теоцентрично-монотеістичної парадигми, яка інтегрувала та ієрархізувала інтелектуальні й світоглядно-релігійні аспекти, утворивши підґрунтя для теоретичного розроблення операційно-функціональних – узагальнюючих, абстрагувальних та ін. процесів мисленнєвої діяльності; внесок доби Відродження у проблематику мислення особистості полягає в розбудові гуманістичної людино-центричної парадигми, яка під егідою концепції громадянського гуманізму була сконцентрована на консолідації мисленнєвих процесів і громадянських чеснот, а також інтегрувала філософсько-

педагогічну концепцію щодо ролі класичної освіти у формуванні особистості ідеального громадянина; внесок доби Нового часу у проблематику мислення особистості полягає в розбудові наукової-парадигмальної картини світу щодо розвитку теорії пізнання як провідного фактору суспільного розвитку шляхом збагачення методологічного, вербально-понятійного, логічно-операційного та категоріального інструментарію; внесок доби Українського Просвітництва у проблематику мислення особистості полягає в розбудові гуманістично-антропологічної парадигми, яка на основі натурфілософського раціоналізму інтегрувала антеїстичний та екзистенційний напрямки із концепцією кордоцентричності, узагальнивши й конкретизувавши соціо-психічні складники української ментальності; внесок доби Романтизму у проблематику мислення особистості від німецької класичної філософії полягає в розбудові гносеологічно-діалектичної парадигми пізнання світу на основі єдності людського буття й мислення, у розробленні методології філософського аналізу, конкретизації когнітивних здібностей, категорій розсуду, а також класифікації суджень і діалектичних законів мислення; внесок доби Романтизму у проблематику мислення особистості від української класичної філософії полягає в розбудові концепції національного мислення, яка на основі принципу історизму збагатила цю проблематику сукупністю національно-культурних дефініцій та категорій; внесок постклассичної філософії XX століття у проблематику мислення особистості полягає в детальному розробленні й удосконаленні попередніх досліджень щодо класифікації видів мислення, його основних функцій та форм, взаємодії й взаємовпливів мисленнєвої діяльності із мовленнєвою, а також із суспільно-корисною трудовою діяльністю, що обумовило фаховий напрямок розвитку проблематики мислення.

3.На основі дослідження педагогічних аспектів мислення особистості створено авторське уточнення й характеристику педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва в якості одного з різновидів професійного мислення, який являє собою найвищу форму інтелектуальної процесуально-

операційної активності педагога-музиканта щодо віддзеркалення комплексного процесу музичного навчання і виховання школярів (стратегічного і тактичного планування, програмування педагогічних проективних, оцінювально-корекційних дій тощо), базованого на сукупності мисленнєвих дій та операцій, сконцентрованих на ефективному розв'язанні музично-педагогічних задач навчального процесу.

4. Розроблено авторське уточнення музичного мислення вчителя музичного мистецтва, яке, інтегруючи художньо-образні уявлення, актуалізується у процесі слухового сприймання горизонтальних та вертикальних звукових структур, із образно-естетичним змістом і формою музичного твору, забезпечуючи триєдину комунікативно-герменевтичну взаємодію творчої особистості виконавця-інтерпретатора, творчої особистості композитора із творчою особистістю слухача у процесі осягнення музичного твору.

5.Розроблено авторське уточнення творчого мислення вчителя музичного мистецтва в якості однієї з індивідуально-професійних складових особистості педагога-музиканта, що забезпечує спроможність до ефективної інтеграції, комбінації та рекомбінації спеціалізованих психолого-педагогічних та музичних знань, умінь та досвіду з метою підвищення результативності музичного навчання та виховання школярів.

6.Розроблено авторське визначення сутності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке характеризує досліджуваний феномен в якості різновиду професійного мислення педагога-музиканта, спрямованого на розвиток музичної культури учнів, а також на ефективне, швидке й оригінальне вирішення проблемних педагогічних ситуацій під час мистецького навчання школярів у звичайних та екстремальних умовах педагогічної роботи. Креативне педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва характеризується оригінальністю розв'язання проблем мистецького навчання загалом і вокально-хорової роботи із учнями зокрема, гнучкістю й продуктивністю, а також усвідомленням переваги

надситуаційної проблемності над ситуаційною, творчим характером організації й провадження вокально-хорового музикування школярів.

7.Досліджено властивості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. серед яких: цілеспрямованість креативного педагогічного мислення вчителя на самостійне розв'язання проблемних ситуацій процесу музичного навчання й виховання учнів шляхом генерації нестандартних ідей на основі наскрізного, цілісного бачення проблеми в цілому (із можливим використанням варіативно-творчого переформатування умов педагогічної ситуації включно) з метою досягнення найефективнішого результату; оригінальність креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як здатність до цілісного осягнення музично-педагогічної задачі під абсолютно різними, іноді парадоксальними, кутами зору, відкидаючи при цьому бідь-які обмеження у процесі методичного пошуку музично-педагогічних інновацій з метою віднайдення максимально-ефективного вирішення цієї задачі; гнучкість креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як спроможність до мисленнєво-операційної транспозиції щодо методично-творчої екстраполяції педагогічного інструментарію в контекстах різних проблемних ситуацій музичного навчання й виховання школярів; продуктивність креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва як спроможність до максимально швидкого генерування педагогічних, методичних ідей і швидкого оперування ними на основі вільного застосування мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, переносу, абстрагування, конкретизації, класифікації тощо в конкретну одиницю часу.

8.Згідно до вектору спрямованості та приналежності до ситуаційної й надситуаційної проблемності класифіковано та систематизовано педагогічні задачі фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, серед яких: оперативні, тактичні та стратегічні педагогічні задачі.

9.Розроблено і сформульовано поняття «специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва» в якості

послідовно-ланцюгового процесу постановки, класифікації та вирішення музично-педагогічних, методичних та музично-виконавських задач вокально-хорового навчання, розподілених в залежності від приналежності до ситуативної (поточної) або надситуативної (стратегічної) проблемності як оперативні, тактичні та стратегічні.

Список використаних джерел до розділу І

1. Антична література. Греція. Рим. Хрестоматія (Упорядники: Михед Т.В., Якубіна Ю.В.) Київ: Центр навчальної літератури. 2006. 952 с.
2. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. Вип. 69. Ч. 2. Київ-Вінниця, 2011. С. 11-17.
3. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ: Віпол, 1987. 96 с.
4. Боднар А.Я., Макаренко Н.Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. Наукові записки. Том 162. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ. 2014. С. 32-37.
5. Бойко Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. 1999. 19 с.
6. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2004. 239 с.

7. Вернадский В. И.: Наука. Философия. Человек. Кн. 1: Наука в исторических и социальных контекстах Київ: Інформ. аналіт. агенство, 2008. 452 с.
8. Волинка Г.І., Гусєв В.І., Огороднік І.В. Вступ до філософії: історико-філософська пропедевтика: Підручник. Київ: Вища школа. 1999. 624 с.
9. Волинка Г.І., Мозгова Н.Г., Федів Ю.О. Філософія: посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2002. 63 с.
10. Волинка Г.І., Мозгова Н.Г., Федів Ю.О. Філософські науки. Посібник для аспірантів і пошукувачів, які готуються до кандидатського іспиту з філософських наук. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2005. 104 с.
11. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Рідна школа. № 4. 2002. С. 14-16.
12. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. Рідна школа. № 6. 2004. С. 15–17.
13. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
14. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій. Київ: Наукова думка. 1997. 285 с.
15. Густяков Н.А. Психология мотивации мышления. Харьков: ХГУ, 1993. 63 с.
16. Єріна А. М., Захожай В. Б., Єрін Д. Л. Методологія наукових досліджень: Навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури. 2004. 212 с.
17. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. Київ: Либідь. 1983. 132 с.
18. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

19. Ілляхова М.В. Структура креативності науково-педагогічного працівника. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск LXXXVII. 2019. С.52- 57.
20. Іщенко, Л. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, (2), 2018. С.176–184.
21. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму (пер. з нім. й латини І.Бурковського). Київ: Юніверс. 2004. 464 с.
22. Киричук О. І. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ: Знання. 1986. 48 с.
23. Конох А.П., Конох О.Є. Формування професійно-педагогічного мислення в майбутніх учителів фізичної культури. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 78(3). С. 137-141.
24. Корзун В.В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні та історичні науки. Київ, 2014. Вип. 120. С. 74-79.
25. Потебня Костюк О. В., Власенко Ф. П. Концепція міфотворчості О. О. Потебні. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. Вип. 52. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА. 2013. С. 260-267.
26. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
27. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. Спецкурс з дидактики. Навч. посібник для пед. ін-тів. Харків: Основа при ХДУ. 1990. 89 с.
28. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Монографія. 2-ге вид., доп. Харків: Харк. держ. пед. ун. ім. Г. С. Сковороди : О.В.С., 2000. 164 с.

29. Локк, Джон. Розвідка про людське розуміння. У 4-х книгах (пер. Наталка Бордукова). Харків: Акта, Кн. 1. 2002. 152 с.
30. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ: НПУ, 2009. Вип. 8 (13). С. 108-113.
31. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація кандидата педагогічних наук. Київ. 2002. 200 с.
32. Онищук В. О. Шлях до глибоких знань. Київ. Знання. 1999. 47 с.
33. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
34. Парасюк Іван. Формування професійного педагогічного мислення у майбутнього вчителя. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2008. №3. С.148-154.
35. Педагогічний словник (за ред. М.Д. Ярмаченка). Київ: Педагогічна думка. 2001. С. 341-344.
36. Потебня А.А. Мысль и язык. Печ. по изд. Харьков. 1913. 192 с.
37. Резунова О.С. Розвиток продуктивного мислення та навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови. Педагогічні науки: теорія та практика. No 4 (48), 2023. С.164-169.
38. Савелюк Н.М. Психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах НУШ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія», № 12. 2021 р. С.83-89.
39. Самоненко Ю.А. Психологія та педагогіка. Психологія XXI сторіччя. Харьків: Юніті-Дана. 2001. 277 с.
40. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів (за ред. А.І. Кузьмінського). Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького. 2002. 48 с.

41. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах. Київ: 1994. Том 1. 446 с.
42. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. Управління школою. Харків, 2004. №13. С.17- 23.
43. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посібник (за ред. акад. НАН України Л.В.Губернського). Київ: Знання. 2009. 624 с.
44. Філософія: хрестоматія для аспірантів: навчальний посібник. Укладач Волков О.Г. Мелітополь. 2018. 424 с.
45. Філософія Артура Шопенгауера та сучасність: кол. моногр. за ред. Анатолія Карася. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 164 с.
46. Філатьєва Т.В. Підготовка майбутніх фахівців у галузі мистецтва до художньо-педагогічної діяльності в позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Луганськ, 2013. 20 с.
47. Філософський енциклопедичний словник (під редакцією В. І. Шинкарука). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
48. Фрідріх Ніцше. *Так мовив Заратустра. Книжка для всіх і ні для кого* (переклад з німецької: Г. Савченко). Харків: Фоліо. 2019. 256 с.
49. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. Київ.: ДАККІМ, 2009. С. 392- 396.
50. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 242с.
51. Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти. Педагогіка і психологія

професійної освіти: Науково-методичний журнал №5. Львів: Національний університет «Львівська політехніка». 2008. С. 147-156.

52. Шапар В. Б. Сучасний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
53. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисциплін. К.: КНЕУ, 2003. 154 с.
54. Guilford, J.P. Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. Psychological Review N89, 1982. 48-59 pp.
55. Hurson T. Think Better: An Innovator’s Guide to Productive Thinking. McGrow-Hill Books, 2007. 292 P.
56. Perkins David. Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education. Herausgeber: Jossey-Bass. 2008. 272 S.
57. Sibano M. The Concept-formation as Productive Thinking. The Japanese Journal of Psychology. Vol. 13, Issue 4. 1938. 389–400 pp.
58. Stain B.S. Memory and Creativity. Handbook of Creativity. Ed. of J.A. Glover and other. Plenum Press, N.Y. and London. 1988. 356 P.
59. Glover John A. Handbook of Creativity (Perspectives on Individual Differences). 1989. 470 S
60. Tisdall W. T. Productive Thinking in Retarded Children. Education. Vol. 29. Issue 1. 1962. 36–41 pp.

РОЗДІЛ ІІ. Компонентна структура креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та педагогічні орієнтири його формування

2.1.Зміст та функції креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

Подальше дослідження креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва вимагає розгляду його структурно-змістових аспектів, для чого доцільним, на нашу думку, є застосування системного підходу. О.Кустовська визначає цей підхід як «…один із головних напрямків методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об’єктів як складних систем» [16, 5]. С.Гончаренко окреслює системний підхід як такий, що «…спрямований на розкриття цілісності педагогічних об’єктів, виявлення в них різноманітних типів зв’язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [6, 423].

А.Єріна, В.Захожай, В.Дербенцев, О.Шарапов зазначають про методологію системного підходу у контексті закономірностей формування складної системи на основі інтегрування компонентних складових, актуалізації зв’язків між цими складовими [9], [40].

О.Кустовська, аналізуючи й підсумовуючи науково-теоретичні джерела з проблем методології системного підходу (Р.Акоф, Л.Берталанфі, Д.Бурчфільд С. Оптнер, А.Холл та ін.), узагальнює такі його характеристики, як:

«…інтеграція, синтез розгляду різних сторін явища або об’єкта;

адекватний засіб дослідження і розробки … об’єктів … котрі є органічним цілим…;

…вираження процедур подання об’єкта як системи та способів їх розробки…;

широкі можливості для одержання різноманітних тверджень та оцінок, які передбачають пошук різних варіантів виконання певної роботи з подальшим вибором оптимального варіанта …»[16, 5-6].

Застосування системного підходу до структурного аналізу креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає звернення до терміну «система» як до базового поняття, що знаходиться в основі системного підходу. О.Хоружа, застосовуючи системний підхід до структурного аналізу етнопедагогічного мислення, наводить ряд визначень поняття «система» в якості «…сукупності елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і створюють певну цілісність, єдність…, сукупності великої кількості одиниць, у якій кожна одиниця підкорюється законам причинно-наслідкових зв'язків, … що включає певну кількість взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, спрямованих на інтенсифікацію розумових та виховання моральних якостей …» [39, 69].

О.Кустовська надає великим системам наступні характеристики: загальність та абстрагованість, множинність, цілісність і подільність, первинність цілісності, еквіпотенційність, неадитивність (емерджентність), синергетичність, ієрархічність, взаємозалежність між системою і середовищем, самостійність, відкритість, цілеспрямованість [16, 20-22].

Отже, залучення системного підходу до розроблення компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає осмислення цього феномену в якості цілісної системи, яка ґрунтується на основі пов'язаних між собою функціональних та компонентних складових, взаєморозташування яких обумовлює їх взаємодію і сумісне функціонування.

До таких структурних складових креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва ми відносимо мотиваційно-установчий, проблемно-технологічний та продуктивно-рефлексивний компоненти. Розглянемо їх окремо.

Активна процесуальна інтегрованість креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва до когнітивних процесів вокально-хорового навчання, які завжди мають мотиваційно-емоційний супровід, потребує дослідження певних мотиваційних утворень, серед яких важливе місце займають цілеутворення, мотиви, психологічні установки тощо. Адже під час представленого вище аналізу й характеристики креативного педагогічного мислення в якості однієї з його провідних властивостей було встановлено таку його властивість, як цілеспрямованість на самостійне розв'язання проблемних ситуацій процесу музичного навчання.

Про інтеграцію когнітивно-мисленнєвої діяльності й мотивації пише харківський вчений Н.Густяков, на думку якого поштовх пізнавального процесу генерується «…з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює… потреби, … інтереси і спонукання, … афекти й емоції» [8, 23]. Причому автор, характеризуючи інтеграцію когнітивно-мисленнєвої діяльності й мотиваційної сфери, особливе значення приділяє афективно-когнітивній взаємодії на підґрунті емоційного супроводу процесу пізнання [8, 23].

Інтеграція когнітивної сфери креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва і мотиваційної сфери знаходиться в площині алгоритму функціонування вектору мисленнєвої цілеспрямованості на розв'язання проблемних ситуацій, притаманних процесу музичного навчання загалом і вокально-хорового навчання зокрема. Означений алгоритм інтегрує:

поштовх до потребового збудження, детермінованого нестачею знань у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема, зумовлений негативним емоційним фоном на основі усвідомлення означеної нестачі знань;

виникнення стійкої потребової спонуки щодо оволодіння знаннями у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема, необхідних для вирішення проблемних ситуацій навчального процесу, на підґрунті визначення доцільних інформаційних напрямків;

наявність стійкого пізнавального інтересу до знань у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема, необхідних для вирішення проблемних ситуацій навчального процесу, згенерованого позитивним емоційним супроводом зацікавленості, що супроводжує процес задоволення означеної потребової спонуки;

тонічне розширення кола художньо-естетичних потреб у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема на основі стійкого емоційно-позитивного супроводу зацікавленості у процесі набуття відповідних знань;

утворення психологічної установки як кінцевого пункту вектору мисленнєвої цілеспрямованості на оволодіння знаннями у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема на базі усвідомленого ставлення до цих знань як до інструменту досягнення позитивних результатів під час вирішення проблемних ситуацій навчального процесу.

Спираючись на зазначене вище, доцільно визначити в системі креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва *мотиваційно-установчий* структурний компонент, а критерієм його сформованості – *міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань*.

Представлений вище алгоритм функціонування вектору мисленнєвої цілеспрямованості на розв’язання проблемних ситуацій, притаманних процесу музичного навчання загалом і вокально-хорового навчання зокрема, дозволяє осмислити значення потреб та інтересів особистості, які у взаємодії функціонують в межах описаного Є.Іллініим, Д.Колесовим потребового циклу, в межах якого актуалізуються різноманітні потребові зв’язки [10].

Як було зазначено в алгоритмі, поштовх до потребового збудження утворюється на підставі усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва власної недостатньої обізнаності щодо педагогічного інструментарію для оригінального, швидкого й ефективного вирішення задач

музичної педагогіки та виховання, вокально-хорової роботи тощо.

Означене усвідомлення, що супроводжується емоційним незадоволенням й бажанням студентів виправити ситуацію, має бути обов'язково педагогічно простимульовано, продіагностовано й зафіксовано професорсько-викладацьким складом, завданням якого є методичне стимулювання в студентів стійкої потребової спонуки щодо оволодіння музично-педагогічними знаннями, зокрема, в галузі інноваційних методик мистецького навчання. Стійкість цієї потребової спонуки може бути забезпечена виключно за рахунок системної педагогічної підтримки в студентів стійкого пізнавального інтересу до знань у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема.

Пізнавальний інтерес в навчанні окреслено С.Гончаренком як «… один з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору», спрямований на «активне пізнавальне ставлення … до навчання й праці» [7, 201]. А.Боднар, Н.Макаренко визначають пізнавальний інтерес як «…емоційно усвідомлену, вибіркову спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності» [3, 33].

Н.Мозгальова, яка дослідила пізнавальні інтереси студентів факультетів мистецтв, визначила два провідних напрямки цього мотиваційного утворення. Авторка пише, що пізнавальний інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізується у вибірковому ставленні до пізнання аспектів музичної культури в цілому (І напрям), а також у зацікавленості до проблематики музичного навчання та виховання, тобто у вибірковому ставленні студентства до музично-педагогічних аспектів (ІІ напрям) [19].

Для забезпечення системної педагогічної підтримки в студентів стійкого пізнавального інтересу до знань у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема доречно передбачити наступні методичні заходи:

по-перше, сконцентрувати увагу студентів на нестачі психолого-

педагогічних, музично-педагогічних, методичних знань щодо педагогічного інструментарію для оригінального, швидкого й ефективного вирішення задач музичної педагогіки та виховання, вокально-хорової роботи тощо, що сформує психологічний базис для виникнення пізнавального інтересу як для інструменту задоволення відповідної потребової спонуки;

по-друге, педагогічно забезпечити й підтримати позитивне емоційне супроводження до навчальних завдань з креативного розв'язання проблемних ситуацій музичної педагогіки та виховання;

по-третє, сформувати в межах процесу вокально-хорового навчання навчальне середовище, в якому пріоритетною ціллю буде практична креативна музично-педагогічна діяльність.

Методична підтримка розвитку пізнавальних інтересів студентства *до набуття й оновлення знань у галузі музичної педагогіки та виховання,* що забезпечується на основі сукупності мотиваційних методів розвитку інтересу, теоретичних, евристичних, образно-демонстраційних методів мистецького навчання тощо, уможливлює не тільки стійкість потребової спонуки, але й сприяє розширенню тематичного кола художньо-естетичних потреб.

До прикладу, інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до методичних новацій у галузі вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, зокрема, до нових методик розвитку музичного сприймання учнів, формування умінь художньо-педагогічного аналізу тощо, «підштовхує» потребове художньо-естетичне спонукання студентів до розширення обсягу музичних зразків, які можна застосовувати у практичній роботі із школярами під час упровадження означених методик, їх модифікації тощо.

Стійкість пізнавальних інтересів студентів *до набуття й оновлення знань у галузі музичної педагогіки та виховання,* яка забезпечує стійкість відповідної потребової спонуки, а також сприяє розширенню кола художньо-естетичних потреб, утворює міцне підґрунтя для *психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.*

Енциклопедичний словник характеризує сутність педагогічної установки

як «зумовлений минулим досвідом стан готовності, схильність індивіда до певної активності або дії» [6, 472]. О.Хоружа розглядає психологічну установку під кутом зору «…внутрішнього, неусвідомленого стану готовності до дії, що визначає специфіку мисленнєвої діяльності [39, 78], пов'язуючи це мотиваційне утворення із завершенням потребового циклу в структурі мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також із пролонгацією пізнавальних інтересів [39, 78].

Поштовх потребової спонуки, спричинений усвідомленням студентством нестачі знань у галузі музичної педагогіки загалом і вокально-хорового навчання зокрема, ініціює появу окресленого вище пізнавального інтересу до цих знань. У свою чергу, стійкий пізнавальний інтерес до означених знань детермінує стійкість пізнавально-потребової спонуки, з однієї сторони, ліквідуючи прогалини у музично-педагогічних, вокально-хорових знаннях шляхом систематичного задоволення цієї спонуки, а з іншої сторони, забезпечуючи емоційну відкритість до музично-педагогічних інновацій.

З огляду на зазначене вище, І показником сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено «вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки», ІІ показником сформованості цього структурного компоненту було визначено «наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

Продовжуючи аналіз структурно-змістових аспектів креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, доречно зупинитись також на аспектах, безпосередньо пов'язаних із фаховою музично-педагогічною, зокрема, із вокально-хоровою діяльністю, яка постає у вигляді послідовного процесу постановки та творчого розв'язання сукупності музично-педагогічних задач.

М.Ілляхова дотримується аналогічної наукової позиції, зазначаючи, що «традиційно в психолого-педагогічних дослідженнях креативність

розглядається як здатність викладача розвивати творчий характер власної діяльності» [11, 53], причому «структуру креативності утворюють: здатність до творчості і вирішення проблемних завдань [11, 53], а розв'язання проблемності є, за визначенням О.Хоружої, «…функціональною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя» [39, 92].

Спираючись на розуміння проблемно-центричності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованості цього різновиду професійного мислення на швидке, ефективне й оригінальне розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання й виховання щколярів, доцільно стверджувати про важливість для якості фахового навчання студентів факультетів мистецтв оволодіння технологічними уміннями вирішення проблемних ситуацій на уроках музичного мистецтва і в позаурочній діяльності.

Тобто центральною ланкою формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування в студентів як теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання й виховання учнів в урочній та позаурочній діяльності, так і практичних умінь постановки й вирішення музично-педагогічних задач.

Поняття «технологія», що використовується у процесуально-навчальному контексті, окреслюється педагогічним енциклопедичним словником в якості «системного методу створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» [6, 459], а також уможливлює керованість тими чи іншими навчальними процесами.

У випадку формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення оволодіння студентами технологією ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання й виховання учнів забезпечить здатність студентів усвідомлено керувати процесом вирішення педагогічної проблемності,

оптимізувати його ефективність, якнайшвидше досягати поставлених педагогічних цілей тощо.

З огляду на вищезазначене, наступним структурним компонентом креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв доречно визначити *проблемно-технологічний компонент, а критерієм сформованості цього компоненту – ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів*.

Розглянемо технологію креативного вирішення педагогічної проблемності майбутніми вчителями музичного мистецтва у контексті формування в них креативного педагогічного мислення. О.Хоружа у розробленому «Психолого-педагогічному тренінгу формування креативності етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики» представила цю технологію в якості сукупності форм, методів, засобів і прийомів формування креативності, спрямованих:

на пильність у пошуках проблемності;

на здатність інтегрувати й синтезувати різноманітний педагогічний інструментарій;

на спроможність мислено створювати різноманітні образи й поліваріантно їх комбінувати;

на рухливість і динамізм мисленого продукування цілого «віяла» ідей під час розв'язання проблемності;

на гнучкість у баченні проблемності під різними кутами зору як здатність до транспозиції й застосування набутого досвіду під час вирішення принципово нових педагогічних задач;

на чіткість у баченні логіки кожної проблемної ситуації під час її аналізу;

на здатність до переконструювання нової, невідомої проблемної ситуації у вже відому;

на здатність до самобутнього, нестандартного способу вирішення проблемності;

на здатність до педагогічної рефлексії [39, 242-247].

До сукупного педагогічного інструментарію, що утворює основу технології формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, доречно віднести методи й засоби креативно-мисленнєвого вправляння, методи й засоби відпрацювання рефлексивності креативного педагогічного мислення (самоспостереження, самозвіт, самоаналіз, самооцінювання, самокорекція тощо), тренінги, теоретичні методи, які відповідають основним діям і операціям мислення (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння. класифікація, перенос тощо), емпіричні методи на кшталт письмового та усного інтерв'ювання, опитування, анкетування тощо, пошуково-евристичні методи і прийоми та ін.

Нами розроблено базовий алгоритм технології креативного вирішення педагогічної проблемності майбутніми вчителями музичного мистецтва у контексті формування в них креативного педагогічного мислення, який інтегрує наступні позиції:

визначення існуючої або потенційно можливої проблемної ситуації музичного (вокально-хорового) навчання (теоретичні методи констатації і абстрагування проблемної ситуації);

усвідомлення і окреслення ключового протиріччя, що є джерелом утворення проблемної ситуації музичного (вокально-хорового) навчання (теоретичні методи аналізу та констатації);

чітке формулювання мети розв'язання проблемної ситуації музичного (вокально-хорового) навчання;

постановку педагогічної задачі із гіпотетичним моделюванням бажаного результату її вирішення (методи прогнозування і мисленого моделювання гіпотез);

окреслення базових термінів вирішення поставленої педагогічної задачі;

поліваріантний пошук різних кутів зору на моделювання сприятливих умов вирішення поставленої педагогічної задачі (евристично-пошукові методи);

визначення структури проблемної ситуації як основи пошуково-евристичної траєкторії її поетапного розв'язання (методи структурного аналізу, проектування педагогічної траєкторії);

поліваріантний пошук методів, засобів і прийомів вирішення поставленої педагогічної задачі (методи проектування й моделювання педагогічного інструментарію);

встановлення отриманих результатів вирішення поставленої педагогічної задачі (методи узагальнення, констатації, аналізу, оцінювання результативності).

З огляду на зазначене вище, показниками сформованості *проблемно-технологічного* структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено:

вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів;

наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач.

Подальший розгляд змісту та структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаний із такою його властивістю, як продуктивність, досліджену М. Вертгеймером, О.Сельцем, М.Сібано, В.Тісдаллом, Е.Фроммом та ін. Зокрема, М. Сібано характеризує продуктивність мисленнєвого процесу в якості інтелектуальної здатності особистості до продукування й формулювання нових дефініцій, що уможливлюють бачення нетрадиційних способів розв'язання проблемності [42].

В. Т. Тісдалл, спираючись на науковий доробок Дж. Гілфорда у галузі моделювання інтелектуальних процесів, описує властивості продуктивності мислення з позицій наступних індикативних характеристик:

унікальність рішень;

число релевантних відповідей за часовий термін;

вільне «переключення» з одного типу мислення на інший (зокрема, з конвергентного на дивергентне, з логічного на асоціативне тощо);

визначення продукованих і оброблених ідей за їх кількісним показником у сформульованих рішеннях [43].

Н.Савелюк наводить модель продуктивного мислення, розроблену Т.Хурсоном, визначаючи означену модель як «…основу для творчого розв'язання проблем» і представляючи 6 основних її кроків [32, 84]. Авторка наводить ці послідовні кроки, серед яких: «Що саме відбувається?»; «Що являє собою успіх?»; «В чому проблема?»; творення відповідей, творення середовища, систематизація ресурсів [32, 84].

Розглянемо означені кроки продуктивності креативного педагогічного мислення окремо:

постановка запитання «Що саме відбувається?» становить основу усвідомлення змісту проблемної ситуації музичного навчання школярів на уроках музичного мистецтва та під час позаурочних заходів;

постановка запитання «Що являє собою успіх?» становить основу усвідомлення й окреслення мети та бажаного результату вирішення проблемності;

постановка запитання «В чому саме полягає конкретна проблема?» становить основу для усвідомлення того протиріччя, яке породило проблемність;

продукування ефективних нестандартних відповідей становить основу для відбору методів і засобів вирішення проблемності,

творення навчально-педагогічного середовища становить основу для моделювання його сприятливих педагогічних умов вирішення проблемності,

систематизація ресурсів становить основу для концентрації й мобілізації матеріальних та інтелектуальних складових ресурсної бази навчально-педагогічного середовища.

Подальший розгляд продуктивності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язаний із музично-

виконавськими аспектами вокально-хорового навчання і фахового навчання в цілому, асоціюється, зокрема, із продуктивністю навчального процесу на факультетах мистецтв, а також із продуктивністю музично-виконавської діяльності. Продуктивний навчальний процес передбачає «… допомогу…в професійному становленні … і впевненому входженні в соціум за допомогою реалізації … індивідуального освітнього маршруту, який включає продуктивну діяльність … і забезпечує всебічне розкриття творчого потенціалу…» [6, 381].

Якщо застосувати це енциклопедичне визначення продуктивного навчання безпосередньо у контексті фахового вокально-хорового навчання, то можна стверджувати, що *продуктивне вокально-хорове навчання уможливлює професійне становлення майбутнього вчителя музики як хормейстера, хорового диригента, забезпечуючи студентам входження в соціум саме для виконання соціально-суспільної місії педагога-музиканта, організатора й художнього керівника хорового колективу. Належне виконання цієї соціально-суспільної місії стає можливим в результаті повноцінної реалізації індивідуального маршруту фахового вокально-хорового навчання, який включає продуктивну вокально-хорову діяльність, забезпечуючи розкриття творчого потенціалу студента*.

Продуктивність креативного педагогічного мислення передбачає не тільки здатність до встановлення нових правил вирішення проблемності, до гнучкого застосування нових знань, але й спроможність використовувати набутий мистецький, педагогічний досвід для продукування ефективних рішень в нових педагогічних ситуаціях, «…продуктивно здійснюючи навчально-пізнавальну діяльність, при цьому досягаючи особистісно значущих навчальних результатів, що сприяє саморуху, саморозвитку та самовдосконаленню особистості» [30, 166], спроможної до інтелектуально-рефлексивних дій.

Тобто продуктивність креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва знаходиться у взаємозв’язку із здатністю до

мистецької й педагогічної рефлексії. Китайський дослідник Яо Цзицзянь визначає рефлексію «як пізнавально-відображальний, нерозривно пов'язаний із мовленням процес інтелектуальної діяльності, що є найвищою формою не тільки узагальненого, соціально-обумовленого віддзеркалення оточуючої реальності, але й її окремих складових, деталей, а також зв'язків між ними» [41, 69], а мистецьку рефлексію як «…обумовлений потребою удосконалення мистецького продукту процес мисленнєво-аналітичної діяльності, який здійснюється з метою подолання негативних явищ та складнощів мистецького навчання» [41, 70].

Педагогічна рефлексія (Л.Гапоненко, Г.Нагорна, Г.Полякова, Т.Рідель, Р.Тур, О.Хоружа та ін.) осмислюється вченими як один з важливих чинників професійної компетентності педагога, а також як ефективний регулятор педагогічного саморозвитку. На думку Р.Тур, педагогічна рефлексія обумовлює самоусвідомлення педагога в якості суб'єкту педагогічної роботи, а також чітке розуміння стратегічної мети та тактичних цілей цієї роботи, її змістові складові, інструментарій тощо [38, 20].

На нашу думку, *педагогічна рефлексія виявляється в усвідомленні власного педагогічного досвіду у галузі проектування, моделювання й застосування методичного інструментарію, спрямованого на продуктивність навчального процесу*.

З огляду на вищезазначене, доречно визначити в структурі педагогічного креативного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва продуктивно-рефлексивний структурний компонент, а критерієм сформованості цього компоненту – міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Подальший аналіз продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає чіткого розуміння того, що продуктивність виявляється безпосередньо у практичній музично-виконавській і, зокрема, вокально-

хоровій та диригентсько-хоровій діяльності студентів. Ця діяльність актуалізується під час вивчення навчальних курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Виконавський практикум», «Методика музичного виховання», «Постановка голосу» тощо. Причому *продуктом* практичної музично-виконавської, вокально-хорової та диригентсько-хорової діяльності виступає самостійно розроблена, оригінальна, повноцінно трансльована до слухачів в реальному часі цілісна художньо-інтерпретаційна концепція вокально-хорового твору.

Продуктивно-рефлексивний структурний компонент креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва напряму пов'язаний із такими різновидами творчої музичної діяльності у процесі вокально-хорового навчання, як інтерпретаційно-проективна, практична музично-виконавська і рефлексивно-аналітична. Саме у процесі провадження цих різновидів музичної діяльності відпрацювання продуктивності креативного педагогічного мислення відбувається за рахунок формування в студентів умінь створення оригінальної інтерпретаційної концепції вокально-хорових творів.

Проблематика створення оригінальних художньо-інтерпретаційних концепцій складала предмет досліджень таких дослідників, як О.Бурська, Л.Гаврилова, І.Глазунова, Т.Грізоглазова, І.Грінчук, А.Козир, В.Корзун, Н.Корихалова, Т.Корольова, Л.Куненко, Н.Мозгальова, Г.Нейгауз, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Хоружа, О.Щолокова та ін.

Оригінальна художньо-інтерпретаційна робота окреслюється В.Корзун в якості «…індивідуально-образного тлумачення…» студентами закладеної автором в музичному творі «…об'єктивної композиторської інформації» Причому це індивідуально-образне тлумачення «характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування» [14, 75-76].

Отже, формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя

музичного мистецтва передбачає дотримання наступних двох методичних позицій:

з одного боку, цілеспрямованого розвитку в студентів здатності до самостійного проектування й сценічного втілення оригінальних, яскраво-образних інтерпретаційних версій вокальних, вокально-хорових музичних творів;

з іншого боку, цілеспрямованого розвитку в студентів здатності ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями на уроках музичного мистецтва в закладах середньої загальної та спеціальної музичної освіти, максимально сприяючи розвитку умінь самостійної музичної інтерпретації в школярів, зокрема, у процесі розучування вокальних та хорових творів на основі «…виявлення творчого ставлення до твору ... власного розуміння тексту… власного сприйняття того, що створив автор» [27, 190].

Слід зауважити, що обидві окреслені вище позиції методологічно ґрунтуються на педагогічній активізації в студентів сукупності мисленнєво-аналітичних, порівняльних, синтезувально-узагальнюючих та інших дій, спрямованих на провадження музично-теоретичного, художньо-педагогічного, музикознавчого, історично-стильового, рефлексивного аналізу, на порівняння різноманітних інтерпретаційних варіантів, на узагальнення виявлених засобів музичної виразності в єдиному інтерпретаційному проекті тощо.

Отже методичне забезпечення для формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва має ґрунтуватися на інтеграції теоретичних методів аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння, узагальнення із методами розвитку креативності педагогічного мислення, ескізними методами інтерпретаційного проектування, образно-ілюстративними методами тощо.

З огляду на зазначене вище, показниками сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва доречно визначити:

вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів;

наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

Таким чином, дослідження структурних аспектів креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва дозволило стверджувати, що основу психологічного механізму цього феномену становлять мотиваційно-установчий, проблемно-технологічний та продуктивно-рефлексивний компоненти.

Водночас, дослідження змісту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва не має обмежуватись розглядом лише структурно-змістових його аспектів, а потребує також детального функціонального аналізу. Адже і динаміка формування мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного компонентів, і взаємодія між ними регулюється за рахунок актуалізації відповідних функцій, які забезпечують послідовність станів розвитку кожного з окреслених компонентів (від початкових до більш високорозвинених станів).

Динаміка формування мотиваційно-установчого структурного компоненту регулюється за рахунок *стратегічно-цільової функції*, яка забезпечує в майбутніх учителів музичного мистецтва повну усвідомленість щодо формування креативного педагогічного мислення, відповідаючи за розбудову особистісної стратегії, кінцевим пунктом якої є досягнення мети щодо власного максимального інтелектуально-творчого саморозвитку, важливим чинником якого є креативність мислення.

Стратегічно-цільова функція сприяє утворенню у свідомості студентства не тільки еталонного уявлення про цілісний образ власної Я-концепції, яка може бути сформована внаслідок ефективного формування креативного

педагогічного мислення, але й еталонного уявлення про результативність власної фахової діяльності на посаді вчителя музичного мистецтва.

Адже, співставляючи власні уявлення про свої теперішні професійні можливості (у світлі свого реального Я), із уявленнями про свої потенційні професійні можливості, здобуті внаслідок сформованості креативного педагогічного мислення (у світлі свого ідеального Я), майбутній учитель музичного мистецтва автоматично співставляє реальні результати своєї фахової діяльності, отримані під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» (у світлі свого реального Я), із еталонним образом потенційних, імовірно значно вищих результатів своєї фахової діяльності, які можуть бути досягнені внаслідок сформованості креативного педагогічного мислення (у світлі свого ідеального Я).

Оскільки пізнавальні інтереси, потреби й психологічні установки щодо набуття нових знань у галузі музичної педагогіки, методики музичного виховання, вокально-хорової роботи тощо детерміновані такою характеристикою заінтересованості, як вибірковість, то когнітивний образ власного Я актуалізує чітке окреслення стратегічної цілі щодо удосконалення власного інтелектуально-творчого саморозвитку, набуття високого рівня IQ, розумової здатності до креативного вирішення професійних проблем музичного навчання та виховання школярів на підґрунті формування розгалуженого багажу знань у вищезазначених царинах музичної педагогіки, методики музичного виховання, вокально-хорової роботи.

Таким чином, стратегічно-цільова функція забезпечує розбудову у свідомості студента вектору цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань, визначеного в якості критерію сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту, відповідаючи за когнітивну, самооцінну та поведінкову складові психологічної Я-концепції студентів, а саме:

за розбудову персональної стратегії щодо досягнення мети інтенсивного інтелектуально-творчого та фахового саморозвитку, здатності максимально

ефективно, креативно вирішувати проблеми фахової діяльності тощо (когнітивна складова Я-концепції);

за позитивну змінність власного емоційного самосприйняття, підвищення рівня персональної самоповаги за рахунок усвідомлення динаміки свого інтелектуально-творчого та фахового саморозвитку (самооцінна складова Я-концепції);

за розбудову персональної стратегії щодо планування власних практичних дій, спрямованих на забезпечення покращення власної самооцінки в інтелектуальному та професійному аспектах (поведінкова складова Я-концепції).

Динаміка формування проблемно-технологічного структурного компоненту регулюється за рахунок *проблемно-пізнавальної функції*, яка забезпечує в майбутніх учителів музичного мистецтва здатність до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, що визначено критерієм сформованості цього компонента.

Специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому зумовлена, на нашу думку, саме функціонуванням у його структурі проблемно-технологічного компоненту, темп і ефективність формування якого регулюється названою вище *проблемно-пізнавальною функцією.*

Оскільки проблемно-пізнавальна функція відповідає за набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, а також за оволодіння практичними уміннями гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, то, спираючись на зазначене вище, *специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у здатності майбутніх педагогів-музикантів до вільного оперування означеною технологією ефективного, оригінального й швидкого розв'язання надситуативної та ситуативної проблемності музичного навчання учнів на*

базі консолідованого застосування методів розвитку дивергентного та конвергентного мислення, класичних теоретичних та вербальних методів, інноваційних педагогічних методів і засобів, а також специфічних методів музичної педагогіки та виконавства (образно-демонстраційних, інтерпретаційних, методів музичного вправляння тощо).

Динаміка формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту регулюється за рахунок *рефлексивно-перетворюючої функції*, яка забезпечує в майбутніх учителів музичного мистецтва здатність до педагогічної рефлексії у процесі вокально-хорового навчання. Водночас *рефлексивно-перетворююча функція* сприяючи повній усвідомленості майбутнім учителем музичного мистецтва процесу формування креативного педагогічного мислення як інструменту власного професійного і особистісного інтелектуально-творчого самовдосконалення, забезпечує процеси перетворення, переосмислення й реконструкції фахової психолого-педагогічної, навчально-методичної, диригентсько-хорової, вокально-виконавської, просвітницької діяльності педагога-вокаліста, хормейстера.

Рефлексивно-перетворююча функція уможливлює також максимально чітке усвідомлення студентами креативного педагогічного мислення в якості ефективного засобу самопізнання й самооцінювання, зокрема:

щодо активізації й стимулювання початкових рефлексивно-аналітичних процесів;

щодо структурування власної самосвідомості;

щодо самооцінювання динаміки власних інтелектуально-творчих, музично-творчих, професійних перетворень.

Таким чином, проведений на основі системного підходу аналіз компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити цей феномен в якості динамічної, трикомпонентної системно-цілісної єдності інтегрованих до неї, пов’язаних між собою мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного компонентів, взаємодія і динаміка формування

яких забезпечується та регулюються за допомогою стратегічно-цільової, проблемно-пізнавальної та рефлексивно-перетворюючої функцій.

У процесі дослідження компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено і сформульовано критерії та показники сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів.

Критерієм сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту визначено міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань:

І показник – вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки;

ІІ показник – наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

Критерієм сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту визначено ступінь здатності до ефективного і оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів:

І показник – вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів;

ІІ показник – наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач.

Критерієм сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту визначено міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності:

І показник – вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів;

ІІ показник – наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

Компонентна структура креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва подана на рис. 2.1.

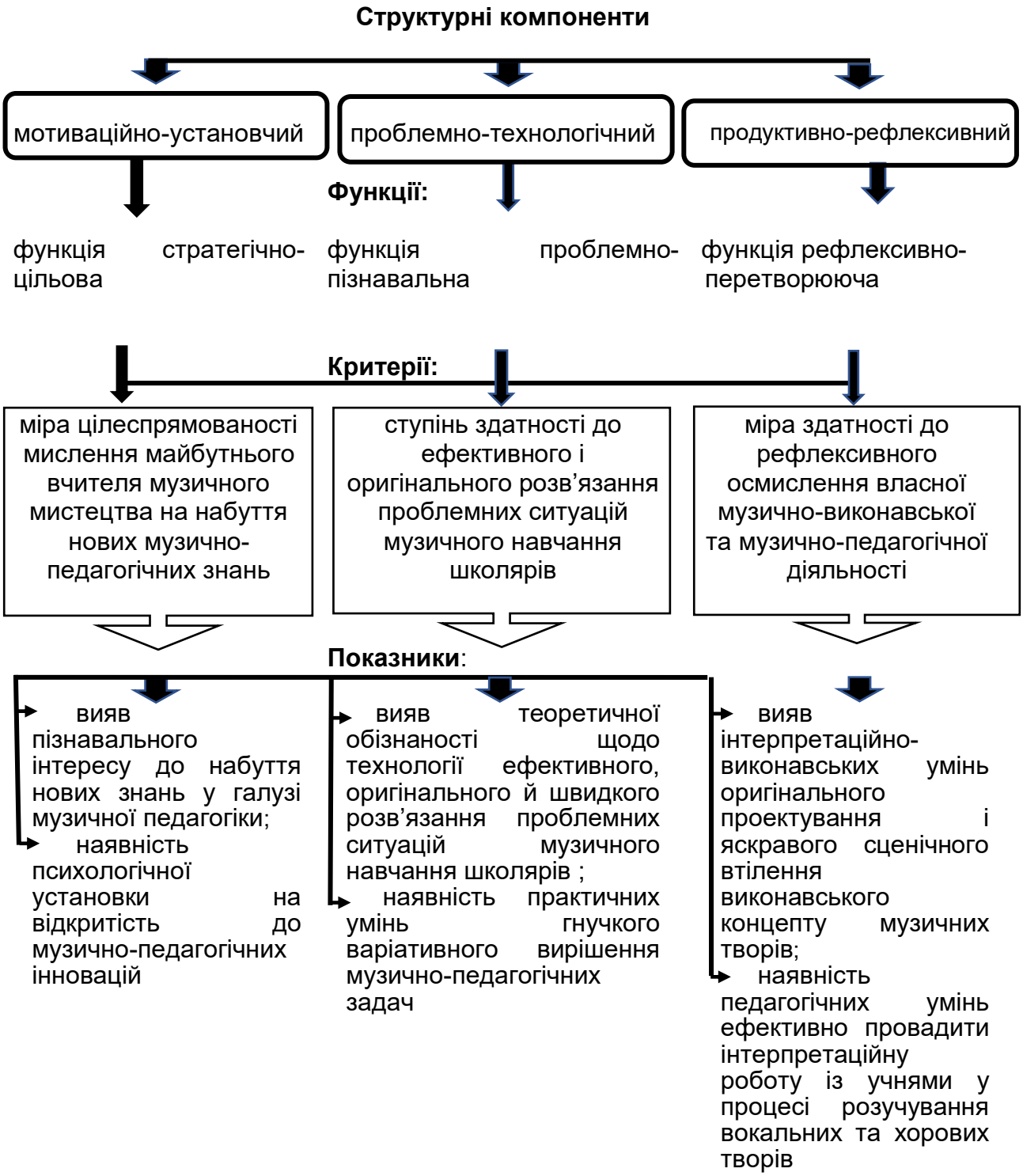


Рис. 2.1. Компонентна структура креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва

2.2. Педагогічні умови та принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в контексті компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів.

Дослідження й вирішення актуальної проблеми мистецької освіти щодо формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання вимагає розгляду як предметно-змістових аспектів означеного процесу, так і його педагогічного потенціалу для формування досліджуваного феномену.

Наукові погляди українських вчених, що працюють над проблемами теорії та практики вокально-хорового навчання, удосконалюючи методичне забезпечення у цій галузі (А.Авдієвського, А.Болгарського, Д.Болгарського, Н.Голубицької, С.Горбенко, І.Зеленецької, А.Козир, О.Козій, О.Кузнєцова, Л.Куненко, М.Науменко, С.Світайло, О.Фесенко, О.Хижної та ін.), збігаються у визначенні провідної ролі вокально-хорового навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва [1], [12], [13], [15], [23], [35].

Зокрема, О.Козій характеризує процес вокально-хорового навчання у контексті «значного потенціалу … зростання музично-педагогічного та психолого-педагогічного рівня… під час вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У професійній підготовці майбутнього вчителя значне місце також посідає вокально-хорова методична підготовка, яка ґрунтується на використанні досягнень в галузі психології, педагогіки, акустики, фоніатрії та інших сумісних з вокальним мистецтвом наук» [13, 21].

О.Кузнєцова окреслює вокально-хорове навчання майбутніх учителів музичного мистецтва в якості «системи …підготовки …до хорової діяльності з учнями основної школи. …підготовленість у сфері вокально-хорової роботи студент демонструє …як учитель, що працює з учнями за певною програмою на уроці музики, … як педагог-хормейстер в системі позакласної музично-виховної діяльності» [15, 91].

М.Науменко, С.Світайло стверджують про провідне значення вокально-хорового навчання для ефективного формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів, зазначаючи, що «…ця компетентність формується в процесі диригентсько-хорової підготовки завдяки опануванню комплексу спеціальних диригентсько-хорових дисциплін» [23, 159], [35], забезпечуючи розвиток в студентів «…комплексу здатностей здійснювати музичне виховання та естетичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу» [23, 159], [35].

За творчою й науковою позицією А.Авдієвського, процес вокально-хорового навчання складає фундаментальну основу музичної педагогіки та виховання, оскільки володіє невичерпним потенціалом розвитку музично-творчих здібностей особистості: музичного слуху, музичної пам'яті, творчої уяви, естетичного смаку тощо [1]. Думку Майстра підтверджує практика музичної освіти всіх рівнів, починаючи із ланки дошкільних закладів та закладів середньої освіти. Адже саме вокально-хорова робота складає основу комбінованих музичних занять в дитячих садках та комбінованих уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх школах.

Українська школа вокально-хорового виконавства, яка посідає одне з чільних місць у розвитку вокально-хорового мистецтва, подарувала світові не тільки неперевершені зразки вокально-хорового виконавства, але й збагатила багаж світової вокально-хорової культури такими жанрами масштабних форм, як український класичний хоровий концерт (Д.Бортнянський, М.Березовський, А.Ведель), українська класична опера (Д.Бортнянський, М.Гулак-Артемовський, М.Лисенко, Б.Лятошинський, Д.Січинський та ін.), самобутніми кантатно-ораторіальними жанрами та численними всесвітньо-відомими хоровими мініатюрами (М.Вербицький, В.Зубицький, О.Кошиць, М.Леонтович, С.Людкевич, Б.Лятошинський, Л.Ревуцький, В.Степурко, К.Стеценко, О.Яковчук та ін.).

Світове значення української школи вокально-хорового мистецтва зумовлено, в тому числі, сукупним науково-методичним доробком у галузі

вокально-хорового навчання, представленим у численних підручниках, навчально-методичних посібниках, методичних рекомендаціях, які інтегрують класичні й інноваційні методики у галузі історії (А.Лащенко, Ю.Пучко-Колесник, Є.Савчук та ін.), теорії та практики роботи із вокально-хоровими колективами як «…специфічного способу художньої діяльності, основою якого є прямий і зворотній зв'язок соціокультурних, художньоестетичних і біофізичних факторів [33, 220] (А.Авдієвський, А.Болгарський, С.Горбенко, П.Ковалик, А.Козир, Л.Куненко, Р.Савченко, Ю.Тарарак, О.Хижна та ін.).

Розглядаючи змістові аспекти вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, слід зауважити, що зміст цього процесу обумовлено «…змістом навчальних дисциплін вокально-хорового циклу у системі фахової освіти, спрямованих на теоретичне і методичне озброєння студентів знаннями і практичними навичками роботи з власним голосовим апаратом, засобами його оптимальної організації та функціонування» [36].

До навчальних курсів, що складають основу процесу вокально-хорового навчання в бакалавраті та магістратурі, входять курси, що забезпечують:

практичну вокальну підготовку в частині сольного та ансамблевого співу («Постановка голосу», «Вокал», «Практикум з вокальної підготовки», «Виконавський практикум»);

практичну вокально-хорову підготовку в частині хорового співу («Хоровий клас»);

практичну диригентсько-хорову підготовку в частині хормейстерської роботи із хоровим колективом («Хорове диригування», «Практикум з хорового диригування», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Читання хорових партитур»);

теоретичну вокальну, вокально-хорову та диригентсько-хорову підготовку («Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Теорія та методика викладання дисциплін кваліфікації – «Вокалу», «Хорового диригування», «Хорового класу» тощо).

Дослідження педагогічного потенціалу вокально-хорового навчання у контексті визначення педагогічних умов формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва доречно здійснювати, на нашу думку, з позицій методології компетентнісного підходу, «…розрахованого на підготовку компетентного вчителя. … Відтак актуалізується проблема формування вокально-хорової компетентності вчителя названого профілю» [23, 157].

До базових понять, покладених в основу методології компетентнісного підходу належать поняття «компетенція» і «компетентність», визначені С.Гончаренком в Українському педагогічному енциклопедичному словнику. Вчений визначає компетенцію особистості як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки…, необхідну для … якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [6, 231]. Поняття «компетентність» за формулюванням дослідника, «…(лат. Competentia – коло питань, в яких людина добре розуміється), набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [6, 231].

Проблематика компетентнісного підходу як базової методологічної основи психолого-педагогічних та музично-педагогічних наукових досліджень була розроблена Н.Бібік, Бондарем С.Гончаренком, Н.Гузій, М.Ілляховою, А.Козир, Кузьмичовою, М.Науменко, С.Світайло, К.Хоружим, В.Шульгіною та ін. На думку М.Науменко, «…компетентнісний підхід є головною парадигмою оновлення системи вищої освіти в країні відповідно до загальноєвропейських та світових норм і стандартів» [23, 157]. Спираючись на застосування компетентнісного підходу, дослідники наполягають на провідній ролі формування професійної компетентності у процесі фахового навчання майбутнього вчителя, викладача тощо [6], [12].

Проблематика формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового

навчання зобов'язує звернутись до розгляду вокально-хорової та креативної компетентностей як до складових професійної компетентності педагога-музиканта.

М.Науменко досліджує обидві вищеназвані компетентності вчителя музичного мистецтва, визначаючи вокально-хорову компетентність як «…здатність … до самостійної творчої, вокально-хорової діяльності, як результат професійного навчання в класі хорового диригування та постановки голосу на основі здобуття комплексу вокально-виконавських умінь, навичок хорового диригування, надбань у галузі вокально-хорового мистецтва» [23, 160], а креативну компетентність педагога як «…готовність самовдосконалюватися», як «… здатність особистості до вияву креативних здібностей», основою якої є «…знання з психології та педагогіки творчості» [23, 159].

М.Ілляхова, класифікуючи основні кластери компетентностей науково-педагогічного працівника, характеризує креативно-компетентнісний кластер як комбінацію «…умінь реалізовувати практику нововведень в освітній процес, застосовувати інноваційно-креативні методики у проведенні експериментальної діяльності, … розвивати потенціал креативного мислення та творчих здібностей у студентів…» [11, 71].

Зазначаючи про важливість формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-хорової і креативної компетентностей, слід зауважити про необхідність взаємозв'язків, взаємоузгодженості й тісної інтеграції методичного інструментарію у процесі вокально-хорового навчання, що можливо досягнути лише на міцній методологічній базі компетентнісного підходу, яка вимагає дослідження принципів вокально-хорового навчання у контексті формування креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв.

Нам імпонує наукова позиція Я.Сікори щодо визначення принципів навчання згідно до чотирьох основних рівнів методологічного аналізу [34], серед яких:

перший філософсько-методологічний рівень, що інтегрує узагальнено-концептуальні, категоріально-структурні принципи пізнання;

другий загальнонауковий рівень, що інтегрує нормативно-узагальнюючи принципи наукового пізнання;

третій рівень конкретно-наукової методології, що інтегрує комплекс принципів, призначений для конкретної наукової галузі пізнання, дисципліни тощо;

четвертий методично-процедурний рівень, що інтегрує принципи побудови певної методики, технології абощо [34].

Спираючись на представлену наукову позицію, зазначимо, що для визначення принципів вокально-хорового навчання, на основі яких найбільш ефективно можна розробити сприятливі педагогічні умови й цілісну методичну модель формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідного для професійного становлення компетентного педагога-музиканта, доречною є особлива деталізація принципів третього й четвертого рівнів методологічного аналізу.

Отже, до першого філософсько-методологічного рівня методологічного аналізу, що інтегрує узагальнено-концептуальні, категоріально-структурні принципи пізнання, належать:

принцип взаємозв'язку між сутнісно-змістовими, методичними й національно-культурними аспектами навчального процесу;

принцип взаємозв'язку між пізнавальними й виховними аспектами навчального процесу;

принципи «…систематичності, наступності, свідомості й активності…, наочності, доступності, індивідуалізації …, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів…» [6, 376] [20].

До другого загальнонаукового рівня, що інтегрує нормативно-узагальнюючи принципи наукового пізнання, належать:

принцип планування й чітка структуризація процесу навчання;

принцип унормування й систематизація складових навчального процесу;

принцип організації й забезпечення сприятливих педагогічних умов для процесу навчання;

принцип узгодження і координації внесків суб'єктів навчальної діяльності;

принцип стимулювання творчої активності суб'єктів навчальної діяльності;

принцип регулювання, нагляду та контролю за навчальним процесом;

принцип оптимізації структурних компонентів процесу навчання [6, 376].

Окреслення принципів вокально-хорового навчання, на підґрунті яких доцільно формулювати сприятливі педагогічні умови формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті компетентнісного підходу, доречно здійснювати у відповідності до інтеграції третього й четвертого рівнів методологічного аналізу.

Таким чином, інтегруємо:

принципи третього рівня методології, призначені для конкретної галузі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв, яке базується на комплексі навчальних курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Практикум з вокальної підготовки», «Виконавський практикум» тощо (практична вокальна підготовка), «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Практикум з хорового диригування», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Читання хорових партитур» (практична вокально-хорова та диригентсько-хорова підготовка); «Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Теорія та методика викладання дисциплін кваліфікації – «Вокалу», «Хорового диригування», «Хорового класу» (теоретична вокальна, вокально-хорова та диригентсько-хорова підготовка)

із принципами четвертого методично-процедурного рівня щодо проектування й розбудови методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

До принципів вокально-хорового навчання, що забезпечують вокально-хорову компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва відносимо:

принцип взаємозв'язку методів засобів і прийомів вокально-хорового навчання із етно-національними традиціями музичного навчання та виховання, вокального та хорового співу, обґрунтованими та побудованими на базі теорії та практики національного класичного та народного музичного мистецтва, на найкращих класичних та фольклорних зразках національної вокальної та вокально-хорової музики;

принцип консолідації змісту всіх навчальних курсів, що входять до складу вокально-хорового навчання, який забезпечує консолідоване функціонування вокально-методичної, вокально-виконавської, вокально-хорової, методично-хормейстерської, музично-теоретичної та психолого-педагогічної складових процесу вокально-хорового навчання, завдяки реалізації якого студент набуває здатності цілісно й комплексно сприймати кожен вокально-хоровий твір багатошарову структуру, що володіє мистецтвознавчим, музично-педагогічним та музично-виконавським потенціалом;

принцип проблемно-дослідницької активності ґрунтується на тому, що розвиток креативного педагогічного мислення неможливий без постановки педагогічних задач і моделювання проблемних ситуацій, вирішення яких вимагає мисленнєво-операційного та інтелектуально-творчого напруження за рахунок включення й інтеграції у процесі вокально-хорового навчання проблемнотехнологічних завдань, аналітично-логічних вправ, кейс-методів, порівняльно-інтерпретаційних концепцій, проектування варіантних траєкторій педагогічних рішень тощо з метою формування у студентів здатності до формулювання запитань, висування й перевірки гіпотез, пошуку обґрунтованих доказів.

Теоретичне обґрунтування й визначення на базі сформульованих вище принципів таких педагогічних орієнтирів формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва, які спрямовували б процес вокально-хорового навчання як на успішне виконання музично-виконавських, музично-педагогічних, методичних завдань, так і на

розвиток у студентів здатності творчо переосмислювати зміст музично-педагогічної роботи в цілому, вимагає розроблення відповідних педагогічних умов.

Означені педагогічні умови мають створювати методологічне підґрунтя для забезпечення педагогічного потенціалу навчального середовища щодо проектування студентством різноманітних варіантів таких педагогічних рішень, які б максимально сприяли художньому самовираженню школярів. Тобто вельми важливим є розроблення таких педагогічних умов формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, які уможливлюють гнучкість, нестандартність, педагогічну ефективність та художню переконливість подальшої фахової діяльності на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти.

Навчальне середовище, детерміноване процесом вокально-хорового навчання, є основним інструментом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в цілому, оскільки саме вокально-хорова робота складає основу комбінованих уроків музичного мистецтва, позакласної діяльності, просвітницьких заходів тощо в закладах середньої освіти. Водночас, означене навчальне середовище володіє розгалуженим інструментарієм формування креативного педагогічного мислення студентів, консолідуючи вокально-методичні, диригентсько-хормейстерські, інтерпретаційно-комунікативні та інші аспекти вокально-хорового навчання, що уможливлює консолідацію в цьому навчальному середовищі відповідних педагогічних резервів.

З огляду на вищезазначене, педагогічне забезпечення утворення в межах процесу вокально-хорового навчання творчо-стимулюючого навчального середовища доречно визначити як першу педагогічну умову, яка сприяє як інтенсифікації мисленнєвого розвитку студентів, так і підвищенню ефективності навчального процесу в цілому.

Формування творчо-стимулюючого навчального середовища у процесі вокально-хорового навчання залежить від низки факторів, до яких належать:

репертуарна політика, що ґрунтується на моделюванні проблемних ситуацій самостійного вибору;

суб’єкт-суб’єктний характер діалогічно-творчої взаємодії між професорсько-викладацьким складом і студентством;

методика організації індивідуальних та групових занять (аудиторних і позааудиторних), яка базується на пріоритетності індивідуального творчого бачення студентами музично-виконавської, методичної та практичної педагогічної діяльності вокаліста-хормейстера за рахунок систематичного діалогічного аналізу та корекції її результатів.

педагогічне забезпечення й стимулювання схильності студентства до пошуку власних нестандартних рішень, розвитку педагогічної та музичної уяви, креації та розбудови образно-асоціативних у процесі інтерпретаційного та музично-виконавського самовираження.

Означене творчо-стимулююче навчальне середовище має відповідати наступним вимогам, серед яких:

гарантування психологічного комфорту й безпеки суб’єктів навчального середовища на основі деонтології взаємоповаги й толерантності;

систематична стимуляція творчої активності шляхом уникнення регламентації й обмежень, а також механічного копіювання зразків вокально-хорового виконавства;

регулярна педагогічна підтримка дискусійних обговорень, творчої ініціативи й експериментальних проектувань в інтерпретаційній та музично-виконавській діяльності.

Після розроблення першої педагогічної умови доречно повернутись до подальшого окреслення наступних принципів вокально-хорового навчання, що забезпечують вокально-хорову компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва, серед яких визначаємо:

принцип прогресуючого ускладнення змісту, методів і форм навчального процесу, який забезпечує структуроване формування креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання шляхом планомірного ускладнення навчального матеріалу, спрямованого на підвищення рівня самостійності та відповідальності майбутніх педагогів-

музикантів з метою розвитку та інтеграції вокально-виконавських, диригентсько-хормейстерських, психолого-педагогічних та інших умінь із уміннями самостійного методичного проектування;

принцип варіативності педагогічного інструментарію, спрямований на активізацію творчого самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, що здійснює свій прояв через готовність до проектування різнопланових інтерпретаційних версій вокально-хорових творів, через гнучкість застосування різноманітних умінь диригентського та педагогічного артистизму під час представлення перед школярами навчального матеріалу, через творче поєднання форм, методів, засобів і прийомів репетиційної вокально-хорової роботи у процесі співацького розвитку учнів на базі педагогічного стимулювання здатності студентства обирати, комбінувати, адаптувати й створювати методичні новації;

принцип професійно-компетентнісної контекстності, спрямований на організацію, підтримання й педагогічне забезпечення нерозривного взаємозв'язку між процесом вокально-хорового навчання та майбутньою педагогічною діяльністю на посаді вчителя музичного мистецтва шляхом максимального занурення студентів у процес цієї діяльності під час опрацювання й вивчення вокально-хорових творів, шкільних пісень, творів для слухання на уроках музичного мистецтва тощо на основі аналізу й оцінювання педагогічного потенціалу означених творів для практичної вокально-хорової роботи із шкільними вокальними та хоровими колективами відповідно до вікових можливостей учнів.

Спираючись на подані вище принципи, *доречно окреслити другу педагогічну умову формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в якості цілеспрямованого залучення студентів до професійно-орієнтованої проблемно-пошукової та творчо-інтерпретаційної діяльності*

на підґрунті тісного поєднання вокально-хорового навчання з реальною педагогічною практикою.

Упровадження у процес вокально-хорового навчання цієї педагогічної умови залежить від ряду факторів, до яких належать:

використання евристичних завдань та тренінгів, які відпрацьовують комбінаторні та адаптивні технології сумісно із аналітично-порівняльними теоретичними методами;

стимулювання множинності й варіативності художніх підходів безпосередньо в педагогічних ситуаціях, обумовлених конкретним контекстом вокально-хорових творів з навчально-педагогічного репертуару;

опора на вікові психолого-фізіологічні особливості учнів, з якими провадиться педагогічна практика;

спрямування студентства на систематичне співвіднесення й координацію опанованих умінь і навиків із цілями й задачами вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва в закладах середньої освіти.

Продовження дослідження педагогічного потенціалу вокально-хорового навчання у контексті визначення педагогічних умов формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно провадити, спираючись не тільки на методологію розглянутого вище компетентнісного підходу, але й на методологію особистісно-індивідуалізованого підходу, який, за енциклопедичним визначенням С.Гончаренка передбачає «…послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і як до суб’єкта виховної взаємодії» [6, 335], а також «…вибір способів, прийомів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні відмінності…, рівень розвитку … здібностей до навчання» [6, 191].

Проблематика особистісно-орієнтованого підходу, індивідуалізованого підходу до процесу навчання як методологічної основи музично-педагогічних наукових досліджень була досліджена А.Болгарським, Т.Грізоглазовою, А.Козир, Л.Куненко, С.Науменко, Г.Падалкою, О.Хоружою, В.Шульгіною та ін.

Методологія особистісно-індивідуалізованого підходу у процесі формування креативного педагогічного мислення передбачає визнання здобувача вищої музичної, музично-педагогічної освіти не тільки як суб'єкта й активного учасника власного професійного розвитку, але й як суб'єкта аксіологічної суб'єкт-суб'єктної орієнтації із конкретизацією індивідуалізованих позицій викладача й студента.

Отже визначення принципів і педагогічних умов ефективного формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах особистісно-індивідуалізованого підходу вимагає не лише врахування його індивідуальних загально-музичних, вокальних, інтелектуально-творчих здібностей студентів, але й організації особистісно-спрямованих педагогічних дій з формування персональних музично-педагогічних поглядів, методичних позицій, підсилення внутрішньої мотивації до творчої вокальної та хормейстерської діяльності.

Завдяки особистісно-індивідуалізованому підходу майбутній педагог-музикант перестає виступати як пасивний виконавець розпоряджень та вказівок професорсько-викладацького складу. Натомість студентство стає співтворцем процесу вокально-хорового навчання, готовим до творчої співпраці з професорами та доцентами, які забезпечують викладання навчальних курсів «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Хорознавство», «Теорія та методика музичного виховання», «Хоровий клас» тощо.

До принципів вокально-хорового навчання, що спираються на методологію особистісно-індивідуалізованого підходу, відносимо:

принцип персоналізованої суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва, який, виступаючи базовою концепцією для розбудови індивідуалізованого змісту процесу вокально-хорового навчання, орієнтований на те, щоб сприймати майбутнього педагога-вокаліста, хормейстера не просто як пасивного набувача знань, а як активного творця-музиканта, носія самобутнього вокально-хорового, дириоентського й педагогічного досвіду, цінностей, мотиваційних установок і неповторної творчої позиції під час вибору та моделювання інтерпретаційних версій

музичних творів, участі у розбудові та корекції індивідуальної траєкторії свого фахового становлення, розвитку особистісних інтелектуальних та музичних здібностей кожного студента, формування оригінальної індивідуальної педагогічної позиції, що відображує внутрішню вмотивованість до креативної діяльності, вокального та хормейстерського самовираження та професійної самореалізації;

принцип усвідомленого самопізнання, який, виконуючи ключову роль у забезпеченні повноцінного осмислення цілей, перебігу та результатів власної навчальної, фахової діяльності, а також особистого та фахового розвитку, на підставі систематичного самоаналізу й самооцінювання, уможливлює виявлення складнощів, недоліків навчальної та фахової діяльності та дозволяє віднайти шляхи власного самовдосконалення.

Спираючись на представлені вище принципи, *доречно окреслити третю педагогічну умову формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в якості педагогічного* стимулювання в студентів самопроектування персонального фахового розвитку на основі рефлексивної спрямованості й індивідуалізації процесу вокально-хорового навчання.

Упровадження у процес вокально-хорового навчання третьої педагогічної умови залежить від ряду факторів, до яких належать:

використання завдань та тренінгів рефлексивного самоаналізу, самооцінювання й самокорекції, інтегрованих із теоретичними методами;

стимулювання оригінальності авторського стилю теоретичних та методичних розробок для уроків музичного мистецтва та позаурочної діяльності;

спрямування студентства на осмислення причинності позитивних або негативних результатів вокально-хорового навчання як основи для зміни або корекції загальної навчальної та професійної стратегії.

З огляду на вищезазначене, спираючись на методологію компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів, було

визначено наступні принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, а саме:

принцип взаємозв'язку методів засобів і прийомів вокально-хорового навчання із етнонаціональними традиціями музичного навчання та виховання, вокального та хорового співу;

принцип консолідації змісту всіх навчальних курсів, що входять до складу вокально-хорового навчання;

принцип проблемно-дослідницької активності;

принцип прогресуючого ускладнення змісту, методів і форм навчального процесу;

принцип варіативності педагогічного інструментарію;

принцип професійно-компетентнісної контекстності;

принцип персоналізованої суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва;

принцип усвідомленого самопізнання.

Із урахуванням наведених вище принципів, було розроблено педагогічні умови формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, серед яких:

педагогічне забезпечення утворення в межах процесу вокально-хорового навчання творчо-стимулюючого навчального середовища як інструменту інтенсифікації мисленнєвого розвитку студентів, а також підвищення ефективності навчального процесу в цілому;

цілеспрямоване залучення студентів до професійно-орієнтованої проблемно-пошукової та творчо-інтерпретаційної діяльності на підґрунті тісного поєднання вокально-хорового навчання з реальною педагогічною практикою;

педагогічне стимулювання в студентів самопроєктування персонального фахового розвитку на основі рефлексивної спрямованості й індивідуалізації процесу вокально-хорового навчання.

Визначення на засадах компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів принципів та педагогічних умов формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання уможливили розроблення авторського уточнення поняття «педагогічний потенціал вокально-хорового навчання» в якості консолідованого обсягу музично-педагогічних, психолого-педагогічних, навчально-методичних, музикознавчих, організаційно-виховних, просвітницьких та інших ресурсів, якими володіють навчальні курси, інтегровані до процесу вокально-хорового навчання, спрямованих на мисленнєво-операційний, емоційний, інтелектуально-творчий, музично-виконавчий, науково-академічний, методичний розвиток студентства, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Водночас, професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва окреслюється нами як інтегративна індивідуалізована фахова характеристика особистості вчителя музичного мистецтва, яка консолідує теоретичну і практичну вокально-виконавську, диригентську, музично-педагогічну, психолого-педагогічну, навчально-методичну, музикознавчу, музично-теоретичну підготовленість, дозволяючи ефективно виконувати стратегічні та тактичні завдання музичного навчання школярів.

Дослідження, розроблення і формулювання на засадах системного, компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів змісту, принципів та педагогічних умов уможливили створення описової моделі експериментальної методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

Стадіальна модель експериментальної методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання представлена на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Стадіальна модель експериментальної методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання

Висновки до розділу ІІ

Проведений аналіз компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, визначення критеріїв та показників сформованості, а також проведене моделювання методики формування досліджуваного феномену у контексті сформульованих педагогічних умов та принципів дозволили констатувати наступне**.**

1.Окреслено наукове уточнення поняття «продуктивне вокально-хорове навчання» в якості навчального процесу, який уможливлює професійне становлення майбутнього вчителя музики як хормейстера, хорового диригента, забезпечуючи студентам входження в соціум саме для виконання соціально-суспільної місії педагога-музиканта, організатора й художнього керівника хорового колективу. Належне виконання цієї соціально-суспільної місії стає можливим в результаті повноцінної реалізації індивідуального маршруту фахового вокально-хорового навчання, який включає продуктивну вокально-хорову діяльність, забезпечуючи розкриття творчого потенціалу студента.

2. Розроблено наукове уточнення поняття «педагогічна рефлексія» в якості професійної здатності вчителя до усвідомлення власного педагогічного досвіду у галузі проектування, моделювання й застосування методичного інструментарію, спрямованого на продуктивність навчального процесу

3. Доведено, що специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у здатності майбутніх педагогів-музикантів до вільного оперування технологією ефективного, оригінального й швидкого розв’язання надситуативної та ситуативної проблемності музичного навчання учнів на базі консолідованого застосування методів розвитку дивергентного та конвергентного мислення, класичних теоретичних та вербальних методів, інноваційних педагогічних методів і засобів, а також специфічних методів музичної педагогіки та виконавства

(образно-демонстраційних, інтерпретаційних, методів музичного вправляння тощо).

4.Проведений на основі системного підходу аналіз компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити цей феномен в якості динамічної, трикомпонентної системно-цілісної єдності інтегрованих до неї, пов'язаних між собою мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного компонентів, взаємодія і динаміка формування яких забезпечується та регулюються за допомогою стратегічно-цільової, проблемно-пізнавальної та рефлексивно-перетворюючої функцій.

5.У процесі дослідження компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено і сформульовано критерії та показники сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів. Критерієм сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту визначено міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань: І показник – вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки; ІІ показник – наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій. Критерієм сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту визначено ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів: І показник – вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів; ІІ показник – наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач. Критерієм сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту визначено міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності: І показник – вияв інтерпретаційно-виконавських

умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів; ІІ показник – наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

6.У процесі дослідження педагогічного потенціалу вокально-хорового навчання у контексті формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було констатовано про необхідність взаємозв'язків, взаємоузгодженості й тісної інтеграції методичного інструментарію у процесі вокально-хорового навчання, що можливо досягнути лише на міцній методологічній базі компетентнісного підходу. Визначення принципів формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання ґрунтувалось на чотирьох основних рівнях методологічного аналізу, серед яких: перший філософсько-методологічний рівень, що інтегрує узагальнено-концептуальні, категоріально-структурні принципи пізнання; другий загальнонауковий рівень, що інтегрує нормативно-узагальнюючи принципи наукового пізнання; третій рівень конкретно-наукової методології, що інтегрує комплекс принципів, призначений для конкретної наукової галузі пізнання, дисципліни тощо; четвертий методично-процедурний рівень, що інтегрує принципи побудови певної методики або технології.

7.Спираючись на методологію компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів, було визначено наступні принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, а саме: принцип взаємозв'язку методів засобів і прийомів вокально-хорового навчання із етнонаціональними традиціями музичного навчання та виховання, вокального та хорового співу; принцип консолідації змісту всіх навчальних курсів, що входять до складу вокально-хорового навчання; принцип проблемно-дослідницької активності; принцип прогресуючого ускладнення змісту, методів і форм навчального

процесу; принцип варіативності педагогічного інструментарію; принцип професійно-компетентнісної контекстності; принцип персоналізованої суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва; принцип усвідомленого самопізнання.

8.Із урахуванням наведених вище принципів, було розроблено педагогічні умови формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, серед яких: педагогічне забезпечення утворення в межах процесу вокально-хорового навчання творчо-стимулюючого навчального середовища як інструменту інтенсифікації мисленнєвого розвитку студентів, а також підвищення ефективності навчального процесу в цілому; цілеспрямоване залучення студентів до професійно-орієнтованої проблемно-пошукової та творчо-інтерпретаційної діяльності на підґрунті тісного поєднання вокально-хорового навчання з реальною педагогічною практикою; педагогічне стимулювання в студентів самопроектування персонального фахового розвитку на основі рефлексивної спрямованості й індивідуалізації процесу вокально-хорового навчання.

9.Визначення на засадах компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів принципів та педагогічних умов формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання уможливили розроблення авторського уточнення поняття «педагогічний потенціал вокально-хорового навчання» в якості консолідованого обсягу музично-педагогічних, психолого-педагогічних, навчально-методичних, музикознавчих, організаційно-виховних, просвітницьких та інших ресурсів, якими володіють навчальні курси, інтегровані до процесу вокально-хорового навчання, спрямованих на мисленнєво-операційний, емоційний, інтелектуально-творчий, музично-виконавчий, науково-академічний, методичний розвиток студентства, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

10. Розроблено авторське уточнення поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва», окреслене як інтегративна індивідуалізована фахова характеристика особистості вчителя музичного мистецтва, яка консолідує теоретичну і практичну вокально-виконавську, диригентську, музично-педагогічну, психолого-педагогічну, навчально-методичну, музикознавчу, музично-теоретичну підготовленість, дозволяючи ефективно виконувати стратегічні та тактичні завдання музичного навчання школярів.

Список використаних джерел до розділу ІІ

1. Авдієвський А.Т., Болгарський А.Г., Гадалова І.М. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. Київ: Освіта. 1991. 74с.
2. Байсара Л.І., Черевач Н.Ю. Рефлексія як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія», № 9/1. Вип.15. 2009. С. 23-30.
3. Боднар А.Я., Макаренко Н.Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. Наукові записки. Том 162. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ. 2014. С. 32-37.
4. Вен Чаоцянь. Сутність креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті вокально-хорового навчання. Академічні візії. Секція: спеціальна освіта. 2025. Вип. 47. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2631/2484
5. Вен Чаоцянь. Творчий характер фахової діяльності вчителя музичного мистецтва як основа формування креативного педагогічного мислення.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 6 (110), С. 21-29.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374с.
8. Густяков Н. А. Психологія мотивації мислення Навч. посібник, М-во освіти України, Харк. держ. ун-т. Харків: ХДУ, 1994. 63 с.
9. Єріна А. М., Захожай В. Б., Єрін Д. Л. Методологія наукових досліджень: Навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури. 2004. 212 с.
10. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
11. Ілляхова М.В. Креативна компетентність науково-педагогічного працівника: теоретико-методологічний аналіз. Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. № 61. Т. 1. 2018. С.70-74.
12. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. Київ: НПУ, 2008. 380 с.
13. Козій О. М. Педагогічні принципи вокально-хорового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Вип.14. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2016, С.59-66
14. Корзун В.В. Художня інтерпретація музичних творів як вищий щабель виконавської майстерності. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні та історичні науки. Київ, 2014. Вип. 120. С. 74-79.
15. Кузнєцова О.В. Системність методичної підготовки студентів до хорового виховання учнів підліткового віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. С. 90-94.

16. Кустовська О.В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
17. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва та художньої культури. Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 27–29.
18. Мартиненко С.М. Загальна педагогіка: навч. посіб.; автор. колектив: С.М.Мартиненко, Л.Л.Хоружа. Київ: МАУП, 2002. 176 с.
19. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація кандидата педагогічних наук. Київ. 2002. 200 с.
20. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 3-є вид., допов. Київ: ВАТ«КДНК», 2001. 608 с.
21. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. Радянська школа. № 5. 1991. С. 47–51.
22. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 1995. 41 с.
23. Науменко М.О. Інноваційні принципи формування вокально-хорової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Теорія та методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 76. 2024. С.157-162.
24. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ: Київ. ун-т імені Б.Грінченка, 2013. 248 с.
25. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.
26. Падалка Г.М. Музична педагогіка; за ред. В.Г.Бутенка. Херсон: ХДШ, 1995. 104 с.
27. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

28. Професійна освіта: словник: навч. посібник; укладачі: С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 349 с.
29. Пучко-Колесник Ю.В. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен: автореф. дис….канд. мистецтвознавства: 26.00.01; Національна музична академія України імені П.І.Чайковського. Київ, 2009. 20 с.
30. Резунова О.С. Розвиток продуктивного мислення та навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення іноземної мови. Педагогічні науки: теорія та практика. No 4 (48), 2023. С.164-169.
31. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. Київ: ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
32. Савелюк Н.М. Психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах НУШ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Психологія», № 12. 2021 р. С.83-89.
33. Савчук А.Є. Художньо-естетичні принципи ХХ-початку ХХІ століття Інтеграція науки і освіти: розвиток культурних і креативних індустрій: збірник наукових праць. Київ : КНУТД, 2022. 280 с. С.220-223
34. Сікора Я.Б. Теоретичні та методологічні основи компетентнісного підходу. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 559. Педагогічні науки. С.98-102.
35. Світайло С. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки. Вісник науки і освіти. Серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія. № 3(9). 2023. С.527–737.
36. Ся Цзін. Принципи організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Збірник наукових праць. Вип. 27. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2019. С. 87- 93.

37. Тарарак Н.Г. Міжпредметні зв’язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Харків, 2008. 19 с.
38. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. Управління школою. Харків, 2004. №13. С.17- 23.
39. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 255 с.
40. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисциплін. К.: КНЕУ, 2003. 154 с.
41. Яо Цзицзянь. Формування мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання. Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії спец. 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ, 2023. 245 с.
42. Sibano M. The Concept-formation as Productive Thinking. The Japanese Journal of Psychology. Vol. 13, Issue 4. 1938. 389–400 pp.
43. Tisdall W. T. Productive Thinking in Retarded Children. Education. Vol. 29. Issue 1. 1962. 36–41 pp.

Розділ ІІІ. Упровадження і експериментальна перевірка методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання

3.1. Перебіг та результати педагогічної діагностики креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального експерименту у контексті планування та організації дослідно-експериментальної роботи

Після проведеного на основі системного аналізу структури креативного педагогічного мислення студентів музично-педагогічних закладів вищої освіти, розроблення критеріїв і показників його сформованості, проектування на підґрунті конкретизованих принципів та педагогічних умов моделі експериментальної методики формування досліджуваного феномену було здійснено перехід до планування, організації та проведення системних дослідно-експериментальних заходів, які уможливили упровадження спроектованої моделі у процес вокально-хорового навчання.

Планування дослідно-експериментальної роботи інтегрувало наступну послідовність заходів:

на основі комунікації із професорсько-викладацьким складом закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти, в яких проводилось упровадження експериментальної методики, відбір студентів-респондентів до участі в констатувальному, контрольному та формувальному педагогічних експериментах;

укомплектовування контрольних та експериментальних груп;

з урахуванням кількості відібраних респондентів підготовка діагностично-вимірювальних завдань до застосування під час дослідно-експериментальної роботи у цифрових та паперових версіях;

проведення заходів з педагогічної констатації рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів креативного педагогічного мислення в межах констатувального експерименту;

проведення в межах констатувального експерименту заходів з педагогічного узагальнення отриманих значень щодо констатованих рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів для встановлення рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у цілому;

на підґрунті аналізу перебігу та вивчення результатів констатувального експерименту розроблення характеристик низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв;

проведення заходів з упровадження стадіальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у відповідності до спроектованої методичної моделі згідно до орієнтаційно-векторної, розвивально-компетентнісної та творчо-результативної стадій;

проведення заходів системно-порівняльного аналізу результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів у контексті визначення ефективності спроектованої експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання.

Згідно до запланованих заходів дослідно-експериментальної роботи щодо відбору студентів-респондентів до участі в констатувальному, контрольному та формувальному педагогічних експериментах було відібрано:

до констатувального експерименту 263 респонденти;

до контрольного експерименту 28 респондентів (комплектація контрольних груп);

до формувального експерименту 30 респондентів (комплектація експериментальних груп).

В якості респондентів у всіх трьох експериментах – констатувальному, контрольному та формувальному – працювали студенти всіх курсів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, Факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, Факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Згідно до запланованих *діагностично-вимірювальних* заходів дослідно-експериментальної роботи з урахуванням кількості відібраних респондентів до підготовленого і застосованого діагностично-вимірювального інструментарію увійшли:

застосування методу педагогічного спостереження під час проведення діагностично-навчальної дискусії за темою «Вербальні, проективні, образно-демонстраційні методи музичного навчання: вивчаємо на вимогу викладача чи цікавимось для власного фахового саморозвитку?», спеціально організованої для педагогічної діагностики вияву респондентами пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства;

застосування методу педагогічного спостереження щодо вияву респондентами пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства під час групових лекційних та семінарських занять з навчального курсу «Методика музичного виховання»;

застосування модифікованої методики «Тест на вияв рівня сформованості пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки» (Модифікація за методикою О.Хоружої) (Додаток А).

застосування модифікованої методики «Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою А.Козир) (додаток Б);

застосування модифікованої методики «Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (додаток В).

застосування методу аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Методика музичного виховання» за темою «Технологія креативного вирішення педагогічних задач і проблем музичного навчання школярів: інструментарій»;

застосування методу педагогічного спостереження під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

застосування методів порівняльного аналізу й оцінювання оригінальності вербалізованих студентами-респондентами власних інтерпретаційних концепцій вокальних та вокально-хорових творів, що входили до навчально-педагогічного репертуару;

застосування методики І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»;

застосування методу аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання»;

застосування методу педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності практичних педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів під час навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва»;

застосування методики діагностики умінь композиторської техніки.

Обрахування результатів проведеної педагогічної діагностики під час констатувального, контрольного та формувального експериментів проводилось за методикою педагогічних вимірювань С. Гончаренка згідно до формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + ... + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [9, 219].

Згідно до запланованих заходів щодо проведення констатувального експерименту, у цьому експерименті, як вже було представлено вище, було задіяно 263 респонденти.

Констатувальний експеримент проводився *з метою* педагогічної констатації рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання. До завдань констатувального експерименту віднесено:

подальша конкретизація змісту критеріїв сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів;

отримання статистичних значень щодо диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів;

отримання статистичних значень щодо диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

опис низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв шляхом створення відповідних характеристик.

Для реалізації означених педагогічно-діагностичних заходів за основу було взято розроблені й описані у розділі І структурні компоненти, критерії та показники сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Критерії і показники сформованості структурних компонентів креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання

Компоненти	**Критерії**	**Показники**
мотиваційно-установчий	міра цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань	вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки; наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій;
проблемно-технологічний	ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів	вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів; наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач;
продуктивно-рефлексивний	міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності	-вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів; -наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

Виконання в межах констатувального експерименту запланованих заходів з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання в межах констатувального експерименту було розпочато із педагогічної діагностики мотиваційно-установчого структурного компоненту, критерієм сформованості якого було визначено «міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань».

Розглядаючи цілеспрямованість креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в якості потужного мотиваційного стимулу щодо пізнавальної діяльності, слід зазначити про значущість двох факторів, перший з яких – цільовий, детермінує мету пізнання як кінцевий «пункт призначення», в напрямі якого рухає мотивацію особистості означена спрямованість, а другий з яких – вольовий, встановлює коефіцієнт вольової активності, що регулює поведінкові чинники у процесі набуття майбутнім фахівцем нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства.

О.Хоружа наполягає на важливості для утворення вектору цілеспрямованості емоційної складової, окреслюючи спрямованість мислення майбутнього вчителя музики, яку авторка дослідила в етнопедагогічному аспекті, «як системоутворюючу якість, що відповідає за усвідомлення системи соціально обумовлених відношень індивіда до дійсності та її предметів і явищ на засадах принципів та цінностей української етнопедагогіки, до себе як суб’єкта оточуючої дійсності та як представника свого народу і його культури, а також до фахової діяльності вчителя музики, на основі емоційного ставлення» [62, 81-82].

Отже, логічним є твердження, що цілеспрямованість креативного педагогічного мислення на набуття нових музично-педагогічних знань формує у свідомості студентів факультетів мистецтв цілком осмислений та емоційно забарвлений когнітивно-поведінковий вектор на набуття професійних якостей вчителя музичного мистецтва загалом і професійних якостей керівника

шкільних вокально-хорових та вокальних колективів зокрема, спонукаючи до продуктивного вокально-хорового навчання як ефективного інструменту щодо набуття означених якостей. Причому вектор цілеспрямованості креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, на нашу думку, адсорбує й інтегрує такі мотиваційні утворення, як пізнавальні інтереси й потреби, цілі й психологічні установки щодо набуття нових музично-педагогічних знань тощо.

З огляду на вищезазначене, доцільно сформулювати *авторське визначення цілеспрямованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань,* встановлену нами як критерій сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту, в якості однієї з особистісно-спрямовуючих професійно-мотиваційних характеристик педагога-музиканта, що стимулює фахівця до креативного провадження музично-педагогічної роботи із учнями, окреслюючи в свідомості еталонне уявлення про її найвищу якість як про мету, якої можна досягти у процесі інтенсивного вокально-хорового навчання на базі ефективного саморегулювання вольової активності.

Для проведення констатувального експерименту було заплановано й виконано заходи з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання, першим показником сформованості якого є вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки.

Як було зазначено вище, пізнавальний інтерес студентів факультетів мистецтв до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки, вибірково генеруючи активізацію когнітивних процесів в напрямі розширення обсягу інформації щодо креативного вирішення музично-педагогічних задач під час роботи із учнями, знаходиться у річищі цілеспрямованості креативного

педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань.

Серед запланованих заходів з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до І показника (вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки) було виконано:

застосування методу педагогічного спостереження під час проведення у процесі виробничної педагогічної практики з музичного мистецтва діагностично-навчальної дискусії за темою «Вербальні, проективні, образно-демонстраційні методи музичного навчання: вивчаємо на вимогу викладача чи цікавимось для власного фахового саморозвитку?», спеціально організованої для педагогічної діагностики вияву респондентами пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства;

застосування методу педагогічного спостереження під час групових лекційних та семінарських занять з навчального курсу «Методика музичного виховання»;

застосування модифікованої методики «Тест на вияв рівня сформованості пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки» (Модифікація за методикою О.Хоружої) (Додаток А).

Сукупне застосування поданих вище методів спостереження та модифікованої методики з метою діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до І показника – вияву пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства, уможливило отримання таких результатів:

15,97 % студентів-респондентів виявили інтенсивний пізнавальний інтерес до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства, що відповідає високому рівню сформованості І показника;

47,91 % студентів-респондентів виявили помірний пізнавальний інтерес до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства, що відповідає середньому рівню сформованості І показника;

36,12 % студентів-респондентів виявили слабкий пізнавальний інтерес до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства, що відповідає низькому рівню сформованості І показника.

В ході подальшого проведення констатувального експерименту з діагностування рівнів сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання увага дослідно-експериментальної роботи була спрямована на педагогічну діагностику цього компоненту згідно до ІІ показника – наявності психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

Осмислюючи *психологічну установку на відкритість до музично-педагогічних інновацій в якості пролонгованої, стійкої вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо систематичного оволодіння знаннями у царині інноваційних методів музичної педагогіки та виконавства, а також щодо готовності до їх застосування під час фахової діяльності в закладах середньої освіти*, доцільно зауважити, *що в емоційному підґрунті цієї установки знаходиться відчуття емоційного позитиву, отримане внаслідок задоволення стійкої когнітивної заінтересованості й зростаючого потребового спонукання щодо постійного розширення обсягу інформації у галузі музично-педагогічних інновацій*.

Серед запланованих заходів з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій, було виконано:

застосування модифікованої методики «Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою А.Козир) (додаток Б);

застосування модифікованої методики «Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (додаток В).

Сукупне залучення означених модифікованих методик «Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» та «Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» з метою діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до II показника – наявності психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій, уможливило отримання таких результатів:

14,45 % студентів-респондентів виявили високий рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій;

43,35 % студентів-респондентів виявили середній рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій;

42,20 % студентів-респондентів виявили низький рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій;

Проведення статистичного узагальнення наведених вище даних щодо I та II показників сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва уможливило характеристику критерію сформованості цього компоненту, визначеного як «міра цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань» за високим, середнім та низьким рівнями сформованості.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального експерименту наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Міра цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,97	126	47,91	95	36,12
II	38	14,45	114	43,35	111	42,20
В цілому для критерію	40	15,21	120	45,63	103	39,16

Результати діагностичних зрізів, представлені в таблиці 2.2., характеризують рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме:

на високому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту знаходиться 15,21% респондентів;

на середньому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту знаходиться 45,63% респондентів;

на низькому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту знаходиться 39,16% респондентів.

Продовження дослідно-експериментальної роботи з проведення в межах констатувального експерименту запланованих заходів щодо діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання вимагало подальшої педагогічної діагностики проблемно-технологічного структурного компоненту, критерієм сформованості якого було визначено «ступінь

здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання».

Здатність до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання загалом і вокально-хорового навчання зокрема, схарактеризовану нами в якості важливого чинника креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва й саме тому визначену в якості критерію проблемно-технологічного структурного компоненту цього феномену, доречно розглядати у контексті надситуативної й ситуативної проблемності. Постановка та розв'язання у процесі вокально-хорового навчання педагогічних задач і проблем здійснюється, як правило, на тактичному та стратегічному рівнях. Причому тактичні задачі відповідають ситуативному рівню проблемності, у той час, як стратегічні задачі відповідають надситуативному рівню проблемності. Таким чином, доречно систематизувати педагогічні задачі згідно до обох рівнів, що є принципово важливим для педагогічної діагностики.

Отже, до педагогічних задач ситуативної проблемності відносимо тактичні задачі, рішення яких знаходиться в площині основних сегментів комбінованих уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх школах: всіх аспектів поточної вокально-хорової роботи, слухання музичних творів, викладання основ теорії та історії музики, сольного та колективного інструментального музикування учнів тощо. Серед задач ситуаційної проблемності знаходяться наступні тактичні задачі:

в частині вокально-хорової роботи – задачі з формування в учнів вокально-хорових знань і умінь щодо чистоти інтонування, правильної співацької постави, вокального дихання, ансамблевого співу, чіткої артикуляції тексту під час співу, читання хорових партій «з листка», координації вокального інтонування із слуховими уявленнями, уваги й швидкої адекватної реакції на диригентський жест, інтерпретаційного опрацювання тощо;

в частині організації та проведення слухання музичних творів – задачі з формування в учнів умінь музичного сприймання, художньо-педагогічного аналізу прослуханих творів, вербалізації образного змісту, характеру тощо;

в частині викладання основ теорії та історії музики – задачі з формування в учнів знань і умінь у галузі нотної грамотності, умінь самостійного читання одноголосних музичних зразків «з листка», сольмізації, написання ритмічних та нотних диктантів, а також задачі щодо формування в учнів музично-історичної обізнаності, знань у галузі основних засобів музичної виразності (мелодії, ритму, темпу, ладових особливостей тощо);

в частині сольного та колективного інструментального музикування школярів – задачі з формування в учнів елементарних знань і умінь гри на музичних інструментах.

До педагогічних задач надситуативної проблемності доцільно віднести стратегічні задачі, спрямовані на досягнення глобальних цілей трансформації творчої особистості підростаючого покоління, рішення яких уможливлює переведення особистості учня на більш високий рівень інтелектуального та творчого розвитку. Отже до стратегічних педагогічних задач надситуативної проблемності відносимо педагогічні задачі, рішення яких забезпечує формування в дітей та юнацтва музичної культури, а саме:

задачі з формування та розвитку в учнів музично-творчих та інтелектуально-творчих здібностей (основних різновидів музичного слуху, музичної пам’яті, мимовільної, довільної та після-довільної уваги, творчої уяви, мисленнєво-аналітичних, логічних та мисленнєво-асоціативних можливостей тощо);

задачі з розвитку музично-естетичних смаків, ідеалів на основі формування в школярів ціннісних орієнтацій тощо.

З огляду на зазначене вище, педагогічна діагностика критерію сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва – ступеню здатності до ефективного і оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання, зміст якого було розкрито у контексті типології задач надситуативної й ситуативної проблемності, має спрямовуватись на перевірку й визначення рівнів як теоретичної обізнаності, так і практичної здатності

майбутніх вчителів музичного мистецтва до розв'язання стратегічних і тактичних задач музичного навчання учнів.

Для проведення педагогічної діагностики щодо рівнів сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до І показника – вияву теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів – було застосовано:

метод аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Методика музичного виховання» за темою «Технологія креативного вирішення педагогічних задач і проблем музичного навчання школярів: інструментарій»;

метод педагогічного спостереження за виявом теоретичної обізнаності студентів щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Сукупне застосування обох наведених вище методів з метою діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музики проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до І показника – вияву теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, уможливило отримання таких результатів:

14,83 % студентів-респондентів виявили ґрунтовну теоретичну обізнаність щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, що відповідає високому рівню сформованості І показника;

50,57 % студентів-респондентів виявили достатню теоретичну обізнаність щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання

проблемних ситуацій музичного навчання школярів, що відповідає середньому рівню сформованості І показника;

34,60 % студентів-респондентів виявили слабку теоретичну обізнаність щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, що відповідає низькому рівню сформованості І показника;

В ході подальшого проведення констатувального експерименту із запланованих заходів з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, було виконано:

використання методу педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

використання методу експертного оцінювання сформованості практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач в студентів-практикантів під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Комплексне залучення цих методів з метою діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музики проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, дозволило отримати такі результати:

17,11 % студентів-респондентів показали фундаментальні практичні уміння гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, що відповідає високому рівню сформованості ІІ показника;

43,73 % студентів-респондентів показали достатні практичні уміння гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, що відповідає середньому рівню сформованості ІІ показника;

39,16 % студентів-респондентів показали слабкі практичні уміння гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, що відповідає низькому рівню сформованості ІІ показника.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального експерименту наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
І	39	14,83	133	50,57	91	34,60
ІІ	45	17,11	115	43,73	103	39,16
В цілому для критерію	42	15,97	124	47,15	97	36,88

Результати діагностичних зрізів, представлені в таблиці 2.3., характеризують рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме:

на високому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту знаходиться 15,97% респондентів;

на середньому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту знаходиться 47,15% респондентів;

на низькому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту знаходиться 36,88% респондентів.

Подальший хід дослідно-експериментальної роботи з проведення констатувального експерименту щодо діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання зумовив проведення запланованих заходів з педагогічної діагностики продуктивно-рефлексивного структурного компоненту, критерієм сформованості якого було визначено «міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності».

Здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, на нашу думку, полягає у спроможності на практиці застосовувати до самого себе спочатку само-аналітичні й само-оцінювальні мисленнєві дії, на підґрунті яких стають можливими подальші само-контролюючі й само-корекційні поведінкові реакції як під час вокального, вокально-хорового виконавства, так і у процесі проведення уроків музичного мистецтва.

Базисом для провадження означених вище мисленнєвих дій слугує музично-виконавський та музично-педагогічний досвід, набутий студентами у процесі вокально-хорового навчання:

під час іспитів, заліків, які потребували вокально-хорового виконавства, зокрема, з курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Виконавський практикум» тощо;

під час уроків музичного мистецтва, позакласних заходів, зокрема, з курсів «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Методика музичного виховання» тощо.

Здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності включає:

усвідомлене ставлення до співвідношення між еталонним образом результату музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності і реальним перебігом її процесу, що реалізується в межах вокально-їхорового навчання;

усвідомлене ставлення до співвідношення між власним еталонним уявленням про себе як про досконалого фахівця – виконавця, педагога-вокаліста, педагога-хормейстера, вчителя музичного мистецтва тощо, і реально існуючими власними музично-виконавськими й музично-педагогічними можливостями, обумовленими рівнем вокально-хорової, психолого-педагогічної підготовленості, індивідуальними музичними та інтелектуально-творчими здібностями;

чітке розуміння психологічного механізму функціонування власних мисленнєвих дій, зокрема, прийняття креативних рішень, на основі функції рефлексії та взаємодії цієї функції із іншими функціями мислення.

Для педагогічного діагностування рівнів сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до І показника – вияву інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів – було застосовано:

методи порівняльного аналізу та оцінювання оригінальності вербалізованих студентами-респондентами власних інтерпретаційних концепцій вокальних та вокально-хорових творів, що входили до навчально-педагогічного репертуару, застосовані під час індивідуальних та групових занять з курсів» «Постановка голосу», «Вокал», «Хоровий клас», «Хорове диригування»;

методику І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [13, 202], застосовану під час індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Хорове диригування»;

методика О.Хоружої щодо діагностики умінь композиторської техніки [62].

Сукупне використання цих методів та означених методик з метою діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музики продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до І показника – вияву умінь щодо самостійного, оригінального й нестандартного творення художньо-інтерпретаційних концепцій музичних творів, уможливило отримання таких результатів:

13,69 % студентів-респондентів виявили ґрунтовні уміння щодо самостійного, оригінального й нестандартного творення художньо-інтерпретаційних концепцій музичних творів, що відповідає високому рівню сформованості І показника;

52,85 % студентів-респондентів виявили достатні уміння щодо самостійного, оригінального й нестандартного творення художньо-інтерпретаційних концепцій музичних творів, що відповідає високому рівню сформованості І показника;

33,46 % студентів-респондентів виявили слабкі або взагалі несформовані уміння щодо самостійного, оригінального й нестандартного творення художньо-інтерпретаційних концепцій музичних творів, що відповідає низькому сформованості І показника.

В ході подальшого проведення констатувального експерименту щодо запланованих заходів з діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, було виконано:

використання методу аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання»;

використання методу педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів під час навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва»;

Комплексне залучення поданого вище діагностувального інструментарію дозволило отримати такі результати щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музики продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – вияву педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, а саме:

16,73 % студентів-респондентів виявили у повному обсязі педагогічні уміння ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, що відповідає високому рівню сформованості ІІ показника;

44,49 % студентів-респондентів виявили достатні педагогічні уміння ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, що відповідає середньому рівню сформованості ІІ показника;

38,78 % студентів-респондентів або взагалі не виявили означених педагогічних умінь, або виявили слабкі педагогічні уміння ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, що відповідає низькому рівню сформованості ІІ показника;

Диференціацію студентів-респондентів за рівнями сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального експерименту наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Міра здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	36	13,69	139	52,85	88	33,46
II	44	16,73	117	44,49	102	38,78
В цілому для критерію	40	15,21	128	48,67	95	36,12

Результати діагностичних зрізів, представлені в таблиці 2.4., характеризують рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва, а саме:

на високому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту знаходиться 15,21% респондентів;

на середньому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту знаходиться 48,67% респондентів;

на низькому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту знаходиться 36,12% респондентів.

Проведення в межах констатувального експерименту запланованих заходів з педагогічного узагальнення отриманих значень щодо констатованих рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів дозволило встановити існуючі рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому. Означені результати констатувального експерименту подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
мотиваційно-установчий	40	15,21	120	45,63	103	39,16
проблемно-технологічний	42	15,97	124	47,15	97	36,88
продуктивно-рефлексивний	40	15,21	128	48,67	95	36,12
Загальний рівень сформованості	40,67	15,46	124	47,15	98,33	37,39

Результати педагогічного узагальнення значень, отриманих внаслідок проведених діагностичних зрізів, представлених в таблиці 2.5., уможливлюють встановлення існуючих в студентів-респондентів рівнів сформованості креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту:

на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 15,46 % респондентів;

на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 47,15% респондентів;

на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 37,39 %респондентів.

Отримані значення свідчать про більш ніж двократне переважання низького рівня сформованості досліджуваного феномену над високим рівнем

сформованості і про трикратне переважання середнього рівня сформованості над високим. У той же час, значення низького рівня сформованості досліджуваного феномену досягають майже 40 %.

У відповідності до проведення запланованих заходів дослідно-експериментальної роботи, на підґрунті аналізу перебігу та вивчення результатів констатувального експерименту було розроблено характеристики низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

Низький рівень

Студенти-респонденти, які знаходяться на цьому рівні, практично не є зацікавленими у пізнанні нової інформації у галузі теорії та методики музичного навчання та виховання, вокально-хорової роботи із учнями тощо. Іноді, якщо запропонувати якусь додаткову літературу з означеної проблематики, студенти цього рівня демонструють роздратування, зазначаючи про занадто великий обсяг обов'язкової літератури, щоб витрачати час ще на додаткову. В студентів, які знаходяться на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення, спостерігаються тимчасові сплески пізнавального інтересу, як правило, під час аудиторних занять з «Методики музичного виховання», коли вся група охоплена тематичної дискусією з означеної проблематики. Але так само швидко, як пізнавальний інтерес до нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства з'являється, так само швидко він зникає.

Психологічна установка на відкритість до музично-педагогічних інновацій в студентів, що посіли низький рівень сформованості креативного педагогічного мислення, є несформованою, що є цілком логічним за відсутності відповідного пізнавального інтересу. Студенти цього рівня не є вмотивованими й спрямованими на оволодіння знаннями у царині інноваційних методів музичної педагогіки та виконавства, відповідно не демонструючи готовності до їх застосування під час фахової діяльності.

Водночас, під час вивчення означених інноваційних методів і засобів респонденти виявляють негативно забарвлені емоції на кшталт роздратування, небажання вникати в сутність і деталі інноваційного інструментарію, а також наміри якомога швидше залишити цю тему.

Студенти-респонденти, які виявили низький рівень сформованості креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання, не демонструють здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання, що є особливо помітним під час курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва». Характерним є те, що респонденти цього рівня намагаються вирішувати тактичні задачі ситуативної проблемності, які постають на уроках музичного мистецтва, зокрема, працюючи із учнями над пісенним репертуаром: вчать із школярами мелодію, текст пісень, проводять розспівування тощо. Респонденти цього рівня не виявляють теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів. Практична педагогічна робота ведеться на репродуктивній основі, шляхом багаторазового повторення матеріалу. Уміння гнучкого варіативного вирішення тактичних музично-педагогічних задач не спостерігаються. Стратегічні задачі щодо розвитку в учнів музичного сприймання, музичних здібностей, формування музичної культури в цілому респондентами цього рівня взагалі не ставляться.

Респонденти, які посідають низький рівень сформованості креативного педагогічного мислення, виявляють небажання й слабку здатність до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, не маючи ані чіткого уявлення про потенційний результат власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, ані чіткого розуміння психологічного механізму функціонування власних мисленнєвих дій. Студенти цього рівня на виявляють умінь самостійного, оригінального художньо-інтерпретаційного опрацювання музичних творів, наслідуючи, як правило, концепцію викладача, і навіть не замислюються над

змістом і художнім образом творів з навчально-педагогічного репертуару. Вияви педагогічних умінь в респондентів цього рівня щодо інтерпретаційної роботи із школярами або взагалі не спостерігаються, або демонструються на елементарному рівні.

Середній рівень

Студенти-респонденти, які знаходяться на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення, виявляють помірний пізнавальний інтерес щодо теорії та практики музичного навчання, зокрема, щодо методів засобів і прийомів вокально-хорової роботи із учнями, що обумовлюється вимогами виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва, необхідністю проводити вокально-хорову роботу на уроках музики, позакласні заходи в загальноосвітніх школах тощо.

В студентів цього рівня ситуативно спостерігаються вияви пізнавального інтересу до новинок у галузі нових пісень, нових вправ для розспівування, які можуть сподобатися дітям, а також привернути увагу методиста і вчителя музичного мистецтва і дозволити підвищити рейтингові бали практиканта.

Про психологічну установка на відкритість до музично-педагогічних інновацій в студентів, що посіли середній рівень сформованості креативного педагогічного мислення, мова не йде. Водночас, спостерігається достатньо стійке пізнавально-потребове спонукання дізнатися більше про сучасні інноваційні технології у галузі мистецької освіти, роботи над вокально-хоровим репертуаром тощо і застосувати їх під час практики. Під час вивчення інноваційних методів і засобів мистецького навчання респонденти виявляють позитивні емоції, які супроводжують їх пізнавальний інтерес до цієї галузі. Водночас, самостійні пошуки та методичні розвідки у царині педагогічних інновацій носять тимчасовий характер.

Студенти-респонденти, які виявили середній рівень сформованості креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання, демонструють спроби до ефективного і оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання під час «Виробничої педагогічної

практики з музичного мистецтва». Респонденти цього рівня демонструють здатність до успішного проведення інтерактивних музичних ігор, складають кросворди для учнів з тематики нотної грамотності, застосовують інформаційно-комунікаційні технології під час уроків, також виявляють достатню теоретичну обізнаність щодо окремих методів оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів, зокрема, евристичних. Водночас, основою практичної педагогічної роботи є репродуктивні методи мистецького навчання, базовані на наслідуванні учнями того, що пропонує студент-практикант. Уміння гнучкого варіативного вирішення тактичних музично-педагогічних задач студенти цього рівня виявляють на вимогу методиста, пропонуючи, як правило, тільки один додатковий варіант розв'язання проблеми. Постановка деяких стратегічних задач здійснюється студентами цього рівня виключно у контексті необхідності рішення тактичних задач, коли, до прикладу, розвиток в дітей музичного слуху здійснюється внаслідок необхідності чистого інтонування вокальних та вокально-хорових творів під час святкових заходів абощо.

Респонденти, які посідають середній рівень сформованості креативного педагогічного мислення, виявляють помірну здатність до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, як правило, у відповідних обставинах: під час обговорень із методистом та вчителем музичного мистецтва проведених уроків та заходів в загальноосвітній школі, після концертів хорового колективу, після іспитів з «Хорового диригування» та «Постановки голосу» тощо.

Студенти цього рівня виявляють помірні уміння самостійного художньо-інтерпретаційного опрацювання музичних творів, але у випадках, коли викладач особисто пропонує виявити інтерпретаційну самостійність. Частіше студенти цього рівня звертають увагу на вокально-технічну сторону опрацювання музичних творів, відставляючи на другий план інтерпретаційні аспекти. Успішні вияви педагогічних умінь щодо сприяння самостійному інтерпретаційному опрацюванню школярами зразків шкільних пісень

спостерігаються в респондентів під час відповідних завдань та вправ, запропонованих викладачем з «Теорії та методики музичного виховання». Водночас, методичні знання щодо формування інтерпретаційних умінь в учнів, отримані під час вивчення курсу «Теорія і методика музичного виховання» не віднаходять практичного втілення під час педагогічної практики.

Високий рівень

Студенти-респонденти, які знаходяться на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення, виявляють інтенсивний пізнавальний інтерес як до інформації щодо інноваційних технологій мистецького навчання, так і до віднайдення нових або мало відомих вокальних та вокально-хорових творів. Студенти високого рівня демонструють не тільки психологічну установку на відкритість до музично-педагогічних інновацій, але й виявляють осмисленість цієї установки, що свідчить про їх готовність до практичного застосування інновацій в музичному навчанні школярів. Респонденти цього рівня виявляють позитивні емоції під час вивчення інноваційних методів і засобів музичного навчання, а також знаходяться у стані їх постійного пошуку.

Студенти-респонденти, які виявили високий рівень сформованості креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання, демонструють відкритість до пошуків ефективного і оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання на практиці. Респонденти цього рівня під час проведення уроків музичного мистецтва залучають різноманітний педагогічний інноваційний інструментарій, починаючи від інтернет-презентацій, комп’ютерних навчальних програм і закінчуючи залученням ментальних карт, опорних схем, інтерактивних симуляційних ігор-тренінгів тощо, виявляючи достатню теоретичну обізнаність щодо технології оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів. Респонденти цього рівня виявляють уміння гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, до прикладу, паралельно пропонуючи учням декілька варіантів удосконалення чистоти

інтонування під час вокально-хорової роботи. Постановка й вирішення стратегічних задач музичного навчання являються для студентів цього рівня пріоритетними. Причому постановка тактичних задач здійснюється, як правило, в руслі виконання обраної педагогічної стратегії.

Респонденти, які посідають високий рівень сформованості креативного педагогічного мислення, виявляють уміння рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, що виявляється у здатності до адекватного самоаналізу й самооцінювання як результатів власної навчально, вокально-хорової, музично-виконавської діяльності, так і персональної динаміки музично-творчого, вокально-технічного, інтелектуального саморозвитку тощо.

Студенти цього рівня під час роботи над вокально-хоровим репертуаром виявляють творчі уміння самостійного художньо-інтерпретаційного опрацювання музичних творів, маючи завжди власне розуміння характеру та художньо-образного змісту музичного твору. Вияви музично-імпровізаційних умінь також спостерігаються в респондентів не тільки під час вправляння з імпровізації, але й у вільній формі – перед учнями в класі, перед колегами-студентами, перед викладачами тощо, зокрема, у процесі оранжування вокально-хорових творів, залучаючи декілька різновидів імпровізації – темпо-ритмічної, гармонічно-фактурної, звуковисотної та ін.

Студенти високого рівня ефективно застосовують педагогічні уміння щодо сприяння самостійному інтерпретаційному опрацюванню школярами зразків шкільних пісень спостерігаються в респондентів як під час відповідних завдань та вправ, запропонованих викладачем з «Теорії та методики музичного виховання», так і під час педагогічної практики на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Респонденти виявляють методичну творчість, намагаючись залучити дітей до самостійного провадження інтерпретаційної роботи, гнучко застосовують методи художньо-педагогічного аналізу, а також методи мотивації до створення учнями оригінальних інтерпретаційних проектів.

Під час досягнення цілі й виконання завдань констатувального експерименту щодо педагогічної констатації рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання щодо конкретизації змісту критеріїв сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів, отримання статистичних значень щодо диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, опису низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв шляхом створення відповідних характеристик було визначено найбільш доцільні форми, методи, засоби і прийоми досліджуваного феномену, залучені під час формувального експерименту.

3.2. Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва та результати дослідно-експериментальної роботи

Після проведення запланованих заходів констатувального експерименту з діагностики та педагогічної констатації рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів, а також після здійснення педагогічного узагальнення отриманих значень щодо існуючих рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваного феномену й вивчення розроблених характеристик низького, середнього та високого рівнів, став можливим перехід до проведення дослідно-експериментальних заходів з упровадження моделі стадіальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання. В якості

означених дослідно-експериментальних заходів було проведено формувальний і контрольний експерименти.

Як було зазначено вище, для проведення формувального експерименту було укомплектовано експериментальну групу в кількості 30 респондентів, для проведення до контрольного експерименту було укомплектовано контрольну групу в кількості 28 респондентів – студентів усіх курсів Факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова, Факультету культури і мистецтв Волинського національного університету імені Лесі Українки, Факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Обрахування результатів формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва під час формувального та контрольного експериментів проводилось за аналогією із констатувальним експериментом за методикою педагогічних вимірювань С. Гончаренка згідно до формули $M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + ... + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$ [9, 219].

Оскільки процес цілісного й послідовного формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується в межах їхньої професійної підготовки, зокрема, у частині вокально-хорового навчання, то перебіг упровадження розробленої експериментальної методики визначається низкою навчальних дисциплін, пов'язаних із хоровим диригуванням, вокальним співом, організацією вокально-хорової роботи під час педагогічної практики та іншими спорідненими напрямами. Серед навчальних курсів, які володіють найбільшим педагогічним потенціалом щодо формування досліджуваного феномену доречно відзначити «Теорію та методику музичного виховання», «Виробничу педагогічну практику з музичного мистецтва», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановку голосу», «Хорознавство», «Методику викладання хорового диригування», «Виконавський практикум» та ін.

Як було зазначено у підрозділі 3.1., розроблена експериментальна модель методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва була окреслена нами як стадіальна, оскільки вона інтегрує послідовний перебіг орієнтаційно-векторної, розвивально – компетентнісної та творчо-результативної стадій.

Зважаючи на те, що креативне педагогічне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається як цілісна інтегративна система взаємодіючих компонентів, де формування кожного з цих компонентів зумовлено актуалізацією певних функцій, то представлені в методичній моделі стадії формування досліджуваного феномену відповідають формуванню кожної окремої складової цієї системи.

Процес комплексного формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на першій мотиваційно-векторній стадії передбачав розвиток мотиваційно-установчого структурного компоненту, критерієм сформованості якого визначено міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань і сформованість якого регулюється стратегічно-цільовою функцією.

Перша орієнтаційно-векторна стадія формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала формування низки мотиваційних утворень (потреб, інтересів, установок тощо), які забезпечували формування вектору цілеспрямованості досліджуваного феномену, направленого на креативну педагогічну діяльність шляхом набуття нових знань у галузі методики музичного виховання, музикознавства, вокально-хорової роботи тощо.

Сформованість означеного вектору відіграє ключову роль у створенні усвідомленої і позитивно емоційно забарвленої орієнтації студентства на засвоєння цінностей у галузі вокально-хорової педагогіки та виконавства, класичного та інноваційного методичного інструментарію, а також вокально-хорового мистецтва у цілому. Цей вектор було схарактеризовано як цілком

осмислений та емоційно забарвлений когнітивно-поведінковий вектор, який окрім пізнавально-знаннєвого напрямку актуалізує у свідомості студентів також напрям на набуття професійних якостей вчителя музичного мистецтва, хормейстера шкільних вокально-хорових колективів зокрема.

Вектор цілеспрямованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва формується в процесі педагогічного стимулювання мотивації студентства на опанування знань з хорознавства, хорового співу, диригування, а також організаційної та навчально-методичної діяльності диригента-хормейстера. Саме тому, першу стадію процесу формування креативного педагогічного мислення було окреслено як орієнтаційно-векторну.

Під час перебігу першої орієнтаційно-векторної стадії формування досліджуваного феномену було упроваджено наступну сукупність методів, засобів і прийомів:

метод роз'яснення провідної ролі і значення засвоєння нових знань у галузі музично-педагогічних інновацій, а також практичних умінь щодо їх творчого комбінування під час провадження вокально-хорової діяльності;

метод оцінювання обізнаності студентів у галузі музично-педагогічної інноватики;

інтерактивно-ігровий метод «Інтерв'ювання «вчителів року» щодо подальшої творчої перспективи»;

метод «рейтингових сходів»;

метод розширення змісту навчальних дисциплін;

т'юторське online-консультування студентів з питань педагогічної інноватики;

методом міждисциплінарної інтеграції;

теоретичні методи аналізу, порівняння;

метод евристичної бесіди.

І показник сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту – вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки.

Упровадження сукупності методів формування пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки було здійснено з урахуванням поділу за їх функціональною спрямованістю. Адже в межах формувального експерименту означені методи повинні не лише відповідати за набуття знань щодо новацій у царині теорії та практики вокально-хорової підготовки, але й стимулювати позитивне емоційне супроводження у процесі мистецько-педагогічної діяльності, заохочувати методичну ініціативність.

З цієї причини методичну основу для розвитку пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки склали мотиваційні методи, консолідовані із теоретико-пізнавальними, інтерактивними, вербально-дискусійними та іншими методами , засобами і прийомами.

З мотиваційних методів розвитку пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки було використано метод роз'яснення провідної ролі і значення засвоєння нових знань у галузі музично-педагогічних інновацій, а також практичних умінь щодо їх творчого комбінування під час провадження вокально-хорової діяльності на уроках музичного мистецтва і під час позаурочної роботи із учнівськими вокальними ансамблями та хоровими колективами.

Під час застосування цього методу важливо було зупинитись на бінарності цілей набуття майбутніми педагогами-музикантами нових знань у галузі музично-педагогічних інновацій, серед яких нами була приділена належна увага проективно-мультимедійним технологіям, симуляційно-діловим іграм, систематичним інтерактивам, методам застосування ментальних карт тощо. Означена бінарність цілей полягає:

з одного боку, в активізації творчого потенціалу школярів, у розвитку їх уваги й фантазії під час опрацювання музичних творів, що дозволить

підвищити рівень якості уроків музичного мистецтва під час педагогічної практики;

з іншого боку, в підвищенні як заінтересованості, так і рівня IQ самих студентів, які опрацьовуючі, комбінуючи, застосовуючи на практиці означені інноваційні методи підсилюють свою орієнтацію на методичну творчість.

Означений метод роз'яснення провідної ролі і значення засвоєння нових знань у галузі музично-педагогічних інновацій, а також відповідних практичних умінь їх застосування давав максимальний ефект під час його інтеграції із методом оцінювання обізнаності студентів у галузі музично-педагогічної інноватики, який систематично застосовувався під час групових занять з курсу «Теорія та методика музичного виховання», а також під час педагогічної практики.

З мотиваційних методів розвитку пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки також було використано інтерактивно-ігровий метод «Інтерв'ювання «вчителів року» щодо подальшої творчої перспективи». Означений інтерактивний метод проводився в межах організаційної роботи із студентами факультету мистецтв в студентському гуртожитку. Студенти, які взяли участь в цьому інтерактивні, за власним вибором обирали ролі «вчителів року» з музичного мистецтва або інтерв'юерів і мали у запитаннях та відповідях розкрити, застосування яких інноваційних методів у галузі вокально-хорової діяльності із школярами вони вважають найбільш перспективними для розвитку в дітей та підлітків вокально-хорових умінь (ситуативна проблемність), а також для формування в них музичної культури (надситуативна проблемність).

Традиційно ефективним методом для розвитку в студентів пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки доречно визначити метод «рейтингових сходів», що систематично застосовувався після модульного контролю з курсів «Методика викладання музичного виховання», «Методика викладання хорового диригування», «Методика викладання вокалу». Після проведення модульного контролю староста групи заповнював

і оприлюднював таблицю, в якій на «рейтингових сходах» від найнижчих до найвищих викладались рейтингові бали студентів, які щойно склали модуль. В цій таблиці кожен міг знайти суму отриманих балів і оцінити свої навчальні досягнення, що вельми ефективно впливало на мотивацію до вокально-хорового навчання.

Для діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до І показника – вияву пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки - було застосовано:

метод педагогічного спостереження під час проведення у процесі виробничної педагогічної практики з музичного мистецтва діагностично-навчальної дискусії за темою «Вербальні, проективні, образно-демонстраційні методи музичного навчання: вивчаємо на вимогу викладача чи цікавимось для власного фахового саморозвитку?», спеціально організованої для педагогічної діагностики вияву респондентами пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства;

метод педагогічного спостереження під час групових лекційних та семінарських занять з навчального курсу «Методика музичного виховання»;

модифіковану методику «Тест на вияв рівня сформованості пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки» (Модифікація за методикою О.Хоружої) (Додаток А).

Сукупне застосування поданих вище методів спостереження та модифікованої методики з метою діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання виявило зростання кількості респондентів експериментальної групи на високому та середньому рівнях і зниження їх кількості на низькому рівні.

ІІ показник сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового

навчання – наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій. Оскільки в попередньому підрозділі ми визначили психологічну установку на відкритість до музично-педагогічних інновацій в якості пролонгованої, стійкої вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо систематичного оволодіння знаннями у царині інноваційних методів музичної педагогіки та виконавства, то для ефективного формування цього показника було застосовано метод розширення змісту навчальних дисциплін «Теорія та методика музичного навчання» та «Хоровий клас».

Означений метод вимагав уведення в зміст цих навчальних навчальних дисциплін інноваційно-педагогічних елементів, на кшталт:

розроблення «Методичних порад щодо створення і застосування ментальних карт згідно до технології «майндмеппінгу»;

розроблення «Методичних порад щодо організації і проведення евристичного хеппінінгу;

т'юторське online-консультування студентів з питань педагогічної інноватики.

Підсилення результативності методу розширення змісту навчальних дисциплін «Теорія та методика музичного навчання» та «Хоровий клас» забезпечує комбінування цього методу із методом міждисциплінарної інтеграції. Означене комбінування цих курсів із курсами «Загальна психологія», «Педагогіка середньої школи» уможливлює розширення мисленнєвих обріїв, забезпечуючи багатовекторність психолого-педагогічного та методичного бачення ролі інноваційних педагогічних інструментів, а також вмотивованість щодо їх застосування під час вокально-хорового навчання.

Для формування психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій було використано відповідне методичне забезпечення. Зокрема, у процесі вокально-хорового навчання було застосовано навчальні посібники, наукові статті, присвячені інноваційним педагогічним технологіям, серед яких навчально-методичний посібник «Художньо-педагогічний аналіз

на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей М.Шуха» [63], «Загальна психологія: практикум» [6] тощо. . Під час опрацювання означеного методичного забезпечення разом із методами розширення змісту навчальних дисциплін та міждисциплінарної інтеграції застосовувались теоретичні методи аналізу, порівняння, а також метод евристичної бесіди.

Консолідоване застосування означених методів сприяло усвідомленості власної вмотивованості щодо поглиблення знань у галузі музично-педагогічних інновацій, стійкого потребового спонукання щодо застосування на практиці іих знань.

Для діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій, було використано:

модифіковану методику «Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою А.Козир) (додаток Б);

модифіковану методику «Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій» (Модифікація за методикою О. Хоружої) (додаток В).

Сукупне залучення цих методик під час діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій, показало ефективність розроблених методів, засобів і прийомів, що проявилось у підвищенні кількості респондентів на високому та середньому рівнях сформованості означеного компоненту в експериментальній групі.

Диференціацію студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного, формувального та констатувального експериментів наведено в таблицях 3.6., 3.7.

Таблиця 3.6.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів (критерій – «Міра цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Високий	5	17,86	3	10,71	4	14,29	9	30	9	30	9	30
Середній	13	46,43	11	39,29	12	42,86	16	53,33	14	46,66	15	50
Низький	10	35,71	14	50	12	42,86	5	16,67	7	23,33	6	20

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблиці 3.6., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 15,71 %:

збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 14,29 % (КГ) до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 7,14 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 42,86 % (КГ) до 50,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 22,86 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 42,86 % (КГ) до 20,86 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Таблиця 3.7.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Міра цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	42	15,97	126	47,91	95	36,12
II	38	14,45	114	43,35	111	42,20
В цілому для критерію	40	15,21	120	45,63	103	39,16

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблицях 3.6., 3.7., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального та формувального експериментів.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 14,79 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 15,21 % до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 4,37 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 45,63 % до 50,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту склало 19,16 %: зменшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 39,16 % до 20,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Представлені вище висхідні динамічні коливання, констатовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на високому і середньому рівнях, і нисхідні коливання, констатовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на низькому рівні, порівняно із результатами контрольного експерименту в контрольній групі та із результатами констатувального експерименту, дозволяють зафіксувати ефективність упровадженої сукупності методів, засобів і прийомів на орієнтаційно-векторній стадії розробленої методики.

ІІ розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики була присвячена формуванню проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Критерієм сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту визначено ступінь здатності до ефективного і оригінального розв’язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів.

Розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики передбачає актуалізацію проблемно-пізнавальної функції, яка відповідає за

регулювання динаміки формування проблемно-технологічного структурного компоненту. Актуалізація цієї функції забезпечує:

з одного боку, здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва поповнювати, розширювати, розвивати свій інтонаційний вокально-хоровий багаж-тезаурус;

з іншого боку, здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до активного пізнання й засвоєння комплексу теоретичних понять у сфері теорії та методики вокально-хорової педагогіки та виконавства.

Розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики спрямована на поглиблення пізнавальних можливостей студентів шляхом набуття теоретичних знань і практичних умінь у сфері розв'язання проблемних ситуацій, постановки і вирішення педагогічних задач вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва і в позаурочній діяльності, поглибленого розвитку інтелектуальних можливостей щодо віднайдення різних варіантів ефективних рішень.

На розвивально-компетентнісній стадії експериментальної методики до методичних пріоритетів було віднесено теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо, відповідні однойменним мисленнєвим діям і операціям. Означені методи були інтегровані у тренінги креативності педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме:

теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо;

методи моделювання проблемних ситуацій;

методи самостійного опрацювання науково-теоретичної літератури з проблематики постановки і вирішення педагогічних задач вокально-хорового навчання ситуативної і надситуативної проблемності;

методи поточного експрес-контролю, модульного контролю;

методи прогнозування і мисленого моделювання гіпотез;

Тренінг теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів;

Психолого-педагогічний тренінг формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

І показник сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту – вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів. Формування цього показника відбувалось під час групових занять з курсу «Теорія і методика музичного виховання».

З метою розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів було використано методи самостійного опрацювання науково-теоретичної літератури з проблематики постановки і вирішення педагогічних задач вокально-хорового навчання ситуативної і надситуативної проблемності, методи поточного експресконтролю, модульного контролю тощо.

Вельми ефективним виявився розроблений нами «Тренінг теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів», який базується на відпрацювання механізму мисленнєвих операцій шляхом використання теоретичних методів.

Тренінг теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів

Цей тренінг адресований студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів, які вже вивчили або вивчають навчальні дисципліни «Теорія і методика музичного виховання», «Загальна психологія», «Педагогіка».

Прізвище, ім'я, по-батькові.

1. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі Ви навчаєтесь?

3. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

Блок запропонованих завдань стосується з'ясування рівня Вашої проблемно-технологічної обізнаності щодо базового алгоритму креативного вирішення педагогічної проблемності на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій. Просимо Вас виконувати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Проаналізуйте визначення «проблемна ситуація вокально-хорового навчання» (на базі методу аналізу).

2. Конкретизуйте приклади з Вашого досвіду вокально-хорової роботи із учнями, які характеризують вираз «ключове протиріччя вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва як джерело утворення проблемної ситуації на уроці музичного мистецтва» (на базі методу конкретизації).

3. Наведіть приклади оперативних, тактичних і стратегічних задач вокально-хорового навчання, порівняйте їх цілі і класифікуйте задачі у контексті поточної, ситуативної і надситуативної проблемності (на базі методів порівняння і класифікації).

4. Змоделюйте за власним бажанням будь-яку педагогічну задачу вокально-хорової роботи із школярами над піснею. Конкретизуйте гіпотетичний результат, який може бути досягнений внаслідок її вирішення (на базі методів прогнозування і мисленого моделювання гіпотез);

5. Скористайтесь однією із змодельованих у попередньому завданні педагогічних задачу. Абстрагуйте декілька варіантів її вирішення у контексті поліваріантного пошуку різних кутів зору моделювання сприятливих умов вирішення (на базі евристично-пошукових методів);

6. Здійсніть аналіз структури пошуково-евристичної траєкторії вирішення проблемної ситуації (на базі методів структурного аналізу, проектування педагогічної траєкторії);

7. Зробіть узагальнюючі висновки щодо цілісного алгоритму креативного вирішення педагогічної проблемності вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва.

Для проведення педагогічної діагностики під час формувального експерименту щодо рівнів сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до І показника – вияву теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів – було застосовано:

метод аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання» за темою «Технологія креативного вирішення педагогічних задач і проблем музичного навчання школярів: інструментарій»;

метод педагогічного спостереження за виявом теоретичної обізнаності студентів щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Сукупне застосування обох наведених вище методів дозволило констатувати про стійку тенденцію збільшення кількості респондентів на високому та середньому рівнях в експериментальній групі.

ІІ показник сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва – наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач доречно здійснювати шляхом раціонального поєднання кількох методичних шляхів. По-перше, важливо орієнтувати студентів на нестандартний підхід до розв'язання проблемних ситуацій у процесі вокально-хорового навчання. Це передбачає використання спеціально розроблених вправ, що моделюють проблемні ситуації, які потребують не лише ефективного, а й оперативного вирішення.

По-друге, необхідно впроваджувати вправи, створені на основі теоретичних методів, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування. Такі вправи забезпечують формування відповідних розумових операцій, що сприяють розвитку гнучкого педагогічного мислення.

По-третє, доцільно використовувати творчі завдання, пов'язані з інсценізацією вокально-хорових творів, які включені до репертуару студентів. Цей підхід активізує інтерес до осмислення художнього тексту і стимулює їхнє креативне мислення в процесі застосування практичних навичок.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач в творчо-стимулюючому навчальному середовищі дозволяє залучити педагогічні ресурси як індивідуальних, так і групових занять. До індивідуальних належать курси «Хорове диригування», «Читання хорових партитур», «Постановка голосу», де робота над розвитком в майбутніх учителів музичного мистецтва практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач базується на діалоговій взаємодії між студентом і викладачем.

Групові заняття включають музично-практичну роботу в межах курсу «Хоровий клас», а також лекційні й семінарські заняття з таких дисциплін, як «Хорознавство» та «Методика музичного виховання». У цих форматах забезпечується полілогічна комунікація, що стимулює обмін ідеями між студентами, а також між студентами і викладачем щодо варіативного вирішення вокально-виконавських, інтерпретаційних та інших задач.

З метою комплексного формування в майбутніх учителів музичного мистецтва практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач було розроблено і упроваджено «Психолого-педагогічний тренінг формування креативного педагогічного мислення», опублікований для апробації практичних методичних розробок з теми дослідження [72].

Як було зазначено в публікації, цей тренінг «було обґрунтовано у відповідності до принципів превентивності, системності та індивідуалізації

вокально-хорового навчання студентів факультетів мистецтв і спрямовано на розвиток їх творчих можливостей» [72]:

Психолого-педагогічний тренінг формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання

Умови проведення тренінгу:

підтримання під час проведення тренінгу емоційної атмосфери заінтересованості і толерантності до позиції кожного з учасників;

всі без виключення відповіді, навіть найбільш нетрадиційні, мають бути розглянуті, вивчені й узяті до уваги як такі, що викликають інтерес;

особлива підтримка й схвалення пошукової спрямованості, виявленої під час відповідей.

1.1. Уважність під час розпізнавання музично-педагогічної проблеми – здатність віднаходити музично-педагогічний аспект у поточному перебігу процесу вокально-хорового навчання. Спроможність заздалегідь розпізнати проблему і поставити відповідну задачу є запорукою правильності й швидкості її розв’язання.

Завдання 1. Студентам надається роздрукований нотний матеріал із шкільними піснями, що входять до сукупного шкільного репертуару, запланованого до опрацювання під час курсу «Методика музичного виховання». Студенти мають занотувати якомога більше типових, на їх думку, проблемні ситуації, пов’язаних із розучуванням в класі цих шкільних пісень.

Завдання 2. Студенти продовжують використовувати той самий роздрукований нотний матеріал, наданий для виконання першого завдання. Студенти мають занотувати декілька варіантів нестандартних, на їх думку, проблемних ситуацій, пов’язаних із розучуванням в класі цих шкільних пісень.

Завдання 3. Студентам надається роздрукований матеріал із цитатами, крилатими висловами великих педагогів, філософів, просвітників тощо щодо

виховання підростаючого покоління, на кшталт цитат В.Сухомлинського: «Найважливіше завдання школи – виховання здібностей», «Поважайте дитяче бажання бути хорошим, бережіть його як найтонший рух людської душі» та ін. Студенти мають визначити й змоделювати проблемні ситуації вокально-хорової роботи на уроці музичного мистецтва, під час розв'язання яких доцільно використати наведені цитати.

1.2. Здатність до методичного конструювання теоретичних методів із методами вокально-хорового навчання.

Завдання 1. Студентам надається роздрукований матеріал, що складається із окремих паперових карток, на кожній з яких записано по одному вербальному методу на кшталт методів розповіді, бесіди, пояснення, поточного коментаря тощо, а також по одному з методів вокально-хорового навчання на кшталт методів вокально-хорового вправляння, вокально-хорового розспівування, інсценізації вокально-хорових творів, демонстрації вокально-хорових творів тощо.

Студенти мають скласти картки у пари, поєднуючи один з вербальних методів з одним з методів вокально-хорового навчання. Надалі необхідно змоделювати можливі проблемні ситуації на уроці музичного мистецтва, під час розв'язання яких доцільно застосувати підібрані пари методів.

1.3. Здатність до швидкого багатоваріантного продукування музично-педагогічних ідей під час розв'язання проблемних ситуацій на уроці музичного мистецтва. Швидке продукування багатьох можливих варіантів вирішення педагогічної задачі функціонує за принципом розкриття мисленнєвого «віяла», яке представляє різноманітні шляхи розв'язання проблеми.

Завдання 1. Студентам надається роздрукований нотний матеріал із зразками вокально-хорового репертуару шкільного хорового колективу, а також паперові картки, на кожній з яких записано по одному вокально-хоровому умінню, яке необхідно розвивати в школярів на уроках музичного мистецтва. З розданого нотного матеріалу студентам пропонується обрати

вокально-хоровий зразок, у процесі вивчення якого найбільш ефективним є відпрацювання одразу декількох вокально-хорових умінь, занотованих на картках. Наприклад, відпрацювати вокально-хорові уміння кантиленного співу, ланцюгового дихання і швидкої зміни динаміки під час вокалізації хорових партій найбільш доцільно під час вивчення вокально-хорового твору М.Леонтовича «Вишні-черешні розвиваються».

1.4. Чіткість усвідомлення музично-педагогічної проблеми як здатність усвідомлювати послідовну логіку алгоритму вирішення проблемної ситуації.

Завдання 1. Студенти мають на основі власного досвіду з проведення уроків музичного мистецтва реконструювати проблемну ситуацію, яка реально відбулася на уроці, а також проаналізувати її у відповідності до алгоритму:

опис педагогічної ситуації

привід для її виникнення

реальна причина виникнення

емоційний супровід колективу під час ситуації

супутні явища

аналогічні події й проблемні ситуації

наслідки.

Для діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час формувального експерименту згідно до ІІ показника – наявності практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач, було застосовано:

метод педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»;

метод експертного оцінювання сформованості практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач в студентів-практикантів під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва».

Застосування обох цих діагностичних методів показало зростання кількості респондентів на високому і середньому рівнях, та зменшення кількості респондентів на низькому рівні в експериментальній групі.

Диференціацію студентів-респондентів за рівнями сформованості **проблемно-технологічного** структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного, формувального та констатувального експериментів наведено в таблицях 3.8., 3.9.

Таблиця 3.8.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час контрольного та формувального експериментів (критерій – «Ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	А	%	а	%	А	%
Високий	4	14,29	6	21,43	5	17,86	8	26,67	10	33,33	9	30
Середній	14	50	14	50	14	50	18	60	18	60	18	60
Низький	10	35,71	8	28,57	9	32,14	4	13,33	2	06,67	3	10

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблиці 3.8., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості проблемно-

технологічного структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 12,14 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 17,86 % (КГ) до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 10,00 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 50,00 % (КГ) до 60,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 22,12 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 32,14 % (КГ) до 10,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Таблиця 3.9.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	39	14,83	133	50,57	91	34,60
II	45	17,11	115	43,73	103	39,16
В цілому для критерію	42	15,97	124	47,15	97	36,88

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблицях 3.8., 3.9., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального та формувального експериментів.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 14,03 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 15,97 % до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 12,85 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 47,15 % до 60,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту склало 26,88 %: зменшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 36,88 % до 10,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Подані вище висхідні динамічні коливання, зафіксовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на високому і середньому рівнях, і нисхідні коливання, зафіксовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на низькому рівні, порівняно із результатами контрольного експерименту в контрольній групі та із результатами констатувального експерименту, дозволяють зафіксувати ефективність упровадженої сукупності методів, засобів і прийомів на розвивально-компетентнісній стадії розробленої методики.

Третя творчо-результативна стадія розробленої методики розрахована на формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту досліджуваного феномену, критерієм сформованості якого визначено міру

здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

Динаміка формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечувалось на цій стадії за рахунок активізації рефлексивно-перетворюючої функції, яка відповідає за особистісну психологічну трансформацію шляхом переведення суб'єктів навчального процесу на більш високий рівень здатності щодо вирішення музично-педагогічних, вокально-методичних, хормейстерських, творчо-інтерпретаційних та інших задач на підґрунті систематичного рефлексивного самоаналізу, самооцінювання й самокорекції власної професійної поведінки під час сценічних виступів, перед класом або у процесі керівництва вокально-хоровим колективом.

Вельми важливим на творчо-результативній стадії було стимулювати студентів не тільки до рефлексивного самооцінювання власного професійного й інтелектуально-творчого розвитку, але й до рефлексивного опрацювання результатів методичної, вокально-виконавської, диригентсько-хорової діяльності.

Оскільки ключовим завданням на цій стадії стало є рефлексивне узагальнення результатів власної мисленнєвої трансформації в сенсі максимальної сформованості здатності до креативного виконання методично-конструктивних, музично-виконавських, творчо-інтерпретаційних дій, то саме тому означена стадія була визначена як творчо-результативна.

На творчо-результативній стадії формування досліджуваного феномену було застосовано наступні методи, засоби і прийоми:

евристичний діалог;

евристична бесіда;

вербальні методи обговорення й поточного коментування;

вербалізація художнього образу й характеру вокальних та хорових творів;

образно-демонстраційні методи;

методи ескізного опрацювання драматургічної концепції музичного твору;

метод варіантно-інтерпретаційного опрацювання музичного тексту;

методи музично-виконавського артистизму;

методи рефлексивного самоаналізу сценічної поведінки і рефлексивного самооцінювання;

метод герменевтичного аналізу;

методи музично-теоретичного аналізу;

метод конструювання інтерпретаційного концепту,;

метод створення музичних ескізів;

методи вокально-технічного вправляння;

методи диригентського вправляння;

методи тембрової та темпо-ритмічної імпровізації;

Психолого-педагогічний тренінг розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних умінь креативно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування пісень.

І показник сформованості – вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів. З метою формування практичних інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів під час проведення індивідуальних занять з «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Хорового класу», «Виконавського практикуму», а також групових занять з «Методики викладання вокалу», «Методики викладання хорового диригування», «Методики роботи з хором» тощо.

Формування інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів у процесі викладання наведених вище навчальних курсів передбачало консолідоване застосування евристичних діалогів, вербальних методів обговорення й поточного коментаря, вербалізації художнього образу

й характеру вокальних та хорових творів, образно-демонстраційних методів, методів ескізного опрацювання драматургічної концепції музичного твору, варіантно-інтерпретаційного опрацювання музичного тексту, методів музично-виконавського артистизму [33], а також методів рефлексивного самоаналізу сценічної поведінки, рефлексивного самооцінювання тощо.

За твердженням Г.Падалки, інтерпретаційно-виконавські уміння оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту актуалізують в майбутніх учителів музичного мистецтва «... значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору» [34, 190], дозволяючи водночас «...передати особливості власного сприйняття того, що створив автор» [34, 190].

Розглянемо консолідований методичний інструментарій для формування інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту в майбутніх учителів музичного мистецтва більш детально.

І.Герменевтичний етап інтерпретаційного опрацювання. На цьому етапі формування умінь інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту доречним є опрацювання із студентами герменевтичних аспектів музичного твору, зокрема, ретельного вивчення й визначення контексту його написання композитором і поетом. Герменевтичне опрацювання передбачає:

самостійні розвідки студентства щодо виявлення історії створення вокального або хорового твору на базі застосування методу самостійного аналізу мистецтвознавчих, музично-історичних праць щодо мистецьких поглядів авторів, методу занурення в історію написання музичного твору в контексті тієї чи іншої історичної епохи, методу жанрово-стильового аналізу тексту й контексту музичного твору;

застосування евристичного методу «сократичного діалогу», який застосовується за підтримки викладача на основі вживання іронічних тез та майевтики, що допомагає студентові самостійно дійти до вірних висновків

щодо стилю, жанру музичного твору шляхом актуалізації критичного мислення;

застосування вербальних методів діалогічного обговорення й поточного коментування жанрово-стильових, музично-історичних, мистецтвознавчих аспектів текстів і контекстів створення вокальних та хорових творів.

ІІ. *Аналітично-теоретичний етап інтерпретаційного опрацювання*. На цьому етапі конкретизуються засоби музичної виразності, які утворюють ідейно-образні, художньо-виражальні риси музичних творів.

Аналітично-теоретичне опрацювання передбачає:

застосування методів музично-теоретичного аналізу формотворення, лінії музичної драматургії, ладово-гармонічних та темпо-ритмічних рис, фактури, нюансів тощо;

застосування методів літературознавчого аналізу щодо образних засобів літературного тексту.

ІІІ. *Концептуально-конструктивний етап інтерпретаційного опрацювання*. На цьому етапі здійснюється моделювання й конструювання цілісної інтерпретаційної версії музичного твору, що опрацьовується.

Концептуально-конструктивне опрацювання передбачає:

застосування методу варіантної розробки музичного матеріалу;

застосування методу ескізного опрацювання інтерпретаційної версії;

застосування методів аналізу та корекції інтерпретаційної концепції.

ІV. *Апробаційно-реалізуючий етап інтерпретаційного опрацювання*. На цьому етапі здійснюється упровадження і корекція розробленої інтерпретаційної концепції вокальних, хорових творів.

Апробація та реалізація розробленої інтерпретаційної концепції передбачає:

застосування методів вокально-хорового вправляння;

застосування методів тембрової, темпоритмічної імпровізації;

застосування методів порівняння різних інтерпретаційних концепції;

методи рефлексивного аналізу, оцінювання та корекції поточних результатів інтерпретаційної роботи.

V. *Художньо-виконавський етап інтерпретаційного опрацювання*. На цьому етапі здійснюється практична музично-виконавська реалізація розробленої інтерпретаційної концепції вокальних, хорових творів.

Музично-виконавська реалізація розробленої інтерпретаційної концепції передбачає:

застосування методів вокально-технічного вправляння;

застосування методів диригентсько-технічного вправляння;

застосування методів вокально-виконавського, диригентського артистизму та методи стабільності музично-виконавської поведінки;

застосування методів створення музично-виконавського іміджу.

VI. *Рефлексивно-оцінювальний етап інтерпретаційного опрацювання*. На цьому етапі здійснюється рефлексивний аналіз виявлених у процесі роботи над музичним твором інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів.

Рефлексивне оцінювання результатів інтерпретаційного опрацювання передбачає:

застосування методу рефлексивного аналізу власної результативності щодо співвідношення між еталонним образом результату інтерпретаційної, музично-виконавської діяльності і отриманим у процесі музичного виконавства інтерпретаційного продукту;

застосування методу рефлексивного аналізу власної сценічної поведінки у контексті стабільності музичного виконавства;

застосування методу рефлексивного самооцінювання себе як досконалого фахівця – виконавця, педагога-вокаліста, педагога-хормейстера, вчителя музичного мистецтва тощо

застосування методу рефлексивного самооцінювання як творця оригінальної, яскравої й самобутньої інтерпретаційної концепції музичного твору.

Для педагогічного діагностування рівнів сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва згідно до І показника – вияву інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів – було застосовано:

методи порівняльного аналізу та оцінювання оригінальності вербалізованих студентами-респондентами власних інтерпретаційних концепцій вокальних та вокально-хорових творів, що входили до навчально-педагогічного репертуару, застосовані під час індивідуальних та групових занять з курсів» «Постановка голосу», «Вокал», «Хоровий клас», «Хорове диригування»;

методику І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій» [13, 202], застосовану під час індивідуальних занять з курсів «Постановка голосу», «Вокал», «Хорове диригування»;

методику О.Хоружої щодо діагностики умінь композиторської техніки [62].

Використана сукупність діагностичних методів та методик дозволила констатувати про позитивну тенденцію зростання кількості респондентів на високому та середньому рівнях в експериментальній групі.

ІІ показник – наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

З метою формування цього показника було спеціально розроблено і упроваджено «Психолого-педагогічний тренінг розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних умінь креативно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування пісень». Цей тренінг

було створено як одну з модифікацій аналогічного тренінгу за авторством О.Хоружої [62], [72].

В одній з наших публікацій було зазначено, що «для практичного формування креативного педагогічного мислення в студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання доцільно активізувати мисленнєву функцію постановки і розв'язання музично-педагогічних задач, а також функцію рефлексії» [72]. Модифікований «Психолого-педагогічний тренінг розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних умінь креативно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування пісень» було упроваджено у процес вокально-хорового навчання як для відпрацювання означених функцій, так і безпосередньо для розвитку здатності в студентів ефективно й креативно працювати із учнями над інтерпретацією музичних творів.

Психолого-педагогічний тренінг розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних умінь креативно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування пісень

І частина (відпрацювання функції постановки і вирішення інтерпретаційних задач)

1.*Пильність щодо постановки перед учнями інтерпретаційної задачі – здатність бачити інтерпретаційні аспекти у щоденній, рутинній вокально-хоровій роботі на уроках музичного мистецтва, під час репетицій шкільних вокальних та хорових колективів, і віднаходити мотивуючі чинники для спонукання учнів до самостійної інтерпретаційної роботи*.

Завдання 1. Студентам надаються роздруковані зразки із творами шкільного пісенного репертуару, над якими вони працюють під час педагогічної практики. Майбутні вчителя музичного мистецтва мають вказати 3 найбільш поширені проблемні ситуації у галузі художньої інтерпретації цих пісень.

Завдання 2. Студенти продовжують працювати із розданими для Завдання 1. роздрукованими пісенними зразками. Тепер майбутні вчителі музичного мистецтва мають занотувати 3 мотивуючі методи, застосування яких спрямовало б школярів до самостійного провадження інтерпретаційної роботи над піснями.

Завдання 3. Студенти продовжують працювати із розданими для Завдання 1 та Завдання 2 роздрукованими пісенними зразками. Тепер майбутні вчителі музичного мистецтва мають занотувати декілька епіграфів (поетичних або прозаїчних), які б могли надихнути школярів на творчу самостійну інтерпретаційну роботу.

ІІ частина (відпрацювання функції рефлексії)

Завдання 1. Рефлексивне самооцінювання власного педагогічно-творчого потенціалу. Учасники тренінгу розкривають перед аудиторією свої творчі ініціативи щодо спонукання школярів до створення оригінальних інтерпретацій зразків хорового репертуару, а також оцінюють свої сили і досвід у вимірі практичного втілення цих ініціатив.

Завдання 2. Самоспостереження. Учасники тренінгу розкривають перед аудиторією свої найбільші успіхи в інтерпретаційній роботі із школярами, принагідно здійснюючи рефлексивний аналіз динаміки власного професійного зростання як педагога-диригента, хормейстера, керівника вокального ансамблю.

Завдання 3. Самозвіт. Учасники тренінгу розкривають перед аудиторією свої невдачі, які трапились під час інтерпретаційної роботи із учнями у процесі педагогічної практики, а також визначити причини виникнення проблем і запропонувати по 2 варіанта їх вирішення.

В ході подальшого проведення формувального та контрольного експериментів щодо діагностування рівнів сформованості в студентів-респондентів продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання згідно до ІІ показника – наявності педагогічних умінь ефективно провадити

інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів, було застосовано:

метод аналізу результатів модульного контролю з навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання»;

метод педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів під час навчального курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва»;

Залучення обох цих методів дозволило встановити позитивну тенденцію зростання кількості респондентів на високому та середньому рівнях в експериментальниій групі.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час контрольного та формувального експериментів представлена в таблицях 3.10, 3.11.

Таблиця 3.10.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час контрольного та формувального експериментів (критерій – «Міра здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності»)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерія		1 показник		2 показник		Для критерія	
	А	%	А	%	А	%	а	%	а	%	А	%
Високий	3	10,71	5	17,86	4	14,29	8	26,67	10	33,33	9	30,00
Середній	14	50,00	12	42,86	13	46,43	16	53,33	18	60,00	17	56,67
Низький	11	39,29	11	39,29	11	39,29	6	20,00	2	06,67	4	13,33

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблиці 3.9., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту склало 15,71 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 14,29 % (КГ) до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного проблемно-технологічного структурного компоненту склало 10,24 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 46,43 % (КГ) до 56,67 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного проблемно-технологічного структурного компоненту склало 25,96 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 25,96 % (КГ) до 13,33 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Аналіз діагностичних зрізів, представлених в таблицях 3.10., 3.11., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального та формувального експериментів.

Таблиця 3.11.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту (критерій – «Міра здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності»)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
I	36	13,69	139	52,85	88	33,46
II	44	16,73	117	44,49	102	38,78
В цілому для критерію	40	15,21	128	48,67	95	36,12

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту склало 14,79 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 15,21 % до 30,00 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту склало 8 %: збільшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 48,67 % до 56,67 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту склало 22,79 %: зменшення кількості респондентів під час констатувального експерименту з 36,12 % до 13,33 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Подані вище висхідні динамічні коливання, зафіксовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на високому і середньому рівнях, і нисхідні коливання, зафіксовані під час формувального експерименту в експериментальній групі на низькому рівні, порівняно із результатами контрольного експерименту в контрольній групі та із

результатами констатувального експерименту, дозволяють зафіксувати ефективність упровадженої сукупності методів, засобів і прийомів на творчо-результативній стадії розробленої методики.

Таким чином, проведення контрольних зрізів щодо рівнів сформованості усіх трьох структурних компонентів креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час формувального та контрольного експериментів уможливило перехід до наукового узагальнення рівнів сформованості досліджуваного феномену в цілому, що уможливлює оцінку ефективності експериментальної методики.

Диференціацію студентів-респондентів за рівнями сформованості креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного, формувального та констатувального експериментів наведено в таблицях 3.12., 3.13.

Таблиця 3.12

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості креативного педагогічного мислення під час контрольного та формувального експериментів
(чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I	4/14,29	9/30	12/42,86	15/50	12/42,863	6/20
II	5/17,86	9/30	14/50	18/60	9/32,14	3/10
III	4/14,29	9/30	13/46,43	17/56,67	11/39,29	4/13,33
Загальний показник сформованості	4,33/15,46	9/30	13/46,43	16,67/55,57	10,67/38,11	4,33/14,43

Компаративний аналіз узагальнених статистичних даних, представлених в таблиці 3.12., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 9,14 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 46,43 % (КГ) до 55,57 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 23,68 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 38,11 % (КГ) до 14,43 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Таблиця 3.13.

Диференціація студентів-респондентів за рівнями сформованості креативного педагогічного мислення під час констатувального експерименту

Структурні компоненти	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%
мотиваційно-установчий	40	15,21	120	45,63	103	39,16
проблемно-технологічний	42	15,97	124	47,15	97	36,88
продуктивно-рефлексивний	40	15,21	128	48,67	95	36,12
Загальний рівень сформованості	40,67	15,46	124	47,15	98,33	37,39

Компаративний аналіз узагальнених статистичних даних, представлених в таблицях 3.12., 3.13., що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому під час констатувального та формувального (ЕГ) експериментів, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 8,42 %: збільшення кількості респондентів з 47,15 % під час констатувального експерименту до 55,57 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 22,96 %: зменшення кількості респондентів з 37,39 % під час констатувального експерименту до 14,43 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Диференціацію студентів-респондентів за рівнями сформованості креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного, формувального та констатувального експериментів наведено в таблицях 3.12., 3.13.

Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного та формувального експериментів представлена на рис. 3.1.

Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів представлена на рис. 3.2.

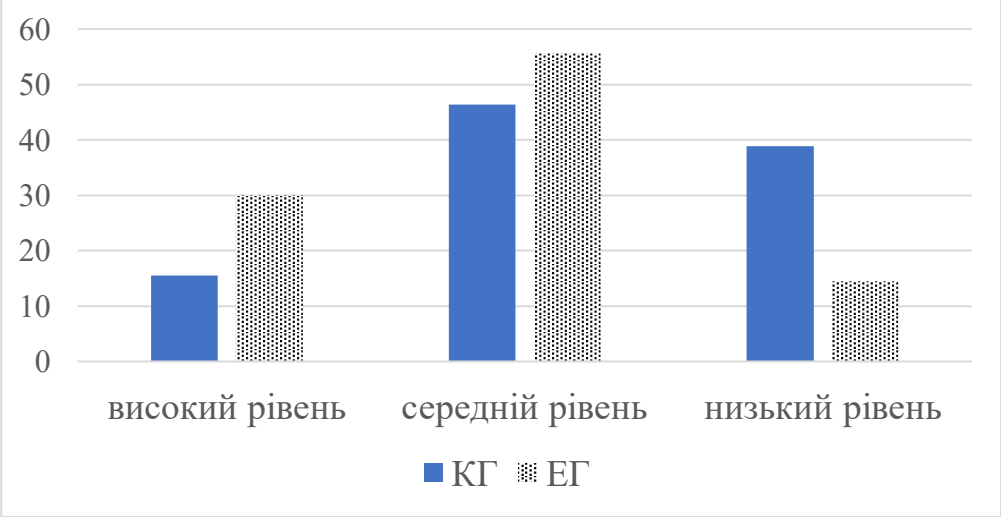


Рис.3.1. Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час контрольного та формувального експериментів (КГ – контрольні групи, ЕГ – експериментальні групи).

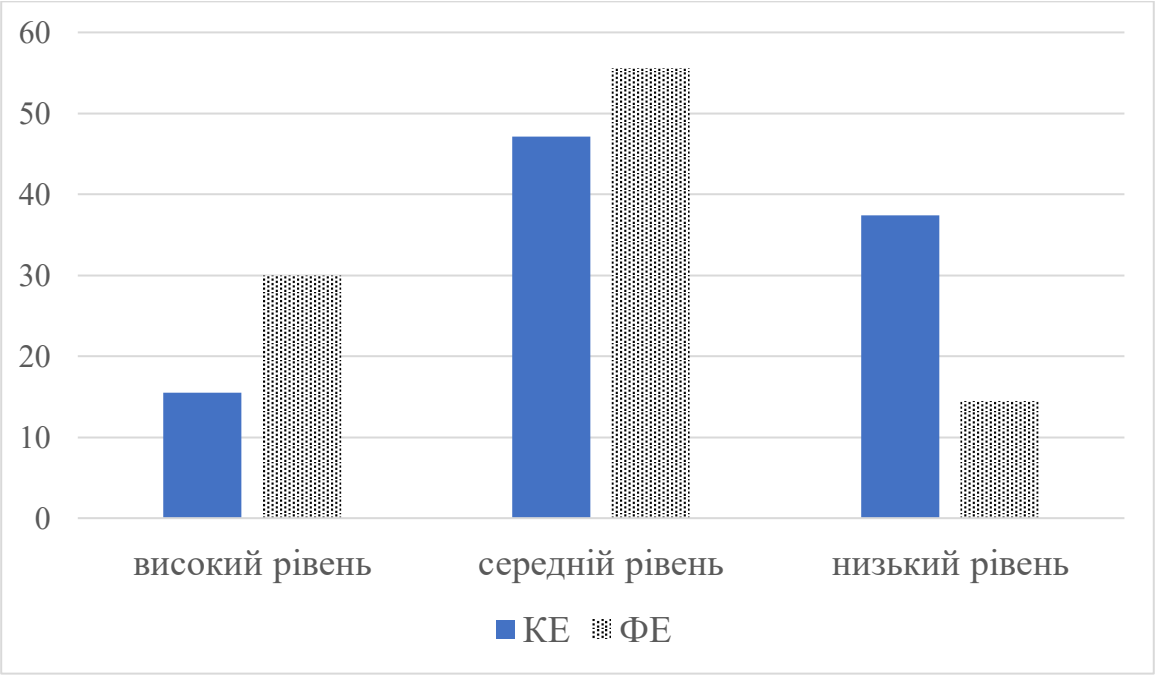


Рис.3.2. Динаміка формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) експериментів.

Таким чином, спираючись на результати всебічного компаративного статистично-порівняльного аналізу, який було ретельно проведено в процесі опрацювання та оцінки даних щодо динаміки формування досліджуваного феномену, отриманих під час констатувального, контрольного й формувального експериментів у заключній частині фазі дослідно-експериментальної роботи, можна сформулювати такі підсумки:

стійка позитивно-висхідна динаміка, що була визначена й зафіксована під час компаративного аналізу, засвідчила системне зростання на високому та середньому рівнях показників сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів, які входять до складу цілісної інтегративної системи креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва,;

результати узагальнення статистичних даних під час формувального експерименту щодо рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів продемонстрували високий рівень розвитку креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому, що переконливо підтверджує релевантність отриманих даних, ефективність запропонованої методичної моделі та дієвість розробленої методики;

запропонована стадіальна модель експериментальної методики, інтегрована у процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, яка була спроектована відповідно до розроблених педагогічних умов, принципів на основі системного, компетентнісного і особистісно-індивідуалізованого методологічних підходів, забезпечила оптимальний баланс між формуванням креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва і часовими межами планового педагогічного навантаження, що дозволило суттєво підняти планку загальної результативності вокально-хорового навчання;

запропонована експериментальна методика формування креативного педагогічного мислення активізувала в студентів розвиток багатоваріантності мисленнєвого процесу під час віднайдення нестандартних педагогічних рішень, підвищила рівень здатності до методичної творчості щодо проектування віяла педагогічних траєкторій під час вирішення проблемних ситуацій музичного навчання та виховання школярів, підсилила вмотивованість щодо активізації механізму мисленнєвих дій та операцій, зокрема щодо систематичного провадження рефлексивного аналізу й оцінювання власного професійно-педагогічного та музично-творчого саморозвитку, що свідчить про ефективність цієї експериментальної методики в частині підвищенню інтелектуально-креативного потенціалу майбутніх фахівців-музикантів;

розроблена експериментальна методика може вважатися універсальною, оскільки вона може бути адаптована для застосування не тільки у навчальному середовищі, детермінованому процесом викладання вокально-хорових та диригентсько-хорових дисциплін, але й використовуватись для формування креативного педагогічного мислення у процесі інструментальної та музично-теоретичної підготовки, що розширює обсяги потенційного застосування цієї методики, забезпечуючи вагомий внесок у професійну підготовку музикантів різних спеціалізацій.

Висновки до розділу ІІІ

Проведена в Розділі ІІІ дослідно-експериментальна робота з педагогічної діагностики креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва під час констатувального експерименту, а також упровадження й перевірка ефективності експериментальної методики під час формувального та контрольного експериментів дозволили констатувати наступне.

1.Планування дослідно-експериментальної роботи з упровадження та експериментальної перевірки ефективності методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання інтегрувало наступну послідовність заходів: відбір студентів-респондентів до участі в констатувальному, контрольному та формувальному педагогічних експериментах, укомплектовування контрольних та експериментальних груп, підготовка діагностично-вимірювальних завдань до застосування під час дослідно-експериментальної роботи у цифрових та паперових версіях, проведення констатувального експерименту, на підґрунті аналізу результатів констатувального експерименту розроблення характеристик низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного

мислення студентів факультетів мистецтв, упровадження та перевірка стадіальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у відповідності до спроектованої методичної моделі згідно до орієнтаційно-векторної, розвивально-компетентнісної та творчо-результативної стадій під час формувального та контрольного експериментів, проведення заходів компаративного аналізу результатів констатувального, контрольного та формувального експериментів у контексті визначення ефективності спроектованої експериментальної методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання. Згідно до запланованих заходів дослідно-експериментальної роботи щодо

відбору студентів-респондентів до участі в констатувальному, контрольному та формувальному педагогічних експериментах було відібрано: до констатувального експерименту 263 респонденти; до контрольного експерименту 28 респондентів (комплектація контрольних груп); до формувального експерименту 30 респондентів (комплектація експериментальних груп).

2.Згідно до запланованого й розробленого *діагностично-вимірювального* інструментарію увійшли: метод педагогічного спостереження під час проведення діагностично-навчальної дискусії за темою «Вербальні, проективні, образно-демонстраційні методи музичного навчання: вивчаємо на вимогу викладача чи цікавимось для власного фахового саморозвитку?»; метод педагогічного спостереження щодо вияву респондентами пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства; модифікована методика «Тест на вияв рівня сформованості пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки», модифікована методика «Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій»; модифікована методика «Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій»; метод аналізу результатів модульного контролю з

навчального курсу «Методика музичного виховання» за темою «Технологія креативного вирішення педагогічних задач і проблем музичного навчання школярів: інструментарій»; метод педагогічного спостереження під час проведення «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва»; методи порівняльного аналізу й оцінювання оригінальності вербалізованих студентами-респондентами власних інтерпретаційних концепцій; методика І.Грінчук та О.Бурської «Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій»; методу аналіз результатів модульного контролю з навчального курсу «Теорія та методика музичного виховання»; метод педагогічного спостереження щодо наявності або відсутності практичних педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

3.Констатувальний експеримент проводився *з метою* педагогічної констатації рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва креативного педагогічного мислення у процесі вокально-хорового навчання. До завдань констатувального експерименту віднесено: подальша конкретизація змісту критеріїв сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів; отримання статистичних значень щодо диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів; отримання статистичних значень щодо диференціації респондентів за високим, середнім та низьким рівнями сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва; опис низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв шляхом створення відповідних характеристик.

4.Розроблено і сформульовано авторське визначення цілеспрямованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань, встановлену нами як критерій

сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту, в якості однієї з особистісно-спрямовуючих професійно-мотиваційних характеристик педагога-музиканта, що стимулює фахівця до креативного провадження музично-педагогічної роботи із учнями, окреслюючи в свідомості еталонне уявлення про її найвищу якість як про мету, якої можна досягти у процесі інтенсивного вокально-хорового навчання на базі ефективного саморегулювання вольової активності.

5. Розроблено і сформульовано авторське уточнення поняття «психологічна установка на відкритість до музично-педагогічних інновацій» в якості пролонгованої, стійкої вмотивованості студентів факультетів мистецтв щодо систематичного оволодіння знаннями у царині інноваційних методів музичної педагогіки та виконавства, а також щодо готовності до їх застосування під час фахової діяльності в закладах середньої освіти, доцільно зауважити, що в емоційному підґрунті цієї установки знаходиться відчуття емоційного позитиву, отримане внаслідок задоволення стійкої когнітивної заінтересованості й зростаючого потребового спонукання щодо постійного розширення обсягу інформації у галузі музично-педагогічних інновацій.

6.Проведення в межах констатувального експерименту запланованих заходів з педагогічного узагальнення отриманих значень щодо констатованих рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів дозволило встановити існуючі рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у цілому:

на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 15,46 % респондентів;

на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 47,15% респондентів;

на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення знаходиться 37,39 %респондентів.

Отримані значення свідчать про більш ніж двократне переважання низького рівня сформованості досліджуваного феномену над високим рівнем сформованості і про трикратне переважання середнього рівня сформованості над високим. У той же час, значення низького рівня сформованості досліджуваного феномену досягають майже 40 %.

7.У відповідності до проведення запланованих заходів дослідно-експериментальної роботи, на підґрунті аналізу перебігу та вивчення результатів констатувального експерименту було розроблено характеристики низького, середнього та високого рівнів сформованості креативного педагогічного мислення студентів факультетів мистецтв у процесі вокально-хорового навчання.

8.Для упровадження й перевірки розробленої стадіальної моделі методики формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, що інтегрує послідовний перебіг орієнтаційно-векторної, розвивально-компетентнісної та творчо-результативної стадій, було проведено формувальний і контрольний експерименти.

9.Перша орієнтаційно-векторна стадія формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва передбачала формування низки мотиваційних утворень (потреб, інтересів, установок тощо), які забезпечували формування вектору цілеспрямованості досліджуваного феномену, направленого на креативну педагогічну діяльність шляхом набуття нових знань у галузі методики музичного виховання, музикознавства, вокально-хорової роботи тощо. Під час перебігу першої орієнтаційно-векторної стадії формування досліджуваного феномену було упроваджено наступну сукупність методів, засобів і прийомів: метод роз’яснення провідної ролі і значення засвоєння нових знань у галузі музично-педагогічних інновацій, а також практичних умінь щодо їх творчого комбінування під час провадження вокально-хорової діяльності; метод оцінювання обізнаності студентів у галузі музично-педагогічної інноватики;

інтерактивно-ігровий метод «Інтерв'ювання «вчителів року» щодо подальшої творчої перспективи»; метод «рейтингових сходів»; метод розширення змісту навчальних дисциплін; т'юторське online-консультування студентів з питань педагогічної інноватики; методом міждисциплінарної інтеграції; теоретичні методи аналізу, порівняння; метод евристичної бесіди.

10.Друга розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики була присвячена формуванню проблемно-технологічного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики передбачає актуалізацію проблемно-пізнавальної функції, яка відповідає за регулювання динаміки формування проблемно-технологічного структурного компоненту. Розвивально-компетентнісна стадія експериментальної методики спрямована на поглиблення пізнавальних можливостей студентів шляхом набуття теоретичних знань і практичних умінь у сфері розв'язання проблемних ситуацій, постановки і вирішення педагогічних задач вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва і в позаурочній діяльності, поглибленого розвитку інтелектуальних можливостей щодо віднайдення різних варіантів ефективних рішень. На розвивально-компетентнісній стадії експериментальної методики було застосовано: теоретичні методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо; методи моделювання проблемних ситуацій; методи самостійного опрацювання науково-теоретичної літератури з проблематики постановки і вирішення педагогічних задач вокально-хорового навчання ситуативної і надситуативної проблемності; методи поточного експрес-контролю, модульного контролю; методи прогнозування і мисленого моделювання гіпотез; Тренінг теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів; Психолого-педагогічний тренінг формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання.

11.Третя творчо-результативна стадія розробленої методики розрахована на формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту досліджуваного феномену. Динаміка формування продуктивно-рефлексивного структурного компоненту креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечувалось на цій стадії за рахунок активізації рефлексивно-перетворюючої функції, яка відповідає за особистісну психологічну трансформацію шляхом переведення суб'єктів навчального процесу на більш високий рівень здатності щодо вирішення музично-педагогічних, вокально-методичних, хормейстерських, творчо-інтерпретаційних та інших задач на підґрунті систематичного рефлексивного самоаналізу, самооцінювання й самокорекції власної професійної поведінки під час сценічних виступів, перед класом або у процесі керівництва вокально-хоровим колективом. На творчо-результативній стадії формування досліджуваного феномену було застосовано наступні методи, засоби і прийоми: евристичний діалог; евристична бесіда; вербальні методи обговорення й поточного коментування; вербалізація художнього образу й характеру вокальних та хорових творів; образно-демонстраційні методи; методи ескізного опрацювання драматургічної концепції музичного твору; метод варіантно-інтерпретаційного опрацювання музичного тексту; методи музично-виконавського артистизму; методи рефлексивного самоаналізу сценічної поведінки і рефлексивного самооцінювання; метод герменевтичного аналізу; методи музично-теоретичного аналізу; метод конструювання інтерпретаційного концепту; метод створення музичних ескізів; методи вокально-технічного вправляння; методи диригентського вправляння; методи тембрової та темпо-ритмічної імпровізації; Психолого-педагогічний тренінг розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних умінь креативно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування пісень.

12.Проведення контрольних зрізів щодо рівнів сформованості усіх трьох структурних компонентів креативного педагогічного мислення майбутніх

учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання під час формувального та контрольного експериментів уможливило перехід до наукового узагальнення рівнів сформованості досліджуваного феномену в цілому, що уможливлює оцінку ефективності експериментальної методики.

Компаративний аналіз узагальнених статистичних даних, що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому під час контрольного (КГ) та формувального (ЕГ) експериментів, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 9,14 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 46,43 % (КГ) до 55,57 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 23,68 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 38,11 % (КГ) до 14,43 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

13.Компаративний аналіз узагальнених статистичних даних, що характеризують високий, середній та низький рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому під час констатувального та

формувального (ЕГ) експериментів, дозволяє констатувати про наступні коливання динаміки.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 8,42 %: збільшення кількості респондентів з 47,15 % під час констатувального експерименту до 55,57 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 22,96 %: зменшення кількості респондентів з 37,39 % під час констатувального експерименту до 14,43 % під час формувального експерименту (ЕГ).

14.Таким чином, спираючись на результати всебічного компаративного статистично-порівняльного аналізу, який було ретельно проведено в процесі опрацювання та оцінки даних щодо динаміки формування досліджуваного феномену, отриманих під час констатувального, контрольного й формувального експериментів у заключній частині фазі дослідно-експериментальної роботи, можна сформулювати такі підсумки:

стійка позитивно-висхідна динаміка, що була визначена й зафіксована під час компаративного аналізу, засвідчила системне зростання на високому та середньому рівнях показників сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів, які входять до складу цілісної інтегративної системи креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва,;

результати узагальнення статистичних даних під час формувального експерименту щодо рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів продемонстрували високий рівень розвитку креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому, що переконливо підтверджує релевантність отриманих даних, ефективність запропонованої методичної моделі та дієвість розробленої методики;

запропонована стадіальна модель експериментальної методики, інтегрована у процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, яка була спроектована відповідно до розроблених педагогічних умов, принципів на основі системного, компетентнісного і особистісно-індивідуалізованого методологічних підходів, забезпечила оптимальний баланс між формуванням креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва і часовими межами планового педагогічного навантаження, що дозволило суттєво підняти планку загальної результативності вокально-хорового навчання;

запропонована експериментальна методика формування креативного педагогічного мислення активізувала в студентів розвиток багатоваріантності мисленнєвого процесу під час віднайдення нестандартних педагогічних рішень, підвищила рівень здатності до методичної творчості щодо проектування віяла педагогічних траєкторій під час вирішення проблемних ситуацій музичного навчання та виховання школярів, підсилила вмотивованість щодо активізації механізму мисленнєвих дій та операцій, зокрема щодо систематичного провадження рефлексивного аналізу й оцінювання власного професійно-педагогічного та музично-творчого саморозвитку, що свідчить про ефективність цієї експериментальної методики в частині підвищенню інтелектуально-креативного потенціалу майбутніх фахівців-музикантів;

розроблена експериментальна методика може вважатися універсальною, оскільки вона може бути адаптована для застосування не тільки у навчальному середовищі, детермінованому процесом викладання вокально-хорових та диригентсько-хорових дисциплін, але й використовуватись для формування креативного педагогічного мислення у процесі інструментальної та музично-теоретичної підготовки, що розширює обсяги потенційного застосування цієї методики, забезпечуючи вагомий внесок у професійну підготовку музикантів різних спеціалізацій.

Список використаних джерел до розділу ІІІ

1. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження. Київ: Українська ідея, 1999. 24 с.
2. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2005. 16 с.
3. Брилін Б.А., Козир А.В. (2010), Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.31. Педагогічні науки. С. 11-18.
4. Вен Чаоцянь. Методичні особливості педагогічного інструментарію вчителя музичного мистецтва у контексті креативності мислення. The 3rd International scientific and practical conference “Global trends in science and education” (April 7-9, 2025) SPC “Sci-conf.com.ua”, Kyiv, Ukraine. 2025. 947 p. P. 486-489.
5. Вен Чаоцянь. Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва: основні етапи та

інструментарій. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Випуск 30. Київ: вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 98-105.

6. Волошина В.В., Долинська Л.В., Ставицька С.О., Темрук О.В. Загальна психологія: практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Третє видання. Київ: «Каравела», 2010. 279 с.
7. Гаврилова Людмила, Псарьова Лілія. Інтерпретація музичного твору: теоретичні аспекти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Вип. 3. Слов'янськ. 2016. С. 97-106.
8. Глазунова І.К. Методика інструментально-виконавської підготовки магістрантів в системі вищої музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2014. 20 с.
9. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. 278 с.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374с.
12. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Монографія. Київ: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. 269 с.
13. Грінчук Ірина, Бурська Олена. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 224 с.
14. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа XX ст. в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні аспекти: монографія. Київ: НПУ, 2007. 460 с.

15. Давидов М. Музично-виконавська майстерність. Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів»: історія, теорія та методи формування. Київ: вид. центр КНУКІМ, 2012. С.36-38.
16. Дубінець І. В. Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: збірник наук. пр. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., Вип. 1., 2013. С. 100-112.
17. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури. Автореферат дисертації кандидата мистецтвознавства. 17.00.01. Теорія та історія культури. Київ. 2006. 21 с.
18. Збанацька О.М. Документальна евристика в системі соціальних комунікацій: дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук із соціальних комунікацій: спец. 27.00.03 «Книгознавство, бібліотекознавство 27 – соціальні комунікації». Київ, 2019. 536 с.
19. Зайцева А.В. Структурна модель творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія (під наук. ред. А.В.Козир). – Вид. друге, доповн. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. С. 357-366.
20. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997, 302 с.
21. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
22. Іванова Є.М. Комунікативні можливості музики. Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матер. міжнародної науково-практичної конференції. Ч.2. Київ: ДАККіМ, 2007. С. 283-285.

23. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: навчальний посібник. Тернопіль: СМТ «Астон», 1998. 300 с.
24. Козир Ф.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 2012, 263 с.
25. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти. Київ: НПУ, 2008. 380 с.
26. Матвєєва О.В. Координація надійності співу майбутніх учителів музики в контексті емоційної теорії когнітивного дисонансу. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: зб. наук. праць. Івано-Франківськ, 2005. С.78-82.
27. Мозгальова Н.Г. Змістове наповнення поняття «інструментально-виконавська підготовка» вчителя музики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць, Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. Випуск 9 (14). С. 39-43.
28. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: ВАТ«КДНК», 2001. 608 с.
29. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. Радянська школа. № 5. 1991. С. 47–51.
30. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 1995. 41 с.
31. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. Київ: Знання України. 2004. 264с.
32. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність вчителя музики: навч.-методич. посібник для студ. і виклад, пед. коледжів, вузів. Івано-Франківськ, 1996. 102 с.

33. Падалка Г.М. Музична педагогіка; за ред. В.Г.Бутенка. Херсон: ХДШ, 1995. 104 с.
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
35. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Випуск 1 (6). Київ, 2004. С. 15-20.
36. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): методичні рекомендації. Київ: НПУ, 1999. 33 с.
37. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. Наукові записки: зб. наук.статей. Київ: НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101-110 с
38. Парфентьєва І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Колективна монографія. Під науковою редакцією А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. 2011. С. 285–291.
39. Побірченко О. (2013), Розвиток творчого потенціалу в майбутніх учителів мистецьких дисциплін /О. Побірченко //Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. No 8 (Ч. 1). С. 221-227.
40. Подоляк Л Г. Психологія вищої школи; навчальний посібник. Київ: Філ-студія, 2006, 320 с.
41. Програми педагогічних університетів: методика музичного виховання (укл. А.В. Козир). Київ: Вид-во НПУ, 1999. С. 45-50.
42. Психологія (за ред. Г.С. Костюка). Київ: Радянська школа, 1968, 256 с.
43. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. Київ: Видавництво імені Олени Теліги. 2003. 328 с.
44. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва. Сучасні стратегії університетської

освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. С. 501-509.

45. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 1991. 48 с.
46. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2011. 640 с.
47. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. Київ: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
48. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 360 с.
49. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. Київ: УЗМН, 1998. 248 с.
50. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посібник. Київ, 2002. 270 с.
51. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод, посіб. Київ, 1998. 143 с.
52. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., З.В. Огороднійчук та ін. Загальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 1997. 464 с.
53. Строгаль Т.Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики: автореферат кандидата педагогічних наук: 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2018. 21 с.
54. Сюй Вейвей. Методичні засади формування виконавської стабільності магістрантів музичного мистецтва у процесі вокального навчання. Дисертація доктора філософії. Спец. 014 – Середня освіта (музичне мистецтво). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. 255 с.
55. Сюй Вейвей. Холістський підхід як основа формування виконавської стабільності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у процесі вокального навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали IV науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 132-134.

56. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Харків: Нове слово, 2003. 248 с.
57. Ткаченко М.О. Артистичні уміння в системі підготовки майбутніх учителів музики. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_tkachenkomo.rtf.htm. (Дата звернення: 23.07.25).
58. Тянь Лінь. Методи і засоби формування умінь рухливості співацького голосу в майбутніх учителів музичного мистецтва. Сучасна мистецька освіта: матеріали V науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 30-32.
59. Тянь Лінь. Уміння інтерпретаційного опрацювання вокальних творів: основні фази та методи формування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. № 4 (108), С. 449-457.
60. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Випуск LIV. Херсон: ХДУ, 2009. С. 384-389.
61. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. Випуск 8 (13). С. 110-120.
62. Хоружа О.В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики: дис. на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02. «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 242с.

63. Хоружа О.В., Шух М.А., Лісова А.С., Демешок Д.М. Художньо-педагогічний аналіз на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі на матеріалі фортепіанних творів для дітей Михаїла Шуха. Навчально-методичний посібник для факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів. Нотна хрестоматія. Київ: вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. 167 с.
64. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. Київ: ДАКККІМ. 2009. С. 392-396.
65. Шахов В. І. Формування критичного мислення як необхідна умова професійної ідентичності майбутніх учителів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Випуск 51. Київ ; Вінниця : Планер, 2018. С. 435-440.
66. Яо Цзицзянь. Змістова структура мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у контексті фортепіанного навчання. Наукові часописи НПУ імені М. Драгоманова, Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, Випуск 29, С. 131-140.
67. Ярошинська О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 35(88). С. 558-567.
68. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020, No 1.

69. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
70. Havrilova, L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020), Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
71. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.
72. Weng Chaoqian (2023). Creative Pedagogical Thinking of Future Music Teacher: Ways of Formation. Frankfurt. TK Meganom LLC. Paradigm of knowledge. 2(56). doi: 10.26886/2520-7474.2(56)2023.9. P.139-156.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні проаналізовано науково-теоретичні основи проблематики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, теоретично й методологічно обґрунтовано й визначено сутність, специфіку, властивості, компонентну структуру креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, спроектовано, упроваджено у процес вокально-хорового навчання та експериментальним шляхом перевірено ефективність розробленої моделі методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. За поставленими й вирішеними завданнями дисертаційної роботи узагальнено наступні висновки.

1. На основі аналізу філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних джерел з проблематики мислення досліджено сутність та специфіку креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання. Розроблено авторське визначення сутності креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, яке характеризує досліджуваний феномен в якості різновиду професійного мислення педагога-музиканта, спрямованого на розвиток музичної культури учнів, а також на ефективне, швидке й оригінальне вирішення проблемних педагогічних ситуацій під час мистецького навчання школярів у звичайних та екстремальних умовах педагогічної роботи. Креативне педагогічне мислення вчителя музичного мистецтва характеризується оригінальністю розв’язання проблем мистецького навчання загалом і вокально-хорової роботи із учнями зокрема, гнучкістю й продуктивністю, а також усвідомленням переваги надситуаційної проблемності над ситуаційною, творчим характером організації й провадження вокально-хорового музикування школярів. Розроблено і сформульовано поняття «специфіка креативного педагогічного мислення

майбутніх учителів музичного мистецтва» в якості послідовно-ланцюгового процесу постановки, класифікації та вирішення музично-педагогічних, методичних та музично-виконавських задач вокально-хорового навчання, розподілених в залежності від приналежності до ситуативної (поточної) або надситуативної (стратегічної) проблемності як оперативні, тактичні та стратегічні. Специфіка креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва полягає у здатності майбутніх педагогів-музикантів до вільного оперування технологією ефективного, оригінального й швидкого розв'язання надситуативної та ситуативної проблемності музичного навчання учнів на базі консолідованого застосування методів розвитку дивергентного та конвергентного мислення, класичних теоретичних та вербальних методів, інноваційних педагогічних методів і засобів, а також специфічних методів музичної педагогіки та виконавства (образно-демонстраційних, інтерпретаційних, методів музичного вправляння тощо).

2. Проведений на основі системного підходу аналіз компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив визначити цей феномен в якості динамічної, трикомпонентної системно-цілісної єдності інтегрованих до неї, пов'язаних між собою мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного компонентів, взаємодія і динаміка формування яких забезпечується та регулюються за допомогою стратегічно-цільової, проблемно-пізнавальної та рефлексивно-перетворюючої функцій. У процесі дослідження компонентної структури креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було визначено і сформульовано критерії та показники сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів. Критерієм сформованості мотиваційно-установчого структурного компоненту визначено міру цілеспрямованості мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва на набуття нових музично-педагогічних знань: І показник – вияв пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки; ІІ

показник – наявність психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій. Критерієм сформованості проблемно-технологічного структурного компоненту визначено ступінь здатності до ефективного і оригінального розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів: І показник – вияв теоретичної обізнаності щодо технології ефективного, оригінального й швидкого розв'язання проблемних ситуацій музичного навчання школярів; ІІ показник – наявність практичних умінь гнучкого варіативного вирішення музично-педагогічних задач. Критерієм сформованості продуктивно-рефлексивного структурного компоненту визначено міру здатності до рефлексивного осмислення власної музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності: І показник – вияв інтерпретаційно-виконавських умінь оригінального проектування і яскравого сценічного втілення виконавського концепту музичних творів; ІІ показник – наявність педагогічних умінь ефективно провадити інтерпретаційну роботу із учнями у процесі розучування вокальних та хорових творів.

3. Встановлено і окреслено педагогічний потенціал вокально-хорового навчання для формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в якості консолідованого обсягу музично-педагогічних, психолого-педагогічних, навчально-методичних, музикознавчих, організаційно-виховних, просвітницьких та інших ресурсів, якими володіють навчальні курси, інтегровані до процесу вокально-хорового навчання. Означені ресурси спрямовані на мисленнєво-операційний, емоційний, інтелектуально-творчий, музично-виконавчий, науково-академічний, методичний розвиток студентства, метою якого є формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Теоретично обґрунтовано, розроблено, сформульовано та інтегровано у модель експериментальної методики педагогічні умови формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, серед яких: педагогічне забезпечення утворення в межах процесу вокально-хорового навчання творчо-

стимулюючого навчального середовища як інструменту інтенсифікації мисленнєвого розвитку студентів, а також підвищення ефективності навчального процесу в цілому; цілеспрямоване залучення студентів до професійно-орієнтованої проблемно-пошукової та творчо-інтерпретаційної діяльності на підґрунті тісного поєднання вокально-хорового навчання з реальною педагогічною практикою; педагогічне стимулювання в студентів самопроектування персонального фахового розвитку на основі рефлексивної спрямованості й індивідуалізації процесу вокально-хорового навчання. Спираючись на методологію компетентнісного та особистісно-індивідуалізованого підходів, було визначено наступні принципи формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання, а саме: принцип взаємозв'язку методів засобів і прийомів вокально-хорового навчання із етнонаціональними традиціями музичного навчання та виховання, вокального та хорового співу; принцип консолідації змісту всіх навчальних курсів, що входять до складу вокально-хорового навчання; принцип проблемно-дослідницької активності; принцип прогресуючого ускладнення змісту, методів і форм навчального процесу; принцип варіативності педагогічного інструментарію; принцип професійно-компетентнісної контекстності; принцип персоналізованої суб'єктності майбутнього вчителя музичного мистецтва; принцип усвідомленого самопізнання. Розроблено і визначено основні стадії формування креативного педагогічного мислення студентів у процесі вокально-хорового навчання, зокрема: орієнтаційно-векторну, розвивально-компетентнісну та творчо-результативну стадії, для кожної з яких було розроблено сукупність педагогічних методів, засобів і прийомів.

5. У відповідності до спроектованої методичної моделі розроблено, упроваджено, перевірено і доведено ефективність стадіальної методики формування креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання. Компаративний аналіз висхідних динамічних коливань, констатованих під час формувального

експерименту в експериментальній групі на високому і середньому рівнях, і нисхідних коливань, констатованих під час формувального експерименту в експериментальній групі на низькому рівні, порівняно із результатами контрольного експерименту в контрольній групі та із результатами констатувального експерименту, дозволяють зафіксувати ефективність упровадженої сукупності методів, засобів і прийомів на орієнтаційно-векторній, розвивально-компетентнісній та творчо-результативній стадіях розробленої методики.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 9,14 %: збільшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 46,43 % (КГ) до 55,57 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 23,68 %: зменшення кількості респондентів під час контрольного експерименту з 38,11 % (КГ) до 14,43 % (ЕГ) під час формувального експерименту.

Висхідне коливання динаміки на високому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 14,54 %: збільшення кількості респондентів з 15,46 % під час констатувального експерименту до 30,00 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Висхідне коливання динаміки на середньому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва

склало 8,42 %: збільшення кількості респондентів з 47,15 % під час констатувального експерименту до 55,57 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Нисхідне коливання динаміки на низькому рівні сформованості креативного педагогічного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва склало 22,96 %: зменшення кількості респондентів з 37,39 % під час констатувального експерименту до 14,43 % під час формувального експерименту (ЕГ).

Таким чином, спираючись на результати всебічного компаративного статистично-порівняльного аналізу, який було ретельно проведено в процесі опрацювання та оцінки даних щодо динаміки формування досліджуваного феномену, отриманих під час констатувального, контрольного й формувального експериментів у заключній частині фазі дослідно-експериментальної роботи, можна сформулювати такі підсумки:

стійка позитивно-висхідна динаміка, що була визначена й зафіксована під час компаративного аналізу, засвідчила системне зростання на високому та середньому рівнях показників сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів, які входять до складу цілісної інтегративної системи креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва,;

результати узагальнення статистичних даних під час формувального експерименту щодо рівнів сформованості мотиваційно-установчого, проблемно-технологічного та продуктивно-рефлексивного структурних компонентів продемонстрували високий рівень розвитку креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в цілому, що переконливо підтверджує релевантність отриманих даних, ефективність запропонованої методичної моделі та дієвість розробленої методики;

запропонована стадіальна модель експериментальної методики, інтегрована у процес вокально-хорового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, яка була спроектована відповідно до розроблених педагогічних умов, принципів на основі системного, компетентнісного і особистісно-індивідуалізованого методологічних підходів, забезпечила оптимальний баланс між формуванням креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва і часовими межами планового педагогічного навантаження, що дозволило суттєво підняти планку загальної результативності вокально-хорового навчання;

запропонована експериментальна методика формування креативного педагогічного мислення активізувала в студентів розвиток багатоваріантності мисленнєвого процесу під час віднайдення нестандартних педагогічних рішень, підвищила рівень здатності до методичної творчості щодо проектування віяла педагогічних траєкторій під час вирішення проблемних ситуацій музичного навчання та виховання школярів, підсилила вмотивованість щодо активізації механізму мисленнєвих дій та операцій, зокрема щодо систематичного провадження рефлексивного аналізу й оцінювання власного професійно-педагогічного та музично-творчого саморозвитку, що свідчить про ефективність цієї експериментальної методики в частині підвищенню інтелектуально-креативного потенціалу майбутніх фахівців-музикантів;

розроблена експериментальна методика може вважатися універсальною, оскільки вона може бути адаптована для застосування не тільки у навчальному середовищі, детермінованому процесом викладання вокально-хорових та диригентсько-хорових дисциплін, але й використовуватись для формування креативного педагогічного мислення у процесі інструментальної та музично-теоретичної підготовки, що розширює обсяги потенційного застосування цієї методики, забезпечуючи вагомий внесок у професійну підготовку музикантів різних спеціалізацій.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест на вияв рівня сформованості пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства

(Модифікація за методикою О. Хоружої).

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс_____ Дата_____

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток. Необхідно додати (сумувати) всі цифри у кожному рядку по горизонталі. Три строки відповідають трьом рівням пізнавального інтересу. Найвища сумарна кількість балів у першому рядку (по горизонталі) вказує на низький рівень пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства. Найвища сумарна кількість балів у другому рядку (по горизонталі) вказує на середній рівень пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства. Найвища сумарна кількість балів у третьому рядку (по горизонталі) вказує на високій рівень пізнавального інтересу до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки та виконавства.

Запитання.

Що спонукає Вас набувати нові музично-педагогічні знання, вивчати теорію та методику музичної педагогіки та виконавства?

1. Вчу тому, що цього вимагають викладачі.

2. Тому, що ці знання необхідні для отримання диплому вчителя музичного мистецтва.

3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє ставлення до набуття нових знань у галузі музичної педагогіки під час вивчення навчального курсу «Методика музичного виховання»?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цей курс.

5. Вважаю, що вивчення цього курсу потрібно мені для загального розвитку.

6. Вважаю, що чим більше нових музично-педагогічних знань я засвоюю, тим більше мені хочеться дізнатися.

Який різновид пізнавальної діяльності щодо набуття знань у галузі музичної педагогіки та виконавства Вам більше всього подобається ?

7. Слухати розповідь та пояснення викладача.

8. Слухати виступи своїх колег-студентів.

9. Самостійно шукати нові музично-педагогічні знання, а також доводити набуту інформацію до відома на групових заняттях.

Яке значення має набуття нових музично-педагогічних знань, зокрема, у галузі інноваційних методів і засобів музичного навчання та виховання, для Вашого професійного становлення та саморозвитку?

10. Ніякого.

11. Набуваючи нові музично-педагогічні знання, зокрема, у галузі інноваційних методів і засобів музичного навчання та виховання, краще розумієш інші педагогічно спрямовані навчальні дисципліни.

12. Набуття нових музично-педагогічних знань, зокрема, у галузі інноваційних методів і засобів музичного навчання та виховання, є основою мого професійного становлення та саморозвитку.

13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні питання теорії і практики музичної педагогіки та виконавства під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?

14. Чи не вважаєте Ви, що у Вашій подальшій професійній діяльності вчителя музичного мистецтва Вам знадобляться тільки деякі музично-педагогічні знання?

15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів музичної педагогіки та виконавства є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музичного мистецтва?

16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає музично-педагогічних знань, але засвоювати їх Ви не бажаєте?

17. Чи бувають випадки, що на заняттях Вас зацікавлює певний матеріал музично-педагогічного змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?

18. Чи часто під час вивчення навчального матеріалу музично-педагогічного змісту Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

ДОДАТОК Б

Самооцінка сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

(Модифікація за методикою А.Козир)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – "безумовно ТАК" до 1 – "безумовно НІ")

1.*Шкала для оцінки психологічної установки на відкритість до оволодіння знаннями у галузі музично-педагогічних інновацій*:

Під час вивчення навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» я є прихильником (прихильницею) ознайомлення із якомога-більшим обсягом інформації у галузі інноваційних методів музичної педагогіки та виховання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час аудиторних групових занять з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» я прагну до системного оволодіння технологією застосування інноваційних методів музичної педагогіки та виховання у контексті інтеграції інноваційного і традиційного педагогічного інструментарію.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

У процесі самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» я ніколи не обмежуюсь вивченням навчального матеріалу, викладеного в підручниках, відшукуючи в додатковій музично-педагогічній, музично-психологічній, методичній літературі з інтернет-джерел інформацію про інноваційні методи музичного навчання та виховання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час виконання наукової роботи для підготовки доповідей на студентських наукових конференціях та семінарах, а також під час підготовки наукових публікацій і студентських наукових виданнях я віддаю перевагу тематиці, присвяченій інноваційним методам музичного навчання й виховання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2.*Шкала для оцінки психологічної установки на відкритість до оволодіння практичними уміннями у галузі музично-педагогічних інновацій*:

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва» я намагаюсь будувати комбіновані уроки музичного мистецтва із переважанням інноваційних методів і засобів музичного навчання та виховання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», коли я як практикант(ка) веду комбіновані уроки музичного мистецтва в загальноосвітній школі, зокрема, в сегменті уроку щодо розвитку в дітей музичного сприймання, слухання музичних творів, проведення художньо-педагогічного аналізу я намагаюсь використовувати інноваційні методи на кшталт майндмеппінгу (Mindmapping) із використанням ментальних карт, евристичного хеппінінгу (Happyning), інтерактивних тренінгів абощо.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», коли я як практикант(ка) веду комбіновані уроки музичного мистецтва в загальноосвітній школі, я намагаюсь проводити вокально-хоровий, а також музично-теоретичний та музично-історичний сегменти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», коли я як практикант(ка) організую і проводжу святковий або просвітницький захід в загальноосвітній школі, я намагаюсь якомога частіше використовувати інноваційні методи на кшталт інтерактивних ігрових методів, симуляційних ігрових методів, методів колаборативного спілкування із аудиторією абощо.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Під час «Виробничої педагогічної практики з музичного мистецтва», коли я як практикант(ка) обговорюю, аналізую й оцінюю разом із колегами-практикантами, методистом та вчителем музичного мистецтва проведену урочну та поза-урочну роботу, я віддаю перевагу й схвалюю застосування інноваційних методів музичного навчання і виховання.

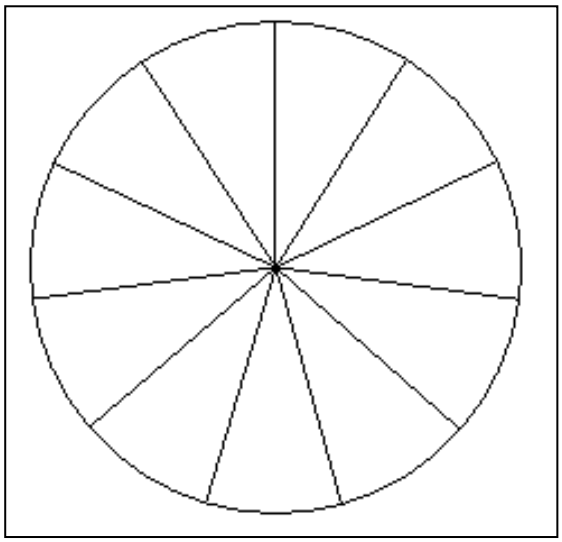
Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

Якщо Ваш результат 33 - 45 балів, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості власної психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій як високий; якщо Ваш результат 22 - 32 бали, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості власної психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій як середній; якщо Ваш результат 9 - 21 бал, – Ви людина, яка оцінює рівень сформованості сформованості власної психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій як низький.

ДОДАТОК В

Педагогічна діагностика сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій (Модифікація за методикою О. Хоружої).

За допомогою позначення секторів цифрами від 1 до 5, заповніть цифровими позначками перерахованих нижче методів музичного навчання сегменти кола у відповідності до того, які методи, на Вашу думку, треба застосовувати систематично, а які – ситуаційно.



Методи повторного музичного вправляння – 1

Методи розвитку інтересу до музичного навчання (музично-дидактичні ігри, інсценізація музичних творів, заохочення до навчальної діяльності тощо) – 2

Методи контролю – 3

Методи музичної ілюстрації – 4

Інноваційні методи музичного навчання (майндмеппінг, евристичний хеппінінг, інтерактивні симуляційно-рольові ігри, метод інтерактивної презентації тощо) – 5.

Якщо цифрою 5, якою позначена група інноваційних методів музичного навчання, заповнено 5 і більше секторів кола, то це свідчить про високий

рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

Якщо цифрою 5, якою позначена група інноваційних методів музичного навчання, заповнено від 3 до 4 секторів кола, то це свідчить про середній рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.

Якщо цифрою 5, якою позначена група інноваційних методів музичного навчання, заповнено від 1 до 2 секторів кола, то це свідчить про низький рівень сформованості психологічної установки на відкритість до музично-педагогічних інновацій.