

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВАН КАНЬ

УДК 378.011.3-051:780:614:.159.955(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Ван Кань

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

Науковий керівник: **Федоришин Василь Ілліч,**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Ван Кань. Методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання /Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації досліджується проблема формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що в останнє десятиліття державна освітня програма Китаю враховує зростаючу потребу в підготовці першокласних фахівців, китайська молодь здобуває освіту в багатьох країнах Європи, в тому числі й в Україні, переймаючи у відомому обсязі місцеві традиції з метою в подальшому інтегрувати свої знання і вміння, отримані в іншій країні в систему китайської музичної освіти. Підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності зорієнтована на засвоєння загальнолюдських цінностей, етнопедагогічних пріоритетів та новітніх технологічних процесів.

Вимоги часу і нова освітня парадигма України XXI ст. орієнтують сучасні педагогічні дослідження на акмеологічну диверсифікацію особистості, розвиток її творчого мислення як генеральної якості й ознаки професіонала. У світлі вищезазначеного постає необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів з урахуванням розробки ефективного методичного забезпечення навчально-виховного процесу. З цієї позиції постає необхідність формування

музичного мислення майбутніх учителів музики, питомою складовою якого вбачається формування саме емоційно-образного мислення.

У дисертації розкрито сутність та специфіку музичного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що виявляється в перцептивній передачі художньо-музичного образу та обумовлено структурою індивідуальної свідомості, яка формується завдяки соціальному, культурному досвіду та індивідуальним якостям особистості. Унікальність такого способу мислення полягає не лише в сукупності особистісних уявлень, але і в змістовній інтерпретації, яка завдяки роботі мислення стає важливою частиною цілісності художньо-музичного образу.

Психолого-педагогічний аспект розгляду мислення базується на асоціативній, інтроспективній, генетичній, творчій, діяльнісній теоріях мислення, що розглядають цей феномен основою пізнання і розуміння творів мистецтва. Розглядаючи емоційно-образне мислення потужним фактором саморозвитку особистості, фахову підготовку майбутніх учителів музики підпорядковуємо системному, аксіологічному, герменевтичному, конструктивному, рефлексивному, акмеологічному, креативно-діяльнісному підходам. Основними функціями фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено: пізнавальну, діагностичну, орієнтаційну, комунікативну, інтегративну, гедоністичну, прогностичну.

Структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики складається із взаємодії таких компонентів: мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного. Мотиваційно-пізнавальний компонент виражає інтерес та захопленість студентів інструментальною діяльністю, націленість на виконавське самовдосконалення. Когнітивно-оцінний компонент містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння виконавською майстерністю, вміння яскраво відтворювати художньо-музичні образи та адекватно оцінювати набутий виконавський досвід. Цей компонент включає широку ерудицію студентів та глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови

інструментальних творів. Рефлексивно-виконавський компонент зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям, що певним чином проявляються у виконавській діяльності. Творчо-результативний компонент виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання музичних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

Основними принципами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання на скрипці нами обрано: принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності; принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці; принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору.

Модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання на скрипці містить наступні групи критеріїв, а саме: мотиваційно-спонукальну, інформаційно-конструктивну, оцінювально-виконавську, творчо-проективну.

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв дозволяє з'ясувати міру вираження особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на виконавську діяльність. Основними показниками цього критерію є: вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного.

Інформаційно-конструктивна група критеріїв акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної виконавської діяльності. Інформаційно-конструктивна група критеріїв включає такі показники: знання наукової літератури з мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях.

Оцінювально-виконавська група критеріїв забезпечує міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до адекватного оцінювання характеру і результатів музично-педагогічної роботи; міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання виконавської діяльності. Показниками оцінювально-виконавської групи критеріїв виступають: наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх рис музичних творів; вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавської діяльності; наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі інструментального навчання; спроможність до корекції власних дій і результатів у музично-педагогічній практиці.

Творчо-проективна група критеріїв з'ясовує міру здатності до творчого опрацювання інструментальних творів у процесі навчання; міру педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної інтерпретації музичного твору. До показників цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору інструментально-виконавських засобів виразності у процесі створення музичної інтерпретації; вияв здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів.

Педагогічними умовами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці нами визначено: стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці; інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики у процесі

навчання гри на скрипці; систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів. Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики включає: мету, завдання, основні підходи, функції, принципи, педагогічні умови, етапи експериментальної роботи, ефективні методи, форми і засоби формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технологічний цикл.

Діагностувальний етап експерименту дозволив з'ясувати реальний стан сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, визначити рівні сформованості означеного феномена, а саме: високий, середній, низький з наданням їм якісних та кількісних характеристик.

За результатами проведеного констатувального дослідження до високого рівня сформованості емоційно-образного мислення було віднесено 5 % студентів, що навчаються гри на скрипці, до достатнього - 35 %, до низького - 60 %.

Реалізація методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці здійснювалось за етапами: *організаційно-підготовчий; накопичувальний; змістовно-інтеграційний, діяльнісно-самостійний.*

На **першому** етапі – організаційно-підготовчому – визначалась тривалість формувального експерименту та вибірка його учасників. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалась традиційно, в експериментальних – реалізація розробленої нами методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі було забезпечено однакові умови навчання студентів, і рівні кваліфікації викладачів залучених до експериментального дослідження. Проводились вступні бесіди про значення евристичного навчання для музично-естетичного розвитку школярів, і розвитку керівника ансамблю скрипалів; консультаціях організаційно-ознайомчого напрямку: висвітлювались і розбирались різні проблемні питання,

а саме: організація уроку музичного мистецтва з використанням евристичних методів навчання; підбір методичного навчального матеріалу з використанням різних інформаційних джерел; організація репетицій з дитячим ансамблем скрипалів у позаурочний час. Проводились ознайомлення студентів із навчальними вправами над формуванням технічних умінь школярів, а також принципами підбору цих вправ виходячи з необхідності їх застосування, і з урахуванням індивідуального рівня музичного розвитку учня, його фізіологічних особливостей, та згідно вимог до музичного розвитку учня певного класу музичного школи.

Другий етап – *накопичувальний* – був спрямований на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями музики управлінською та регулюючою функціями, які пов'язані з набуттям фахових знань, навичок гри на скрипці, методичних знань щодо розвитку емоційно-образного навчання з учнями. Накопичувальний етап був спрямований на формування когнітивно-оцінного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Метою накопичувального етапу є активізація пізнавального інтересу до набуття знань і вмінь використання експериментальних методів навчання та вміння здійснювати евристичний пошук даних, використання інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з даними, а також поповнення шкільного репертуару для скрипки.

Третій етап – *змістовно-інтеграційний* – передбачає надання пріоритетного значення процесу навчальної роботи з даними з використанням набутих фахових знань і вмінь, що сприяє максимальній заглибленості у процес: методичної самостійної роботи вчителя-скрипаля; коригування навчальної діяльності учня. На цьому етапі відбувався цілеспрямований розвиток уміння студентів використовувати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи над музичним твором. У процесі експериментальної роботи відпрацьовувалось оволодіння майбутніми вчителями музики засобами та методами розвитку виконавських умінь. Змістовно-інтеграційний етап був

спрямований на формування рефлексивно-виконавського компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики.

Мета полягала у поступовому розширенні методичних знань студентів щодо педагогічної роботи вчителя-скрипаля з учнем у процесі навчання гри на скрипці, а також із дитячим ансамблем скрипалів: розширення термінологічного багажу; досвіду використання евристичних прийомів і методів навчання; виконавських можливостей щодо точного прочитання нотного тексту музичного твору для скрипки; накопичення фахового кругозору. Використовувались завдання, які були спрямовані на: набуття студентами вмінь самостійно обирати методи емоційного навчання; стимуляцію розвитку творчого потенціалу особистості керівника дитячого ансамблю скрипалів; розвиток його інтелектуальних умінь; набуття вміння рефлексивного оцінювання музичного твору для скрипки.

Четвертий етап – *діяльнісно-самостійний* – забезпечував формування продуктивного емоційно-образного мислення, що забезпечує самостійність майбутніх учителів музики під час навчальної роботи над музичним твором, проектуванні та варіативному плануванні музично-педагогічної діяльності зі школярами, оригінальності генерованих студентами ідей. З цією метою увага була зосереджена на остаточному закріпленні необхідних прийомів і методів. Діяльнісно-результативний етап експерименту був спрямований на формування творчо-результативного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. На цьому етапі було перевірено здатність студентів до проектування власної творчої діяльності. Використовувався спектр методичних знань щодо евристичних прийомів і методів, які були покладені в основу групових занять, що сприяло набуттю студентами вміння самостійно організовувати колективну діяльність, знаходити оптимальні способи вирішення творчого навчального завдання, здійснювати навчальну роботу з даними за допомогою комп'ютера, та досягнення бажаного результату, вміло поєднувати дані вилучені з різних інформаційних джерел із урахуванням особливостей даного музичного твору

для скрипки, та сприяли формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. У цьому процесі відбувалось залучення студентів до самостійної навчальної діяльності у застосуванні набутих знань щодо експериментальних методів навчання, та вмінь керівництва музично-творчою діяльністю школярів.

У процесі навчальної роботи з музичними творами для скрипки, що призначені для учнів шкільного віку, студенти ознайомились із педагогічними проблемами, з якими стикається вчитель музичного мистецтва, та розглядали способи формування й розвитку технічних умінь учнів, зазначали для себе важливі грані музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі студенти активно застосовували набуті інтелектуальні вміння, проявляли наполегливість у процесі навчальної роботи над творчим навчальним завданням. Важливим стимулом для студентів стало проведення презентацій, під час яких майбутні вчителі музики демонстрували результат творчої діяльності над навчальним завданням, а також художнє виконання музичного твору чи його фрагментів на скрипці. Організація узагальнюючого етапу за даним експериментом передбачала проведення порівняння вихідних і підсумкових результатів. У подальшому це уможливило здійснення обґрунтування щодо ефективності проведеної нами дослідно-експериментальної роботи.

У результаті проведеної роботи доведено ефективність формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Порівняльний аналіз вимірювань показників мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного компонентів на початку і після проведеного експерименту свідчить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Аналіз отриманих результатів переконливо демонструє перевагу експериментального навчання заснованого на поетапній методиці формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Також було виявлено позитивну динаміку щодо

зросту рівнів сформованості за кожним компонентом емоційно-образного мислення у студентів експериментальної групи, що свідчить про доцільність упровадження моделі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Отримані дані постають підґрунтям для впровадження авторської методики у практику інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Ключові слова: методика, формування емоційно-образного мислення, майбутні вчителі музики, компонентна структура, навчання гри на скрипці, принципи, педагогічні умови.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Ван Кань. Основні підходи до інструментальної підготовки студентів з Китаю /Ван Кань. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (54). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 308-312.

2. Ван Кань. Діагностика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Кань. //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 23 (28). – К.: НПУ, 2017. – С. 100-103.

3. Ван Кань. Організаційно-накопичувальний етап формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. - № 2 (61). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2018. – С. 44-48.

4. Ван Кань. Змістовно-інтеграційний напрямок формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Кань //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. - № 1 (87). – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2018. – С. 60-68.

5. Ван Кань. Формування евристичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та його результати /Ван Кань //EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: europejskie studia humanistyczne: Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти: State and Society. – K.-Slupsk, Poland, (I) 2016. – С. 51-61.

Стаття в іноземному науковому виданні

6. Ван Кань. Особливості методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування емоційно-образного мислення учнів /Ван Кань. // Методичка пракса: часопис за наставу и учење [гл. уредник доц. др. Зорица Цветановић. – Број 2. – Београд: Учителски факултет у Вранью и «Школска книга» ДОО у Београду, 2018. – С. 115-119.

Матеріали науково-практичних конференцій

7. Ван Кань. Педагогічні умови формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: сб. матеріалів всеукр. науково-прак. конф. /за ред. проф. А.Козир, доц. К.Щедролосєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 215-219.

8. Ван Кань. Структурні особливості емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Сучасна мистецька освіта: матеріали II міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 93-96.

ABSTRACT

Wang Kan. Methods of formation of emotional and imaginative thinking of future music teachers in the process of learning to play the violin. - Manuscript.

Thesis for a candidate of pedagogical sciences degree in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Musical Education. - National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. - Kiev, 2019.

In the thesis the problem of the formation of the emotional-figurative thinking of future music teachers in the process of learning to play the violin is investigated. Emotional-figurative thinking is considered as a process of cognitive activity, which is realized through the analysis and combination of images based on their emotional experience. Emotional-figurative thinking in the field of art is defined by us as a complex process of cognition, which is expressed in the integral unity of perception, evaluation and creation of artistic images based on the emotional experience of their content and form. The specifics of the emotional and imaginative thinking of a music teacher provides for the pedagogical orientation of the process of his artistic and cognitive activity, which is manifested in the ability of emotional content of perception, evaluation and creation of images of art from the perspective of the students' world outlook. The main functions of the professional training of future music teachers are: cognitive, diagnostic, orientation, communicative, integrative, hedonistic, prognostic.

The structure of the emotional-figurative thinking of future music teachers consists of the interaction of such components: motivational-cognitive, cognitive-evaluative, reflexive-performing, creative-independent. The motivational- cognitive component expresses the interest and enthusiasm of students for instrumental activity, the focus on performing and pedagogical self-improvement. The cognitive-evaluative component contains the necessary knowledge base, abilities and skills in the field of mastering executive skills, the ability to emotionally-vivid response to musical compositions, their adequate assessment and the ability to pass on the

student's acquired performance. This component involves a broad erudition of students and a deep understanding of the specificity of the artistic language of instrumental works. The reflexive-performing component is due to the fact that the subjects of musical activity must have reflexive professional and personal qualities that are adequate to the generally accepted professional values, which in a certain way manifest themselves in performing and teaching activities. Creative-independent component expresses the ability of the individual to a bright artistic-figurative performance of musical works, the ability to convey the created image to the school audience.

The method of forming emotional and imaginative thinking of students of the faculties of arts at pedagogical universities provides for the introduction of organizational, preparatory, accumulative, informative and integrative, active and independent stages of education, which differ in the degree of independence of future music teachers. It is proposed to consistently use such methods and forms of education as heuristic conversations, consulting organizational and familiarization areas, attracting students to rehearsals with children's groups, enlarging and artistic and pedagogical analysis of school repertoire, expanding students' theoretical and methodological thesaurus, using computer capabilities processing of musical works, enriching students' methodological awareness, encouraging them to design Planning and variability of musical and educational activities with students, the choice of optimal methods of work with students and reflective of immersion in teaching practice.

Key words: methodology, formation of emotional-figurative thinking, future music teachers, component structure, teaching violin, principles, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	14
ВСТУП	16
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	23
1.1. Специфіка розвитку емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва	23
1.2. Зміст та функції емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці	45
Висновки до першого розділу	64
Список використаних джерел до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КЛАСІ ГРИ НА СКРИПЦІ	78
2.1. Принципи та структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в інструментальному навчанні	78
2.2. Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці	93
Висновки до другого розділу	111
Список використаних джерел до другого розділу	117
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ	124
3.1. Констатувальний етап дослідження формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці	124

3.2. Поетапна методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на скрипці та результати дослідно-експериментальної роботи	147
Висновки до третього розділу	217
Список використаних джерел до третього розділу	222
ВИСНОВКИ	228
ДОДАТКИ	239

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізація культурно-освітніх процесів і створення стратегії динамічного розвитку світової спільноти спрямована на відновлення, обмін і трансформацію національних освітніх концепцій, системний взаємообмін між країнами, а також запозичення досвіду підготовки майбутніх учителів у вищій педагогічній школі мистецької освіти. В останнє десятиліття державна освітня програма Китаю враховує зростаючу потребу в підготовці першокласних фахівців, китайська молодь здобуває освіту в багатьох країнах Європи, в тому числі і в Україні, переймаючи у відомому обсязі місцеві традиції з метою в подальшому інтегрувати свої знання і вміння, отримані в іншій країні в систему китайської музичної освіти. Підготовка майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності зорієнтована на засвоєння загальнолюдських цінностей, етнопедагогічних пріоритетів та новітніх технологічних процесів.

Вимоги часу і нова освітня парадигма України XXI ст. орієнтують сучасні педагогічні дослідження на акмеологічну диверсифікацію особистості, розвиток її творчого мислення як генеральної якості й ознаки професіонала. У світлі вищезазначеного постає необхідність удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів з урахуванням розробки ефективного методичного забезпечення навчально-виховного процесу. З цієї позиції постає необхідність формування музичного мислення майбутніх учителів музики, питомою складовою якого вбачається формування саме емоційно-образного мислення.

Мислення є основою розуміння й пізнання мистецтва, зокрема музики, адже саме мислення забезпечує глибину осягнення змісту художньо-музичних образів, розширює можливості усвідомлення художнього сприйняття світу у вигляді суджень та умовиводів (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, Г.Волинка, М.Каган, Дж.Міллер, О.Новицький, Г.Сковорода, Г.Щедровицький, П.Юркевич та ін.). Психологічний аспект мислення дослідники розглядають

як цілісне, системне явище, що має певну структуру та властивості (І.Бех, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, О.Тихомиров та ін.). Педагогічний ракурс розгляду проблеми мислення (О.Абдулліна, В.Бондар, І.Зязюн, М.Кашапов, Ю.Кулюткін, В.Курило, С.Сисоєва, Г.Сухобська, В.Сухомлинський та ін.) спирається на специфіку фахового мислення вчителя, що зумовлено складністю, нестандартністю та динамізмом його професійної діяльності. У взаємодії раціонального та емоційного розглядають проблему мислення музикознавці, а саме: Б.Асаф'єв, Ю.Кремльов, В.Медушинський, Є.Назайкінський, О.Сохор, Г.Ципін, В.Шульгіна, Б.Яворський та ін.

Проблема музичного мислення висвітлюється у працях, присвячених удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А.Болгарський, О.Єременко, А.Зайцева, С.Горбенко, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, В.Орлов, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.). В останнє десятиріччя проблема розвитку музичного мислення активно досліджується китайськими вченими, а саме: Ван Лей, Лі Цзіхуа, Лю Цюлінь, Мен Фаньцзюань, Пан На, Чжоу Сяоянь та ін. Особливий інтерес викликає розгляд формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, а саме в класі скрипки: О.Андрейко, Л.Ауер, О.Блок, І.Войку, К.Завалко, Е.Каміларов, Ю.Кюхлер, Б.Михайловський, І.Назаров, А.Станко, В.Стеценко, Б.Струве, В.Федоришин, К.Флеш, О.Шульпяков, А.Ямпольський та ін.

Попри значущість кола розглянутих питань проблема формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики ще не дістала належного наукового висвітлення, особливо в процесі навчання гри на скрипці. Визначення теоретичної й практичної значущості формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці, розробка шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності, актуальність, своєчасність та недостатній рівень дослідження окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження:

«Методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри інструментального та оркестрового виконавства Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 1 від 4 вересня 2015 року).

Мета дослідження - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці.

Об'єкт дослідження - процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики на факультетах мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження - теоретико-методологічне та методичне забезпечення формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психології, педагогіці, методиці музичного навчання та мистецтвознавстві.
2. З'ясувати сутність, зміст, специфіку і функції емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, визначити його компонентну структуру.
3. Розробити критерії, показники, встановити рівні сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, розробити методику її діагностування у процесі навчання студентів гри на скрипці .
4. Визначити принципи і розробити педагогічні умови формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці.

5. Розробити методичну модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці.

6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали філософські ідеї про формування творчої особистості (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, Г.Волинка, М.Каган, Л.Левчук, В.Малахов, Дж.Міллер, О.Новицький, Г.Сковорода, Г.Щедровицький, П.Юркевич та ін.); психологічні дослідження розвитку мислення, його структури та властивостей (І.Бех, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, О.Леонт'єв, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, О.Тихомиров та ін.); педагогічні праці про сутність образного мислення (О.Абдулліна, В.Бондар, І.Зязюн, М.Кашапов, Ю.Кулюткін, В.Курило, С.Сисоєва, Г.Сухобська, В.Сухомлинський та ін.); роботи мистецтвознавців з проблеми взаємодії раціонального та емоційного в музичному мистецтві (Б.Асаф'єв, Ю.Кремльов, В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Сохор, Г.Ципін, В.Шульгіна, Б.Яворський та ін.); праці, присвячені удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А.Болгарський, О.Єременко, А.Зайцева, С.Горбенко, А.Козир, Н.Мозгальова, Г.Падалка, В.Орлов, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, О.Хоружа, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.); роботи китайських дослідників з проблеми розвитку музичного мислення (Ван Лей, Лі Цзіхуа, Лю Цюлінь, Мен Фаньцзюань, Пан На, Чжоу Сяоянь та ін.); науково-методичні розробки з Особливий інтерес викликає розгляд проблем формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання в класі скрипки: О.Андрейко, Л.Ауер, О.Блок, І.Войку, В.Григор'єв, К.Завалко, Е.Каміллари, Ю.Кюхлер, Б.Михайловський, І.Назаров, А.Станко, В.Стеценко, Б.Струве, В.Федоришин, К.Флеш, О.Шульпяков, А.Ямпольський та ін.

Методи дослідження. Для розв'язання поданих завдань використані загальнонаукові методи: аналітичний – для вивчення філософських,

психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних закладах з метою встановлення теоретичного й практичного рівнів розв'язання проблеми; узагальнення – для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у системі музично-педагогічної освіти; моделювання – для дослідження процесів навчання шляхом конструювання методичної моделі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці; спостереження, обговорення, опитування, порівняння – для виявлення рівнів сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці; оцінювання – для систематичного дослідження основних характеристик емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці; педагогічний експеримент – для аналізу реального стану, відстеження динаміки, перевірки ефективності методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці; статистичний – для доведення достовірності й ефективності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- розроблено: компонентну структуру, критерії, показники сформованості емоційно-образного мислення учителів музики; функції емоційно-образного мислення учителів музики; принципи, педагогічні умови та методику формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці;
- уточнено сутність поняття «емоційно-образне мислення майбутніх учителів музики»;

- подальший розвиток отримали: методика навчання гри на скрипці, засоби комплексної діагностики та визначення рівнів сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики;

Практична цінність дослідження полягає в тому, що його теоретичні висновки та експериментальні результати можуть слугувати: для оновлення змісту навчальних курсів з інструментальної підготовки студентів, для уточнення планів і програм навчання гри на скрипці. Виділені специфічні особливості підготовки китайських студентів до формування емоційно-образного мислення у процесі навчання гри на скрипці, що дозволяє інтегрувати результати дослідження в освітнє середовище Китаю.

Основні результати дисертаційного дослідження впроваджено на: факультеті мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1295 від 28.01. 2018р.), факультеті музичної освіти ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка №3647/19 від 22.12. 2017 р.), в Донбаському державному педагогічному університеті (довідка № 68-16-671 від 27.02. 2018 р.).

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів і обговорень основних положень та результатів дослідження на науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2014), «Сучасні аспекти проектування мистецької освіти» (Тайюань, Китай, 2013); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ 2015, 2017); «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» (Херсон, 2016); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2016); II міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2018) та щорічних звітних науково-практичних конференціях

професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2015-2018).

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 8 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 2 статті в зарубіжних наукових виданнях.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (170 найменувань, з них 8 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 183 сторінки, загальний обсяг роботи – 254 сторінки. Робота містить 20 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками становить 45 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

1.1. Специфіка розвитку емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва

Сучасний розвиток України вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів музики, покликанням яких є здійснення музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл. Підготовка компетентного фахівця у вищій школі передбачає забезпечення його фаховими знаннями, створення умов до оволодіння професійними вміннями та навичками. Саме від особистості вчителя музики залежить не лише виховання і навчання дітей, а й розвиток їх творчих здібностей, мистецьких уподобань, тому на вищі навчальні педагогічно-мистецькі заклади покладається особлива відповідальність у підготовці майбутніх учителів музики до емоційно-художнього навчання учнів.

Згідно з сучасними мистецькими тенденціями навчання пріоритетною метою є ефективна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, який у виконанні музично-педагогічної діяльності здатен використовувати новітні методики й різноманітні методи, готовий до нестандартного мислення, виявлення уміння залучати учнів загальноосвітньої школи до творчої діяльності, зацікавлювати їх процесом творчого пошуку під час навчальної діяльності над вивченням мистецьких творів. Одним із резервів ефективності підготовки студентів є підвищення ролі емоційно-образного мислення, що ґрунтується на основі врахування індивідуального рівня розвитку кожної особистості.

У зв'язку з цим доречно підкреслити, що мислення є основою розуміння й пізнання мистецтва, зокрема музики, адже саме мислення забезпечує глибину осягнення змісту художньо-музичних образів, розширює можливості усвідомлення художнього сприйняття світу у вигляді суджень та умовиводів (В.Андрущенко, М.Арановський, Ю.Афанасьєв, Г.Волинка, Б.Гершунський, М.Каган, В.Лутай, Дж.Міллер, О.Новицький, Г.Сковорода, Г.Щедровицький, П.Юркевич та ін.) [11; 13; 31; 47; 82; 99]. Психологічний аспект мислення дослідники розглядають як цілісне, системне явище, що має певну структуру та властивості (І.Бех, Л.Бочкарьов, А.Брушлінський, Л.Виготський, П.Гончарук, О.Леонтьєв, Р.Павелків, А.Петровський, Ж.Піаже, В.Рибалка, С.Рубінштейн, О.Тихомиров, Ю.Трофімов, П.Якобсон та ін.) [21; 25; 29; 53; 62; 67; 94]. Педагогічний ракурс розгляду проблеми мислення (О.Абдулліна, В.Андрєєв, І.Аносов, В.Беспалько, В.Бондар, С.Гончаренко, В.Делія, Дж.Дьюї, І.Зязюн, М.Кашапов, Ю.Кулюткін, В.Курило, С.Сисоєва, Г.Сухобська, В.Сухомлинський та ін.) [3; 9; 12; 19; 33; 38; 41; 46; 48; 74; 81] спирається на специфіку фахового мислення вчителя, що зумовлено складністю, нестандартністю та динамізмом його професійної діяльності. У взаємодії раціонального та емоційного розглядають проблему мислення музикознавці, а саме: О.Абдуллін, Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, В.Бобровський, Ю.Кремльов, В.Медушинський, Є.Назайкінський, В.Ражников, О.Сохор, В.Холопова, Ю.Цагареллі, Г.Ципін, В.Шульгіна, Б.Яворський та ін. [2; 17; 23; 69; 88; 90].

Доцільно зазначити, що мислення як психічний процес відображення об'єктивної реальності є вищим ступенем людською пізнання та займає основне місце в системі пізнавальних процесів. Пізнавальна діяльність починається з відчуттів та сприймання, а вже потім переходить у мисленнєві процеси. Діалектичним шляхом пізнання є: відчуття → сприймання → уявлення → думка. Тому знання психологічних законів розвитку мислення має величезне теоретичне та практичне значення у навчальному процесі.

Теоретичне значення цих важливих знань щільно пов'язане з наближенням до розв'язання широкого кола питань, які завжди цікавили людство. Серед них головними є:

1. Проблема розкриття природи мисленнєвої діяльності людини. Як відомо, людину відрізняє від тварини розум («*homo sapiens*» - людина розумна), що означає здатність мислити. Хоча необхідно зазначити, що унікальність розумової діяльності людини піддавалася певним обговоренням, а саме:

- М. Коперником, який передбачав існування інших світів, яким властива така здатність;
- Ч.Дарвіном, який припускав наявність розумової діяльності у тварин;
- творцями сучасних систем штучного інтелекту, які стверджують, що «мислити» може і комп'ютер.

На думку З.Фрейда, мисленнєва діяльність людини певною мірою підпорядковується несвідомому. Тому розкриття природи мисленнєвої діяльності сприяє поглибленню необхідних знань про природу людини.

2. Питання про істинність набутих знань. Як відомо, мислення - це відображення зовнішнього світу, а правильність цього відображення перевіряється практикою, яка і є критерієм істинності знань, що є продуктом мислення. Тому знання психологічних законів мислення дає змогу в певних межах оцінити міру достовірності отриманої інформації, яку ми одержуємо за її допомогою.

3. Проблема механізмів вільної поведінки особистості. Перефразувавши відоме висловлювання Б.Спінози, що «свобода за своєю сутністю є пізнаною необхідністю», - можна стверджувати: одержуючи і опрацьовуючи інформацію за допомогою мислення, людина стає вільною. Іншими словами, людина вільна настільки, наскільки вона здатна мислити.

Виходячи з цього, практичне значення досліджень мислення визначається необхідністю:

- удосконалення форм і методів навчання;

- розробки заходів, які стабілізують мисленнєву діяльність (тренінги, творчі завдання, тощо);

- створення технічних пристроїв, які моделюють можливості людського мислення [62].

З цього приводу доречно підкреслити, що мислення є об'єктом міждисциплінарних досліджень. Історично першою наукою про мислення була логіка, яка вивчала правила і закони мисленнєвої діяльності. Логіка вивчає переважно наукове (понятійне) мислення. Вона досліджує формально-логічний аспект мислення, об'єктами її в даній ситуації є поняття, судження, умовиводи, тобто «форми» мислення або його продукти [62].

Філософія вивчає мисленнєві процеси переважно в контексті теорії пізнання (гносеології) і основного філософського питання про відношення мислення до буття. Сам термін «мислення» використовується у філософській літературі в дуже широкому значенні, іноді як синонім «духу». Філософія розглядає такі важливі загальні питання як: що є первинним – матерія чи мислення? Чи можна пізнати світ за допомогою мислення? Якщо так, то як здійснюється цей процес пізнання? Для філософії мислення виступає насамперед як суспільно-історичний процес, як історичний розвиток пізнавальних можливостей людства. Теорію пізнання цікавить насамперед кінцевий продукт пізнавальної діяльності людини, зокрема, чи можна його розглядати як відображення зовнішнього світу [82].

Розгляд мислення як предмета психологічного дослідження передбачає диференціацію психологічного аспекту від філософського і логічного. Наслідком такої диференціації є акцентування уваги вчених на таких моментах:

- психологія вивчає не мисленнєві процеси взагалі, а мислення конкретних людей у його зумовленості з історичним розвитком суспільства;
- психологію цікавлять більше не кінцеві результати мисленнєвої діяльності (або її продукти), а той процес, який їх породжує;

- психологія досліджує не лише наукове (понятійно-предметне) мислення, а й більш прості форми (наочно-дієві, наочно-образні, тощо).

Більше того, на противагу логіці, яка вивчає так зване істинне (правильне) мислення, психологія звертається до того, як реально здійснюються різноманітні мисленнєві процеси. Психологічна наука цікавиться не лише тими випадками, коли людина адекватно відтворює у своєму мисленні реальні особливості об'єкта пізнання, але й ті випадки, коли об'єкту приписуються властивості, яких він реально не має. Таким чином, предметом психологічних досліджень мислення виступає як процес, так і діяльність, загалом. Це означає, що мислення розгортається в часі, включає в себе певні фази, етапи, а саме: початок, протікання, завершення, тощо. Мислення є виявом певної активності суб'єкта, воно не лише спрямоване на відображення зовнішнього світу, а й є відображенням активності суб'єкта (насамперед його мотивів та цілей). Мислення завжди суб'єктивне, навіть якщо воно реально відображає світ.

На думку С.Гончаренка, мислення є вищою формою відображення дійсності у психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Практика життєдіяльності особистості включає попереднє розв'язання реальних завдань у сфері психіки з оперуванням даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації. «Людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті й постійно перебудовує його структуру. Мисленню людини притаманна властивість хоч би незначного передбачення невідомого, внаслідок чого в ході розв'язання тих чи інших завдань виникає момент раптового зрозуміння, здогадки - інсайт» [33, 283].

Основними формами процесу мислення вчений виділяє судження та міркування. Він наводить цілу серію функцій, що реалізуються у навчальному процесі. Серед них доцільно виокремити:

- понятійну функцію, як основну функцію розуміння поставленого завдання;
- функцію розв'язання основних проблем;

- рефлексивну функцію;
- функцію цілеутворення [33].

Отже, мислення виступає в ролі специфічної форми пізнавальної діяльності, що забезпечує опосередковане та узагальнене відображення суттєвих зв'язків і відношень дійсності у ході їх аналізу та синтезу. Єдність аналізу і синтезу проявляється у порівнянні й систематизації об'єктів. Інакше кажучи, мислення дає нам знання про суттєві властивості, зв'язки та відношення об'єктивної реальності, тобто воно здійснює перехід від «явища до сутності». Таким чином мислення розкриває закони та закономірності дійсності. Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчальній діяльності.

На відміну від відчуття та сприймання, тобто процесів безпосереднього чуттєвого відображення, мисленнєва діяльність дає непряме, складно опосередковане відображення дійсності. І хоча мислення своїм єдиним джерелом має відчуття, воно переходить межі безпосереднього чуттєвого пізнання і дає змогу людині одержати знання про такі властивості, зв'язки та відношення, які не можуть бути сприйняті органами чуття. Предмети відображаються у процесі мислення інакше, ніж у сприйманні: у мисленнєвому процесі не лише виокремлюємо окремі частини предмета (що можливе і у сприйманні), але намагаємося зрозуміти, у яких відношеннях ці частини знаходяться одна до одної. Мислення дозволяє зазирнути в сутність явищ лише одним шляхом – через відображення тих зв'язків і відношень, які є у даного явища з іншими явищами. Це відображення зв'язків і відношень неможливе, якщо ми не будемо абстрагуватися від конкретних особливостей предмета і не станемо думати про нього в найзагальнішому вигляді. У процесі мислення конкретний образ предмета відходить на другий план. Думка про предмет, явище призводить одночасно до двох дій: відображення цього предмета, явища за його сутністю, тобто в його взаємозв'язку і

взаємозумовленості з іншими предметами, явищами та до думки про цей предмет, явище взагалі, а не зокрема, не в певній конкретній формі.

Отже, процес мислення характеризується такими особливостями, як: *опосередкованість, узагальненість, безпосереднє споглядання, єдність мислення і мови, взаємозв'язок мислення та практичної діяльності.*

Опосередкованість мисленнєвих процесів забезпечує встановлення взаємних зв'язків і відношень між речами, адже людина спирається не лише на безпосередні відчуття та сприймання, але обов'язково враховує набутий досвід, який зберігається в пам'яті.

Узагальненість ґрунтується на наявних в особистості знаннях про загальні закони розвитку природи і суспільства. У процесі мислення людина використовує знання загальних положень, які склалися на підґрунті попереднього досвіду і в яких відображені найзагальніші зв'язки і закономірності навколишнього світу. Саме поняття причини і наслідку може виникнути лише опосередковано, шляхом узагальнення численних фактів, що зберігаються в пам'яті, і в яких виявлялися дані зв'язки між явищами, причому, якщо це поняття виникло, то воно включається в подальшу мисленнєву діяльність.

Мисленнєвий процес виходить із *безпосереднього споглядання*, але не зводиться до нього. Мислення з'являється у процесі еволюції як інструмент подолання протиріч, які мають місце на етапі чуттєвого відображення. Це, перш за все, вузькість просторово-часового діапазону відображення у відчутті та сприйманні тієї інформації, яку ми одержуємо за допомогою органів чуття. У мисленнєвому процесі просторово-часовий діапазон відображення суттєво розширюється за рахунок того, що було раніше і що може бути потім, адже це сприяє засвоєнню особистістю культурно-історичного досвіду. По-друге, це злиття суб'єктивних і об'єктивних елементів нашого знання у сприйманні, у якому дано сумарний результат взаємодії суб'єкта і об'єкта в множині протиріч. Результат такого злиття й взаємодії відображається в думці, яка і дає нам можливість побачити істинні властивості предмета. Цей процес

призводить до виникнення різного роду ілюзій, тобто нестійкого випадкового знання, яке можливе лише на ґрунті чуттєвого відображення, що забезпечує явище децентрації - абстрагування від власних суб'єктивних станів і наочних вражень та фіксації стійких закономірних залежностей.

Мисленнєва діяльність відображає зв'язки і відношення між предметами у словесній формі, що забезпечує *єдність мислення і мови*, адже вони знаходяться в нерозривному взаємному зв'язку тому, що мова є безпосередньою дійсністю думки. Завдяки тому, що мислення протікає в словах, полегшуються процеси абстракції й узагальнення, оскільки слова — це подразники, які сигналізують про дійсність у найузагальненій формі. Наголошуючи на тому, що мислення носить опосередкований характер, то саме слово є засобом такого опосередкування. Лише з появою слова стає можливим абстрагувати від об'єкта пізнання ту чи іншу властивість і зафіксувати уявлення про нього в словесній формі. Будь-яка думка виникає і розвивається в нерозривному взаємозв'язку з мовою, адже чим глибша і ґрунтовніша думка, тим більш чітко і ясно вона виражається в слові. Саме в слові, у формулюванні думки містяться передумови дискурсивного (тобто усвідомленого) мислення.

Взаємозв'язок мислення та практичної діяльності за своєю сутністю спирається на суспільну практику. Це не просте відображення, а відображення, яке відповідає завданням, що виникають у практичній діяльності людини, спрямованій на перебудову навколишнього світу. На думку О.Леонтьєва, мисленнєва діяльність є праобразом практичної діяльності. Практична (предметна) дія є джерелом формування думки: чим більше учень робить рухових дій, тим більше створюється можливість для розвитку його мислення. Предметна діяльність — сприятливе середовище для розвитку інтелекту [53, 147].

Отже, прийоми мислення це система мисленнєвих операцій, організованих для розв'язання конкретного завдання з урахуванням особливостей мислення, а саме: опосередкованості, узагальнення,

безпосереднього споглядання, єдності мислення і мови, взаємозв'язку мислення та практичної діяльності.

Здійснений аналіз наукової літератури [9; 12; 13; 30; 33; 48; 53; 67; 87; 99] дозволив дійти висновку, що основним джерелом мислення є відчуття, які виникають як відображення властивостей предметів і явищ дійсності в результаті їх впливів на чуттєві органи особистості. За конкретними ознаками (зміст, характер завдань, ступінь новизни тощо) мислення поділяють на конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче [33, 283]. Педагогічне мислення передбачає бачення і розуміння вчителем закономірностей навчально-виховного процесу, що виступає основою для постановки і розв'язання задач в процесі педагогічної взаємодії.

На думку М.Кашапова [48], у відповідності до змісту провідних форм професіоналізації вчителів можна виділити основні критерії сформованості педагогічного мислення, а саме: фахову зрілість; професійну продуктивність; фахову результативність; професійну ефективність. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів учений вбачає в процесі творчої діяльності, яка передбачає створення нового, що вимагає виходу за існуючі межі знання. Тому він розглядає мисленнєві процеси у щільному взаємозв'язку з творчою діяльністю, що передбачає:

- необхідність системного розуміння сприйнятої учнями навчальної інформації;
- осмислення всіх попередніх знань в конкретній сфері й усвідомлення їх меж;
- екстраполяційний прогноз подальшого розвитку явищ і ситуацій;
- вміння формулювання нових завдань;
- знаходження нових форм та методів вирішення поставлених завдань [48].

Таким чином, психолого-педагогічний аспект розгляду мислення базується на асоціативній, інтроспективній, генетичній, творчій, діяльнісній

теоріях мислення, що розглядають цей феномен основою пізнання і розуміння творів мистецтва.

У мистецькій роботі важливим є образне мислення, адже цей вид діяльності передбачає творче відображення дійсності в художніх образах. Мислення, завдяки художньому образу як знаково-семіотичній системі є складовою культури і відтворює історичні трансформації її форм і типів залежно від художньо-естетичного досвіду людства. Взаємодія людини з музикою відбувається через зорові, тактильні і слухові відчуття. Зорові відчуття утворюються при погляді на візуальний музичний образ, зафіксований у нотному тексті. Тут важливі не лише форма і розташування нотних знаків, які сприймаються у процесі прочитання нотного тексту, але і їх внутрішнього інтонування.

Тактильні відчуття пов'язані з відобуванням музичного звуку, коли дотиком до клавіші чи струни, напруженням губ чи голосових зв'язок при виконанні музики встановлюється безпосередній контакт із звуковим матеріалом. До цих відчуттів можна віднести й фізичний дотик до акустичної вібрації самого звукового потоку, так як резонансні властивості оточуючого середовища дозволяють музиці особливим чином (коли коливання повітряних потоків сприймаються не за допомогою слуху, а всім єством) впливати на людину, викликаючи душевний відгук, хвилювання, трепет. За допомогою слуху в свідомості відображається цілий комплекс відчуттів. Сюди входять такі властивості музичного звуку, як висота, гучність, тембр тощо.

Розглядаючи емоційно-образне мислення потужним фактором саморозвитку особистості, фахову підготовку майбутніх учителів музики підпорядковуємо *системному, аксіологічному, герменевтичному, конструктивному, рефлексивному, акмеологічному, креативно-діяльнісному* підходам. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає сукупність різноманітних засобів та прийомів, завдяки яким вирішуються поставлені завдання. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності.

Системний підхід забезпечує глибоке дослідження об'єкта з виявленням його значущих причинно-наслідкових зв'язків з урахуванням їх динамічності, взаємодії, взаємозалежності, комплексності, цілісності, співпорядкованості з виділенням головної ланки, тобто емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Складна сукупність взаємодії всіх складових навчального процесу опосередковується системою засобів, методів і організаційних форм навчання та спілкування. Оскільки навчальна діяльність як один із основних видів діяльності студентів, спрямований на засвоєння ними теоретичних та практичних знань, умінь і навичок – то цей вид роботи носить системний характер.

Доречно підкреслити, що системний підхід є основним методологічним інструментом вивчення інтеграційних освітніх процесів, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованої залежності взаємодії та приймання рішень, що передбачає планомірне дослідження формування образного мислення у майбутніх учителів музики. Системний підхід сприяє оптимізації навчального процесу шляхом перетворення складного в просте, руху від абстрактного до конкретного, що складаються з окремих елементів і має численні внутрішні й зовнішні зв'язки [16, 102]. Таким чином, системний підхід надає можливість при прийнятті будь-яких рішень визначати всі взаємозв'язки і з їх урахуванням встановлювати вплив цих рішень на функціонування як усієї системи, так і окремих її частин.

Узагальнюючи сказане слід зазначити, що системний підхід - це методологія дослідження об'єктів як систем. Загалом система складається з двох частин: зовнішнє оточення, яке включає вхід і вихід, взаємний зв'язок з зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок; внутрішня структура - сукупність взаємопов'язаних елементів, що забезпечують процес впливу суб'єкта виховання на об'єкт, переробку входу в вихід і досягнення цілей всієї системи загалом. Отже, система - це цілісна одиниця взаємозалежних частин, що мають особливу єдність із зовнішнім середовищем, і становить підсистему системи вищого порядку [16].

Аналізуючи системний науковий підхід, І. Зязюн зазначав, що «потреба в системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації, і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність» [46, 59].

Слід підкреслити, що в педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. З цієї позиції як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебігає тощо [33, 423]. Особливо значущим, цілісним та важливим є системний підхід у музично-педагогічній освіті. Необхідність його широкого застосування визначається органічною єдністю самого музичного мистецтва. Адже за сутністю та змістом, музичне навчання є єдиним засвоєним природою мистецтвом, саме тому його зміст повинен містити величезну цілісність [63, 19]. У сфері мистецької освіти, де роль вчителя музики пов'язана з цілою низкою раціональних рішень, використання системного підходу до їх розробки, прийняття і реалізації є надзвичайно важливим. Сьогодення підтверджує, що вивчення багатьох наукових проблем з педагогіки, психології, філософії, мистецтва та управління містяться посилення на використання системного підходу, бо він дає змогу підвищити організованість, якість і ефективність керованих об'єктів.

Аксіологічний підхід, як теорія цінностей (гр. «axios» - цінний), є одним із провідних у педагогічній науці. Адже наукове пізнання здійснюється не лише через любов до істини, а й з метою задоволення соціальних потреб людини. У цьому зв'язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на

створення матеріальних і духовних цінностей, що є основними складовими культури людства. Тому роль механізму зв'язку між практичними і пізнавальними складовими й виконує аксіологічний (ціннісний) підхід, що виступає своєрідною аркою між теорією і практикою [33].

Аксіологія розглядає вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій в освітянській сфері. В основі аксіологічного підходу закладений принцип єдності особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Мова йде про педагогічну, мистецьку освіту, морально-виховна функція якої мають розгортатись у парадигмі пріоритету інтересів людини і загальнолюдських цінностей. Отже, у процесі навчальної діяльності не можна звужувати її предметне поле до вузького кола спеціальних знань, забуваючи при цьому про особистість, її потреби та інтереси, яким той же предмет має бути підпорядкованим, бо найважливішою метою освіти повинно виступати її ціннісне значення. Ці концептуальні засади мусять стати методологічними для кожної конкретної навчальної дисципліни, особливо мистецького напрямку, зокрема формування образного мислення студентів як важливого чинника розвитку їх ціннісного світогляду.

Реалізація новітніх заходів у системі освіти актуалізує проблему цінностей, ціннісних відношень і орієнтацій майбутніх фахівців у сфері мистецької педагогіки. З'ясування проблеми комплексного дослідження її елементів, а саме: музично-фахового, науково-дослідницького і педагогічно-практичного – вимагає розгляду питання активізації ціннісних орієнтацій студентів в процесі формування емоційно-образного мислення крізь призму їх ставлення до художніх цінностей, явищ педагогічної реальності, тощо. Орієнтація майбутніх учителів музики на досягнення цінностей продуктів власної мистецької діяльності з метою реалізації потреб майбутньої педагогічної роботи виступає інструментом формування їх життєвих позицій, світоглядних установок як «сукупності поглядів, оцінок, принципів, що

визначають найзагальніше бачення, розуміння світу, місце у світі людини, а також життєві позиції, програми поведінки, дії людей» [61, 433].

Фахова підготовка студентів факультетів мистецтв спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до музичного мистецтва. У цьому важливому процесі роль механізму зв'язку виконує саме аксіологічний підхід. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу досягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

Герменевтичний підхід є важливим у процесі формування емоційно-образного мислення студентів у зв'язку з тим, що центральне місце серед зазначених понять посідає «розуміння», у рамках педагогічного процесу розуміння як досягнення сутності об'єкта пізнання є головною навчальною задачею. Герменевтичний підхід сприяє активізації та розвитку образного мислення у майбутніх учителів музики. Специфіка формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики полягає в здійсненні художнього спілкування з творами мистецтва за умови обов'язкової участі таких процесів, як сприйняття, уявлення, мислення, розуміння, рефлексія, інтерпретація. Теоретичний аналіз цих феноменів є підставою визначення герменевтичного підходу.

У дослідженнях зарубіжних філософів (Х.Гадамер, М.Хайдеггер, П.Рікер) герменевтика представлена як наукова галузь, що виконує функцію створення власного бачення і сприйняття та народження нового тексту і його особистісного прочитання залежно від обраного напрямку й власного герменевтичного досвіду. Крім того, науковці стверджують, що герменевтика дає змогу прокласти місток між абстрактною та конкретною рефлексією і загалом відрефлексовувати інформацію, отриману у вигляді прочитаного (прослуханого). Таким чином, у площині герменевтики розуміння

дослідником історико-педагогічного тексту є інструментом його саморозуміння, самовдосконалення, самоприйняття [98].

Герменевтика – наука про сприйняття й відображення текстів у найширшому розуміння самого поняття «текст» як знакового утворення, системи актуальних (для сприймання в даний час і в даному вигляді) знаків. Герменевтичний підхід у вітчизняній психолого-педагогічній науці, зокрема у контексті мистецьких дисциплін представлений в роботах Г.Падалки, що засвідчують емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта. На думку Г.Падалки, герменевтичний підхід в системі музичного навчання «вимальовується як одна з форм активізації самостійного оцінного ставлення студентів до художніх образів, залучення їх до усвідомлення духовного досвіду людства». Отже, герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення особистості, спонуканню до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння музичних явищ [63].

Традиційно основними категоріями герменевтики є поняття «смыслу», «авторитету», «традиції», «інтерпретації», «герменевтичного кола», «герменевтичного квадрату», «частини і цілого» [98]. Так, «герменевтичне коло» виражає аналітико-синтетичний характер процесу розуміння: змісту явища, що потребує аналізу, в той же час оцінка елементів передбачає осягнення сутності вцілому. Так, для оволодіння матеріалом певного музичного твору необхідно розуміння цілісної ідеї заняття, яка в свою чергу реалізується через виклад окремих навчальних питань. Під класичним «герменевтичним трикутником» розуміють взаємини між композитором, самим твором і студентом. У педагогічному процесі «герменевтичний трикутник» трансформується до «герменевтичного квадрату», причому викладач виступає як посередник між композитором, музичним твором та студентом [98].

Конструктивний підхід дозволяє створити таку основу, що інтегрує всі види музично-естетичних знань, об'єднує всі елементи фахової підготовки майбутніх учителів музики та утворює новий формат – якісно-інформаційну базу для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Загальною ідеєю конструктивного підходу є отримання якісної знаннєвої основи, що дозволяє майбутнім учителям музики комплексно засвоювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, завдяки яким фахівці зможуть успішно реалізувати себе у професійній сфері.

Конструктивний підхід у обраному нами проблемному полі має на меті виокремлення чинників посилення практичної орієнтації у фаховій підготовці студентів спрямовану на збалансованість між спонтанністю й організацією, почуттєвим і раціональним, вироблення у майбутнього вчителя музики умілого та мобільного підходу до здійснення практичної діяльності. Адже на сучасному етапі підготовки фахівців у сфері мистецької освіти важливо не лише оволодівати набором знань та фактів, а способами та технологіями їх отримання з метою подальшої продуктивної ретрансляції отриманих компетенцій. Конструктив, у цьому сенсі полягає в тому, щоб знати глибше, ґрунтуючись на пізнавальному інтересі, осягати цілісний світ і себе у цьому світі, пізнавати явища через надання їм особистісного смислу [87, 167].

Активно оперуючи новітніми технологіями навчання, студент вдосконалює пошукову, творчу діяльність, піднімається на новий ступінь пізнання, активізує пізнавальну діяльність, самостійність, зацікавленість у своїй роботі з оглядом на перспективи професійної самореалізації. Знання, вміння та навички, яких студенти набувають, навчаючись у вищих закладах освіти музично-педагогічного спрямування, безперечно, є цінними, але важливо здобувати їх в інтегрованому сенсі, як об'єднуюче джерело знаннєво-педагогічного спрямування майбутніх учителів музики у процесі підготовки до ефективного застосування здобутих знань, художньо-інформаційного виміру, та їх подальшого конструктивно-цільового (у відповідності до умов та сфери професійної діяльності) використання.

Рефлексивний підхід до формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики є вкрай важливим, адже без глибокого осмислення та усвідомлення художніх образів не можливо якісно виконувати твори мистецтва. Рефлексія є осмисленням особистістю власного досвіду, що сприяє інтроспекції власної психіки, цілісно-ціннісному аналізу, що є інструментом самоаналізу та самопізнання. Тому ми розглядаємо рефлексивний підхід в освіті у взаємозв'язку з системним, аксіологічним та конструктивним підходами, оскільки всі вони у комплексі ґрунтуються на рефлексивному усвідомленні особистісних змін студента та можуть бути реалізовані і перевірені лише у процесі виконання конкретного комплексу мистецьких дій.

На думку Г.Падалки, повноцінне розуміння, сприйняття і виконання мистецьких творів невіддільне від рефлексивної діяльності. Адже мистецька рефлексія – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставлення із переживаннями, відтвореними у художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставлення об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [63, 158-159].

Рефлексивний підхід дозволяє розглядати вирішення нагальних мистецьких завдань у взаємозв'язку з самовизначенням майбутнього вчителя музики, зі становленням його системи цінностей, з формуванням установок, мотивів та інтересів [64]. Розвинена професійна рефлексія сприяє усвідомленню майбутнім учителем музики змісту своєї практичної діяльності, розширенню бачення педагогічних проблем у широкому соціокультурному контексті (розвиток життєдіяльності, мистецької діяльності, навчальних дій, тощо), дозволяє вирішувати педагогічні проблеми з позиції розвитку рефлексивної культури.

Рефлексивне сприймання мистецьких творів спонукає майбутніх учителів музичного мистецтва до фахового росту, оволодіння ними

прийомами самореалізації та індивідуалізації у рамках професії. Фахова самосвідомість і педагогічне мислення виявляються в усвідомленні соціальної значущості професії вчителя музики, компетентнісному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії. Адже на рівні індивідуальної рефлексивності фахівець не піддається професійному старінню, він володіє вмінням раціонально організовувати свою фахову діяльність постійно спрямовуючи її в акмеологічне русло [49, 211].

Акмеологічний підхід розглядає неперервний розвиток у процесі всього життя людини. У зв'язку з цим, він опирається на ті психологічні концепції особистості, які пов'язували і розвиток, і саму сутність особистості з масштабом часу і простору всього життєвого шляху особистості, адже суттєвим аспектом теоретичних засад модернізації мистецької освіти є дослідження її акмеологічних перспектив (О.Андрейко, Н.Гузій, А.Деркач, В.Зазикін, А.Козир, Н.Кузьміна, А.Мурашов, Г.Падалка, В.Федоришин та ін.) [10; 49; 63; 84; 85].

Акмеологічний підхід щодо процесу навчання і виховання студентської молоді у мистецьких закладах освіти враховує досягнення високого результату ефективного використання передового педагогічного досвіду, застосування інноваційних технологій, пошук варіативних способів організації навчально-пізнавальної діяльності тощо. Тому цілісність і неперервність формування художньо-образного мислення вчителя музики забезпечується сформованою його акмеологічною орієнтацією на майбутню продуктивну діяльність.

Акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для наступного послідовного та безперервного саморозвитку і творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала, на чому і повинна базуватись підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва. Акмеологічна спрямованість студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів сприяє їх самовдосконаленню, допомагає в досягненні ними

вершин у фізичному, духовно-естетичному, ціннісно-мистецькому й професійному розвитку [84, 78].

З позиції акмеологічного підходу до формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики основними орієнтаціями визначено:

- цінності, що пов'язані з утвердженням своєї ролі й значення в соціальному та професійно-педагогічному середовищі;
- підвищення престижу професії вчителя музики загальноосвітньої школи;
- вдосконалення власної виконавської діяльності за рахунок створення яскравих художньо-музичних образів;
- можливість особистісного впливу на ефективний духовний розвиток учнів засобами музичного мистецтва;
- творче вдосконалення змісту, форм, методів музичного навчання та виховання школярів.

Доцільно зазначити, що акмеологічний підхід дозволяє розглядати індивіда в його розвитку і взаємодії з реальністю, який керується вродженими тенденціями організму до розвитку своїх можливостей, що забезпечують його збереження. Зріла особистість в процесі становлення самостійно обирає чи змінює зовнішню ситуацію свого розвитку, а завдяки цьому змінює і себе. Структура психофізіологічного розвитку дорослих поєднує періоди піднесенень, спадів і стабілізації функцій. Зрілий вік є періодом практичного, професійного життя людини [98]. Постановка життєвих цілей ґрунтується на принципах та ідеалах, визначених на попередньому етапі, а також на подальших життєвих планах людини. Труднощі, що супроводжують певні етапи життя, долаються бажанням самої людини розвиватися, ставати більш зрілою і відповідальною. Тому основними акмеологічними механізмами досягнення вершин розвитку в різних сферах життєдіяльності є саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта, саморегулювання й самоконтроль.

У процесі професійного зростання людина здійснює своєрідний самовнесок в особистість залишаючи у власній свідомості образ смислів

фахової діяльності. Людинотворча сутність зазначеного процесу вказує на необхідність дослідження проблеми розвитку емоційно-образного мислення студента, як комплексної інтегральної особистісної якості акмеологічного призначення. Необхідність акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі очевидна, оскільки суспільство очікує від вищої школи, що її молоді фахівці будуть комунікабельними, креативно мислячими, самостійними особистостями, які прагнуть до успіху і уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку та самовдосконалення.

Креативно-діяльнісний підхід дозволяє розкрити специфіку творчого мислення майбутнього вчителя музики, що визначаються загальною стратегією педагогічної праці, її «надзадачею», яка полягає в тому, щоб, залучивши учня до мистецького спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності. Адже одним із показників творчої професійної спрямованості вчителя є усвідомлення ним власної діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних задач з метою розвитку особистості учня. Саме у процесі розв'язання педагогічних задач виявляється креативне мислення вчителя, зумовлене особливостями розумової діяльності і характером його професійної праці.

Доречно підкреслити, що феномен творчості, розвитку творчої особистості, створення умов, за яких ці процеси протікають більш успішно, – значимі явища в сучасній теорії та практиці. У науковій літературі творчість досліджується як основний вид діяльності, процес і продукт. Як відомо, існують види діяльності, що виконуються стандартно, але в які з ініціативи виконавця може вноситися творчий початок – удосконалення способу діяльності, винахід, розробка проектів тощо. У цих видах творчості, як правило, відбувається тривалий пошуковий і підготовчий період, який закінчується винаходом, відкриттям, створення нових проектів, тощо.

Інші види діяльності вимагають постійної готовності до пошуку індивідуального творчого стилю, оскільки нестандартні ситуації можуть виникнути несподівано. Цей тип творчості, оперативний, необхідний

педагогам, організаторам, продуктом якого є знаходження нового способу дії, неповторного й конкретного, вимагає постійної напруги й готовності до пошуку. Він вимагає контакту з таким середовищем, що постійно змінюється. Особливо це стосується педагогічного процесу, коли виникають нестандартні, критичні ситуації або необхідно оперативно змінити спосіб викладення матеріалу.

Ю.Трофимов, підтверджуючи свою прихильність творчо-діяльнісному підходу, одночасно наблизився до іншої наукової позиції - інтегративної, коли психологічні та фізіологічні аспекти розглядаються в природному і логічному зв'язку один з одним. Він так само звертається до інтеграції знань, коли проводить ряд характерних відмінностей між інтуїтивним і аналітичним (логічним) мисленням [67].

Слід підкреслити, що проблема креативного мислення з позиції діяльнісного підходу є однією з основних проблем для психолого-педагогічного аналізу особистості та її розвитку і виховання. Вивчення цієї важливої проблеми в даний час набуває комплексний характер, є предметом аналізу різних соціальних дисциплін, що представляє собою важливу сферу досліджень, розташовану на стику різних галузей знання про людину в філософії, соціології, психології, педагогіки та мистецтвознавства.

На нашу думку, творча особистість стає досить вагомою для суспільства на всіх етапах його розвитку, адже зміни, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, які б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-якої ситуації і адекватно на них реагувати, адже майбутній вчитель музичного мистецтва повинен постійно активізувати свій творчий потенціал. Таким чином, необхідно побороти протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку студентів педагогічних навчальних закладів.

Реалії сьогодення вимагають актуалізації загальнонаукових підходів у напрямку становлення гармонійно, духовно, «розвиненої особистості, яка є тим центральним-ключовим елементом суспільства, від якості й характеру котрої

залежить розвиток майбутньої системи освіти». Тобто всебічно розвинутою особистістю можна вважати таку людину, яка опанувала не лише фахово-значущі аспекти своєї професії, але й навчилася знаходити креативні рішення у різних неординарних ситуаціях, які б не були результатом шаблонного мислення.

З цієї позиції ефективний розвиток емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики доцільно підпорядковувати системному, аксіологічному, герменевтичному, конструктивному, рефлексивному, акмеологічному, креативно-діяльнісному підходам.

З позиції вищезазначеного, поняття формування емоційно-образного мислення студента факультету мистецтв педагогічного університету доцільно тлумачити як важливу ознаку його професійного мислення та обов'язкову умову фахової майстерності майбутнього вчителя музики, яка розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Основними аспектами цього поняття виступають: контроль якості та образності інструментального звучання, тобто, вузько спрямоване мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве тощо), а також – мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне.

Доцільно зазначити, що розвиток емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики належить до розряду так званих художньо-творчих завдань, що припускає обов'язкове привнесення новизни й оригінальності в кожний кінцевий продукт діяльності. Цей вид на тлі інших має свою специфіку тому, що мистецтво завжди органічно пов'язане з індивідуальністю та особистістю майстра митця – художника, композитора, виконавця. Твори мистецтва не можуть повторюватися, як і будь-яка індивідуальність, ні за змістом, ні за формою й вимагають нового відтворення в кожному музичному творі, картині тощо. Мистецтво, відображаючи конкретний і неповторний час, наче фіксує його, тому для цього потрібне постійне поглиблене пізнання

реальності, вироблення потреби до пізнання й удосконалення. У процесі підготовки майбутніх учителів музики до творчо-виконавської діяльності, яка сприяє особистісному акмеологічному становленню, важливою є креативна складова – результатом якої є не лише матеріальні та духовні цінності, а й особистісне перетворення у ході створення не лише суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Креативність, у сукупності професійно значущих якостей, підструктур особистості, спеціальних здібностей представлена як обов'язковий елемент, тому її розвиток важливий з позицій творчої професійної діяльності вчителя. Отже, емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музики є такою важливою якістю, що розвивається в онтогенезі у процесі включення в різні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюються в структурі особистості й визначають творчий стиль продуктивної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

1.2. Зміст та функції емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці

На основі аналізу наукової літератури з філософії, психології, педагогіки (В.Андрущенко, Ю.Афанасьєв, Г.Волинка, М.Каган, Л.Левчук, В.Малахов, Дж.Міллер, О.Новицький, Г.Сковорода, Г.Щедровицький, П.Юркевич та ін.; І.Бех, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, О.Тихомиров та ін.; М.Арановський, О.Абдулліна, В.Бондар, В.Делія, І.Зязюн, М.Каган, М.Кашапов, Ю.Кулюткін, В.Курило, С.Сисоєва, Г.Сухобська, В.Сухомлинський та ін.) [3; 11; 13; 16; 25; 29; 38; 46; 47; 48; 53; 74; 81] у першому параграфі всебічно розглянуто категорію «мислення» з позиції опосередкованого узагальненого пізнання та активного оперування чуттєвими та раціональними образами, що різняться за своєю психічною природою.

Поряд із тим, аналіз стану досліджуваної проблеми в педагогічній практиці доводить, що наявні суперечності між вимогами соціального замовлення в підготовці конкурентоспроможних педагогічних кадрів до особистості вчителя музичного мистецтва та його діяльності й фактичним рівнем фахової компетентності випускників педагогічних вишів до виконання професійних функцій; між об'єктивною потребою в навчально-методичного процесу використання прийомів і методів емоційно-образного навчання під час музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи; між сучасними вимогами до формування компетентності майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці і реальним рівнем професійної компетентності вчителів музики загальноосвітніх шкіл, освіта яких здійснювалась переважно за традиційними методами із фрагментарним використанням елементів інтегрованого навчання.

Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід та результати фахового навчання майбутніх учителів музики з рівнем розвитку їх мислення. На думку науковців [67], система вищої мистецької освіти покликана розвиватись у ракурсі інтенсивного розвитку музичного мислення, що дозволить озброювати майбутніх учителів музичного мистецтва методикою творчого пошуку та художньої роботи з даними. Творче осмислення студентом сутності набутих фахових знань, володіння методологією музичної творчості дозволяє їм набути вмінь свідомого керування процесом генерування нестандартних ідей учнів у майбутній фаховій діяльності. Це обумовлюється практичною необхідністю вчителя музичного мистецтва у загальноосвітній школі використовувати під час музично-естетичного розвитку школярів евристичних методів, які захоплюють учнів цікавим змістом, новими нестандартними способами вирішеннями навчального завдання. Тому важливим є залучення майбутнього вчителя музики під час фахового навчання у вищій школі до конструювання особистого сенсу мистецького навчання, спрямування його до досягнення власного освітнього простору та розвитку евристичного мислення, що передбачає сприйняття та пояснення студентом

музичних явищ за допомогою об'ємних інтеграційних музичних понять, музичних термінів, тощо.

Музичне мислення є явищем складним і багатогранним, що як і мислення педагогічне, не гарантує стовідсоткову ідентичність навколишньої дійсності особистісним мисленнєвим уявленням. Це означає, що музичне мислення оперує інформаційними категоріями не лише матеріальними, а й духовними, які складають невід'ємну частину великого багажу інформаційного змісту музичних творів. З цього приводу доцільно зазначити, що оперування почуттєвими станами як інформаційними одиницями – невід'ємна якість музичного мислення. Так, наприклад, моделювання процесу створення музики на комп'ютері призводить до відсутності в ній художньо-значущого результату, так як у якості інформаційних одиниць розглядаються лише акустичні ефекти (звук, інтервал, інтонаційний зворот тощо), але ніяк не почуття, які передаються виражальними засобами музичного мистецтва. До сучасного розуміння проблеми розвитку музичного мислення особистості підводить інтонаційна теорія Б.Асаф'єва, яка розглядає інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови [15, 23]. Будучи головним провідником музичної змістовності інтонація є носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху.

Доцільно зазначити, що музичне мислення як різновид художньо-естетичного мислення виникає в процесі сприймання, осмислення, оцінювання та виконання музичних творів. Музичне мислення втілює об'єктивні закономірності мислення взагалі і є діалектичним за своєю природою. У музично-педагогічній теорії та практиці музичне мислення трактується як творчо-пізнавальна діяльність, що досліджується в різноманітних аспектах і різних видах музичної діяльності та спрямована на усвідомлення художнього смислу мистецьких образів музичних творів (О.Рудницька). Отже, музичне мислення доцільно розглядати як продуктивне творче мислення, що відображає різноманітні види мистецької діяльності: від відображення і сприймання до спілкування і творчості [70].

Музичне мислення є невід'ємною складовою загальнолюдського мислення. Основні закономірності музичного мислення як соціального феномена (музичне мислення – музична мова, якій притаманна музична логіка) полягають в тому, що музичне мислення активно розвивається в процесі музично-виконавської діяльності. Адже саме музичне мислення забезпечує прояв особистістю високого рівня художньо-естетичних емоцій. У сфері музично-педагогічної психології зусилля дослідників [4; 10; 25; 29; 38; 43; 47; 57; 65; 69; 75] спрямовані більше на розкриття проблеми музичного сприйняття, як важливого процесу музичного мислення. На думку О.Андрейко, вихідним пунктом процесу музичного мислення є емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність [10, 77].

Доречно підкреслити, що на думку М.Арановського, музичне мислення необхідно розглядати як вид комунікативної діяльності. При цьому музичний твір вчений трактує як комунікант, тобто звукове повідомлення, адресоване слухацькій аудиторії. Передача звукової інформації втілюється засобами музичної мови, що представляє собою музично-семантичне повідомлення [13, 98]. При цьому предметом музичного мислення виступають пізнавальні завдання, що мають різне змістове підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних та понятійних елементів цього процесу.

Так, сформований у свідомості особистості перцептивний образ являє собою нерозривну єдність його матеріальної основи і чуттєвого переживання. Особливості перцептивного образу зумовлені структурою індивідуальної свідомості, яка формується завдяки соціальному, культурному досвіду та індивідуальним якостями особистості. Унікальність перцептивного образу полягає не лише в сукупності особистісних уявлень, але й у змістовій інтерпретації, яка завдяки роботі музичного мислення стає невід'ємною частиною цілісності даного образу. Тому єдність матеріально-звукового й емоційного є неодмінною умовою існування музичного образу.

Процес розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики здійснюється за допомогою елементів аналітики та налаштовується на розмірковування, згідно сутності розчленування розумових операцій (за І.Кантом), та виділенні чистого розсудливого пізнання. Саме логіка упорядковує послідовність дій щодо вивчення мистецтва, художнього змісту мистецьких творів, забезпечує розуміння взаємозалежності художніх напрямків, набуття послідовності засвоєння мистецьких знань, формування виконавських умінь та навичок, окреслення напрямків інструментально-виконавського самовдосконалення тощо.

Слід підкреслити, що музичне мислення, у певному сенсі, протистоїть почуттям, як раціональне й емоційне. Воно оперує логічними абстракціями, які мають певний зв'язок з чуттєвим предметним світом. Особливість музичного мислення полягає у тому, що в перцептивному образі емоційне й раціональне зливаються у цілісний феномен, названий В.Бобровським «емоція-думка» [24, 8]. З цього приводу доцільно зазначити, що у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музики важливим аспектом є накопичення досвіду з розвитку їх музичного мислення, що поступово призводить до того, що музичні відчуття студентів стають більш диференційованими. У результаті цієї кропіткої роботи збільшуються точність і адекватність відображення майбутніми вчителями музики художньо-музичних образів, а також відкривається здатність до яскравої передачі нових властивостей музичної матерії, а саме: ступеня її напруги, щільності та глибини звучання, посилення тембрових й артикуляційних градацій відтворюваного звуку.

У процесі музично-виконавської діяльності важливу роль відіграють відчуття, за допомогою яких відбувається взаємодія людини з музикою та наповненість свідомості певним змістом, що являє собою сукупність відображених властивостей музичного буття. Адже кожне з відчуттів є носієм тієї чи іншої музичної інформації. Оскільки відчуття утворюють базу мисленнєвих процесів, вони є первинними музичними інформаційними

елементами, якими оперує музичне мислення. Відповідно, зорові, тактильні й слухові відчуття, що відображають музичну дійсність, забезпечують функціонування музичного мислення. Тому для музичного мислення необхідне оперування чуттєвими станами як особливими музичними інформаційними одиницями.

Визначаючи певні відмінності, що супроводжують процес передачі художньо-музичних образів, слід зазначити, що в перцептивних образах є й спільні інформаційні елементи, які утворюють характерні стійкі структури. Саме завдяки цим структурним особливостям музичного матеріалу можна виділити типові інтонаційні та ритмічні малюнки, гармонічні послідовності, фактурне і темброве забарвлення музичної тканини тощо. Такі типові структури охоплюють усі засоби музичної виразності, але при цьому найбільш яскраво та різноманітно вони проявляються в мелодичних зворотах. Також до цих структур необхідно віднести жанрові та стилістичні ознаки, які охоплюють характерний набір засобів музичної виразності, що й дозволяють створити яскравий художній образ. У своєму вищому прояві вони торкаються композиційних та драматургічних аспектів музичної тканини.

До композиційних стереотипів відносяться музичні форми (період, рондо, соната та ін.), до драматургічних – прийоми втілення різних стадій розгортання музичної думки (експозиція, розробка, кульмінація та ін.). Усі ці типові структури також виступають у якості самостійних музичних інформаційних одиниць, якими оперує музичне мислення, і які дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва адекватно трактувати музичний твір під час виконання, чи здійснення музично-педагогічного аналізу з учнями на уроках музичного мистецтва. Такі типові структури пронизують усі рівні організації музичної тканини, тому оперування ними є загальною нормою розвитку музичного мислення. При цьому, вони не володіють певною конкретикою і проявляють себе як моделі. Їх інваріантна сутність призводить до виникнення певних музичних архетипів, які формуються у свідомості людей і стають надбанням загальнолюдського мислення.

Проблема розвитку емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва торкається використання творчо-аналітичних процедур, які мобілізують не лише усвідомлюване ними знання, а й неусвідомлене, інтуїтивне, можливості якого, певною мірою, перевершують механізми усвідомлюваної інтелектуальної діяльності. У зв'язку з цим, необхідно підкреслити значення латерального і творчого мислення, що являє собою прогресивний процес генерування нового знання. *Латеральне мислення* – це поняття для позначення непрямого та творчого підходу для вирішення проблеми (Едвард де Боно). Латеральне мислення відрізняється від класичного наукового (вертикального) мислення тим, що відмовляється від оцінок реалістичності пропонованих рішень проблеми. Увага натомість фокусується на інноваційності ідей, які можуть стати лише проміжною ланкою для згодом прийняття реальних та оригінальних рішень. Таким чином, методики латерального мислення мають на меті збільшити відкритість до впровадження нового шляхом відмови від критики інноваційних рішень. На нашу думку, латерантність має типову близькість до усіх видів мистецької діяльності, зокрема до інструментального виконавства, як творчого процесу, яке у кожному наступному прояві несе в собі нові, неповторні, оригінальні моменти виразного відтворення одного й того ж змісту, закладеного у межах «проекту», інструментального твору.

У процесі взаємодії «виконавець-слухач» музика призначена не лише для слухання й сприйняття, – вона повинна будити мислення...» [13, 121]. А важливою складовою музичного мислення є психологічна здатність особистості відображати інтонацію у відриві від її реального звучання у вигляді музично-слухових уявлень. У створенні та передачі художньо-музичного образу музичного твору потрібне вироблення доцільних інструментальних дій, у зв'язку з чим велику роль відіграє зворотний зв'язок слухомоторного циклу, де дії коректуються за допомогою необхідних відчуттів майбутніх учителів музики. Проте, при труднощах, що виникають у процесі виконавської діяльності іноді настає процес «об'єктивації зупинок,

повторів, осмислення недоліків – і відбувається усвідомлений вибір найдоцільніших дій» [92, 77].

Музика як відображення інтонаційного образу дійсності, допомагає особистості проникнути в досі недоступні грані буття, вивільняє невідчуті раніше відтінки переживань та емоцій, що виражаються через створення в уяві відповідних художніх образів, адже основною одиницею художньо-музичного мислення є образ. Слід підкреслити, що образ – продукт музичного мислення, тобто психічного процесу художнього відображення дійсності в інтонуванні й відтворений засобами інтонування (Б.Асаф'єв). особлива форма узагальнення музичного мислення – типізація як узагальнення образного досвіду. Музика, виражаючи нероздільну цілісність досвіду особистості, справді спроможна передати цілу палітру свідомих та підсвідомих відчуттів, емоцій, переживань. Її мова торкається тих сфер, що не певним чином доступні «розумовій» логіці, й реагує на імпульси підсвідомості більше, ніж будь-яка інша система. Отже, провідна роль у регуляції мистецької діяльності належить емоційній сфері. Відмінними рисами художньо-музичного мислення є емоційність і символічність.

Спираючись на визначення аналізу та синтезу основними складовими розумових дій, доречно зазначити, що показникам раціональності інструментальної техніки є вільне звукоутворення – тобто «організована координаційна вільність» (О.Шульпяков). Адже, механізм «аналізу через синтез» дуже цінний для музично-інструментальної педагогіки тим, що розкриває двошаровість музичного мислення, що ідеально вкладається у виконавську аналітику, тобто це «ідеальний» зразок завдяки якому відбувається рух від музичного уявлення художньо-естетичного образу до технічного його відтворення, тобто і «реальний», або «наявний» - проходить шлях від звучання через сприйняття до музичною уявлення та відтворення. У цьому процесі відбувається складна взаємодія сприйняття і уявлення у корекції моторики виконавця, завдяки координаційному музично-педагогічному супроводу – інструментально-аналітичного змісту, а також

самоаналізу студента, завдяки якому й відбувається аналітична діяльність у творчому процесі [92, 124]. Для того, щоб майбутні вчителі музики майстерно виконували мистецькі твори необхідно щоб відбулись певні зрушення, по-перше, щоб музичний твір перестав бути сукупністю звукових подразників, а перетворився на об'єкт активної пізнавальної діяльності, по-друге, в інструментальних рухах слід навчитись використовувати «чуттєву пізнавальну частину», яка може піднятися до рівня «співавтора» у створенні художньо-музичного образу [92, 56].

Емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва найбільш повно проявляється в музично-виконавському процесі, коли він оперує образами уявлень звуків, інтонацій, гармоній, відтворення яких пробуджує у студента різноманітні відчуття, спогади, ремінісценції, асоціації в процесі музичного сприйняття. Цей різновид музичного мислення є характерним і для слухачів [10, 74].

Проблема формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки є вкрай важливою, адже без логіки мислення, міркування та пізнання неможливо досягнути цілісності художньо-музичного образу, досягнути авторську художню концепцію бачення світу вкладену в музичний твір. Визначальними методичними розробками з розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики в процесі інструментального навчання, а саме в класі скрипки є роботи таких авторів: О.Андрейко, Л.Ауер, М.Берлянич, М.Блок, І.Войку, Л.Гінзбург, В.Григор'єв, С.Євдокимов, К.Завалко, Е.Каміларов, Ю.Кюхлер, Б.Михайловський, Г.Міщенко, К.Мострас, І.Назаров, А.Станко, І.Сташевська, В.Стеценко, Б.Струве, В.Федоришин, К.Флеш, О.Шульпяков, А.Ямпольський та ін. [10; 20; 32; 36; 42; 43; 58; 60; 76; 77; 78; 79; 85; 92; 95]. Актуальними питаннями вивчення проблеми навчання гри на скрипці вищезазначених авторів виступають:

- основи навчання гри на скрипці учнів середніх мистецьких закладів;

- ефективні технології навчання гри на скрипці студентів мистецьких вищих навчальних закладів;

- теорія та методика формування виконавської культури скрипаля;
- питання теорії та історії скрипичного мистецтва;
- методики навчання гри на скрипці;
- питання ритмічної дисципліни скрипаля;
- удосконалення виконавського апарату скрипаля;
- особливості навчання скрипалів за системою Сузукі;
- виховання студентів інструменталістів-струнників в оркестровому колективі;
- питання виховання культури звуку в скрипалів;
- удосконалення музично-виконавської техніки;
- створення художнього образу.

З позиції нашого дослідження цінними є вихідні положення А.Ямпольського, які полягають у розвитку попередніх уявлень в учнів-скрипалів, не лише про зміст виконуваних творів, а також про звучання, як конкретного носія музичної думки, та про потрібні для втілення художньо-музичного задуму рухові комплекси навчання гри на скрипці. Педагог, перш за все, прагнув не лише до створення рухових відчуттів в учнів, а до створення нервового сприйняття, що сприяє швидкому виникненню у них рефлексорних реакцій, тобто до свідомого виконання ними інструментальних творів та усвідомленого використання учнями власних можливостей. З цього приводу він зазначав, що «руки можуть працювати більше ніж мозок, але чи потрібно це виконавцю? Завжди необхідно підтримувати увагу, контроль за дією, напружувати треба не руки, а увагу» [95, 27]. На уроках А.Ямпольського, при показі важких технічних моментів, які він виконував бездоганно, педагог завжди коментував, що до реального музичного відображення, він все це вже програвав у голові.

Дуже важливим методичним прийомом підготовки до виконання творів на скрипці є необхідність занять без інструменту, а саме: по нотах зі скрипкою

і смичком, зі скрипкою і смичком без нот, з нотами без скрипки, а потім і без смичка, уявна «гра на скрипці» без інструменту і смичка [87; 95; 96]. Уявна «гра на скрипці» є найвищим етапом, що максимально задіює внутрішню уяву про звук і про рухові дії. Цей етап подібний до так званого «аутогенного тренування», відомого в психології. Звідси необхідність розвитку внутрішньої уяви, в тому числі внутрішнього слуху. Дивлячись в ноти, можна і потрібно навчитися уявляти звучання і передчувати рухову сторону. Бажано вчити очима без інструменту і нові твори.

Такі прийоми гри на скрипці наближують нас до розвитку ейдетичного сприйняття, що полягає в здатності відтворювати яскравий наочний образ, «коли той безпосередньо вже не діє на органи чуття» [33, 149]. Важливим це є для процесу запам'ятовування музичних творів, бо доведено, що вивчене напам'ять за допомогою ейдетичних методів, надовго зберігається в ній внаслідок інтенсивного інертного збереження аналізаторів. Ейдетизм поширений, в основному, у дітей. У дорослих ця здатність зберігається лише у деяких представників художніх професій, завдяки постійному оперуванню наочними образами (музиканти, художники, композитори та ін.). Здатність до ейдетики винятково важлива для розвитку художнього мислення у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, активізація мисленнєвих процесів у ході постановки творчих навчальних завдань, логічність окреслення плану навчально-пізнавальних дій спонукає майбутнього вчителя музичного мистецтва до пошуку оптимальних способів відтворення авторського художньо-музичного задуму та вираження власних емоційних переживань, думок та почуттів, що так важливо врахувати у виконавській діяльності. Адже художньо-музичний образ не може існувати і поза вираженням оцінного ставлення до мистецьких творів. Оцінна сутність художньо-музичних образів як усвідомлено, так і підсвідомо сприяє вибору власної точки зору у вирішенні складних завдань особистісного самовизначення, особистісного вибору шляхів саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.

На основі здійсненого аналізу визначено специфіку музичного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що виявляється в перцептивній передачі художньо-музичного образу, що обумовлено структурою індивідуальної свідомості, яка формується завдяки соціальному, культурному досвіду та індивідуальним якостям особистості. Унікальність такого способу мислення полягає не лише в сукупності особистісних уявлень, але і в змістовній інтерпретації, яка завдяки роботі мислення стає важливою частиною цілісності художньо-музичного образу.

Основними функціями фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено: *пізнавальну, діагностичну, орієнтаційну, комунікативну, інтегративну, гедоністичну, прогностичну.*

Пізнавальна функція передбачає залучення студентів до цілісно-образного пізнання світу, адже художній образ дає можливість відтворити життя цілісно, у різних вимірах пізнати його. Реалізація пізнавальної функції у процесі відтворення майбутніми вчителями музики яскравих художніх образів музичних творів є максимально важливою за дотримання таких навчальних орієнтирів:

- «розгляд художніх творів на тлі естетико-філософських узагальнень, суспільних явищ, історико-бібліографічних відомостей;
- поєднання змістовно-інтелектуальних і емоційно-почуттєвих характеристик сприймання з метою забезпечення його цілісності;
- зміщення пріоритетів мистецького навчання з опанування художньо-технічних прийомів на цілісне охоплення духовної сутності художніх образів» [63, 17-18].

У сфері мистецької освіти пізнавальна функція є пріоритетною тому, що вона об'єднує в собі «художню картину світу» та «художню концепцію людини» [63]. З цієї позиції вчитель музичного мистецтва виступає засобом передачі прогресивного досвіду, адже він є носієм художньо-естетичної інформації. Пізнавальна функція сприяє вихованню музично-естетичних смаків майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулюванню їх творчого

мислення, розширенню художньо-асоціативного досвіду, що акумулює у них здатність керуватися цим у практичній роботі з учнями.

На думку О.Рудницької, пізнавальна функція становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, з якої випливають усі інші функції. Так, на основі знань «формуються переконання, чуттєві відгуки на життєві й художні явища, які сприяють реалізації виховної функції мистецтва. Взаємозв'язок пізнавальної й практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів» [70, 29]. Пізнавальна функція є основою розвитку усвідомлення людини як найвищої цінності, що сприяє її самоосвіті та постійному розвитку.

Діагностична функція передбачає розпізнання істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. Неможливо успішно здійснювати навчально-виховну роботу не констатуючи об'єктивне оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Ця функція сприяє розвитку умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва визначати особливості психо-фізіологічного стану учнів і враховувати їх особливості в навчальному процесі.

Об'єктивна оцінка знань, умінь та навичок дає змогу глибше вивчити специфіку протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягнення бажаного рівня розвитку музичних здібностей, музичного мислення учнів, тощо у процесі навчально-виконавської діяльності.

За допомогою використання діагностичної функції створюється можливість встановлювати причини, які стають на заваді якісного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, тим самим створюється можливість їх усунути та розробити ефективні шляхи досягнення таких результатів, які були прогнозованими. Лише за таких обставин застосовані на практиці діагностичні методики перетворюються із інструмента вивчення особливостей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної

діяльності з учнями на інструмент їх розвитку та успішного впровадження у навчальну роботу.

Орієнтаційна функція має забезпечувати власну орієнтувально-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначати методологічну спрямованість фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Ця функція спрямована на чітко представлений у свідомості студентів кінцевий результат практичної діяльності. Орієнтаційна функція сприяє виробленню критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізує особистісно-емоційне ставлення майбутніх учителів музики до них [49, 100].

Орієнтаційна функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. У сучасних умовах орієнтаційна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду.

Сприяючи в допомозі ефективного пошуку необхідної інформації, орієнтаційна функція допомагає майбутнім учителям музичного мистецтва найбільш повно реалізувати зміст загальнопедагогічної та мистецької освіти. Адже орієнтаційна функція динамізує незалежне фахове мислення студентів, чим забезпечує їх готовність до формування «Я-концепції». Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення ними особистісно-розвивального середовища, а також формувати здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу.

Лише вірно орієнтована особистість може ефективно здійснювати відбір та організацію змісту навчальної інформації, завчасно проектувати власну професійну діяльність (забезпечувати таку навчальну діяльність, за якої інформація може бути успішно засвоєна), проектувати подальшу продуктивну роботу таким чином, щоб відбір змісту навчального матеріалу для учнів був сучасним, цікавим, правильно тематично спланованим.

Комунікативна функція потребує від майбутнього вчителя музики вміння вдало організовувати діяльність навчального колективу, активно залучати учнів до різних видів мистецької діяльності. Для цього вчителю необхідно вміти координувати спільні дії учнів, формувати їх потребу в знаннях, розвивати творчу ініціативу, вміти вдало розподіляти доручення, моделювати спеціальні ситуації для створення виховного впливу. Для цього у майбутнього вчителя музики повинна бути розвинена здатність до ефективного спілкування, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної практичної діяльності. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями музики секретами творчої взаємодії з учнями. Це потребує від вчителя вміння залучити учнів до різноманітних видів мистецької інноваційної діяльності й кваліфікаційно організувати їх роботу в творчих навчальних колективах.

Розкриваючи ціннісне значення комунікативної функції Г.Падалка підкреслила, що зміст мистецьких творів учень має сприймати «як духовне послання автора і всьому світу, і йому особисто. Одним із засобів роз'яснення змісту художнього твору є створення ситуації перетину художнього світовідчуття і учня» [63, 19]. Таким чином дидактичний контекст реалізації комунікативної функції у мистецькій діяльності передбачає забезпечення такого спрямування навчання, коли учень налаштований сприйняти не лише художній текст, а й те, що стоїть за ним, що «передусе створенню образів, зрозуміти і відчувти переживання автора, його надії, прагнення» [63, 19].

Отже, художньо-комунікативне спілкування, являє собою обмін культурними змістами, що зумовлює залучення учнів до культурних цінностей. Виховуючись на високохудожніх зразках, школярі накопичують різноманітні музичні враження, вчаться сприймати музичну мову різних епох та стилів, таким чином відбувається знайомство з культурою інших народів та історичних епох. Тому музичне мистецтво активно сприяє плідному спілкуванню, взаєморозумінню між людьми, що об'єднує їх. Комунікативна

педагогічна діяльність вчителя музичного мистецтва щільно пов'язана з його моральною культурою, вмінням встановлювати з учнями творчо-доброзичливі відносини.

Інтегративна функція дозволяє більш ефективно здійснювати формування музичного мислення майбутнього вчителя за рахунок об'єднання в ціле різних частин з метою їх застосування для характеристики процесів взаємодії автономних елементів у сукупності, що сприяє підвищенню професійної культури, спонукає до більш глибокого вивчення підготовки студентів, аналізу власної педагогічної праці.

Ефективне застосування інтеграційної функції у підготовці майбутніх учителів музики до практичної роботи з учнями сприяє тому, щоб:

- навчати учнів розглядати різноманітні явища з будь-яких точок зору;
- розвивати у школярів уміння застосовувати знання з різних мистецьких сфер у вирішенні поставлених завдань;
- направляти учнів на пошук власних шляхів досягнення поставленої мети;
- розвивати у школярів бажання активно виражати себе у мистецькій діяльності;
- формувати в учнів здатність до самостійного виконання поставлених мистецьких завдань.

Інтегративна функція націлює майбутніх учителів музичного мистецтва на активне застосування методів та засобів розвиваючого навчання, що припускає не лише інтенсивне формування умінь та навичок, а й сприяє розвитку їх фахового мислення, художньої свідомості та творчості [52, 21]. У процесі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва інтегрована функція відкриває шляхи не лише збору інформації за зовнішніми ознаками, а дозволяє розкрити усю гаму відчуттів звуків у кольорах, сприймати різноманітні звуки у просторі, рифмувати мелодичні звороти у віршованих рядках, тобто здобуті музично-емоційні враження перетворювати в яскраві художньо-музичні образи.

Гедоністична функція дозволяє акцентувати увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на ролі естетичної насолоди в сприйнятті, творенні та виконанні творів мистецтва. Адже з орієнтацією освітньої системи на гуманістичну парадигму особливу роль відіграє гедоністичне спрямування музичного навчання.

Визначаючи гедоністичний напрям у загальній системі модернізації музичної освіти, ми виходимо з того, що розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані лише за умови стимулювання в студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів особливого естетичного ставлення до мистецьких явищ. На думку Г.Падалки, «відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного та духовного піднесення – неодмінні характеристики мистецького пізнання. Немає сумніву і в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири музичної освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам [63, 23].

Гедоністична функція музичного мистецтва є однією з найдомінантніших на сучасному етапі розвитку музичного мистецтва. Тому сучасна мистецька освіта має готувати такого фахівця, який би сформував особистість учня, виходячи з певних культурних цінностей, задовольняючи його потреби у здійсненні своїх прагнень і цілей. Адже музичне мистецтво націлене не лише надавати задоволення, радість, захоплення, але й одночасно бути джерелом виховання духовності.

Джерелом естетичної насолоди є не лише зміст, а й художня форма музичного твору, яка знаходиться у гармонійній єдності зі змістом. Музика відображає життя в його цілісності та загальнолюдській значущості, у тому, що цікаво кожній людині. Досконалістю форми, думки, щирістю почуттів, висотою художнього таланту, отриманням радості відрізняється мистецтво над буденністю, а це і є одним з найреальніших засобів привернути інтерес слухачів до музичного мистецтва. Мистецтво потребує духовної підтримки,

але для насолоди мистецтвом, для його розуміння необхідні глибокі знання, які не затмарять естетично виповненого споглядання, милування мистецькими творами.

Прогностична функція дозволяє передбачати подальші зміни, тенденції розвитку мистецької освіти, виявити динаміку цього процесу на основі аналізу певних тенденцій, що сприяє внесенню відповідних коректив для постійного удосконалення мистецького навчання. Ця функція передбачає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва визначати напрям освітньо-виховної діяльності з учнями, чітко визначити її цілі та задачі на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат цієї роботи.

На думку Н.Мойсеюк, прогностична функція педагогічної діяльності вимагає від учителя уміння визначати подальший особистісний розвиток учня – тобто розвиток його якостей, почуттів, волі і поведінки, при чому необхідно враховувати можливі відхилення в цьому процесі. Прогнозувати хід педагогічного процесу необхідно враховувати наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання [59].

Прогностична функція сприяє тому, щоб майбутні вчителі музики у своїй свідомості чітко представляли кінцевий результат навчальної діяльності й планували подальший власний акме-розвиток. Визначаючи сутність прогностики в сфері мистецької освіти Г.Падалка наголосила на тому, що цей процес передбачає не просто удосконалення методики, а «впровадження оновлень такого характеру, яке об'єктивно спричинено сучасними вимогами» [63, 258-259]. На думку вченої, прогностика в сфері мистецької освіти має передбачати:

- теоретичне обґрунтування нововведень у змісті та структурних перетвореннях мистецького навчання;
- визначення диспозицій між інноваційними процесами і традиційними підходами до мистецького навчально-виховного процесу;
- окреслення провідних напрямів продуктивних зрушень в системі мистецької освіти [63, 260].

Реалізація прогностичної функції здійснюється в процесі визначення педагогічної стратегії і постановки тактичних задач на кожному етапі педагогічного процесу через впровадження заходів виховного плану. Виховна роль вчителя музичного мистецтва у цьому процесі передбачає цілеспрямовану діяльність, направлену на засвоєння учнями стійкої системи ціннісних художньо-естетичних орієнтацій. Роль науково-обумовленого прогнозу в цьому процесі є винятково важливою тому, що сам процес виховання за своєю сутністю спрямований на майбутню продуктивну діяльність.

Отже, всі вищезазначені функції мистецького навчання, а саме: пізнавальна, діагностична, орієнтаційна, комунікативна, інтегративна, гедоністична, прогностична підпорядковані загальній меті підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності з учнями, важливою складовою якої є формування їх емоційно-образного мислення.

Здійснений аналіз проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці засвідчив, що ця проблема є однією з основних в ракурсі розгляду психолого-педагогічних та мистецьких досліджень з розвитку та виховання особистості. Вивчення цієї проблеми в даний час набуває комплексний характер, бо вона стає предметом аналізу різних навчальних дисциплін, як теоретико-методичного, так і виконавського циклів.

Розвиток емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на скрипці передбачає використання у практичній діяльності системи спеціальних дидактичних методів, прийомів та засобів, які дозволять створити сприятливі умови для вільного перетворення чуттєвого матеріалу у музично-виконавське його втілення. А це, у свою чергу, дозволить різнопланового його використовувати на заняттях з музичного мистецтва з учнями загальноосвітніх шкіл, «вичерпуючи» з нього різноманітний емпіричний зміст.

Отже, в процесі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, велике значення має розвиток творчої особистості загалом і емоційно-образного мислення зокрема, оскільки більшість студентів ще не повною мірою володіють прийомами інтуїтивного образного пізнання, не вміють логічно розмірковувати в проблемних ситуаціях, не вбачають протиріч в теоретичних положеннях різних авторів і недостатньо підготовлені експериментально здійснювати перевірку власних гіпотез, що в цілому перешкоджає успішному формуванню їх емоційно-образного мислення. Тому на сучасному етапі все більш актуальною постає проблема дослідження та вивчення акмеологічних особливостей розвитку емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на скрипці.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на скрипці дозволив дійти таких висновків:

- розвиток музичного мислення майбутніх учителів музики є важливою проблемою сьогодення, адже його формування є основою розуміння й пізнання мистецтва, зокрема музики. Саме емоційно-образне мислення забезпечує глибину осягнення змісту художньо-музичних образів, розширює можливості усвідомлення художнього сприйняття світу у вигляді суджень та умовиводів;

- виходячи з того, що практичне значення досліджень розвитку мислення визначається необхідністю удосконалення форм і методів навчання; розробки заходів, які стабілізують мисленнєву діяльність (тренінги, творчі завдання, тощо); створення технічних пристроїв, які моделюють можливості людського мислення, виникає необхідність спеціального дослідження проблеми розвитку емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва;

- психолого-педагогічний аспект розгляду мислення базується на асоціативній, інтроспективній, генетичній, творчій, діяльнісній теоріях мислення, що розглядають цей феномен основою пізнання і розуміння творів мистецтва;

- на основі здійсненого всебічного аналізу визначено специфіку музичного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що виявляється в перцептивній передачі художньо-музичного образу, що обумовлено структурою індивідуальної свідомості, яка формується завдяки соціальному, ментальному, культурному досвіду та індивідуальним якостям особистості. Унікальність такого способу мислення полягає не лише в сукупності особистісних уявлень, але і в змістовній інтерпретації, яка завдяки роботі мислення стає важливою частиною цілісності художньо-музичного образу;

- мисленнєвий процес характеризується такими особливостями, як: опосередкованість, узагальненість, безпосереднє споглядання, єдність мислення і мови, взаємозв'язок мислення та практичної діяльності;

- розглядаючи емоційно-образне мислення потужним фактором саморозвитку особистості, фахову підготовку майбутніх учителів музики підпорядковано системному, аксіологічному, герменевтичному, конструктивному, рефлексивному, акмеологічному, креативно-діялісному підходам. *Системний підхід* забезпечує глибоке дослідження об'єкта з виявленням його значущих причинно-наслідкових зв'язків з урахуванням їх динамічності, взаємодії, взаємозалежності, комплексності, цілісності, співпорядкованості з виділенням головної ланки, тобто емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. *Аксіологічний підхід*, як теорія цінностей, визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на створення матеріальних і духовних цінностей, що є основними складовими культури людства. Роль механізму зв'язку між практичними і пізнавальними складовими й виконує аксіологічний (ціннісний) підхід, що виступає своєрідною аркою між теорією і практикою.

Герменевтичний підхід є важливим у процесі формування емоційно-образного мислення у зв'язку з тим, що центральне місце серед зазначених понять посідає «розуміння», у рамках педагогічного процесу розуміння як досягнення сутності об'єкта пізнання, що й сприяє активізації та розвитку образного мислення у майбутніх учителів музики. *Конструктивний підхід* дозволяє створити таку основу, що інтегрує всі види музично-естетичних знань, об'єднує всі елементи фахової підготовки майбутніх учителів музики та утворює новий формат – якісно-інформаційну базу для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. *Рефлексивний підхід* до формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики є вкрай важливим, адже без глибокого осмислення та усвідомлення художніх образів не можливо якісно виконувати твори мистецтва. Рефлексія є осмисленням особистістю власного досвіду, що сприяє інтроспекції власної психіки, цілісно-ціннісному аналізу, що є інструментом самоаналізу та самопізнання. *Акмеологічний підхід* розглядає неперервний розвиток у процесі всього життя людини. У зв'язку з цим, він опирається на ті психологічні концепції особистості, які пов'язували і розвиток, і саму сутність особистості з масштабом часу і простору всього життєвого шляху особистості, адже суттєвим аспектом теоретичних засад модернізації мистецької освіти є дослідження її акмеологічних перспектив. *Креативно-діяльнісний підхід* дозволяє розкрити специфіку творчого мислення майбутнього вчителя музики, що визначаються загальною стратегією педагогічної праці, її «надзадачею», яка полягає в тому, щоб, залучивши учня до мистецького спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

- формування емоційно-образного мислення студента факультету мистецтв педагогічного університету доцільно тлумачити як важливу ознаку його професійного мислення та обов'язкову умову фахової майстерності майбутнього вчителя музики, яка розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Основними аспектами цього поняття виступають: контроль якості та образності інструментального звучання, тобто, вузько

спрямоване мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве тощо), а також – мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне;

- цінними вихідними положеннями формування емоційно-образного мислення студентів у процесі навчання гри на скрипці виокремлено розвиток попередніх уявлень скрипалів, що охоплюють не лише уявлення про зміст виконуваних творів, а також про звучання, як конкретного носія музичної думки, що так потрібно для яскравого втілення художньо-музичного задуму;

- основними функціями фахової підготовки майбутніх учителів музики нами визначено: пізнавальну, діагностичну, орієнтаційну, комунікативну, інтегративну, гедоністичну, прогностичну. *Пізнавальна функція* передбачає залучення студентів до цілісно-образного пізнання світу, адже художній образ дає можливість відтворити життя цілісно, у різних вимірах пізнати його. *Діагностична функція* передбачає розпізнання істотних ознак мистецької освіченості, форм визначення як реалізованих цілей освіти. Ця функція сприяє розвитку умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва визначати особливості психо-фізіологічного стану учнів і враховувати їх особливості в навчальному процесі. *Орієнтаційна функція* має забезпечувати власну орієнтувально-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначати методологічну спрямованість фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості студентів кінцевий результат практичної діяльності. *Комунікативна функція* потребує від майбутнього вчителя музики уміння вдало організовувати діяльність навчального колективу, активно залучати учнів до різних видів мистецької діяльності. *Інтегративна функція* дозволяє більш ефективно здійснювати формування музичного мислення майбутнього вчителя за рахунок об'єднання в ціле різних частин з метою їх застосування для характеристики процесів взаємодії автономних елементів у сукупності, що сприяє підвищенню професійної культури, спонукає до більш глибокого

вивчення підготовки студентів, аналізу власної педагогічної праці. *Гедоністична функція* дозволяє акцентувати увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на ролі естетичної насолоди в сприйнятті, творенні та виконанні творів мистецтва. Адже з орієнтацією освітньої системи на гуманістичну парадигму особливу роль відіграє гедоністичне спрямування музичного навчання. *Прогностична функція* дозволяє передбачати подальші зміни, тенденції розвитку мистецької освіти, виявити динаміку цього процесу на основі аналізу певних тенденцій, що сприяє внесенню відповідних коректив для постійного удосконалення мистецького навчання. Ця функція передбачає вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва визначати напрям освітньо-виховної діяльності з учнями, чітко визначити її цілі та задачі на кожному етапі педагогічного процесу та прогнозувати результат цієї роботи;

- емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музики є такою важливою якістю, що розвивається в онтогенезі у процесі включення в різні види діяльності та поєднується з провідними мотивами, що функціонально закріплюються в структурі особистості й визначають творчий стиль продуктивної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів;

- розвиток емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на скрипці передбачає використання у практичній діяльності системи спеціальних дидактичних методів, прийомів та засобів, які дозволять створити сприятливі умови для вільного перетворення чуттєвого матеріалу у музично-виконавське його втілення.

Основні теоретико-методологічні матеріали розділу висвітленні у таких працях автора [26; 27; 28].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика / З. Абасов //Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – №4. – С. 3-8.
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей МПГУ, 1990. – 188 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Абдуллина – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль,1991. – 299 с.
5. Авдієвський А.Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття /А.Т. Авдієвський //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. - Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 4-5.
6. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход /М.Акимова, В.Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
7. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
8. Анастаси А. Психологическое тестирование /Анна Анастаси, Сюзан Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 688 с.
9. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.
10. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування: монографія /О.І. Андрейко. – Львів: ГВС, 2013. – 298 с.

11. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти /Андрущенко В.П., Лутай В.С. //Нова парадигма: альманах наук. праць. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 8-20.
12. Аносов І.П. Сучасний освітній процес : антропол. аспект : монографія /І.П. Аносов. – К. : Твімінтер, 2003. – 391 с.
13. Арановский М. Мышление, язык, семантика /М.Арановский //Проблемы музыкального мышления : сб. статей. – М. : Музыка, 1974. – С. 95-128.
14. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки /Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о просвещении и образовании. 3-е изд. /Б.В. Асафьев. – М-Л.: Музыка, 1980 – 145 с.
16. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании /В. Г. Афанасьев // Вопр. философии. – 1973. – № 6. – С. 98 – 111.
17. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование, изд. 2-е, доп. /Л. Баренбойм. - Л.: Сов. композитор, 1979. - 351 с.
18. Белкин А. С. Ситуация успеха: Как ее создать : [книга для учителя] /А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии /Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190, [1] с.
20. Берлянич М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: учеб. пособие. /М.Берлянич. - Спб.: Лань, 2000.-256 с.
21. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. - К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
22. Блок М.С. К вопросу музыкально-исполнительской техники /М.Блок //Очерки по методике обучения игры на скрипке. - М.: Музгиз, 1960.-203 с.
23. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

24. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления /В.П. Бобровский. – М. : Либроком, 2010. – Выпуск 1. – 272 с.
25. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
26. Ван Кань. Основні підходи до інструментальної підготовки студентів з Китаю /Ван Кань. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки. - № 3 (54). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 308-312.
27. Ван Кань. Змістовно-інтеграційний напрямок формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Кань //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. - № 1 (87). – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2018. – С. 60-68.
28. Ван Кань. Формування евристичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та його результати /Ван Кань //EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: europejskie studia humanistyczne: Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти: State and Society. – Slupsk, Poland, (I) 2016. – С. 51-61.
29. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.
30. Гальперин П.А. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий /П.Гальперин, Н.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 115 с.
31. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) /Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
32. Гинзбург Л. История скрипичного искусства. /Л.Гинзбург, В.Григорьев. - М.: «Музыка», 1990. – 303 с.

33. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські обереги. 2011. – 519 с.

34. Горюнова Л.В. Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности /Л.В. Горюнова. //Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». – 2006. – №2 – С.15-20.

35. Горюнова Л.В. Формирование художественно-образного мышления детей на уроках музыки /Л.Горюнова, Л.Школяр //Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30-33.

36. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. /В. Григорьев - М.: Классика-XXI, 2006. - 256 с.

37. Грінчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу: навч.-метод. посіб. /І.Грінчук, О. Бурська– Т, 2008. – 224с.

38. Делия В.П. Инновационное мышление / В.П. Делия. – Балашиха: АСЭПиМ, 1999. – 279 с.

39. Делор Ж. и др. Образование: сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

40. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

41. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо /Дж. Дьюї; пер. з англ. В. О. Коваленко // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 50 – 55.

42. Євдокимов С.А. Скрипкове виконавство: шлях від початківця до віртуоза: навч. посібник. /С. Євдокимов. – Харків, 2007. –128с.

43. Завалко К.В. Дитяча скрипкова педагогіка: інноваційний підхід. Монографія /К.Завалко. – Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ, 2011. – 324 с.

44. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
45. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования /В.И. Загвязинский, Р.А. Таханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -208с.
46. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
47. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. - С. 62-164.
48. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала /М.М. Кашапов. Монография. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 668 с.
49. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
50. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
51. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство: Науковий . НМАУ імені П.І. Чайковського. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 110-122.
52. Лабунець В.М. Педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів /В.М.Лабунець //Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2015. – Вип. 19 (24). С. 19-23.
53. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
54. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 8-ми томах] /А.С. Макаренко – М., 1984. – Т. 4. - С. 343-364.

55. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
56. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти /Людмила Масол //Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2–5.
57. Матюшкин А.М. Одарённые и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Снек // Вопр. психологии. - 1982. - № 4. - С. 47 - 49.
58. Міщенко Г. Полный курс методики обучения игре на скрипке (альте) /Г. Міщенко. — С.-Пб: Реноме, 2009. — 270 с.
59. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. — 608с.
60. Мострас К.Г. Ритмическая дисциплина скрипача. /К.Мострас. — М.-Л., 1951. — 305с.
61. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. — Суми, 2003. — С. 430-438.
62. Павелків Р.В. Гуманістична педагогіка: колізії становлення /Р.В.Павелків //Оновл. змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. — Рівне : РДГУ, 2000. — Вип. 9. — С. 4–8.
- 63.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. — К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.
64. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики /Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. — Вид. друге, допов. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. — 402 с. — С. 285–291.
65. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. —М.: Владос, 1999. — 175 с.
66. Проворова Є. В. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / Під наук. ред.

А. В. Козир. /Є.В. Проворова. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. - С. 276-284.

67. Психологія: підручник /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

68. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

69. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.

70. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.

71. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. /Г.К. Селевко. – М., 2006. - Т. 1. – 330 с.

72. Семиченко В.А. Комплект методик для профессионального самопознания будущего учителя: учебное пособие. /В.А. Семиченко. — К., 1990. — 194 с.

73. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко . – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

74. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

75. Спіліоті О.В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: Автореф. канд. пед. наук 13.00.02. /О.Спіліоті. – К., 2012. – 271 с.

76. Станко А.А. Исполнительский аппарат скрипача. /А.Станько. – Одесса, 1995. – 199 с.

77. Сташевська І.О. Особенности музыкального воспитания начинающих скрипачей по методике Сузуки /І.Сташевська // Вісн. Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. 2003. – №4 (60). – С. 111-117.

78. Стеценко В. Закономірності інтонування на скрипці. / В. Стеценко. - К. «Муз. Україна» 1977. – 56 с.

79. Стеценко В.К. Методика навчання гри на скрипці. Част. I. /В.Стеценко. - К: Мистецтво, 1974. - 170 с.
80. Струве Б. Эстрадное волнение в музыкальном исполнительстве /Струве Б., Токарский Б. //Сов. музыка. - 6. № II.- С. 66-72.
81. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти томах /В.А. Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
82. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В.П.Андрущенка. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
83. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. - М.: Педагогика, 1985. - Т.1. – С. 47 –125.
84. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія /Василь Ілліч Федоришин. -К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013.-410 с
85. Федоришин В.І. Вплив сугестивних факторів на фахове становлення керівника оркестрового колективу /Василь Федоришин //Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. - Дрогобич: ДДПУ, 2011.-№2(73).-С 47-51.
86. Флеш К. Искусство скрипичной игры - том 2. / К.Флеш. - М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. – 304 с.
87. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибин освітніх реформ. /Майкл Фуллан [Переклад з англ.. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
88. Холопова В. Музыка как вид искусства. / В. Н. Холопова. - СПб., 2002. - С. 58-67.
89. Хоружа О.В. Методичні умови формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник

матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П.Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 258-260.

90. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.

91. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] /Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.

92. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. - М., 1972. - С. 124-129.

93. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.

94. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.

95. Ямпольский А. К вопросу воспитания культуры звука у скрипачей /А. Ямпольский //Как учить игре на скрипке в музыкальной школе. - М.: Классика-XXI, 2006. - С. 18-31.

96. Янкелевич Ю. Педагогическое наследие. /Ю.Янкелевич. - М.: Музыка, 2009. - 432 с.

97. Bedny G.Z. A systemic-structural theory of activity: Applications to human performance and work design, USA / G.Z.Bedny, W.Karwowsky: CRC Press, Taylor&Francis Group, 2007. – 450 p.

98. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.

99. Torrance E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. - Englewood Cliffs. - N. Y. ; Prentice - Hall, 1962. - 278 p.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КЛАСІ ГРИ НА СКРИПЦІ

2.1. Принципи та структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в інструментальному навчанні

У сучасних умовах творча особистість стає досить ваговою для суспільства на всіх етапах розвитку. Зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, які б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати власний потенціал. Таким чином, виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у творчій системі розвитку особистості.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває процес затвердження нових цінностей, у професійно-особистісному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва, побудованих на гуманістичному підґрунті, основаних на повазі до індивідуальності кожного, у формуванні духовної культури, невід'ємною частиною якої є емоційна зрілість, різноманітна гама почуттів, здатність до створення яскравих художньо-естетичних образів.

Зважаючи на це, все більшої ваги набувають принципи мистецького навчання, як основні положення теорії та практики, що охоплюють провідні поняття і закони музичної освіти. Принципи мистецького навчання мають нормативно-об'єктивну основу, що зумовлено рівнем розвитку психолого-педагогічної науки, мистецтвознавства, загальним розвитком художньої культури та характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін навчального процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості

суб'єктів педагогічної діяльності, тощо. «Діючи в соціально-часових межах, принципи містять в собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту і методичних засад» [63, 149].

Основними вимогами до продуктивного виконання діяльності вчителя музичного мистецтва є впровадження принципів, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчально-виховного процесу відповідно меті й закономірностям мистецької освіти. Адже принцип це вихідне положення, «провідна ідея, першорядне правило, що виконує функцію обґрунтування змісту діяльності» [34, 91]. В історії педагогічної науки А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський в межах професійної підготовки студентів особливу увагу приділяли впровадженню принципів у навчально-виховний процес [41; 62; 63].

Розглядаючи принцип як першоджерело того, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки – античні філософи трактували його як щось «притаманне об'єктивному світові, самим речам, з яких вони походять» [32, 135]. З цього приводу доречно зазначити, що саме Китай є тією країною, яка свято зберігає свої традиції. У Китаї збереженні залишки стародавніх цивілізацій: на його території виявлені залишки первісної культури часів раннього палеоліту та бронзового століття. Первіснообщинний лад існував у цій країні довго - коли в XIV ст. до н.е. сформувалася перша рабовласницька держава Інь. Саме в іньську епоху зародилася культура, яка дала початок китайській цивілізації в усій її специфіці та значущості. У цей період був складений в основних рисах місячний календар та винайдене письмо - праобраз сучасної ієрогліфічної китайської каліграфії. Подальший освітньо-культурний розвиток Китаю відбувався у перших централізованих імперіях - династії Цінь (221-207 рр. до н.е.) та династії Хань (206-220 рр. до н.е.).

Розквіт китайської стародавньої культури своїми витокami сягає середини II тис. до н.е. Її своєрідність, незвичайність полягає в рівні буденної свідомості, яка вже давно отримало назву «китайські церемонії» - *етико-ритуальні принципи* з відповідними їм нормами поведінки. Етика і ритуал були

позбавлені міфологічного і, певною мірою, сакрального (потаємного) та священного змісту. Тому міфологія і релігія поступалися етико-ритуальним нормам. Цей процес знайшов своє найповніше відображення і завершення у вченні Конфуція (551-479 рр. до н.е.), яке в II ст. до н.е. було канонізовано і закладено в основу офіційної ідеології Китаю [36, 179].

Доречно зазначити, що універсальність застосування ритуальних форм поведінки призвела в Китаї до регламентації всіх сторін життя, і особливо «обрядів життєвого циклу», пов'язаних з народженням, нареченням імені, повноліттям, шлюбом і смертю. Все це фіксується у відповідних текстах, найбільш відомими з яких стають «Книга обрядів» (Лі цзи), «Чжоускі обряди» (Чжоу чи) і «Зразкові церемонії і правила благопристойності» (І чи). У 1750 році було видано «Повне дослідження з п'яти категорій лі-ритуалу» (У чи тун као) в ста томах, присвячених придворним святам і прийомам, військовим статутам і траурним обрядам. Багато в чому завдяки цьому літературному виразу нормативних регуляторів поведінки, які в інших суспільствах настільки ретельно не фіксувалися, затвердився відомий європейський стереотип «китайських церемоній». Опорою китайської системи ладу, як відомо, є ангемітонна пентатоніка, внутрішньо-ладові відносини якої характеризуються відсутністю інтенсивного тяжіння, що так характерно для європейської музичної системи. Рівень фахової підготовки вчителів-музикантів передбачає оволодіння спеціальними знаннями і навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності досвіду і визначаються як процес їх професійної підготовки, що базується на системі загальноприйнятих принципів.

Основними принципами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці нами обрано:

- *принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності;*
- *принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці;*

- принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору.

Принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності є одним із основних у процесі мистецького навчання майбутніх учителів музики тому, що він націлений на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку та виховання. Доречно підкреслити, що Я.Коменський першим зробив спробу змінити відірвану від життєвих процесів існуючу систему навчання обґрунтувавши і практично застосувавши принцип спрямованості навчання у щільній взаємодії з принципами науковості, послідовності та доступності отриманих знань. Піддаючи критиці існуючі на той час методи засвоєння знань Я.Коменський спрямовував пошуки вчителів на розвиток самостійності та ствердження власних поглядів на систему засвоєння знань та вмінь, які б дозволили знаходити особистісні шляхи вирішення складних навчальних ситуацій. Вчений наполягав на тому, що всі учні, навіть ті, «хто не мають гострого розуму», можуть, за умови майстерного педагогічного підходу до них, стати вихованими та оволодіти знаннями, вміннями та навичками [37, 47].

Проектування поставлених мистецьких завдань на основі принципу спрямованості музичного навчання на реалізацію освітньої мети обумовлює єдність навчальної, розвиваючої, виховної функцій навчання. Реалізація цього принципу на практиці дозволяє за той самий час «вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» [46, 231].

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва пред'являє особливі вимоги до його професійного становлення, тому визначений нами принцип *спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності* набуває вагомого значення в процесі навчання гри на скрипці, що дозволяє

йому більше сконцентрувати увагу на творчих видах діяльності, активно розвивати емоційно-образне мислення, вчитись вільно імпровізувати, розширяти асоціативний ряд, тощо.

З позиції розгляду обраного нами принципу емоційно-образне мислення представлено неусвідомленою здатністю комбінувати вже знайдені прийоми новими способами за допомогою інтуїції, як здібності переносити необхідні образи-уявлення в свідомість. Саме знаходження нових виконавських комбінацій в процесі створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності дозволяє сформувати емоційно-образне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва за рахунок комбінування образів-уявлень, як основи творчого процесу. Оперування уявними образами у процесі створення яскравого художнього образу музичного твору дозволяє подолати не до кінця мисленнєво узгоджені етапи виконавського процесу, що створює можливість ясно представити собі кінцевий результат. Саме ці особливості уявлення – оперування образами і їх перетворення, перевтілення при недостатній присутності необхідної інформації дають підставу виокремити уявлення-образ, як на основу виконавської творчості та пов'язувати розвиток уявлення з загальним мисленнєвим розвитком особистості. За межами творчої активності емоційно-образне мислення у студентів не розвивається, тому цей вид мислення справедливо вважається основним елементом творчо-виконавського процесу [64, 237].

Отже, принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності ґрунтується на розумінні цінностей музичного мистецтва та самоцінності виконавця. Лише враховуючи особливості творчої індивідуальності виконавця, можна створити яскравий художній образ музичного твору, який буде логічно виваженим та емоційно насиченим. Тільки емпатійно реагуючи, «пропускаючи через себе» музичний матеріал, виробляється техніка вдалого втілення внутрішнього переживання особистості у виконавській діяльності. З цього приводу Г.Ержемський зазначав, що лише «природне кодування

творчих уявлень» дозволяє музикантам створювати оригінальні трактування виконуваних музичних творів.

Принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці щільно пов'язаний з вимогами сьогодення до цілісності та образності мистецького навчання. Дотримання принципу логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці передбачає, що знання, вміння та навички доцільно формувати системно, у визначеному порядку, щоб кожний елемент навчального процесу був логічно пов'язаний з попереднім. Я.Коменський стверджував, що навчальний процес повинен здійснюватися так послідовно, щоб сьогоднішнє «закріплювало вчорашнє, і торувало шлях до наступного» [37, 112]. Лише системне вивчення музичного матеріалу може озброїти майбутнього вчителя музичного мистецтва міцними знаннями та допомогти ефективно опонувати виконавськими вміннями та навичками.

На думку Л.Горюнової, принцип послідовності навчання проявляється як:

- співставлення частини й цілого у музичному матеріалі та в педагогічному процесі;
 - співвідношення свідомого та підсвідомого, емоційного й раціонального тощо;
 - цілісність процесу формування духовної культури особистості.
- Спираючись на конкретно-чуттєве, образне пізнання дійсності, яке властиве особистості, Л.Горюнова зазначає, що принцип послідовності музичного навчання підводить учня до узагальнення художнього матеріалу через образне ним бачення світу [21, 32].

Впровадження принципу логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутнього вчителя музики гри на скрипці у практичну діяльність передбачає при дотриманні студентом визначеної стратегії інструментального навчання самостійно обирати чи змінювати певні

навчальні засоби та виконавські прийоми з урахуванням власних особливостей. Адже кожна особистість унікальна й головним завданням формування її індивідуальності є створення оптимальних умов для її творчого розвитку.

Принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору є важливим у сфері мистецького навчання тому, що він спрямований на спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних умовиводів зі змістом художньо-музичних образів. Цей принцип спонукає особистість до зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, що відтворені в мистецтві, тобто дозволяє здійснити співвіднесення найглибших власних переживань із художньо-естетичними цінностями творів. На думку О.Рудницької, принцип рефлексивності спонукає особистість до творчого самовираження» [55, 92].

На особливій цінності принципу рефлексивності наголошує Г.Падалка. Вчена зазначає, що рефлексія є осмисленням і переживанням особистістю досвіду власної діяльності, усвідомленням себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. З цієї позиції мистецьку рефлексію Г.Падалка визначає як «усвідомлення власних психічних станів і процесі у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу внутрішнього життя» [49, 158-159]. Рефлексивний процес охоплює порівняння власних художніх умінь та навичок майбутнього вчителя музики із мистецькими досягненнями інших. Тобто мистецька рефлексія сприяє розвитку в майбутнього вчителя музичного мистецтва здатності відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору у виконавській діяльності сприяє виявленню і

збереженню студентом таких образів-уявлень виконуваних мистецьких творів, які є своєрідними і притаманними саме йому, що загалом, призводить до розвитку його спроможності вибору і застосування унікальних, неповторних засобів мистецької творчості.

Отже, основними принципами, що є ефективними для впровадження в практичну діяльність формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці нами визначено принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності; принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці; принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору.

Визначена нами структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики складається із взаємодії таких компонентів: *мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного.*

Мотиваційно-пізнавальний компонент виражає інтерес та захопленість студентів інструментальною діяльністю, їх націленість на виконавське самовдосконалення. Цей компонент представлений стійкою зацікавленістю студентів майбутньою професійною діяльністю з учнями, що передбачає зацікавленість та спроможність майбутніх учителів музики до поглиблення фахових знань, умінь та навичок. Доцільно зазначити, що мотивація є системою стимулів, яка спонукає особистість до конкретних форм діяльності. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби особистості [20, 295].

Вплив мотиваційної сфери (інтереси, мотиви, потреби, цілі, установки ідеали) на ефективність діяльності особистості теоретико-методично обґрунтовано та експериментально доведено у наукових дослідженнях вчених (А.Алексюк, В.Андрєєв, В.Бондар, С.Гончаренко, О.Киричук, Н.Кузьміна, А.Маркова, Н.Мойсеюк, С.Сисоєва, П.Якобсон, В.Яконюк та ін.) [2; 4; 10; 20;

34; 43; 46; 71]. На думку А.Маркової мотивація особистості «зумовлена її спрямованістю, яка містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, що створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, і є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [42, 43].

У структурі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва мотиваційно-пізнавальний компонент є важливий тим, що виражає їх внутрішнє спонукання до активної навчально-виконавської діяльності, на постійне її самовдосконалення.

Когнітивно-оцінний компонент містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння виконавською майстерністю, вміння яскраво відтворювати художньо-музичні образи та адекватно оцінювати набутий виконавський досвід. Цей компонент включає широку ерудицію студентів та глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови інструментальних творів. На думку Г.Падалки, когнітивний компонент передбачає «спрямованість особистості до пізнання світу і себе у ньому; до розширення мистецької обізнаності, поза якою важко собі уявити ефективність духовного становлення особистості» [49, 33].

Когнітивно-оцінний компонент емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва визначається багатьма чинниками, оскільки саме ця структурна складова є тим індикатором, який дає змогу визначити готовність випускника вищого навчального закладу до продуктивної діяльності з учнями. Оцінна складова даного компонента впливає на розробку особистісних критеріїв професійної діяльності, чим стимулює навчальну активність студентів. Вона також стимулює пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу, використання в роботі новітніх педагогічних методик та технологій.

У структурі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва когнітивно-оцінний компонент сприяє орієнтації майбутніх учителів музики на досягнення цінностей мистецької освіти та виражає спроможність до самостійної оцінки педагогічних ситуацій, творів мистецтва, застосування нових методик, вирішення нагальних навчальних завдань, тощо. Отже, когнітивно-оцінний компонент охоплює оперування майбутніми вчителями музичного мистецтва набутими знаннями, вміннями та навичками в процесі практичної виконавської діяльності.

Рефлексивно-виконавський компонент зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям, що певним чином проявляються у виконавській діяльності. Цей компонент передбачає регулятивну складову - тобто виявлення як досягнень, так і недоліків у процесі навчання гри на скрипці та загалом, корегування виконавської діяльності. Навчально-виконавська діяльність не може здійснюватись повноцінно за відсутності її рефлексивної складової, представлені діями контролю і оцінки, що функціонують як самооцінка і самоконтроль.

Доречно підкреслити, що функціонально рефлексія спрямована на фахове самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва, одним із показником якого є усвідомлення продуктивно-виконавської діяльності як безперервного процесу розв'язання творчо-педагогічних задач. Саме у процесі розв'язання творчо-педагогічних задач проявляється емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва, зумовлене особливостями мисленнєвої діяльності в процесі художньо-музичного виконавства.

У структурі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва рефлексивно-виконавський компонент охоплює аналіз, усвідомлення, самопізнання, що дозволяє успішно здійснювати художньо-інтуїтивне прогнозування, самоконтроль за навчально-виконавською роботою та втілення її у практичну дію.

Творчо-результативний компонент виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання музичних творів, уміння донести створений образ до шкільної аудиторії. Цей компонент охоплює творче ставлення студентів до вибору інструментально-виконавських засобів виразності у процесі створення виконавської інтерпретації музичного твору та творчо-варіативне опрацювання музично-педагогічного матеріалу для школярів.

Творчо-результативний компонент є вкрай важливим для ефективного здійснення музично-виконавської діяльності, адже розвиток творчої особистості майбутнього вчителя, створення умов, за яких цей процес буде протікати більш успішно, – значимі явища в сучасній теорії та практиці мистецької освіти. На думку К.Абульханової-Славської, генератором творчої активності особистості є розвиток творчо-критичного мислення. І хоча творчість «бере участь у формуванні життєвих установок особистості, формує його ставлення до дійсності, що знаходиться, певним чином, за межами логічного сприйняття» [3, 33], але творчість, за внутрішніми її ознаками, повинна бути притаманною всій предметній діяльності особистості. Якщо культурні здобутки людства не засвоюються людиною творчо, якщо творчість не пронизує все предметне поле її діяльності – вона не подарує сучасникам нового, адже творчість нового є «продовженням творчості в розвитку мисленнєво-діяльнісних здібностей особистості. Ось чому діяльнісно-критичне відношення до світу не стане результатом виховання в освітньому процесі, якщо воно не пронизувало весь цей процес, якщо воно не слугувало рушійною силою його здійснення» [3, 241].

Це важливо розуміти вчителям музичного мистецтва, тому що спонукання дітей до творчих дій, завжди активізує їх емоційно-образне мислення і може слугувати одним з основних методів його формування. Отже, доцільно зазначити, що здібності як індивідуально-психічні особливості, які стосуються успішного виконання творчої діяльності, пояснюють легкість та швидкість набуття професійних знань і вмінь, але не дублюють останніх, що

розвинені на ґрунті природних задатків та відіграють важливе значення у процесі творення художньо-музичного образу. Тому в структурі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-результативний компонент охоплює процес творчо-естетичного ставлення до дійсності. Творчий досвід, який здобувають студенти у процесі музично-виконавського навчання, відзеркалює унікальний контекст самого процесу творіння, тому він повинен бути осмисленим, співвіднесеним із особистісними поглядами і їх позиціями, рівнем власної підготовленості, а усвідомлення здобутого досвіду буде свідчити про глибину педагогічної майстерності.

Модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці містить наступні групи критеріїв, а саме: *мотиваційно-спонукальну, інформаційно-конструктивну, оцінювально-виконавську, творчо-проективну.*

Змістовна наповненість визначених компонентів, критеріїв та показників формування емоційно-образного мислення студентів у процесі навчання гри на скрипці, на нашу думку, відображає основні вимоги до становлення сучасного вчителя музичного мистецтва у процесі підготовки до інструментальної діяльності.

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв дозволяє з'ясувати міру вираження особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на виконавську діяльність. Основними показниками цього критерію є: вияв прагнення до розширення власного музично-виконавського тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного.

Інформаційно-конструктивна група критеріїв акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками в процесі практичної виконавської діяльності. Інформаційно-конструктивна група критеріїв включає такі показники: знання наукової літератури з *мистецтвознавства*, педагогіки, психології, методики музичного навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях.

Оцінювально-виконавська група критеріїв забезпечує міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до адекватного оцінювання характеру і результатів музично-педагогічної роботи; міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання виконавської діяльності. Показниками оцінювально-виконавської групи критеріїв виступають: наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх рис музичних творів; вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавської діяльності; наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі інструментального навчання; спроможність до корекції власних дій і результатів у музично-педагогічній практиці.

Творчо-проективна група критеріїв з'ясовує міру здатності до творчого опрацювання інструментальних творів у процесі навчання; міру педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної інтерпретації музичного твору. До показників цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору інструментально-виконавських засобів виразності у процесі створення музичної інтерпретації; вияв здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів.

Представлені нами критерії та показники дають можливість діагностувати формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики та застосовувати їх у процесі їх інструментальної підготовки (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв у процесі фахової підготовки

Компоненти	Групи критеріїв	Показники
Мотиваційно-пізнавальний	<i>Мотиваційно-спонукальна</i> - міра вираження особистісного ставлення до педагогічної професії; - міра мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; - міра орієнтованості на виконавську діяльність	- вияв прагнення до розширення власного музично-виконавського тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; - вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі; - вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного
Когнітивно-оцінний	<i>Інформаційно-конструктивна</i> - акумулює ступінь застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками в процесі практичної виконавської діяльності	- знання наукової літератури з мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного навчання; - уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); - обізнаність у виконавських стилях

Рефлексивно-виконавський	<i>Оцінювально-виконавська</i> - міра здатності до аналізу та адекватного оцінювання мистецьких явищ; - міра здатності до адекватного оцінювання характеру і результатів музично-педагогічної роботи; - міра здатності до аналізу та адекватного оцінювання виконавської діяльності	- наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх рис музичних творів; - вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавської діяльності; - наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі інструментального навчання; - спроможність до корекції власних дій і результатів у музично-педагогічній практиці
Творчо-результативний	<i>Творчо-проективна</i> - з'ясовує міру здатності до творчого опрацювання інструментальних творів у процесі навчання; - міру педагогічних здібностей і умінь; - міру самостійного втілення власної інтерпретації музичного твору	- вияв творчого ставлення до вибору інструментально-виконавських засобів виразності у процесі створення музичної інтерпретації; - вияв здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу в процесі навчання; - наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів

Визначенні принципи музично-інструментального навчання, розробка структури формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, критеріїв та показників дають можливість у подальшій дослідницькій роботі застосовувати їх у практичній інструментальній підготовці студентів до навчальної діяльності з учнями та розробити педагогічні умови та методичну модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці.

2.2. Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці

У сучасних умовах вища школа повинна забезпечити такий процес професійної підготовки, в якому майбутній вчитель музичного мистецтва постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, що дозволило б гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

Для розробки методичної моделі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці необхідно розробити ефективні педагогічні умови формування означеного феномена. З цього приводу доцільно зазначити, що у філософському розумінні *умова* відображає універсальні відношення до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [65]. Адже умова – це те, від чого «залежить дещо інше (обумовлене), суттєвий компонент комплексу об'єктів, завдяки якому виявляється здійснення даного явища», що безсумнівно, пов'язано з основними причинно-наслідковими зв'язками [65, 695].

На думку С.Гончаренка [20], трактувати педагогічні умови доцільно як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, які забезпечують успішність навчання. Але умови, що не є самі по собі причинами дій, посилюють або послаблюють дії причини. З таких позицій вчені [10; 30; 46; 57] визначають умови як фактори, або ознаки, від яких залежить ефективність функціонування педагогічного процесу. Якщо фактор означає рушійну силу будь-якого процесу, то в ході реалізації певних факторів у навчально-виховному процесі з об'єктивною необхідністю повинна виступати визначена закономірність зміни напрямку і характеру навчальної діяльності. Існування сутностей різного порядку, своєрідної ієрархії обумовлює важливість того, що

«фактор» може виступати «умовою» для педагогічного явища іншого рівня, а «умова» слугує ініціатором визначених процесів [30].

Педагогічними умовами в мистецькій освіті, Г.Падалка визначає цілеспрямовано створенні, використані чи модифіковані «обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [49, 160].

Педагогічними умовами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці нами визначено:

- *стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності;*
- *інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці;*
- *систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів.*

Перша педагогічна умова - *стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності* - зумовлена необхідністю підвищення інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до різновидів музично-виконавської діяльності (інструментальної, вокально-інструментальної, ансамблевої, сольної, тощо), що передбачає постійного вдосконалення власного рівня виконавської майстерності. Ця педагогічна умова спирається на провідні положення студентоцентрованого підходу, що передбачає високий рівень професійної мотивації студента, результативність навчання, яка є головним підсумком освітнього процесу.

Теоретичним підґрунтям для визначення першої педагогічної умови стали загальні положення теорії педагогічного стимулювання (В.Андрєєв, В.Вєргасов, В.Загвєздинський, Є.Ільїн, А.Козир, І.Лєрнер, В.Лозова, Г.Сєлевко, Н.Тализіна та ін.), стимулювання мотиваційної сфери студентів до професійної діяльності (А.Вєрбицький, В.Бондар, С.Занюк, Н.Каньоса, О.Морозова, Г.Падалка, Л.Подольак, В.Юрченко, В.Якунін та ін.). Психолого-педагогічні дослідження (Н.Бакшаєва, Г.Драйден, Л.Занков, Є.Ільїн,

В.Ковальов, А.Матюшкін, О.Рудницька, С.Сисоєва, Г.Щукіна та ін.) дозволяють виокремити групи стимулів, що забезпечують формування позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення їх виконавської майстерності [4; 10; 19; 26; 30; 35; 44; 49; 56; 55; 57].

Педагогічна умова стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності охоплює систему стимулів, що включає: стимул пріоритету активізує інтерес студентів до нових дисциплін (В.Вєргасов); стимул значущості музично-виконавської діяльності, що зумовлює динаміку опановування нових видів музично-виконавської діяльності, вдосконалення знайомих (Л.Занков); стимул історизму дозволяє з'ясовувати генезу виконавської майстерності (А.Козир); стимул новизни змісту сприяє ознайомленню з новими поняттями, термінами, особистісними та професійно важливими якостями (Г.Щукіна); стимул проблемності активізує прагнення виявляти нові музичні образи, смисли, самостійно вивчати музичний матеріал (О.Рудницька); стимул творчості спрямовує на пошук оригінальної інтерпретації музичного твору (О.Морозова); стимул досягнення успіху, що сприяє постійному самовдосконаленню (В.Ковальов); стимул пріоритету професії, що акцентує соціальну значущість професії вчителя музичного мистецтва (Г.Падалка).

Впроваджуючи педагогічну умову стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності у навчальний процес підготовки майбутніх учителів музики доречно акцентувати увагу на професійно-зорієнтованій рефлексивній позиції студентів як особистісно-пріоритетній в фаховій підготовці. У навчальний процес із підготовки фахівців за спеціалізацією «Музичне мистецтво», необхідно передбачити ознайомлення студентів із специфікою професії вчителя музичного мистецтва, яка на сучасному етапі зазнала кардинальних змін. Майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно ознайомити як із її перевагами, так і можливими ризиками; з особливостями професійного

становлення; з механізмами рефлексивного усвідомлення власної виконавської роботи і специфікою засобів музичного мистецтва (музичного сприймання та музичного мислення), із накопиченням досвіду рефлексивної діяльності, тощо.

Позитивно впливати на формування особистісних і професійно важливих якостей студентів (стимул новизни змісту) допоможуть методи мозкової атаки (наприклад, «Особистісні й професійно важливі якості в структурі виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва»; «Роль виконавської майстерності в діяльності видатних майстрів музичного мистецтва»), підготовки професійних автопортретів і взаємних характеристик, а також спеціальні вправи. Активізувати бажання опановувати професію вчителя музичного мистецтва, вдосконалювати витримку, енергійність, емоційність, емпатійність та інші творчо-вольові особистісно-професійні якості можна, завдяки рольовому моделюванню, імітаційним і рольовим іграм, використанню аналітико-виконавських майстерень («Я» – виконавець-скрипаль», «Я» – диригент», «Я – виконавець-соліст»; створенні портфоліо досягнень («Я-професіонал»), тощо. Стимул проблемності, як правило, позитивно впливає на прагнення студентів розвивати власну цілеспрямованість, музичний слух, музичну пам'ять, образне музичне мислення у процесі вирішення і реалізації ситуацій-замальовок, ситуацій-аналогій, ситуацій-порівнянь, ситуацій-змагань, інсайт-ситуацій, тощо. Проведення «аналітико-виконавських майстерень» стимулює майбутніх учителів музичного мистецтва до вивчення витоків і шляхів розвитку виконавської майстерності вчителя як виконавця, як педагога, як організатора (стимул історизму). Найбільш ефективним у період пошуку оригінальної і самостійної інтерпретації музичних творів був стимул творчості.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до вдосконалення виконавської майстерності, формування особистісних і професійно важливих якостей. Інтерес студентів до нових дисциплін

активізується шляхом активної участі у семінарах, круглих столах, лекціях-візуалізаціях, тощо.

Другою педагогічною умовою, що забезпечує набуття художніх компетенцій є *інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці*. Ця педагогічна умова є однією з основних тому, що вона має забезпечити набуття студентами художньої компетенції засобами інтеграції міжпредметних та міжхудожніх знань, умінь і навичок. Цю важливу педагогічну умову буде реалізовано, якщо робота вчителя музичного мистецтва буде спрямована на виховання в учнів здатності цінувати, розуміти, емоційно і свідомо сприймати твори музичного мистецтва в усій сукупності їх зв'язку з життям, різноманітними та різнобарвними видами мистецтв та іншими явищами духовної культури.

Доцільно зазначити, що аргументація можливості встановлення зв'язків між окремими видами мистецтв базується на естетичному положенні про взаємодію всіх його різновидів. Ця взаємодія ґрунтується на змістовій конкретності кожного з видів мистецтв, що й обумовлює правомірність існування їх синтезу. Діалектика спільного та протилежного у взаємозв'язку різновидів мистецтв дає підстави для розробки теоретичних засад художньої взаємодії. У процесі визначення сутності синтезу мистецтв, насамперед необхідно виходити з принципу цілісності людського організму та його життєдіяльності, а також природи взаємодії різних органів чуттів. Домінуючим положенням в даному положенні є вчення про роль асоціативних зв'язків, фізіологічною передумовою яких є здатність центральної нервової системи до асоціативної діяльності.

Про доречність використання міжпредметних та міжхудожніх зв'язків у процесі художньо-музичного навчання особистості в сучасній педагогічній науці йдеться все частіше. Проблема диференціації та інтеграції мистецтв, що особливо яскраво виявилася останнім часом у зв'язку з введенням в загальноосвітній школі уроків мистецтва, знайшла своє відображення в ряді фундаментальних музично-педагогічних та мистецтвознавчих праць

(Е.Абдуллін, А.Андрєєва, О.Андрейко, О.Буров, М.Каган, О.Кремльов, В.Критський, М.Марков, Л.Масол, О.Отіч, В.Ражников, А.Ямпольський та ін.) [1; 5; 32; 38; 48; 54; 72]. У роботах науковців, разом з розглядом гносеологічної природи музичного мистецтва, його ролі у формуванні гармонійно розвинутої особистості, розроблені загальні підходи до визначення природи і характеру взаємодії різних видів художньої творчості, що дозволяє визначити синтез мистецтв як важливий засіб формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Синтез мистецтв, який впливає на органи особистісного чуття людини, відрізняється різноманітністю фарб, звуків, мовленнєвих інтонацій, що викликає такі ж різноманітні відчуття, що аналізуються, порівнюються, співставляються з уже існуючими поняттями та уявленнями. У результаті такої аналітичної роботи відбувається більш інтенсивний розвиток особистості в цілому: активізується уява, увага, творчі уявлення, образне мислення, збагачуються емоції, поглиблюється світогляд та сприйняття творів різних видів мистецтв. Вищезазначене дає підстави вважати інтеграцію міжпредметних та міжхудожніх зв'язків однією з важливих педагогічних умов для ефективного формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в класі навчання гри на скрипці.

Реалізація педагогічної умови інтеграції міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці передбачає ефективне використання різновидів мистецтва у професійній підготовці студентів із застосуванням інформаційних технологій та системи методів. Так, поглиблення та систематизацію знань щодо змісту емоційно-образного мислення студентів можуть забезпечити активні методи (мозковий штурм, наприклад, на тему «Що означає поняття «емоційно-образне мислення», бліц-опитування, семінар-дискусія «Теоретичні аспекти майстерності гри на скрипці», лекція-поліфонія «Зміст виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва»). Поглиблення обсягу знань щодо особистісно-професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно

здійснювати на семінарах-діалогах («Зміст і структура образного мислення», «Виконавська надійність викладача-скрипаля, «Особистісно-вольові якості та їх розвиток», «Артистизм та його вплив на зростання виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва», тощо). Систематизацію знань (про емоційні стани, ситуації концертного виступу, варіанти сценічної поведінки) забезпечує участь студентів у *круглих столах*, *«електронних практикумах»* із переглядом відеосюжетів з порівняння та визначення спорідненого та відмінного у провідних ознаках артистичних, інтерпретаційних умінь, прийомів виконавської техніки, тощо.

Третя педагогічна умова - *систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів* - зумовлена вагомістю детального вивчення тексту, виявлення суб'єктивного смислу та духовних цінностей у процесі виконання вчителем музичного мистецтва тексту музичних творів на основі здобутого власного досвіду. Означена педагогічна умова спирається на основні положення праксеологічного підходу, що базується на загальній стратегії розгляду успішної музично-виконавської діяльності з позиції генерування нового науково-професійного знання й характеризує музично-виконавську діяльність за такими показниками, як якість, надійність, результативність, творчість та ефективність.

На думку С.Гончаренка, педагогічний досвід охоплює «сукупність одержаних на практиці умінь, навичок і навчальних прийомів» та планомірно поставлений частковий або загальний експеримент з педагогічної практики [20, 140]. Тому передовий педагогічний досвід доцільно розглядати як результат творчого пошуку вчителів, що відкриває нові педагогічні факти, створює нові педагогічні цінності, раніше невідомі в педагогічній науці та практиці. Вивчення передового педагогічного досвіду дозволяє модифікувати існуючі навчальні форми, методи і прийоми до сучасних умов мистецької освіти.

У зв'язку з цим, під досвідом музично-виконавської діяльності розуміють сукупність музично-виконавських знань, умінь і навичок, спрямованих на досягнення ефективного художньо-звукового результату та його мистецько-естетичного сприйняття (Е.Абдуллін, М.Каган, В.Лабунець, В.Медушевський, О.Олексюк, Г.Падалка, В.Петрушин, Н.Попович, В.Ражников, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, Ю.Цагареллі, В.Шацька, Б.Яворський, П.Якобсон та ін.) [1; 32; 39; 49; 51; 54; 55; 64; 67; 71]. Процес набуття студентами досвіду музично-виконавської діяльності передбачає творче застосування раніше засвоєних музично-виконавських знань та умінь у нових музично-педагогічних ситуаціях, що склалися, комбінування прийомів ансамблевого, вокально-інструментального, інструментального та диригентського виконання, відтворення оригінальних інтерпретацій музичного твору. Набуття досвіду музично-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва відбувається в контексті музично-виконавської й музично-педагогічної діяльності, що дозволяє студентам усвідомлювати особливості та завдання навчально-фахової підготовки, тобто інтегрувати, знання, уміння, ціннісні ставлення накопиченні в арсеналі власного виконавського досвіду.

Реалізація третьої педагогічної умови, а саме систематичного розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду репродуктивної (відтворення художньо-музичного тексту) реконструктивної (інтерпретація суб'єктивного смислу музичних творів) та творчої (в передачі образного змісту твору ствердження духовних цінностей). Тому досвід музично-виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв, базується на основі комплексного формування музично-виконавських, інтерпретаційних та артистичних умінь.

З метою розвитку музично-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на скрипці доцільно здійснювати роботу над вдосконаленням силового, часового й координаційного елементів

виконавської техніки (інструктивні лекції з відеозразками, «Конкурс етюдів» «Вправи на пластичне інтонування»); робота над швидкістю ігрових рухів (обрання запропонованих і створення власних технічних вправ, етюдів); узагальнення передового досвіду (участь у майстер-класах, практичних консультаціях, онлайн-вивчення новітніх технологій, зустрічі з провідними викладачами, виконавцями, диригентами, композиторами).

Для формування інструментальних, диригентських прийомів виконавської техніки доцільно застосовувати спеціально розроблені вправи. Виховання витривалості й виконавської надійності успішно відбувається у формі, наприклад, «Виконавських турнірів», «Конкурсів на краще виконання музичних творів», «Конкурсів диригентів-виконавців», участь в «Електронних практикумах», тощо.

Таким чином, визначенні нами педагогічні умови формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва (стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності; інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці; систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів) взаємодоповнюють одна одну і взаємодіють у процесі фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики включає: мету, завдання, основні підходи (системний, аксіологічний, герменевтичний, конструктивний, рефлексивний, акмеологічний, креативно-діяльнісний), функції, принципи (спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності; логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці; рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору), педагогічні умови, етапи експериментальної роботи, ефективні методи, форми

і засоби формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв (рис. 1).

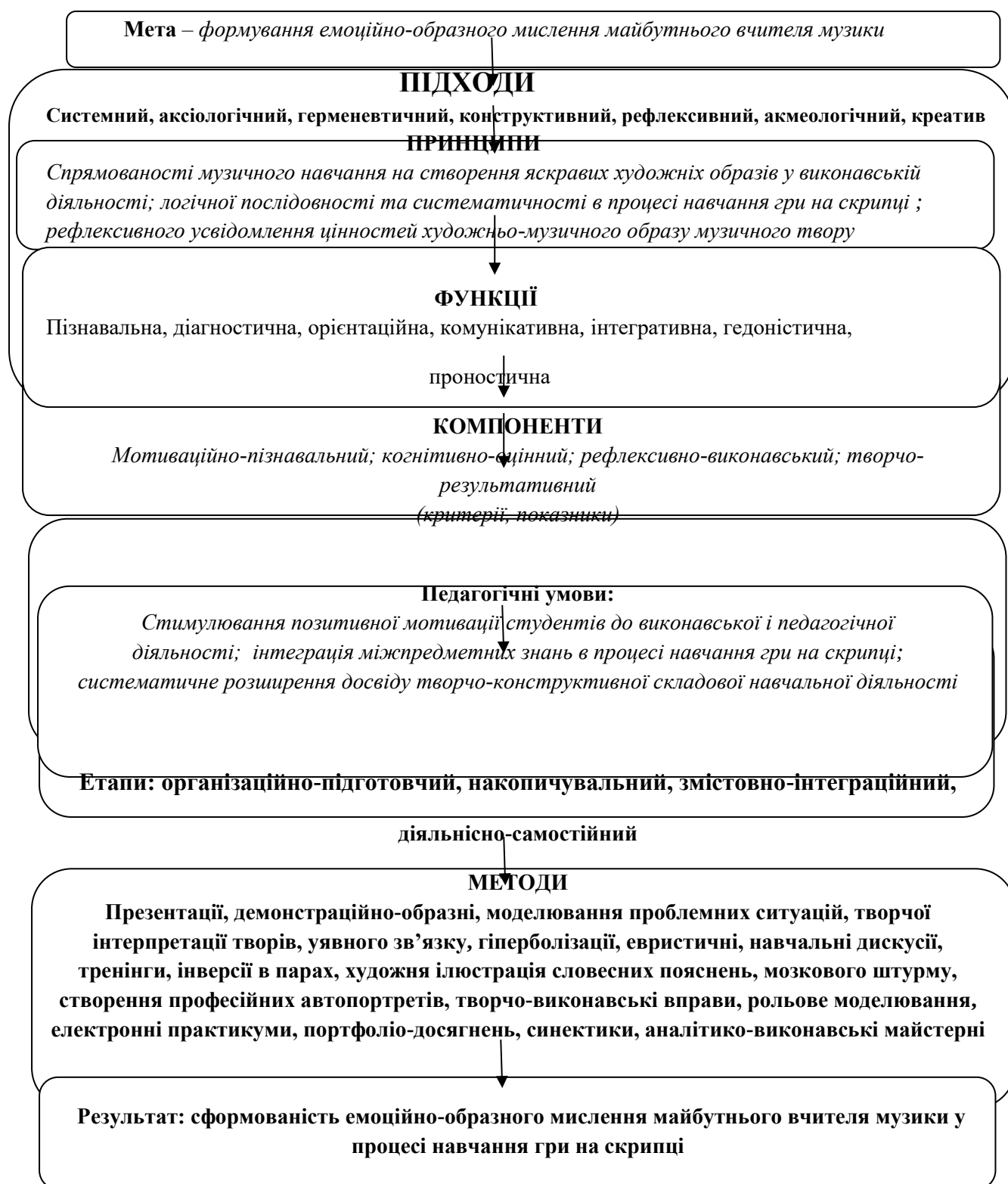


Рис. 1. Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці

Отже, методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці від визначення мети до розробки авторської методики та досягнення результату разом становить повний технологічний цикл.

Визначення важливої ролі емоційно-образного мислення в музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва обумовили необхідність розроблення авторської методики формування емоційно-образного мислення студентів під час навчання гри на скрипці. Розробка поетапної методики дозволить здійснити аналіз спостереження за якістю та успішністю інструментального навчання, вмотивованістю студентів до формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці.

Динаміку процесуального розгортання підготовки майбутніх учителів музики до формування емоційно-образного мислення під час гри на скрипці із застосуванням системи методів навчання пропонується проводити в чотири етапи, кожен із яких відрізняється характером діяльності, а саме:

- опануванням прийомами і методами, спрямованими на розвиток емоційно-образного мислення;
- набуття вміння використовувати засоби мультимедіа для здійснення навчальної роботи з необхідними даними;
- набуття вміння колективно здійснювати навчальну роботу над музичним твором з використанням набутих під час навчання інтелектуальних умінь;
- впровадження в самостійну роботу оригінальних якісних результатів навчання.

Дана методика являє собою систему взаємопов'язаних педагогічних умов, методів, прийомів, засобів і організаційних форм навчання, що спрямовано на поетапне формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. В основу цієї поетапності покладено зміну:

- рівнів активності емоційно-образного мислення студентів під час навчальної роботи над музичним твором;
- форм організації процесу навчання гри на скрипці, а саме разом із індивідуальною формою навчання використовувалась і групова;
- рівнів самостійності учнів у процесі інтелектуальної діяльності;
- методів і засобів, що було виражено в поступовій підготовці студентів до самостійного планування педагогічної роботи з учнями над музичним твором із використанням комп'ютеру.

Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечувалась такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові (семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійна робота, самостійне виконання завдань, музично-виконавська практика).

Формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці за етапами здійснюється в межах розробки авторського спецкурсу «Емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва та методи його формування», програма якого побудована за тематичним принципом, і охоплює коло питань із практики навчання гри на скрипці учнів музичної школи, та музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи, розкриває сутність емоційно-образних та евристичних категорій і понять, сприяє розвитку вміння використовувати комп'ютер в навчальних цілях, що загалом, сприяє формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

На практичних заняттях доцільно застосовувати творчі блоки навчальних завдань для самостійного опрацювання студентами музичних творів для скрипки; виконавські завдання; завдання із використанням можливостей комп'ютеру та мультимедійного середовища; художньо-перцептивні навчальні завдання, тощо.

Самостійна навчальна робота студентів повинна включати:

- використання методів самоконтролю над звуковибудовуванням на скрипці;
- опрацювання нотних прикладів, які б містили фрагменти з музичних творів для скрипки;
- створення термінологічного словника з метою усвідомлення змістовності основних понять евристичного навчання;
- цілеспрямоване впровадження музичних творів для скрипки створених для учнів шкільного віку для практичного опрацювання емоційно-образних прийомів і методів навчання. Залучення студентів до групової форми навчальної роботи уможлиблює створення творчо-навчального середовища, в якому студенти набувають комунікативних умінь, генерують власні ідеї та їх колективно обговорюють, а також застосування методів епізодичного програвання музичних фрагментів на скрипці, з метою концентрації уваги на необхідних моментах.

Методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці здійснювалось поетапно, а саме: організаційно-підготовчий; накопичувальний; змістовно-інтеграційний, діяльнісно-результативний.

На *першому* етапі – організаційно-підготовчому – планується організація навчального процесу за розробленою нами методикою формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі доцільно проводити вступні бесіди про значення емоційно-образного та евристичного навчання для музично-естетичного розвитку школярів і розвитку керівника ансамблю скрипалів; висвітлювати і розбирати різні проблемні питання, а саме:

- організацію уроку музичного мистецтва з використанням евристичних методів навчання;
- підбір методичного навчального матеріалу з використанням різних інформаційних джерел;

- організацію репетицій з дитячим ансамблем скрипалів у позаурочний час.

На цьому етапі необхідно проводити ознайомлення студентів із навчальними вправами над формуванням технічних умінь школярів, а також ознайомлюватись із принципами підбору цих вправ, виходячи з необхідності їх застосування з урахуванням індивідуального рівня музичного розвитку учня, його фізіологічних особливостей, та згідно вимог до музичного розвитку учня певного класу музичної школи.

Зазначимо, що цей етап передбачає проведення широкої інформаційно-роз'яснювальної роботи, що включала б й проведення науково-методичних семінарів із вчителями, а саме: «Значення художньо-образного навчання для майбутнього вчителя-скрипаля»; «Використання інноваційних методів навчання у процесі розвитку технічних умінь студента на скрипці»; «Способи формування емоційно-образного мислення студента під час індивідуальних занять», тощо. Ця робота передбачала врахування організаційно-методичних та матеріально-технічних проблем, які мають місце у вищій школі.

При цьому необхідно враховувати, що кількість аудиторних занять із основного інструменту (скрипка) для студентів поступово зменшується, та є недостатньою для їх підготовки до використання інноваційних методів у майбутній фаховій діяльності, тому домінантна увага повинна спрямовуватись на організацію самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва. Поряд із цим, необхідно роз'яснювати роль і значення формування емоційно-образного мислення для формування компетентного фахівця й підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі. Під час проведення таких семінарів із викладачами доцільно обговорювати важливість формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя-скрипаля, особливо у процесі його підготовки до майбутньої фахової діяльності, а також необхідності практичного опрацювання інноваційних методів навчання у процесі навчальної роботи на індивідуальних заняттях із основного інструменту (скрипка).

Другий етап – накопичувальний – необхідно спрямувати на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями музики управлінською та регулюючою функціями, які пов’язані з набуттям фахових знань, навичок гри на скрипці, методичних знань щодо здійснення евристичного навчання з учнями. Накопичувальний етап спрямований на формування когнітивно-оцінного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Метою накопичувального етапу є активізація пізнавального інтересу до набуття знань і вмінь використання інноваційних методів навчання, та вміння здійснювати евристичний пошук даних, використання інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з даними, а також поповнення шкільного репертуару для скрипки.

На цьому етапі необхідно зібрати навчально-методичний матеріал з методики навчання гри на скрипці, обґрунтувати поняття «емоційно-образне мислення» стосовно навчання учнів шкільного віку у процесі музично-естетичного розвитку, організувати здійснення вчителем музичного мистецтва позаурочної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Важливим у цьому процесі постає використання студентами набутих інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з інформаційними даними.

Важливим завданням другого етапу методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики є набуття студентами вмінь розглядати певну педагогічну проблему з використанням елементів емоційно-образного мислення. У цьому процесі доцільно здійснювати евристичний пошук вирішення поставної мети, тобто самореалізовувалось не лише завдяки використанню різних інформаційних джерел, комп’ютеру, а й завдяки набуттю вмінь здійснювати навчально-виконавську діяльність у парах, малих групах, тощо. Використання знань щодо вікових особливостей учнів під час навчальної роботи над музичними творами буде сприяти доцільному добору інноваційних прийомів і методів під час планування педагогічної роботи з ними, а також усвідомленню процесу поступового формування в кожного школяра технічних та емоційно-виразних умінь гри на скрипці.

Третій етап – змістовно-інтеграційний – передбачає надання пріоритетного значення процесу навчальної роботи з інформаційними даними щодо використання майбутніми вчителями музичного мистецтва набутих фахових знань і вмінь, що сприяє максимальній заглибленості у процес: методичної самостійної роботи вчителя-скрипаля; коригування навчальної діяльності учня. На цьому етапі відбувається цілеспрямований розвиток умінь студентів використовувати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи над музичними творами. У процесі цієї роботи необхідно відпрацьовувати оволодіння майбутніми вчителями музики засобами та методами розвитку інструментально-виконавських умінь.

Змістовно-інтеграційний етап спрямований на формування рефлексивно-виконавського компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Мета полягає у поступовому розширенні методичних знань студентів щодо педагогічної роботи вчителя-скрипаля з учнем у процесі навчання гри на скрипці, а також із дитячим ансамблем скрипалів, а саме:

- розширення термінологічного багажу;
- здобуття досвіду використання евристичних прийомів і методів навчання;
- виконавських можливостей щодо точного прочитання нотного тексту музичного твору для скрипки;
- накопичення фахового кругозору.

Важливим на цьому етапі є процес узагальнення набутих фахових знань, так і визначення їх практичного значення для майбутньої фахової діяльності студентів. Тут особливе значення надається цілеспрямованості особистості студента під час побудови власної траєкторії виконавської діяльності, що спрямовується на домінування таких форм творчої активності, як визначення кола улюблених музичних творів для скрипки, усвідомлення розвитку технічно-виконавських умінь, пошук власного виконавського стилю, планування сумісної виконавської діяльності зі школярами. З цією метою

доцільно використовувати завдання, що спрямовані на: набуття студентами вмінь самостійно обирати методи інноваційного навчання; стимуляцію розвитку творчого потенціалу особистості керівника дитячого ансамблю скрипалів; розвиток його інтелектуальних умінь; набуття вміння рефлексивного оцінювання музичних творів для виконання на скрипці. Процес комплексного, поглибленого оволодіння студентами музично-педагогічними, комунікативно-організаційними, музично-теоретичними, мистецько-виконавськими знаннями та вміннями відбувається у взаємодії з процесом уточнення змісту інноваційного навчання учнів загальноосвітньої школи.

Четвертий етап – діяльнісно-результативний – забезпечує формування продуктивного мислення, що сприяє розвитку самостійності майбутніх учителів музики під час навчальної роботи над музичним твором, проектуванні та варіативному плануванні музично-педагогічної діяльності зі школярами, оригінальності генерованих студентами ідей. З цією метою увага зосереджена на остаточному закріпленні розроблених прийомів і методів. Діяльнісно-результативний етап спрямований на формування творчо-результативного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

На цьому етапі доцільно перевірити здатність студентів до проектування власної виконавської діяльності. Для цього слід використовувати цілий спектр методичних знань щодо евристичних прийомів і методів, які були покладені в основу групових занять, що сприяло набуттю студентами вміння самостійно організовувати колективну діяльність, знаходити оптимальні способи вирішення творчого навчального завдання, здійснювати навчальну роботу з даними за допомогою комп'ютера та досягнення бажаного результату, вміло поєднувати дані вилучені з різних інформаційних джерел із урахуванням особливостей даного музичного твору для скрипки, що сприяє формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці.

На заключному етапі впровадження експериментальної методики доцільно залучати студентів до самостійної навчально-виконавської діяльності у застосуванні набутих знань щодо інноваційних методів навчання, та вмінь керівництва музично-творчою діяльністю школярів. У процесі навчально-виконавської роботи з музичними творами для скрипки, що призначені для учнів шкільного віку, студенти ознайомлюються із педагогічними проблемами, з якими стикається вчитель музичного мистецтва на практиці, та розглядали способи формування й розвитку технічних й художньо-виразних умінь учнів, що дозволяє їм визначити для себе важливі грані музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі студенти активно застосовують набуті інтелектуальні вміння, проявляють наполегливість у процесі навчальної роботи над творчим навчальним завданням. Важливим стимулом для студентів є проведення презентацій, під час яких майбутні вчителі музичного мистецтва демонструють результати творчої діяльності над навчально-виконавськими завданнями, а також здійснюють художнє виконання музичного твору чи його фрагментів на скрипці.

Впровадження авторської методики (організаційно-підготовчий, накопичувальний, змістовно-інтеграційний, діяльнісно-самостійний етапи) має забезпечити ефективне формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на скрипці. При цьому особливу увагу доцільно звертати на вміння студентів самостійно виконувати поставлені навчально-виконавські завдання, знаходити шляхи оптимального їх вирішення. Адже як засвідчує аналіз практичної діяльності, одним із суттєвих недоліків роботи вчителів музичного мистецтва, особливо випускників вищої школи без практичного досвіду, - це невміння самостійно розробляти й ставити творчі завдання учням, а також уміло спрямовувати їх до творчого вирішення поставлених завдань. Тому, виникають ситуації невпевненості дій вчителів музичного мистецтва в нестандартних ситуаціях, що веде за собою їх невміння зацікавлювати учнів процесом музично-виконавської творчості.

Висновки до другого розділу

Здійснений теоретико-методичний аналіз проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив дійти таких висновків:

- процес затвердження нових цінностей, у професійно-особистісному становленні майбутніх учителів музичного мистецтва, побудованих на гуманістичному підґрунті, оснований на повазі до індивідуальності кожного, у формуванні духовної культури, невід'ємною частиною якої є емоційна зрілість, різноманітна гама почуттів, здатність до створення яскравих художньо-естетичних образів;

- визначена структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики складається із взаємодії таких компонентів: мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного. Мотиваційно-пізнавальний компонент виражає інтерес та захопленість студентів інструментальною діяльністю, націленість на виконавське самовдосконалення. Когнітивно-оцінний компонент містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння виконавською майстерністю, вміння яскраво відтворювати художньо-музичні образи та адекватно оцінювати набутий виконавський досвід. Цей компонент включає широку ерудицію студентів та глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови інструментальних творів. Рефлексивно-виконавський компонент зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям, що певним чином проявляються у виконавській діяльності. Творчо-результативний компонент виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання музичних творів, вміння донести створений образ до шкільної аудиторії;

- основними принципами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці нами обрано:

принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності; принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці; принцип рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору. *Принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності* є одним із основних у процесі мистецького навчання майбутніх учителів музики тому, що він націлений на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку та виховання. *Принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності* є одним із основних у процесі мистецького навчання майбутніх учителів музики тому, що він націлений на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку та виховання. *Принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності* є одним із основних у процесі мистецького навчання майбутніх учителів музики тому, що він націлений на забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості у закономірній єдності навчання, розвитку та виховання;

- модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці містить наступні групи критеріїв, а саме: мотиваційно-спонукальну, інформаційно-конструктивну, оцінювально-виконавську, творчо-проективну.

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв дозволяє з'ясувати міру вираження особистісного ставлення до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості процесу освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на виконавську діяльність. Основними показниками цього критерію є: вияв прагнення до розширення власного музично-інструментального тезаурусу, до збагачення власного виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування

педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів в єдності пізнавально-пошукового, оцінювально-інтерпретаційного, творчо-продуктивного видів діяльності з урахуванням особливостей кожного.

Інформаційно-конструктивна група критеріїв акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками в процесі практичної виконавської діяльності. Інформаційно-конструктивна група критеріїв включає такі показники: знання наукової літератури з мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях.

Оцінювально-виконавська група критеріїв забезпечує міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання мистецьких явищ; міру здатності до адекватного оцінювання характеру і результатів музично-педагогічної роботи; міру здатності до аналізу та адекватного оцінювання виконавської діяльності. Показниками оцінювально-виконавської групи критеріїв виступають: наявність умінь виокремлювати головне від другорядного в процесі аналізу та оцінки художніх рис музичних творів; вияв спроможності до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавської діяльності; наявність умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в процесі інструментального навчання; спроможність до корекції власних дій і результатів у музично-педагогічній практиці.

Творчо-проективна група критеріїв з'ясовує міру здатності до творчого опрацювання інструментальних творів у процесі навчання; міру педагогічних здібностей і умінь; міру самостійного втілення власної інтерпретації музичного твору. До показників цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору інструментально-виконавських засобів виразності у процесі створення музичної інтерпретації; вияв здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;

- педагогічними умовами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці нами визначено: стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності; інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці; систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів. Перша педагогічна умова - *стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності* - зумовлена необхідністю підвищення інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до різновидів музично-виконавської діяльності (інструментальної, вокально-інструментальної, ансамблевої, сольної, тощо), що передбачає постійного вдосконалення власного рівня виконавської майстерності. Ця педагогічна умова спирається на провідні положення студентоцентрованого підходу, що передбачає високий рівень професійної мотивації студента, результативність навчання, яка є головним підсумком освітнього процесу.

Другою педагогічною умовою, що забезпечує набуття художніх компетенцій є *інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці*. Ця педагогічна умова є однією з основних тому, що вона має забезпечити набуття студентами художньої компетенції засобами інтеграції міжпредметних та міжхудожніх знань, умінь і навичок. Цю важливу педагогічну умову буде реалізовано, якщо робота вчителя музичного мистецтва буде спрямована на виховання в учнів здатності цінувати, розуміти, емоційно і свідомо сприймати твори музичного мистецтва в усій сукупності їх зв'язку з життям, різноманітними та різнобарвними видами мистецтв та іншими явищами духовної культури.

Третя педагогічна умова - *систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів* - зумовлена вагомістю детального вивчення тексту, виявлення суб'єктивного смислу та духовних цінностей у процесі виконання вчителем

музичного мистецтва тексту музичних творів на основі здобутого власного досвіду. Означена педагогічна умова спирається на основні положення праксеологічного підходу, що базується на загальній стратегії розгляду успішної музично-виконавської діяльності з позиції генерування нового науково-професійного знання й характеризує музично-виконавську діяльність за такими показниками, як якість, надійність, результативність, творчість та ефективність;

- методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики включає: мету; завдання; основні підходи (системний, аксіологічний, герменевтичний, конструктивний, рефлексивний, акмеологічний, креативно-діяльнісний); функції (пізнавальна, діагностична, орієнтаційна, комунікативна, інтегративна, гедоністична, прогностична); принципи (спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравого художньо-музичного образу у виконавській діяльності; логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці; рефлексивного усвідомлення цінностей художньо-музичного образу музичного твору; педагогічні умови (стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності; інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці; систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів); етапи експериментальної роботи; ефективні методи (презентації, демонстраційно-образні методи, моделювання проблемних ситуацій, творчої інтерпретації творів, метод уявного зв'язку, гіперболізації, евристичні методи, навчальні дискусії, комплексні тренінги, інверсії в парах, художня ілюстрація словесних пояснень, метод мозкового штурму, створення професійних автопортретів, творчо-виконавські вправи, рольове моделювання, електронні практикуми, портфоліо-досягнень, метод синектики, аналітико-виконавські майстерні та ін.; форми і засоби формування

емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технологічний цикл;

- розроблено методику формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці здійснювалось за етапами: *організаційно-підготовчий; накопичувальний; змістовно-інтеграційний, діяльнісно-самостійний.*

На першому етапі – організаційно-підготовчому – планується організація навчального процесу за розробленою нами методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі доцільно проводити вступні бесіди про значення емоційно-образного та евристичного навчання для музично-естетичного розвитку школярів і розвитку керівника ансамблю скрипалів. Другий етап – накопичувальний – необхідно спрямувати на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями музики управлінською та регулюючою функціями, які пов’язані з набуттям фахових знань, навичок гри на скрипці, методичних знань щодо здійснення евристичного навчання з учнями. Накопичувальний етап спрямований на формування когнітивно-оцінного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. *Третій етап – змістовно-інтеграційний – передбачає надання пріоритетного значення процесу навчальної роботи з інформаційними даними щодо використання майбутніми вчителями музичного мистецтва набутих фахових знань і вмінь, що сприяє максимальній заглибленості у процес: методичної самостійної роботи вчителя-скрипаля; коригування навчальної діяльності учня.* На цьому етапі відбувається цілеспрямований розвиток уміння студентів використовувати можливості комп’ютеру під час навчальної роботи над музичними творами. *Четвертий етап – діяльнісно-результативний – забезпечує формування продуктивного мислення, що сприяє розвитку самостійності майбутніх учителів музики під час навчальної роботи над музичним твором, проектуванні та варіативному плануванні музично-педагогічної діяльності зі школярами, оригінальності генерованих студентами ідей.* З цією метою увага

зосереджена на остаточному закріпленні розроблених прийомів і методів. Діяльнісно-результативний етап спрямований на формування творчо-результативного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основні науково-методичні матеріали розділу опубліковані у працях [13; 14; 15; 16; 17].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей МПГУ, 1990. – 188 с.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. /Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития /В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.
5. Андрейко О.І. Виконавська культура скрипаля: теорія та методика формування: монографія /О.І. Андрейко. – Львів: ГВС, 2013. – 298 с.
6. Арановский М. Мышление, язык, семантика /М.Арановский //Проблемы музыкального мышления : сб. статей. – М. : Музыка, 1974. – С. 95-128.
7. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки /Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
8. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики - М.: Юіассика-XXI, - 2004. -120 с.
9. Блок М.С. К вопросу музыкально-исполнительской техники// Очерки по методике обучения игры на скрипке. - М.: Музгиз, 1960.-203 с.

10. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. /В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
11. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления /В.П. Бобровский. – М. : Либроком, 2010. – Выпуск 1. – 272 с.
12. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
13. Ван Кань. Змістовно-інтеграційний напрямок формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Кань //Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. - № 1 (87). – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2018. – С. 60-68.
14. Ван Кань. Формування евристичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та його результати /Ван Кань //EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: europejskie studia humanistyczne: Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти: State and Society. – Slupsk, Poland, (I) 2016. – С. 51-61.
15. Ван Кань. Особливості методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування емоційно-образного мислення учнів /Ван Кань. // Методичка пракса: часопис за наставу и ученье [гл. уредник доц. др. Зорица Цветановић. – Број 2. – Београд: Учительски факултет у Вранью и «Школска книга» ДОО у Београду, 2018. – С. 115-119.
16. Ван Кань. Педагогічні умови формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін: сб. матеріалів всеукр. науково-прак. конф. / за ред. проф. А.Козир, доц. К.Щедролосєвої. – Херсон: ХДУ, 2016. – С. 215-219.
17. Ван Кань. Структурні особливості емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Сучасна мистецька освіта: матеріали II міжнародних науково-практичних

читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. – С. 93-96.

18. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.

19. Гальперин П.А. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий /П.Гальперин, Н.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 115 с.

20. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Устимович Гончаренко – Рівне: Волинські обереги. 2011. – 519 с.

21. Горюнова Л.В. Формирование художественно-образного мышления детей на уроках музыки /Л.Горюнова, Л.Школяр //Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30-33.

22. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. - М.: Классика-XXI,2006. - 256 с.

23. Грінчук І. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу: навч.-метод. посіб. /І.Грінчук, О. Бурська– Т, 2008. – 224с.

24. Делия В.П. Инновационное мышление / В.П. Делия. – Балашиха: АСЭПиМ, 1999. – 279 с.

25. Делор Ж. и др. Образование: сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.

26. Драйден Гордон. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: Вид-во «Літопис», 2005. – 541 с.

27. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо /Дж. Дьюї; пер. з англ. В. О. Коваленко // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 50 – 55.

28. Євдокимов С.А. Скрипкове виконавство: шлях від початківця до віртуоза: навч. Посібник. – Харків, 2007. –128с.

29. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
30. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого – педагогического исследования.: /В. И. Загвязинский Р .А. Таханов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -208с.
31. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. /Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302, [1] с.
32. Каган М.С. Эстетическое воспитание /М.С. Каган //Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя /сост. Г.С.Лабковская — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–164.
33. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала /М.М. Кашапов. Монография. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 668 с.
34. Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.
35. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
36. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов. /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
37. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Библиотека учителя).
38. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця /В.Крицький //Музичне виконавство: Науковий . НМАУ імені П.І. Чайковського. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 110-122.
39. Лабунець В.М. Педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів

/В.М.Лабунець //Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2015. – Вип. 19 (24). С. 19-23.

40. Леонтьев А.Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.

41. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 8-ми томах] /А.С. Макаренко – М., 1984. – Т. 4. - С. 343-364.

42. Маркова А.К. Психология труда учителя /А.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 312 с. гнор

43. Маслоу А. Мотивация и личность. /Абрахам Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера психологии).

44. Матюшкин А. М. Одарённые и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Снек // Вопр. психологии. - 1982. - № 4. - С. 47 - 49.

45. Міщенко Г.Полный курс методики обучения игре на скрипке (альте) – С.-Пб: Реноме, 2009 –270 с.

46. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник. 3-є видання, доповнене. /Н.Є.Мойсеюк — К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608с.

47. Мострас К.Г. Ритмическая дисциплина скрипача. – М.-Л., 1951. – 305с.

48. Отич О.М. Педагогічні засади мистецької освіти /О.М. Отич //Педагогічні науки. – Суми, 2003. – С. 430-438.

49. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. /Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. — 272, [1] с.

50. Парфентьева І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 285–291.

51. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. /В.И. Петрушин. –М.: Владос, 1999. – 175 с.

52. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
53. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
54. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [2] с.
55. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. /О.П.Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.
56. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. /Г.К. Селевко. – М., 2006. - Т. 1. – 330 с.
57. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /С.О. Сисоєва– К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
58. Спіліоті О.В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: Автореф. канд. пед. наук 13.00.02. /О.Спіліоті. – К., 2012. – 271 с.
59. Станко А. А. Исполнительский аппарат скрипача. /А.Станько. – Одесса, 1995. – 199 с.
60. Сташевська І.О. Особенности музыкального воспитания начинающих скрипачей по методике Сузуки// Вісн. Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. 2003. – №4 (60). – С. 111-117.
61. Стеценко В. Закономірності інтонування на скрипці. / В. Стеценко. - К. «Муз. Україна» 1977. – 56 с.
62. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /собр. соч. в 5-ти т. /В.А. Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
63. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /К.Ушинський. - М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.
64. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія /Василь Ілліч Федоришин. -К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013.-410 с.

65. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. – Вид. 2-ге. – К.: Голона ред. УРЕ, 1986. – 796 с.
66. Фуллан Майкл. Сили змін: вимірювання глибин освітніх реформ. /Майкл Фуллан [Переклад з англ.. Г.Шиян, Р.Шиян. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
67. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : [учеб. пособие] / Ю. А. Цагарелли. – С.-Пб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 368 с.
68. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности : [монография] / Алексей Яковлевич Чебыкин. – Одесса: АН СССР, О-во психологов СССР, 1992. – 168 с.
69. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. - М., 1972. - С. 124 129.
70. Юник Д. Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Дмитро Григорович Юник // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія /Під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с. – С. 121–150.
71. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /Павел Максимович Якобсон. — М.: Искусство, 1964. — 86 с.
72. Ямпольский А. К вопросу воспитания культуры звука у скрипачей //Как учить игре на скрипке в музыкальной школе. - М.: Классика-XXI, 2006. - С. 18-31.
73. Янкелевич Ю. Педагогическое наследие. -М.: Музыка, 2009. -432 с.
74. Conway C. Teaching music in higher education / Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. – New York: Oxford University Press, 2009. – 244 p.
75. Torrance E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. - Englewood Cliffs. - N. Y. ; Prentice - Hall, 1962. - 278 p.

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ

3.1. Констатувальний етап дослідження формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці

Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід та результати фахового навчання майбутніх учителів музики з рівнем розвитку їх мислення. Творче осмислення студентом сутності набутих фахових знань, володіння методологією музичної творчості дозволяє їм набути вмій свідомого керування процесом генерування нестандартних ідей учнів у майбутній фаховій діяльності. Це обумовлюється практичною необхідністю вчителя музичного мистецтва у загальноосвітній школі використовувати під час музично-естетичного розвитку школярів інноваційних методів, які захоплюють учнів цікавим змістом, новими нестандартними способами вирішеннями навчального завдання.

Для визначення стану сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики було проведено констатувальний експеримент, який передбачав послідовність і взаємопов'язаність трьох етапів дослідження, на кожному з яких розв'язувались поставлені нами завдання, та застосовувались педагогічні методи та прийоми:

1. Здійснити теоретичний аналіз існуючих у педагогічній освіті підходів і принципів формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, розробити анкети, тести, контрольні роботи, творчі завдання, а також спланувати проведення діалогічних форм роботи майбутніх учителів музики з учнями.

2. З'ясувати сучасний стан сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, виявити творчу складову цієї, провести анкетування та евристичні бесіди зі студентами, що проходять педагогічну практику.

3. Здійснити діагностування рівнів сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики відповідно до розроблених компонентів, критеріїв, показників.

На першому етапі констатувального експерименту нами було здійснено теоретичний аналіз навчальних програм у ВНЗ, підручників, навчальних методичних посібників тощо для визначення обсягу внесених до навчальних планів форм і методів організації формування музичного мислення майбутніх учителів музики. Здійснений нами аналіз державного стандарту, навчальних і робочих програм із основного музичного інструменту скрипка, педагогічної практики переконує, що творча діяльність є невід'ємним складником формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Специфіка розвитку музичного мислення майбутніх учителів музики охоплює навчальний аудиторний і позааудиторний процес, що обумовлюється складністю цього процесу. Практична робота з формування емоційно-образного мислення здійснюється в умовах індивідуальних занять із основного інструменту (скрипка), під час участі студентів в інструментальних ансамблях. На цьому етапі констатувального експерименту нами було розроблено анкети з метою діагностування рівня обізнаності майбутніх учителів музики щодо процесу формування емоційно-образного мислення, навчальної роботи з використанням евристичних прийомів та інноваційних методів навчання.

Проведення анкетування серед студентів здійснювалось для того, щоб дізнатись чи розуміють студенти сутність та зміст поняття «музичне мислення», «емоційно-образне мислення» чи усвідомлюють важливість використання інноваційних методів навчання, які охоплюють творчу, ігрову діяльність, і можливості використання комп'ютерних технологій (Додаток А).

Однак, результати анкетування виявили, що більшість студентів (69%) не знають, що включає в себе емоційно-образне мислення, як учитель музичного мистецтва може використовувати інноваційні методики під час музично-естетичного розвитку школярів, і набуття ними вмінь гри на скрипці.

Для того, щоб виявити серед опитуваних студентів рівень фахових знань і вмінь нами було впроваджено контрольну роботу (додаток Б1). Ця контрольна робота містила навчальні завдання, виконання яких потребувало знань щодо методики викладання гри на скрипці, вікових особливостей учнів шкільного віку, закономірностей інтонування гри на скрипці, постановки рук скрипаля, тощо. Також студенти під час опрацювання контрольної роботи виявляли знання щодо навчальної роботи над музичним твором для скрипки, створення яскравого художнього образу музичного твору. За кожне правильно виконане завдання нараховувалось 5 балів. За надану правильну відповідь, однак коротку й неповну нараховувалось 3 бали. За отриманими результатами проведеної контрольної роботи студентів, які отримали від 33 балів і вище було відібрано для проведення подальшого експериментального дослідження.

У подальшій роботі в експериментальній і контрольній групах було проведено контрольну роботу з метою визначення рівня розвитку інтелектуальних умінь студентів (додаток Б2). Так кожен студент на адресу електронної пошти отримував нотний текст двох музичних творів для скрипки та звукозапис цих творів. За наявності будь-якого засобу мультимедіа, а саме планшету, ноутбуку, мобільного телефону тощо студенти під час виконання контрольної роботи мали змогу переглядати нотний текст музичних творів для скрипки, та у разі необхідності прослуховувати їх за допомогою навушників. Виконання завдань даної контрольної роботи потребувало застосування студентами набутих фахових знань, інтелектуальних умінь, слухових навичок. За кожне правильно виконане навчальне завдання та надану вірну відповідь студенту було зараховано 1 бал. Враховуючи те, що нами було отримано контрольні роботи з розгорнутими відповідями на кожне навчальне завдання, було вирішено за кожен надану обґрунтовану відповідь зарахувати ще 2 бали.

Таким чином до високого рівня було віднесено студентів, які отримали за виконання контрольної роботи від 15 до 20 балів; до середнього рівня віднесено студентів, які отримали від 10 до 14 балів; до низького рівня було віднесено студентів, які отримали 9 балів і нижче.

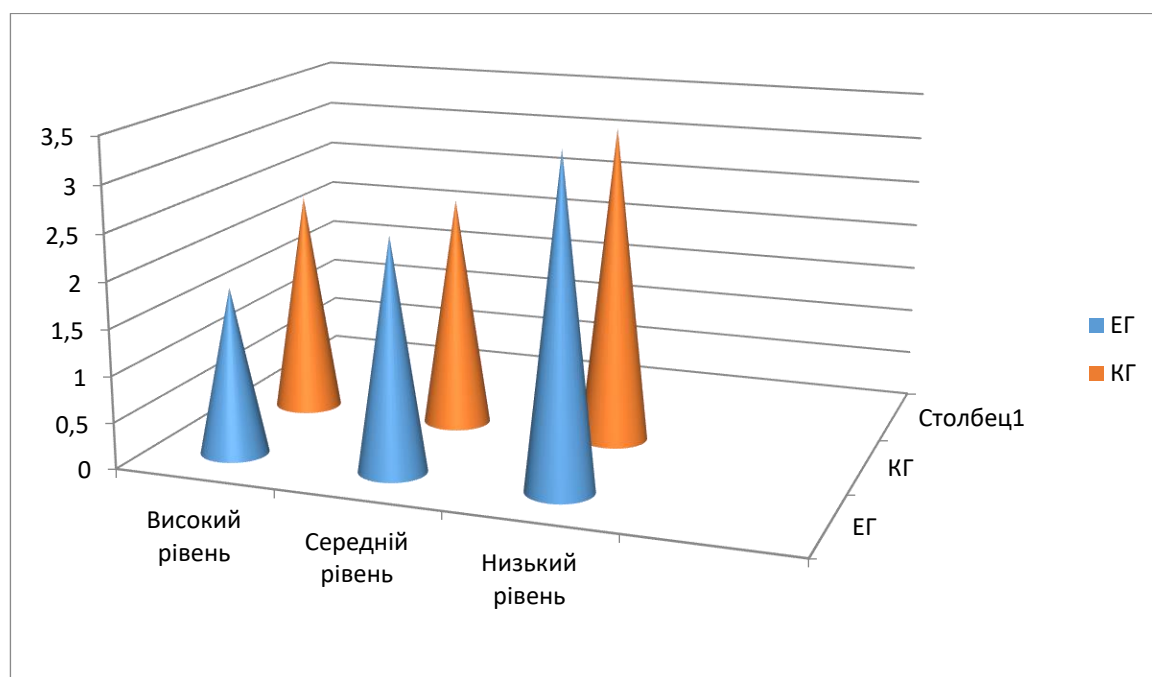


Рис. 3.1. Діаграма порівняння контрольних зрізів груп ЕГ та КГ.

За результатами проведеної контрольної роботи серед майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці, їх було віднесено до високого, середнього та низького рівнів розвитку емоційно-образного мислення. Так до високого рівня було віднесено 5 % студентів, до середнього віднесено 35 % студентів, до низького - 60 % студентів.

Отримані результати після проведення контрольної роботи вразили наявністю більшості студентів віднесених до низького та середнього рівнів, тому було вирішено провести зі студентами експериментальної та контрольної груп ціленаправлену бесіду, в якій особливості формування у них емоційно-образного мислення були розглянуті завдяки введенню групи евристичних методів. Цю бесіду було проведено зі студентами з метою з'ясування стану розвитку творчої складової фахової діяльності вчителя-скрипаля в музичній школі, та вчителя музики в загальноосвітній школі. Цікавими й корисними для

нашого експериментального дослідження поставали висловлення студентів старших курсів, які вже пройшли виробничу практику у загальноосвітніх школах під час навчання у вищому навчальному педагогічному закладі. З'ясувалось, що студентам не вдалось під час педагогічної практики відпрацювати використання евристичних методів навчання зі школярами, оскільки вчителі музики дуже рідко використовують під час музично-естетичного розвитку учнів інноваційні методи навчання, і тому для школярів така навчальна робота виявлялась незвичною, більшість із них відсторонювалась, вони виявляли скутість. При цьому студенти зазначали, що за навчальним часом уроку в загальноосвітній школі неможливо досягти одразу запланованого навчального результату з учнями. Отримані результати першого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компонента унаочнено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компонента

Компонент: мотиваційно-пізнавальний												
Показники Критерію	ЕГ						КГ					
	В. р		С.р		Н.р		В. р		С. р		Н.р	
	абс	%	Абс	%	Абс	%	абс	%	а б с	%	абс	%
I критерій	2	13,4	5	33,3	8	53,3	2	12,5	2	12,5	12	75
II критерій	2	13,4	3	19,9	10	66,7	2	12,5	4	25	10	62,5

Далі, нами під час діагностування майбутніх учителів музики було запропоновано їм здійснити навчальну роботу над тестом, який містив не лише

навчальні завдання щодо перевірки теоретичних знань студентів, а також і практичні завдання (додаток В1). Проведення даного тестування серед студентів контрольної та експериментальної груп здійснювалось із метою з'ясування рівня засвоєних ними знань. Необхідним для проведення подальшого дослідження поставало з'ясування того, чи розуміють студенти сутність: процесу організації творчої навчальної діяльності учнів на уроках музичного мистецтва; понять «творчі вміння», «творча навчальна діяльність». Обираючи правильну відповідь тесту студенти аналізували процес розвитку інтелектуальних умінь учнів під час творчої музичної діяльності на уроках музичного мистецтва, з урахуванням творчих задатків і творчих здібностей учнів. За кожен обрану студентом правильну відповідь йому нараховувався 1 бал. Оскільки запропонований студентам тест містив і творчі завдання, то за кожне виконане таке завдання зараховувалось 3 бали. Перевірка результатів тестування здійснювалась за допомогою «ключа» (додаток В2).

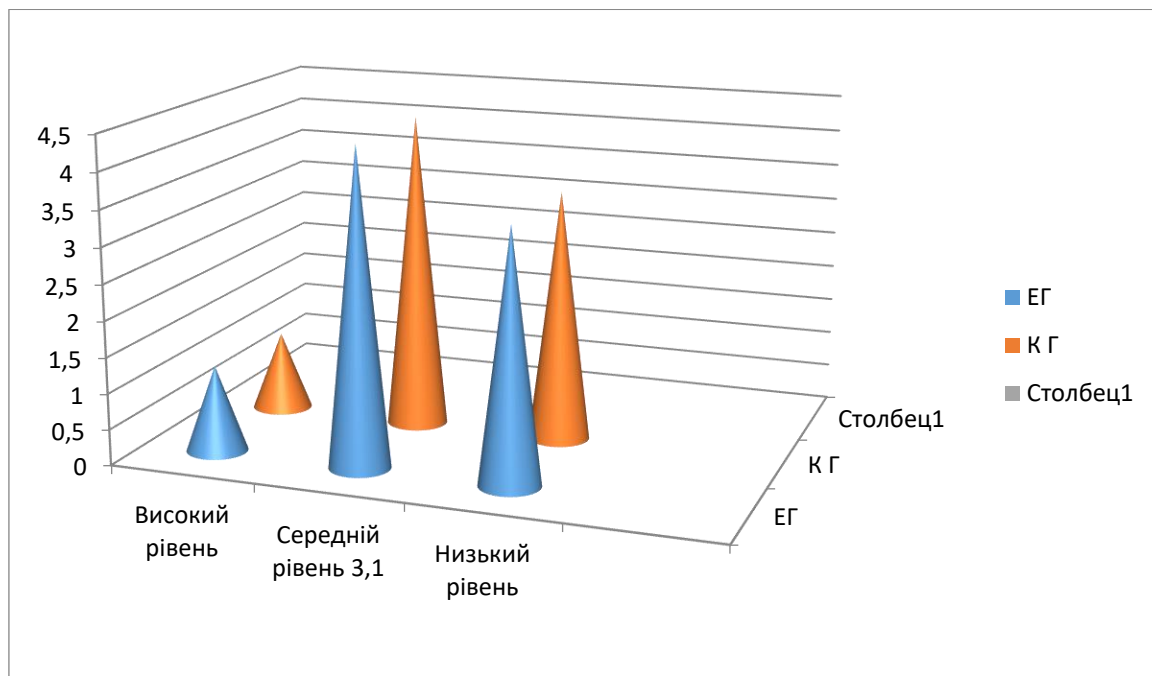


Рис. 3.2. Діаграма порівняння зрізів груп ЕГ та КГ.

Поряд із цим, майбутнім учителям музики було запропоновано виконати творчі завдання під час самостійної роботи студента під контролем викладача. Це здійснювалось під час індивідуальних занять студентів із дисципліни

основний інструмент (скрипка), та передбачало підготовчий етап, на якому викладач забезпечував студента музичним твором для гри на скрипці, який призначено для учнів шкільного віку. Зауважимо, що для 92 % студентів такі завдання виявились складними, і викладач був вимушений протягом індивідуального заняття спрямовувати студента за допомогою додаткових запитань. Так, студентам експериментальної та контрольної груп було запропоновано виконати творчу роботу з використанням бланку «Вимоги до творчої навчальної роботи» (додаток Г1). У даних вимогах викладено порядок роботи студента над навчальним завданням, визначено час, коротко надано рекомендації. Разом із цим студент отримував бланк із завданнями, поданими у «Творчій частині» (додаток Г2). У результаті самостійної навчальної діяльності над певним музичним твором, студент повинен був здійснити пошук основних символів, які було обрано у даному музичному творі. Результати пошуку необхідно було занотувати до бланку, а також написати проект виступу для вчителя музичного мистецтва.

Наступне творче навчальне завдання передбачало встановлення студентом відповідностей між нотним записом фрагменту музичного твору для скрипки, та способом звуковибудовування на музичному інструменті скрипка, що було проаналізовано після прослуховування звукозапису. Також студентів було забезпечено навчальною програмою «Музичне мистецтво 5 клас», яку вони мали проаналізувати, й записати до бланку мету демонстрації вчителем музичного мистецтва гри даного фрагменту музичного твору на уроці музичного мистецтва.

Виконання наступного творчого навчального завдання передбачало прослуховування студентом запропонованого музичного твору для скрипки порівняно з аналізом нотного тексту. Після цього студент повинен був підібрати такий метод навчання, який би сприяв збагаченню емоційно-чуттєвого досвіду учнів, і був спрямований на розвиток відчуття пластичної організованості рухів. Кожне творче навчальне завдання оцінювалось за такими критеріями як: сформованість у студента інтелектуальних умінь

(аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, порівнювати); самостійність; творче ставлення; знання інноваційних прийомів і методів навчання. За виконання кожного творчого навчального завдання студент отримував 20 балів. Після проведення цієї творчої роботи зі студентами їх було віднесено до високого, середнього та низького рівнів. Студентів, які отримали від 45 до 60 балів було віднесено до високого рівня. Ті студенти, які отримали від 35 до 44 балів відповідали середньому рівню розвитку емоційно-образного мислення. До низького рівня було віднесено студентів, які набрали від 34 балів і нижче.

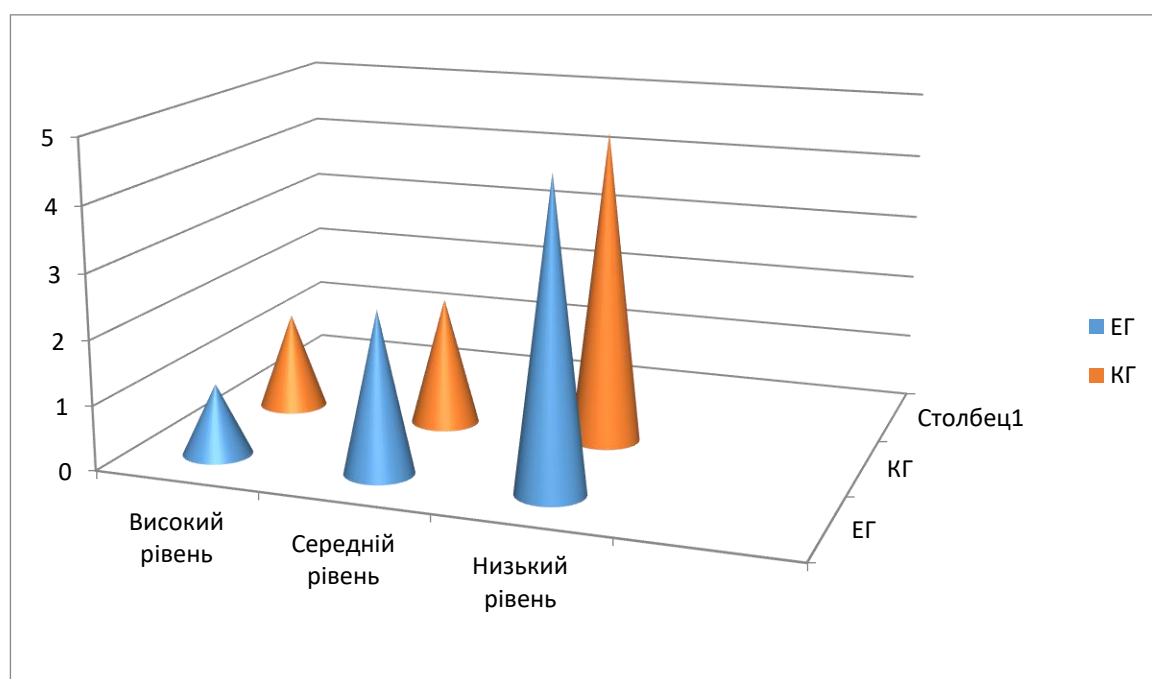


Рис. 3.3. Діаграма порівняння зрізів груп ЕГ та КГ.

Після проходження майбутніми вчителями музики педагогічної практики в загальноосвітніх школах, нам було необхідно дізнатись, чи хотіли б майбутні вчителі музики практично опрацьовувати під час навчання гри на скрипці інноваційні методи навчання для учнів загальноосвітньої школи. Важливо також було дізнатись, чи готові студенти в майбутній фаховій діяльності знайти відповідь на запитання, на яке заздалегідь не знають відповіді.

За зведеними результатами даного етапу констатувального експерименту нами було виявлено кількісні та якісні показники сформованості

когнітивно-оцінного компонента емоційно-образного мислення студентів під час навчання гри на скрипці.

Високий рівень сформованості когнітивно-оцінного компонента відзначається наявністю навичок здійснення рефлексивного оцінювання музичного твору для скрипки, активним застосуванням цих навичок під час навчальної діяльності; наявністю інтересу до процесу планування вчителем музичного мистецтва навчальної роботи з учнем над музичним твором з використанням творчих прийомів і методів навчання. На констатувальному етапі дослідження до списку студентів із високим рівнем сформованості когнітивно-оцінного компонента не було внесено жодного студента.

Середній рівень сформованості когнітивно-емоційного компонента характеризується: виявленням інтересу студентів до пізнання змістовної сутності евристичних методів навчання під час навчання гри на скрипці; при наявності набутих навичок рефлексивного оцінювання музичного твору спостерігається епізодичне їх застосування під час самостійного розв'язання творчого завдання; потребує практичного закріплення набутих методичних знань щодо евристичного навчання під час музично-естетичного розвитку школярів. До середнього рівня було віднесено 33,3 % респондентів.

Низький рівень когнітивно-оцінного компонента визначається: недостатнім володінням навичками здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки та рефлексивного оцінювання його звучання; пасивним виявленням інтересу до застосування набутих методичних знань щодо творчих методів навчання в практичній роботі над музичним твором; нездатністю застосувати інтелектуальні вміння під час самостійної навчальної діяльності з використанням комп'ютера. Такі студенти виявили неспроможність висловити власну думку щодо організації навчальної роботи над музичним твором для скрипки, та генерувати ідеї щодо способів творчої роботи над музичним твором для скрипки. До низького рівня когнітивно-оцінного компонента нами віднесено 66,7 % студентів.

Отримані результати цього етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості когнітивно-оцінного компонента унаочнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості когнітивно-оцінного компонента

Компонент: когнітивно-оцінний												
Показники Критерію	ЕГ						КГ					
	В. р		С.р		Н.р		В. р		С. р		Н.р	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%
I критерій	0	0	4	26,6	11	73,4	0	0	6	37,5	10	62,5
II критерій	0	0	6	40	9	60	0	0	4	25	12	75

На другому етапі констатувального експерименту нами було розроблено анкети, контрольні роботи, творчі завдання з метою діагностування рівня оволодіння студентами творчими засобами та методами виконавської діяльності під час навчання гри на скрипці. Проведене серед студентів анкетування викликало інтерес до запитань анкети, і навіть було проведене дискусію (додаток А2). Так, на запитання анкети «Чи готові в майбутній фаховій діяльності відповідати на запитання учнів, на які ви ще не знаєте відповіді?» студенти одностайно відповіли, що не готові.

На запитання анкети «Чи здатні разом із учнями вирішувати задачі, коли ще не знаєте способу їх розв'язання?» 18 % студентів відповіли «це буде важко, але зможу». При цьому, 42,5 % відповіли «вважаю – це цікаво», а решта студентів надали відповідь «ні». На запитання анкети «Чи вмієте рефлексивно оцінювати музичні твори?» 52 % студентів відповіли стверджувально. Поряд із тим, 35,5 % студентів відповіли «так, але за допомогою викладача», 12,5 % студентів дали відповідь «ні».

Наступне запитання анкети «Чи розумієте сутність поняття «емпатійно-креативне середовище»? викликало у студентів труднощі. Так 43, 5 % студентів відповіли «не розумію слово емпатія»; 22 % опитуваних відповіли «ніколи з цим не стикався»; «Так, це середовище у якому учні можуть творити враховуючи почуття одне одного та співпереживати» - 34, 5 % студентів.

На запитання анкети «Як може вчитель-скрипаль вплинути на активність учня під час навчальної діяльності над музичним твором?» 10,5 % студентів відповіли «завдяки використанню цікавих методів навчання». Також ми отримали таку відповідь на це запитання «використовуючи під час навчання ігрові моменти» від 32 % студентів. При цьому 22, 5 % опитуваних респондентів відповіли, що вплинути на активність учня під час навчальної діяльності над музичним твором можна за допомогою «цікавої та корисної наочності». Від 21 % студентів ми отримали відповідь «завдяки залученню комп'ютера», а 14 % студентів відповіли «залучаючи до творчої діяльності на уроці».

Виходячи з отриманих результатів констатувального експерименту після проведення анкетування зазначимо, що самостійно працювати над вибором методів навчання для проведення навчальної роботи з учнями шкільного віку з метою формування в них технічних умінь гри на скрипці студенти майже не вміють, і тому висловлюють бажання навчитись. Як виявило проведення експериментального дослідження, більшість майбутніх учителів музичного мистецтва не обізнані щодо того, як можна створити навчальне емпатійно-креативне середовище, чи є сенс у його створенні, чи передбачає творче навчання формування й розвиток інтелектуальних умінь учнів, чи доцільно при цьому застосовувати евристичні прийоми під час навчальної роботи над музичними творами, тощо.

Всі отримані відповіді нами було враховано для внесення корективів подальшого експериментального дослідження з проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Результати проведеної діагностувальної роботи розміщено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати анкетування

№ питання	ЕГ						КГ					
	«так»		«ні»		інше		«так»		«ні»		Інше	
	абс	%	абс	%	Абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	3	20	2	13,3	10	66,7	4	25	2	12,5	10	62,5
2	0	0	15	100	0	0	2	12,5	6	37,5	8	50
3	3	20	4	26,7	8	53,3	5	31,25	2	12,5	9	56,25
4	14	93,3	1	6,7	0	0	1	6,25	8	50	7	43,75
5	3	20	2	13,3	10	66,7	3	18,75	5	31,25	8	50
6	12	80	1	6,7	2	13,3	4	25	4	25	6	37,5
8	8	53,3	2	13,3	5	33,4	6	37,5	1	6,25	9	56,25
9	5	33,4	6	40	4	26,7	1	6,25	4	25	11	68,75
10	10	66,6	0	0	5	33,4	3	18,75	5	31,25	8	50
11	6	40	9	60	0	0	2	12,5	6	37,5	8	50
12	11	73,3	1	6,7	3	20	11	68,75	1	6,25	4	25
Серед. показн.	14	93,3	4	26,7	4	26,7	8	50	4	25	8	50

З метою визначення рівня оволодіння студентами знань щодо використання творчих прийомів і методів навчання під час педагогічної

роботи з учнями шкільного віку над музичним твором для скрипки нами було впроваджено наступну контрольну роботу (додаток Б3). Ця робота передбачала застосування студентом знань щодо вікових особливостей учнів шкільного віку, вимог шкільної програми музичної школи з фаху «Скрипка». Виконання контрольної роботи передбачало використання студентами набутих знань щодо музично-теоретичного аналізу музичного твору для з'ясування доцільності використання того чи іншого творчого прийому або методу. За результатами даної контрольної роботи з'ясувалось, що переважна більшість студентів не мають досвіду використання евристичних прийомів і методів у плануванні педагогічної діяльності з учнями шкільного віку. За кожне правильно виконане студентом навчальне завдання надавався 1 бал, за невірно виконане завдання – 0 балів. Так до високого рівня було віднесено студентів, які отримали 9 балів, оскільки надали розгорнуту правильну відповідь із залученням прикладів фрагментів музичного твору. До середнього рівня було віднесено студентів які отримали від 7 до 8 балів. Необхідно зазначити про визначений нами розрив між середнім і низьким рівнем студентів які змогли за визначений час виконати лише 2 - 3 навчальні завдання та відповідно отримати від 1 до 3 балів.

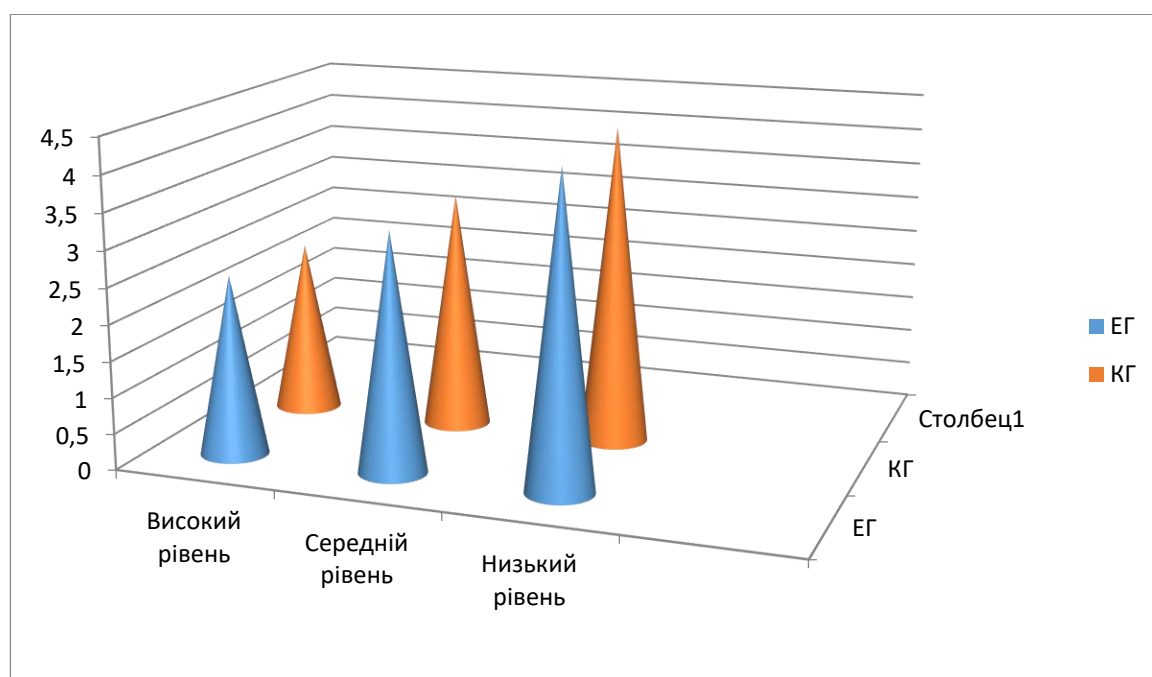


Рис. 3.4. Діаграма порівняння зрізів груп EG та KG

За отриманими результатами після виконання майбутніми вчителями музики даної контрольної роботи даних студентів було розподілено та віднесено до високого, середнього та низького рівнів розвитку емоційно-образного мислення. Таким чином до високого рівня було віднесено 13,35 % студентів, середнього рівня досягли 33,3 % студентів, до низького рівня було занесено 53,35% студентів.

Отримані результати другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості рефлексивно-виконавського компонента унаочнено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості рефлексивно-виконавського компонента

Компонент: рефлексивно-виконавський												
Показники Критерію	ЕГ						КГ					
	В. р		С.р		Н.р		В. р		С. р		Н.р	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	Абс	%	абс	%
I критерій	1	6,7	5	33,3	9	60	5	31,2	4	25	7	43,7
II критерій	3	20	5	33,3	7	46,7	3	18,7	4	25	9	56,3

Виконанню студентами наступного творчого завдання передував аналіз звучання певного музичного твору для скрипки. До бланку кожен студент повинен був записати питання для школярів для того, щоб спрямувати їх до усвідомлення змісту музичного твору. Наступне запропоноване творче завдання передбачало прослуховування студентом трьох уривків із музичних творів для скрипки. За умов використання можливостей міжнародної мережі Інтернет студент здійснював пошук уривків із віршів відомих поетів, які

доповнювали художньо-образних зміст цих творів. Назви, автори, текст обраних уривків записувались до бланку.

Кожне виконане студентом творче навчальне завдання оцінювалось за такими критеріями як: сформованість у студента інтелектуальних умінь; самостійність; творче ставлення; знання евристичних прийомів і методів навчання. За виконання одного творчого навчального завдання студент отримував 20 балів. Студентів які отримали від 45 до 60 балів було віднесено до високого рівня. Поряд із тим, студенти які в результаті виконання творчих навчальних завдань отримали від 35 до 44 балів було віднесено до середнього рівню розвитку емоційно-образного мислення. До низького рівня було віднесено студентів, які набрали від 34 балів і нижче.

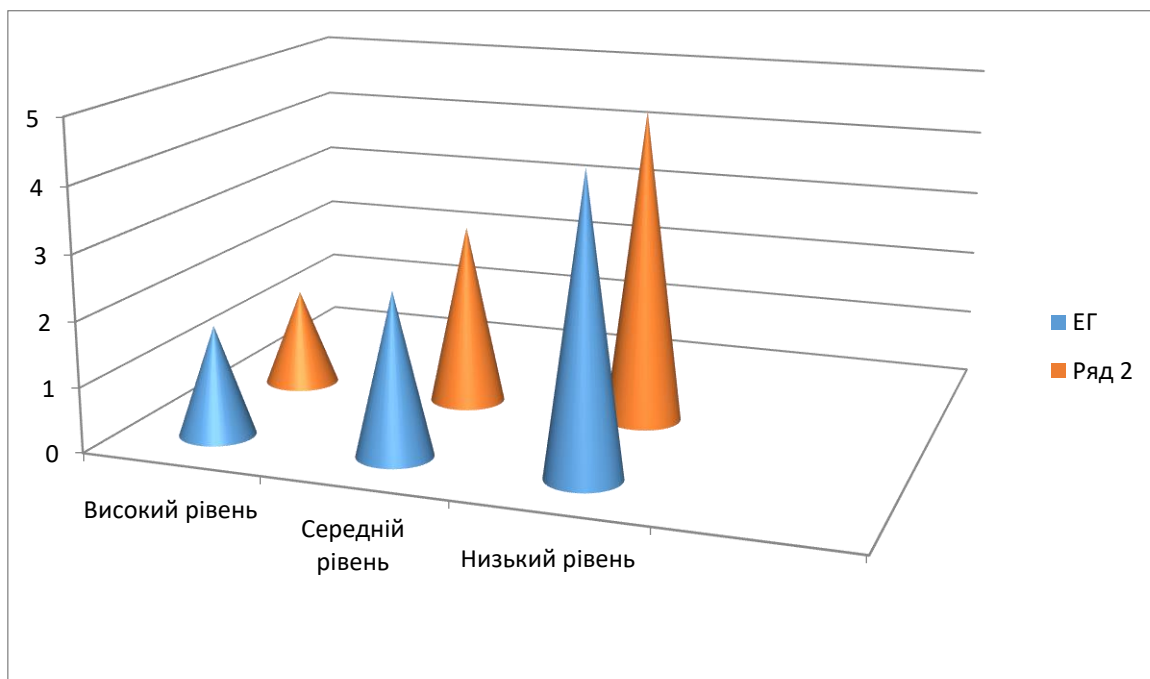


Рис. 3.5. Діаграма порівняння зрізів груп ЕГ та КГ

На наступному етапі констатувального експерименту нами було розроблено дві анкети, контрольну роботу та творчі навчальні завдання з метою діагностування рівня здатності студентів до проектування власної музично-педагогічної діяльності. Після впровадження анкетування серед студентів (додаток А3) на питання анкети «З учнями якого шкільного віку вам подобається працювати?» 35,5 % студентів відповіли «з учнями молодшого

шкільного віку». Також студенти надали такі відповіді: «з учнями середнього шкільного віку, оскільки вони вже володіють деякими вміннями» - 32 % опитуваних; «з учнями старших класів, оскільки вони більш свідомо сприймають навчальний матеріал» - 12 %; «немає різниці» відповіло 10,5 % опитуваних; «не задумувався» - 10 % студентів. На останнє запитання анкети «Який музичний твір для скрипки вам би хотілось вивчити з учнями ансамблю скрипалів?» 45 % студентів вказали назву музичного твору для дитячого ансамблю скрипалів. При цьому 28 % студентів вказали, що не знають такого музичного твору, але вказали назву музичного твору над яким їм хотілося здійснити аранжування. Також ми отримали такі відповіді: «дуже важко знайти музичний твір, щоб він був нескладний та гарний» - 5 % студентів; «не знаю» - 15 % студентів; «не хочу працювати з ансамблем скрипалів» - 7 % опитуваних.

На запитання анкети «Чи відомо вам із якого віку учнів можна розпочинати використовувати творчо-евристичні методи навчання?» - 23 % опитуваних відповіли «не відомо». При цьому ми отримали наступні відповіді: «з молодшого шкільного віку» - 17 % опитуваних; «привчати учнів творчо мислити необхідно з першого класу школи» - 48,5 % студентів, «без обмежень» відповіло 11, 5 % студентів. Наступне запитання запропонованої нами анкети у багатьох студентів викликало подив. Так на запитання «Чи доцільно використовувати комп'ютер під час навчання гри на скрипці?» студенти відповіли: «не розумію до чого тут комп'ютер» - 24 % опитуваних; «гра на скрипці не передбачає використання комп'ютеру» - 23 % опитуваних; «використовувати комп'ютер можна в навчальних цілях, але не знаю як» - 53, % студентів. На наступне запитання анкети «Чи передбачають евристичні методи навчання обов'язкове використання комп'ютеру?» студенти відповіли: «мабуть передбачають» - 14,5 % студентів; «так передбачають» - 22 % опитуваних; 61, 5 % студентів відповіли «виховання й розвиток сучасного школяра обов'язково передбачає використання можливостей комп'ютеру», «не знаю» - 2 % опитуваних. Результати анкетування розміщено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Результати анкетування

№ питання	ЕГ						КГ					
	«так»		«ні»		інше		«так»		«ні»		Інше	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	11	73,3	1	6,7	3	20	12	75	1	6,25	3	18,75
2	0	0	0	0	15	100	3	18,75	3	18,75	10	62,5
3	11	73,3	1	6,7	3	20	13	81,2	1	6,25	2	12,5
4	8	53,3	1	6,7	6	40	8	50	1	6,25	7	43,75
5	5	33,4	2	13,3	8	53,3	5	31,25	3	18,75	8	50
6	4	26,7	10	66,6	5	33,4	4	25	10	62,5	2	12,5
7	8	53,3	6	40	1	6,7	8	50	7	43,75	1	6,25
8	8	53,3	1	6,7	6	40	8	50	1	6,25	7	43,75
9	10	66,6	3	20	2	13,3	10	62,5	4	25	2	12,5
10	8	53,3	4	26,7	3	20	8	50	4	25	4	25
11	3	20	9	60	3	20	4	25	8	50	4	25
12	3	20	1	6,7	11	73,3	4	25	0	0	12	75
Середн. показн.	7	46,6	3	20	5	33,4	7	43,75	4	25	5	31,25

Необхідним на констатувальному етапі експерименту поставало виявлення рівня самостійності студентів під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки. З цією метою було розроблено контрольну роботу, й вирішено було залучити студентів до виконання таких завдань з використанням нотного тексту музичного твору для скрипки за навчальною програмою. Проведенню даної контрольної роботи передував підготовчий етап, на якому було з'ясовано над яким саме музичним твором для скрипки буде працювати кожен студент. Під час навчальної роботи над контрольним завданням студентам дозволялось виходити до визначеної аудиторії з музичним інструментом скрипка для того, щоб грати фрагменти музичного твору, які потребували ретельного слухового аналізу. Ця робота також передбачала використання студентом засобів мультимедіа. Так, за допомогою диктофону, що як функцію встановлено в планшеті, мобільному телефоні, студент мав змогу і записати гру на скрипці, і прослухати її. Робота над даною контрольною роботою передбачала й аналітичну діяльність студента над результатами педагогічної роботи викладача-скрипаля. Результати виконання роботи зображенні на рис. 3.6.

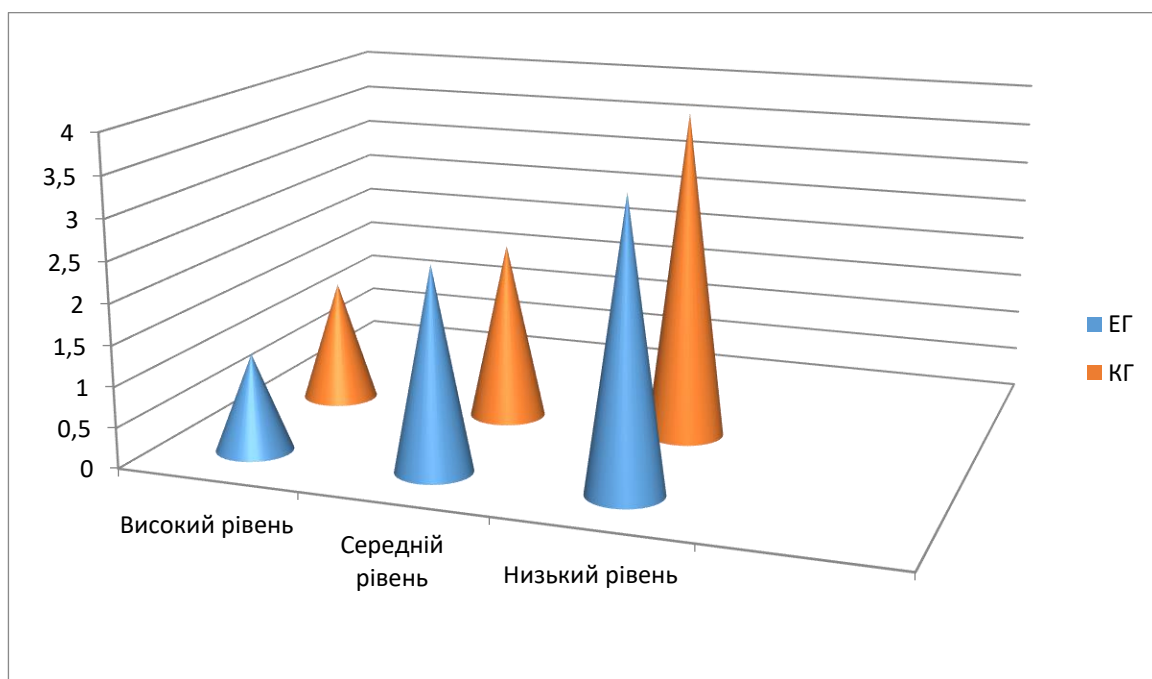


Рис. 3.6. Діаграма порівняння зрізів груп ЕГ та КГ

Наступне творче завдання передбачало здійснення студентом музично-теоретичного аналізу даного музичного твору та прослуховування звукозапису. У цьому процесі студент визначав характерні особливості поданого виконавцем музичного образу, та з'ясовував для учнів якого шкільного віку призначено для прослуховування даний музичний твір. На цій підставі студент записував до бланку план евристичної бесіди з учнями. Також студент повинен вказати номери тактів фрагментів музичного твору, які доцільно вчителю музичного мистецтва продемонструвати на скрипці учням під час проведення евристичної бесіди. Виконанню цього творчого завдання передувало нагадування студентам сутності проведення інтегрованого уроку, та особливостей його організації. Для аналізу студентам було надано навчальну програму з української літератури для учнів 7 класу загальноосвітньої школи. Порівняно з цим, студенти аналізували навчальну програму «Музичне мистецтво 7 клас». Далі, кожен студент здійснював підбір музичного твору для скрипки з метою розкриття сутності обраного літературного твору. Назву автора музичного твору, та назву й авторів літературного твору студент записував до певного бланку.

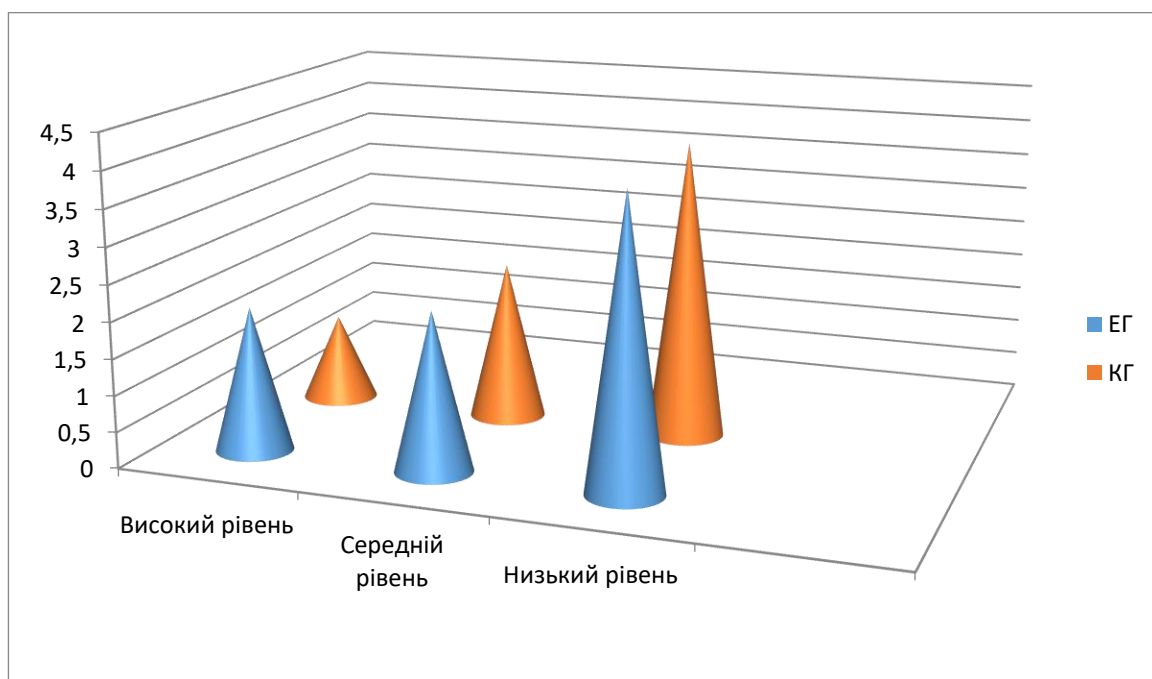


Рис. 3.7. Діаграма порівняння зрізів груп ЕГ та КГ

Кожне творче навчальне завдання оцінювалось за визначеними нами критеріями. За виконання студентом одного творчого навчального завдання йому було присуджено 20 балів. Після цього, студентів відповідно було віднесено до високого, середнього та низького рівнів. Студентів які отримали від 45 до 60 балів було віднесено до високого рівня. Ті студенти які отримали від 35 до 44 балів відповідали середньому рівню розвитку евристичного мислення. До низького рівня було віднесено студентів, які набрали від 34 балів і нижче. Отримані результати третього етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості творчо-результативного компонента унаочнено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівні сформованості творчо-результативного компонента

Компонент: творчо-результативний												
Показники критерію	ЕГ						КГ					
	В. р		С.р		Н.р		В. р		С. р		Н.р	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
I критерій	0	0	7	46,7	8	53,3	1	6,25	5	31,2	10	62,5
II критерій	0	0	5	33,3	10	66,7	3	18,7	3	18,7	10	62,5

Для визначення та порівняння рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок у студентів контрольної та експериментальної груп нами було здійснено відповідну діагностичну роботу з урахуванням основних критеріїв і показників проведено вивчення рівнів сформованості емоційно-образного мислення студентів зазначених груп, і на основі цього нами отримано дані (таблиця 3.7). За цими даними було з'ясовано, що студенти контрольної та експериментальної груп за своїми показниками суттєво не відрізняються.

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості емоційно-образного мислення майбутніх
учителів музики**

№	Рівні сформованості	Контрольна група		Експериментальна група	
		абс.	%	абс.	%
1	Високий рівень	2	12,5	1	6,7
2	Середній рівень	4	25	5	33,3
3	Низький рівень	10	62,5	9	60
4	Усього	16	100	15	100

Зазначимо, що переважна частина студентів обох груп (62,5 % та 60 %) виявили низький рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок, 25 % та відповідно 33,3 % студентів, залучених до експериментальної роботи виявили середній рівень сформованості фахово необхідних знань, умінь і навичок. У вказаних групах виявлено високий рівень тільки у незначній кількості майбутніх учителів музики (12,5 % та 6,7 %). Відтак, отримані нами дані на початку діагностувального експерименту уможливили здійснення висновку, що за рівнем сформованості професійно-педагогічних умінь студенти контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялись.

Враховуючи отримані результати констатувального експерименту нами було виявлено три рівні сформованості емоційно-образного мислення студентів, а саме: *низький, середній, високий*.

Студенти експериментальної групи віднесені до *високого* рівня відзначаються стійкою потребою самореалізуватись у інструментально-виконавській та педагогічній діяльності. Прагнучи до самовдосконалення під час фахового розвитку, студенти висловлювали бажання ознайомлюватись із інноваційними прийомами та методами навчання, та практично опрацьовувати

їх із використанням музичних творів для учнів різного шкільного віку. Під час роботи над музичними творами для скрипки студенти демонстрували вміння читати нотний текст із листа, гнучкість та оригінальність мислення під час створення інтерпретації музичного твору, прагнення висувати гіпотези та продукувати ідеї. У цих студентів був зафіксований високий рівень знань щодо методики роботи з учнями шкільного віку під час навчання гри на скрипці, так розглядаючи музичний твір вони здійснювали музично-теоретичний аналіз, визначали технічно-виконавські труднощі для учня певного віку, з'ясовували доцільність застосування певних методів, студенти виявляли вміння варіативно використовувати глибокі мистецькі знання.

Середній рівень - характеризується недостатньою готовністю студентів до використання набутих методичних знань щодо здійснення інструментального навчання з учнями під час музично-естетичного розвитку у загальноосвітній школі. Визначено технічний характер застосування студентами навичок гри на скрипці. Поряд із вивченими музичними творами для скрипки під час навчальної діяльності у вищому навчальному педагогічному закладі, студенти виявили обмежену кількість музичних творів для скрипки опрацьованих самостійно. Достатнє володіння студентами навичками використання набутих інтелектуальних умінь уможливило виконання навчальних творчих завдань на достатньому рівні. Однак відсутність навички рефлексивно оцінювати музичний твір для скрипки під час здійснення музично-теоретичного аналізу сприяла виявленню студентами даного рівня скутості та неспроможності оцінювати недоліки у виконанні музичного твору. Студенти демонстрували свою здатність здійснювати навчальну діяльність у парах, малих групах і взаємодіяти під час самостійної навчальної діяльності над творчим завданням. Залучення студентів до виконання певних ролей викликало зацікавленість цим творчим процесом, у якому вони демонстрували свідоме розуміння функцій учителя музики, та практичну необхідність використання ним емоційно-образного мислення під час музично-педагогічної діяльності.

Студенти, яких було віднесено до *низького* рівня сформованості емоційно-образного мислення, відзначаються заниженим інтересом до музично-педагогічної діяльності. У цих студентів був зафіксований низький рівень знань щодо методики роботи з учнями шкільного віку з використанням евристичних прийомів і методів навчання, а також спостерігається відсутність знань щодо вікових особливостей учнів під час навчання гри на скрипці. Майбутні вчителі музики виявили обмеженість репертуарного тезаурусу інструментальних творів. Спостерігається недосконале володіння навичками гри на скрипці поряд із відсутністю навичок здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки, а також виявлення невміння здійснювати рефлексивний аналіз музичного твору. Взаємодіючи з іншими студентами під час навчальної роботи в парі чи групі, студенти даного рівня виявляли неспроможність до взаємодії під час творчої діяльності.

Результати статистичної обробки кількісних показників дослідно-експериментальної роботи відбувалось за методом обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим нами рівнем представлено на рисунку 3.8.



Рис. 3.8. Результати констатувального дослідження

В експериментальній групі 6,7 % респондентів досягли високого рівня, 33,3% студентів продемонстрували середній рівень, і 60 % студентів виявили низький рівень.

Констатуємо, що на початку експериментального дослідження переважна більшість студентів як контрольної групи, так і експериментальної групи не виявляли глибоких фахових знань щодо інноваційного навчання та використання творчих прийомів і методів у процесі музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Це зумовлено тим, що під час вивчення навчальних дисциплін інструментально-виконавської підготовки питання щодо застосування евристичних методів навчання під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки не розглядалось. Зазначимо, що інших дисциплін, які б були слухними до процесу евристичного навчання учнів загальноосвітньої школи, студенти у вищому навчальному педагогічному закладі не вивчали.

3.2. Поетапна методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на скрипці та результати дослідно-експериментальної роботи

Згідно з сучасними тенденціями навчання пріоритетною метою є підготовка вчителя музики, який у майбутній музично-педагогічній діяльності здатен використовувати нові методики й методи, до нестандартного мислення, виявлення вміння залучати учнів загальноосвітньої школи до творчої діяльності, зацікавлювати учнів до процесу творчого пошуку під час навчальної діяльності над музичним твором. Одним із резервів ефективності підготовки студентів є підвищення значення емоційно-образного мислення, що ґрунтується на основі врахування індивідуального рівня розвитку кожного вчителя музичного мистецтва.

Визначення важливої ролі емоційно-образного мислення в музично-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва обумовили необхідність

розроблення методики його формування під час навчання гри на скрипці. Завдяки здійсненню аналізу спостереження за якістю та успішністю навчання, вмотивованістю студентів здійснювалось прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі навчання гри на скрипці.

Формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці за етапами здійснювалось в межах авторського спецкурсу «Емоційно-образне мислення майбутнього вчителя музики та методи його формування», програма якого побудована за тематичним принципом, і охоплює коло питань із практики навчання гри на скрипці учнів музичної школи, та музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи, розкриває сутність мистецьких категорій і понять, сприяє розвитку вміння використовувати комп'ютер в навчальних цілях. На практичних заняттях застосовувались творчі блоки навчальних завдань для самостійного опрацювання студентами музичних творів для скрипки; виконавські завдання; завдання із використанням можливостей комп'ютеру та мультимедійного середовища; художньо-перцептивні навчальні завдання.

Самостійна навчальна робота студентів включала: використання методів самоконтролю над звуковибудовуванням на скрипці; опрацювання нотних прикладів, які містили фрагменти з музичних творів для скрипки; створення термінологічного словника з метою усвідомлення змістовності основних понять мистецького навчання; цілеспрямоване впровадження музичних творів для скрипки створених для учнів шкільного віку для практичного опрацювання творчих прийомів і методів навчання. Залучення студентів до групової форми навчальної роботи уможливило створення творчого середовища, в якому студенти набували комунікативних умінь, генерували ідей та їх колективно обговорювали. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики в експериментальній групі забезпечувалась такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові

(семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійна робота, домашні завдання, музично-виконавська практика).

Розроблена методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці здійснювалось за етапами: *організаційно-підготовчий; накопичувальний; змістовно-інтеграційний, діяльнісно-самостійний.*

На першому етапі – *організаційно-підготовчому* – визначалась тривалість формувального експерименту та вибірка його учасників. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалась традиційно, в експериментальних – реалізація розробленої нами методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі було забезпечено однакові умови навчання студентів, і рівні кваліфікації викладачів залучених до експериментального дослідження. Проводились вступні бесіди про значення творчого навчання для музично-естетичного розвитку школярів, і розвитку керівника ансамблю скрипалів; консультацій організаційно-ознайомчого напрямку: висвітлювались і розбирались різні проблемні питання, а саме: організація уроку музичного мистецтва з використанням евристичних методів навчання; підбір методичного навчального матеріалу з використанням різних інформаційних джерел; організація репетицій з дитячим ансамблем скрипалів у позаурочний час. Проводились ознайомлення студентів із навчальними вправами над формуванням технічних умінь школярів, а також принципами підбору цих вправ виходячи з необхідності їх застосування, і з урахуванням індивідуального рівня музичного розвитку учня, його фізіологічних особливостей, та згідно вимог до музичного розвитку учня певного класу музичного школи.

Реалізація цього етапу проходить шляхом залучення студентів до навчальної діяльності під час роботи над музичним твором для скрипки. Використовувались навчальні завдання, які впливали на формування показників мотиваційно-пізнавального компонента. Тому на цьому етапі

використовувались завдання спрямовані на розвиток пізнавального інтересу студентів до активного застосування творчих методів навчання, а також завдання пов'язані з оволодінням виконавськими прийомами гри на скрипці. Тому для практичного опрацювання певних прийомів і методів студентів було забезпечено фрагментами музичних творів для скрипки.

Серед завдань методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час гри на скрипці поставало спрямування студентів до прояву пізнавального інтересу. Спираючись на це, ми під час навчальної діяльності студента над музичним твором для скрипки пропонували регулярно здійснювати самостійну роботу над технічними вправами в поєднанні зі створенням яскравого художнього образу музичного твору. Для того, щоб зацікавити студентів процесом самостійної роботи над технічними вправами і перенесення їх вправляння у виконання творів для скрипки нами був використаний *метод свідомого кодування*. Цей метод полягає у залученні студента до привласнення кожній технічній вправі певного умовного позначення, за яким можна цю вправу «впізнати». Навчальна робота за даним методом передбачає складання студентом переліку навчальних технічних вправ, які він регулярно виконує під час самостійної навчальної діяльності. Далі, викладач переглядав цей список, і, як правило, додавав ще певну кількість технічних вправ нагадуючи студенту їх зміст і призначення для його фахового розвитку. Так, за допомогою знаку, номеру, вигадуванню унікальної назви, студент здійснював кодування змісту кожної технічної навчальної вправи та визначав її призначення у виконанні скрипічних творів. Таким чином, метод свідомого кодування уможлилював залучення майбутнього вчителя музики до активного пошуку вирішення висунутої пізнавальної задачі. Цей метод уможлилював спрямування студента до осягнення суті проблеми, та самостійно виконати навчальне завдання. Так, студенти вчилися в умовне позначення самостійно вкладати зміст технічної вправи аналітично узагальнюючи отримані дані. Така навчальна робота сприяла більш міцному запам'ятовуванню студентом кожної

технічної вправи, а процес мислення студента набуває продуктивного характеру. У зв'язку з цим К.Мострас зазначав, що набуття виконавської майстерності скрипаля відбувається у взаємодії з «усіма елементами музичної мови, зі всіма засобами виразності, що використовують композитори» [17, 3].

Під час фахового навчання дуже важливо майбутнім учителям музики набутти вміння підбирати музику для прослуховування учнями загальноосвітньої школи відповідно до їх віку. Зазвичай вчителі музики діють способом спроб і помилок. Однак, навчальна робота студентів над набуттям цього вміння може бути захоплюючою, якщо використовувати *метод уявного зв'язку*. Суть цього методу полягає у цілеспрямованому й системному комбінуванні відомих елементів із невідомими. Він базується на принципі систематичного аналізу нових зв'язків і стосунків, що виявляються у процесі аналізу досліджуваної проблеми, явища, процесу, а також особливостей проведення заняття гри на скрипці. Так викладач, організовуючи самостійну навчальну діяльність студентів розподіляє їх на малі групи. Кожну групу викладач забезпечує досить відомим музичним твором для скрипки, і ставить навчальну проблему, а саме вчителю музичного мистецтва необхідно виконати цей твір для учнів п'ятого класу загальноосвітньої школи. Учасники кожної групи здійснюють музично-теоретичний аналіз даного музичного твору та з'ясовують до якої з навчальних тем протягом навчального року доцільно використати даний твір. До того ж, учасники груп з'ясовують, чи відповідає даний музичний твір особливостям розвитку в учнів певного шкільного віку. Викладач у цьому процесі спонукає студентів до графічного зображення всіх виявлених зв'язків і відношень. Спрямовуючи студентів під час самостійної діяльності викладач спонукає їх до генерування ідей, їх апробації та верифікації. У разі, якщо студентами було з'ясовано, що даний музичний твір є складним для сприйняття учнями п'ятого класу викладач пропонував їм використати один із способів: по-перше, віднайти фрагмент музичного твору, який постане і цікавим для прослуховування, і є закінченим; по-друге, скористатись творами інших видів мистецтв для того, щоб розкрити

зміст даного музичного твору; по-третє, використати можливості комп'ютера та міжнародної мережі Інтернет, і підібрати відеоматеріал за допомогою якого постане можливим посилення уваги школярів до художнього образу, що розкриває музика. Відбираючи один із запропонованих способів студенти повинні були на практиці довести його дієвість.

Визначаючи важливість усвідомлення майбутніми вчителями музики значення розвитку емоційно-образного мислення під час навчальної роботи над інтонацією, звуковибудовуванням, динамікою, технічними труднощами гри на скрипці, нами було введено до експериментальної методики **метод «Пізнавальні терези»**. Сутність даного методу постає у проектуванні елементів функціонально-цільового й асоціативно-образного мислення на ефективний пошук відповідних властивостей для створення яскравого художнього образу й відтворення його у звучанні скрипки. Цей метод дає можливість ґрунтовніше попрацювати над евристичним методом та порівняти його з іншими методами під час навчання гри на скрипці. У цьому процесі було використано такі евристичні прийоми як неологія, адаптація, аналогія та динамізація.

Під час сприймання майбутнім учителем музики методичного матеріалу з підготовки до практичної роботи з учнями на заняттях із дисципліни «Теорія і методика музичної освіти» важливим є усвідомлення ним саме практичного значення цих теоретичних знань. Тому наступне експериментальне завдання передбачало здійснення студентами кожної створеної групи стислому музично-теоретичного аналізу музичного твору. На цій основі студенти заповнювали «Робочий лист групи» (додаток Д1) до якого занотовували: назву даного музичного твору, прізвище композитора, музичну форму, основну тональність. До графі «Музичний об'єкт творчої діяльності» студенти записували об'єкт над яким будуть працювати на занятті за допомогою знайдених прийомів і методів. Останні були занотовані до наступної графі. Після гри на скрипці фрагментів даного музичного твору, та на основі музично-теоретичного аналізу студенти визначали характерні особливості

музичного образу та занотовували їх до граfi «характеристика музичного образу». Підбір студентами ряду прикметників, за допомогою яких уможлиблювалось здійснення більш детальної характеристики художньо-музичного образу було записано студентами до граfi «Прикметники». Здійснений пошук був спрямований на віднайдення відповідних властивостей яскравого художнього образу для відтворення у звучанні скрипки.

Наступним завданням методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики поставало спонукання студентів до виявлення творчої активності під час оволодіння виконавськими прийомами гри на скрипці. Треба відзначити, що при опитуванні студентів про рівень складності процесу створення дитячого ансамблю скрипалів у загальноосвітній школі більшість студентів визначають, що це можливо, але дійсно потребує від учителя музичного мистецтва певних зусиль. Поряд із педагогічною роботою вчителя музичного мистецтва зі школярами над оволодінням нотним текстом музичного твору, постає робота над розвитком виконавського апарату, що передбачає оволодіння учнями належної свободи та відсутності надмірних затиснень у плечі, передпліччі, кисті, пальцях. При розв'язанні даного навчального завдання у студентів виникає необхідність поставити себе на місце вчителя музичного мистецтва, який здійснює музично-педагогічну діяльність із шкільним дитячим ансамблем скрипалів.

Враховуючи вищезазначене, слід підкреслити, що К.Мартінсен сформував тезу, відповідно якої виконавський апарат інструменталіста постає як нерозривна тріада слухової, рухової та художньо-творчої сфер, пов'язаний у єдину цілісну систему. У своїх дослідженнях дослідник зазначає, що під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі студенти повинні оволодіти цією тріадою, відчуючи її як сукупність, як своє безпосереднє переживання, і як основу власного мистецтва та особистісної майстерності [16, 27].

Під час фахового навчання майбутні вчителі музики у вищому навчальному педагогічному закладі повинні оволодіти певним комплексом

фахових умінь: вільно використовувати музичний інструмент скрипка у різних видах діяльності, що включає виразне й професійне виконання музичних творів світової літератури для скрипки, чи їх фрагментів; добирати необхідні музичні приклади з урахуванням вікових особливостей школярів для проведення уроків музичного мистецтва, позаурочних музичних заходів у загальноосвітній школі; здійснювати полегшені переклади для скрипки відповідно до індивідуального рівня розвитку кожного учня шкільного ансамблю скрипалів; перекладати для скрипки фрагменти оперної, вокальної, фортепіанної музики; застосовувати на практиці досягнення передової скрипкової методики з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Спираючись на це зазначимо, що стимулом для оволодіння студентами прийомами формування евристичного мислення під час навчання гри на скрипці поставало введення до експериментальної методики *методу «Уявне перенесення у фахову діяльність»*. Так, у експериментальній групі за допомогою цього методу були виявлені ті студенти, що зазнають труднощів у підготовці до методичної роботи, у логічному викладенні своєї точки зору. Такі студенти запрошувались на індивідуальні заняття з основного інструменту скрипка до інших студентів для того, щоб вони мали змогу спостерігати педагогічну роботу викладача, а також на індивідуальні консультації. Протягом позааудиторної самостійної роботи студентів викладач запрошує й інших студентів відвідувати індивідуальні консультації. Останнє І.Шимко вважає важливою передумовою успішної організації самостійної навчальної роботи студентів, і стверджує, що «при проведенні індивідуальних консультацій не треба чекати, коли студент сам прийде до викладача, іноді його слід викликати спеціально. Коли студент виробить звичку систематично консультуватись, він приходить сам і виявлятиме при цьому достатню активність» [52, 44].

У процесі підготовки до цього практичного заняття викладач залучає студентів до групової форми навчальної роботи розбиваючи їх на дві малі групи. Викладач оголошував тему самостійної роботи «Методичні

рекомендації до роботи над якістю звуку під час гри на скрипці». Студенти обирали підтему, яку опрацьовували під час позааудиторної самостійної роботи, а саме: а) особливості постановки рук учня на скрипці; б) особливості виконання музичного звуку на скрипці; в) основні принципи встановлення контакту зі струнами; г) способи виконання штриху легато на скрипці; д) особливості виконання штриху стакато на скрипці. На наступному етапі за даним методом викладач пропонує кожній групі студентів самостійно підготувати питання для учасників іншої групи за підтемами запропонованими викладачем. Під час заняття кожна з груп ставить евристичні запитання протилежній групі, і самостійно контролює правильність відповідей на них.

Далі, студенти кожної групи за обраною підтемою розробляли дві навчальні вправи для скрипки, вигадували назву цих вправ. Представлення цих вправ передбачало демонстрацію виконання одним із студентом групи цих вправ. Після демонстрації усіма студентами результатів творчої самостійної роботи викладач залучав їх до аналізу запропонованих вправ. Важливим поставало встановлення зв'язку між теоретичними знаннями студентів, сформованим звуковим праобразом та руховою сферою скрипалів. Корисним також поставало визначення групою студентів послідовності введення цих вправ у навчальну роботу зі школярами під час навчання їх гри на скрипці.

Спрямовуючи студентів до виявлення творчої активності в оволодінні виконавськими прийомами гри на скрипці зазначимо, що одним із завдань музично-педагогічної вчителя музичного мистецтва із шкільним ансамблем скрипалів постає правильно організувати їх навчальну діяльність над музичним твором. Така навчальна діяльність розподіляється вчителем музичного мистецтва на етапи. Одним із таких етапів постає етап опрацювання нотного тексту музичного твору призначеного для виконання дитячим ансамблем скрипалів. Планування вчителем музичного мистецтва навчальної діяльності учнів за даним етапом передбачає: інструментальний показ учителя музичного мистецтва учням правильного виконання нотного тексту, який

передбачає візуальний перегляд учнями нотного тексту; читання учнями з листа нотного тексту за межами метро-ритму та у повільному темпі; засвоєння учнями складних місць нотного тексту; якісне відтворення кожної ноти у заданому композитором метро-ритмі кожної ноти на музичному інструменті скрипка; робота над інтонацією, звуковибудовуванням, динамікою зазначеною у нотному тексті. У цьому процесі вчитель музичного мистецтва повинен чітко сформулювати учням технічно-рухові завдання під час відтворення на скрипці нотного даного музичного твору. А.Ямпольський зазначав про необхідність «ясної уяви про технічно-рухові завдання, розглядаючи тренування як процес усвідомлених дій» [55].

Розвиток уміння майбутнього вчителя музики планувати етап опрацювання учнями шкільного ансамблю скрипалів нотного тексту музичного твору передувало завдання навчити студентів використовувати в цьому процесі евристичні прийоми для того, щоб зацікавити учнів, залучити їх до спільної ансамблевої діяльності. **Метод вибіркового опрацювання нотного тексту** передбачав індивідуальну форму навчальної діяльності студентів, і проводився під час індивідуальних занять із основного інструменту скрипка. Викладач пропонував майбутньому вчителю музики самостійно проаналізувати даний музичний твір для дитячого ансамблю скрипалів, і розробити репетиційний план роботи зі шкільним інструментальним колективом, зосереджуючись при цьому на етапі опрацювання нотного тексту. Це передбачає визначення студентом окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Така навчальна діяльність вимагає від студента інтелектуальної напруги та прояву самостійності під час прийняття рішень.

Враховуючи те, що в подальшій фаховій діяльності вчитель музичного мистецтва працює над нотним текстом музичного твору окремо з кожною інструментальною партією, тому й студент приймав пропозицію викладача програти на скрипці окремо кожен партію, та визначити складні для виконання учнями загальноосвітньої школи фрагменти нотного тексту. Для

того, щоб зацікавити учнів процесом ознайомлення з нотним текстом викладач повинен самостійно творчо попрацювати. Так, за допомогою комп'ютера студент збільшує фрагменти мелодійної лінії кожної інструментальної партії та роздруковує їх. На цій основі студент виходячи з рухових особливостей мелодійної лінії вигадує назву для кожного складного такого фрагмента. Визначену технічну складність у виконанні на скрипці викладач пропонує студенту програти на скрипці. За допомогою евристичних запитань викладач спрямовує студентів до створення простої технічної вправи для учнів, і пропонує студенту підібрати уривок мультиплікаційного фільму, який би охарактеризував цей фрагмент музичного твору. Доцільно в цьому процесі використовувати можливості Інтернету. Викладач нагадує студенту, що після перегляду учнями фрагменту з мультиплікаційного фільму доречним було б озвучити учням, наприклад таку пропозицію: «Уявіть собі, що нота соль у четвертому такті перетворилась на злодюгу-пірата, який хоче і може потопити наш музичний корабель. Пам'ятаєте, як той пірат із мультиплікаційного фільму? Необхідно цього пірата здолати. А як можна здолати злодюгу-пірата без зброї? Погляньте, у мене є для вас нескладна технічна вправа, яка називається «Гармата». Коли ви оволодієте цією вправою, ви отримаєте величезну гармату, за допомогою якої здолаєте злодюгу-пірата!».

З метою спонукання студентів до виявлення творчої активності в оволодінні виконавськими прийомами гри на скрипці нами було модифіковано загальноприйнятий *метод гіперболізації*, який постає у значному збільшенні або зменшенні об'єкту чи його частин. Ми мали на меті створити умови для застосування майбутніми вчителями музики творчих прийомів в оволодінні виконавськими прийомами гри на скрипці [45, 268].

Спираючись на те, що кожен майбутній учитель музики в подальшому, у фаховій діяльності, буде особисто приймати участь у шкільних концертних заходах як скрипаль-виконавець, ми в процесі реалізації методу гіперболізації враховували потребу студентів у творчому самовиявленні. Ми погоджуємось із думкою П.Муляр про те, що кожен виконавець як і композитор, знаходиться

у своєму життєвому просторі, в своєму світі почуттів і думок. Знання виконавцем творчої спадщини композитора, та співпадіння душевних станів автора та виконавця, на думку дослідниці, виводять виконавця на шлях пізнання музичного твору [19, 87].

Поряд із тим, для зосередження уваги майбутнього вчителя музики на роботі над музичною артикуляцією під час навчання гри на скрипці, завданням викладача під час індивідуального заняття зі студентом поставало розкриття сутності поняття музична артикуляція. Доречно підкреслити, що О.Сокол визначає поняття музичної артикуляції як стильової образної вимови у максимально широкому сенсі [36, 35]. Під час залучення студента до навчальної роботи над музичною артикуляцією викладач нагадував йому про такі параметри як звуковисотний, ритмічний, метричний, мотиваційно-структурний тощо. Це потребувало врахування законів динамічної і тривалої артикуляції. Під час навчальної творчої роботи студента викладач спрямовував його дотримуватись принципів артикулювання «цілісності музичного твору», які обумовлюють вибір тих або інших артикуляцій: принцип жанрової визначеності, артикуляційної єдності; артикуляційної компліментарності, фактурної єдності [37, 23].

Наступним етапом навчальної роботи майбутнього вчителя музики на індивідуальному занятті з основного інструменту скрипка поставало створення «живого тексту». Так студенту необхідно було на визначений фрагмент музичного твору для скрипки придумати літературний текст, який відображав би змістовну сутність даного твору, а також ті почуття, які відчуває студент під час гри на скрипці. Ми враховували в цьому процесі давню китайську мудрість про те, що поезія «народжує ідею, пісня народжує звуки, звуки народжують дух» [4, 9]. Так, викладач пропонував студенту супроводжувати гру на скрипці голосною вимовою підібраних ним слів до мелодії. Наступне програвання даного фрагменту музичного твору передбачало перехід голосної вимови у внутрішню. Таким чином, формування у майбутнього вчителя музики вміння малювати словом музичні образи

сприяло навчальній роботі над музичною артикуляцією, що передбачала програвання на скрипці музичних звуків із перебільшенням. Отже, застосування методу гіперболізації сприяло усвідомленню майбутнім учителем музики поняття «музична артикуляція», а також засвоєння законів динамічної артикуляції. Дотримання принципів артикулювання цілісності музичного твору сприяло творчій роботі майбутнього вчителя музики над музичною артикуляцією. Цей метод сприяє виробленню в студента вміння обирати порядок навчальних дій, і, разом із тим, уникати перебільшення під час художнього висловлення на скрипці музичного твору.

З метою створення умов для виявлення студентами творчої активності під час навчання гри на скрипці нами було введено модифікований ***метод проведення образних паралелей*** за методикою Іннь Юань [13, 119]. Цей метод спрямований на усвідомлення майбутнім учителем музики можливості оволодіння виконавськими прийомами гри на скрипці порівняно з вивченням особливостей музичного образу. На основі проведення образних паралелей уможлиблюється не тільки усвідомлення доцільності виконання певного виконавського прийому на скрипці в означеному фрагменті музичного твору, але й збагачення цього образу точними характеристиками.

Організація навчальної роботи студентів здійснювалась за технологією О. Пометун – «Карусель» [42, 37]. Так, викладач із метою включення всіх студентів експериментальної групи в активну творчу діяльність використовував групову форму навчальної роботи. Для здійснення кожним студентом навчальної діяльності викладач забезпечував їх «індивідуальним пакетом», що містив нотний матеріал, аркуш паперу та гелеву ручка. Обов'язково біля створеного зі стільців кола було розташовано стіл, на якому покладено музичні інструменти студентів – скрипки, та один пюпітр. Це було здійснено для того, щоб кожен студент висловлюючи свою думку мав змогу обґрунтувати її власним виконанням необхідного фрагменту музичного твору. Проведення організації навчальної діяльності за даним методом спочатку передбачало демонстрацію викладачем гри на скрипці даного музичного

твору. Порівняно з цим, студенти аналізували нотний текст даного музичного твору. Необхідно було зазначити, що кожен студент був забезпечений гелевою ручкою «особистого» кольору для фіксації у бланку «Карусель» виконавських прийомів, які використовував викладач під час гри на скрипці (додаток Д2).

Зазначимо, що завдяки використанню методу проведення образних паралелей здійснювався розвиток інтелектуальних умінь майбутнього вчителя музики, який мав змогу узагальнювати різні точки зору виконання того або іншого виконавського прийому гри на скрипці. До того ж, студенти виявляли загальні закономірності, та демонстрували відмінності раціональних технічних прийомів на скрипці. У процесі навчальної роботи за даним методом студенти не лише відточували свою систему аргументів, але й здобували досвід спілкування з різними партнерами, творчо мислили.

Отже, організаційно-підготовчий етап формувального експериментального дослідження уможлиблював вирішення завдань щодо визначення стратегії, що забезпечує формування емоційно-образного мислення і професійного інтересу майбутніх учителів музики під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі.

Другий етап – *накопичувальний* – був спрямований на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями музики управлінською та регулюючою функціями, які пов'язані з набуттям фахових знань, навичок гри на скрипці, методичних знань щодо здійснення евристичного навчання з учнями. Накопичувальний етап був спрямований на формування когнітивно-оцінного компоненту евристичного мислення майбутніх учителів музики. Метою накопичувального етапу є активізація пізнавального інтересу до набуття знань та вміння здійснювати евристичний пошук даних, використання інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з даними, а також поповнення шкільного репертуару для скрипки. Важливим у цьому процесі поставало використання студентами набутих інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з даними.

Порівняно з цим, студенти набували вмінь розглядати певну педагогічну проблему з використанням емоційно-образного мислення. Здійснення евристичного пошуку реалізовувалось не лише завдяки використанню різних інформаційних джерел, комп'ютеру, а й завдяки набуттю вміння здійснювати навчальну діяльність у парі, малих групах. Використання знань щодо вікових особливостей учнів під час навчальної роботи над музичним твором сприяло доцільному добору прийомів і методів під час планування педагогічної діяльності з ними, а також усвідомлення процесу поступового формування в кожного школяра технічних умінь гри на скрипці.

Організація самостійної роботи студентів передбачала підготовчий етап, на якому кожен студент разом із викладачем скрипки визначав фрагмент музичного твору за навчальною програмою, який містить технічні труднощі виконання на скрипці. Далі, експериментатор під час навчального заняття з основного інструменту скрипка здійснював зйомку виконання цим студентом на скрипці складного фрагменту твору. Таких спроб мало бути декілька. Далі, відеоматеріал із фотоапарату переносився на інформаційний носій, та уможлиблювався перегляд відеофрагменту на комп'ютері.

Оскільки студент не міг самостійно виявити причину, за якою йому не вдається виконати даний фрагмент музичного твору для скрипки, тому ця проблемна ситуація аналізувалась групою студентів, яких було забезпечено нотним матеріалом. Викладач залучаючи студентів до використання евристичних прийомів тільки організовував їх самостійну навчальну роботу, й створював умови для здійснення студентами евристичного пошуку з використанням відеоматеріалу. При цьому, використовувався нормальний, уповільнений та прискорений режими зйомки. Також, студенти під час аналізу поданого відеофрагменту мали можливість зупинити демонстрацію відеоматеріалу для того, щоб проаналізувати зафіксований фрагмент виконання музичного твору з екрану. Використання крупного плану зйомки сприяло спрямуванню розумової діяльності студентів на послідовний аналіз дій, що обумовлює необхідність поступового становлення рухової уяви.

Під час фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому навчальному педагогічному закладі забезпечення теоретичними знаннями обумовлюється практичною необхідністю використання цих знань майбутніми фахівцями у подальшій музично-педагогічній діяльності. «Розумова діяльність органічно пов'язана з практикою. Практика є джерелом розумової діяльності. Мислення породжується потребами людської практики і розвивається у процесі пошуку шляхів їх задоволення» [18, 168].

З цією метою нами було розроблено й використано *метод ліквідації безвихідних ситуацій* під час навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці. Цей метод дає можливість оцінити результати навчальної діяльності студента та проаналізувати сам процес розв'язання певної проблеми. За даним методом уможлиблювалось як спрямування студентів до досягнення суті проблеми, так і до висловлення висновків. Навчальну роботу студентів під час навчання гри на скрипці викладач організовував у парах. Кожній парі було надано фрагмент музичного твору для скрипки призначеного для учнів шкільного віку. Викладач пропонував студентам як майбутнім учителям музики опрацювати проблемну ситуацію з якою стикається вчитель музичного мистецтва під час здійснення позаурочної діяльності з ансамблем скрипалів. Ця ситуація поставала в наступному: вчитель музичного мистецтва під час педагогічної роботи з учнями шкільного ансамблю скрипалів стикається з такою ситуацією, за якою один із учнів не в змозі виконати певний фрагмент музичного твору за умов, що вчитель музичного мистецтва використав всі йому відомі методи. Ця ситуація аналізувалась студентами в парах, де вони використовували свій досвід навчання гри на скрипці в музичній школі, участь у ансамблі скрипалів, а також набуті знання і вміння гри на скрипці. Розглядаючи дану проблемну ситуацію студенти аналізували в парі наданий фрагмент музичного твору, використовували в цьому процесі такі евристичні прийоми як аналогія, диференціація, імпульсація, що забезпечували основу для високого рівня абстрагування та мислення. При цьому, деякі запитання потребували розвинутої уяви партнера, інші застосування ним у цьому процесі

глибоких теоретичних знань і програвання на скрипці фрагменту музичного твору. Так, завданням одного з партнерів постає за допомогою навідних запитань підвести іншого учасника пари до обґрунтування зайнятої позиції. У ході навчальної діяльності студенти кожної пари заповнювали бланк «Ліквідація безвихідної ситуації» (додаток Д3). Так студенти занотували назву музичного твору та прізвище композитора, з'ясовували шкільний вік учня для якого призначено даний твір для скрипки. Важливим було формування студентами кожної створеної пари педагогічної проблеми і занесення цього до графі «Педагогічна проблема». У процесі з'ясування причин виникнення педагогічної проблеми студенти виходячи з вікових особливостей учнів для яких призначено певний музичний твір для скрипки та аналізу цього твору заповнювали графу «Причини виникнення педагогічної проблеми».

Таким чином, використання методу ліквідації безвихідних ситуацій студенти навчались упорядковувати навчальну інформацію та оперувати під час евристичного пошуку. Працюючи в парі над навчальним завданням майбутні вчителі музики навчались планувати та прогнозувати самостійну педагогічну діяльність на основі здійснення інтелектуальних операцій. Студенти розмірковуючи у парі мали змогу краще зрозуміти джерело виникнення даної проблеми, вчилися займати позицію та наводити обґрунтовані аргументи на захист своєї позиції. У цьому процесі вчитель музичного мистецтва здійснює такі розумові операції як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація, класифікація. «Щоб зрозуміти певний об'єкт, треба знати факти що його характеризують. Перехід від фактів до розкриття їх сутності, до узагальнюючих висновків відбувається за допомогою розумових і практичних дій» [18, 170].

Для того, щоб створити умови для набуття майбутніми вчителями музики знань, умінь і навичок використання творчих методів навчання нами було розроблено і впроваджено до експериментальної методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці *метод уніфікації*. Цей метод полягає в раціональному скороченні

числа елементів, ознак, властивостей і характеристик об'єктів. За даним методом у студентів виникала необхідність використання теоретичних знань із виконавської підготовки, історії, теорії та практики інструментального виконавства та методики навчання гри на скрипці. У результаті проведеної студентами навчальної роботи за методом уніфікації, студенти поставали співучасниками евристичного пошуку. Разом із набуттям фахових знань і вмінь, використанням творчих методів навчання у майбутній фаховій діяльності студенти навчалися визначати доцільність використання кожного запропонованого методу під час навчальної роботи над даним музичним твором, враховуючи його особливості. У цьому процесі студенти також навчалися приймати рішення щодо організації складних видів навчальної діяльності.

У процесі експериментальної роботи нами було розроблено *метод «Гірлянда випадковостей»*, що сприяв формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Цей метод передбачав залучення студентів до групової форми навчання, що ґрунтується на комбінаційному підході. Організація навчальної діяльності студентів передбачала забезпечення їх друкованою копією музичного твору для скрипки, а також розташування стільців у аудиторії один за одним. Це необхідно було для почергової навчальної роботи студентів. Викладач кожного студента забезпечив пустим бланком. Далі, студент який зайняв перший стілець оголошував перший творчий метод, який він вважав за доцільне використати у подальшій музично-педагогічній діяльності, та записував назву цього методу до даного бланку й передавав його далі іншому студенту. Кожен наступний студент повинен був підібрати такі прийоми, які доцільно було б використати під час навчальної роботи за даним методом в педагогічній діяльності з учнем шкільного віку, та записував його до цього бланку. Далі студент, який сидів на другому стільці записував евристичний метод, що доцільно було б застосувати з урахуванням особливостей даного

музичного твору, та передавав цей бланк далі. Студент, який працював останнім збирав у інших студентів заповнені бланки, та зачитував занотоване. Таким чином, залучення майбутніх учителів музики до навчальної роботи за методом «Гірлянда випадковостей» дало змогу спонукати їх до виявлення здатності до альтернативності, самостійності мислення. У той час, як один студент працював із бланком, решта мала змогу оцінити та виробити власну думку. Студенти навчались систематизувати набуті знання підбираючи за короткий проміжок часу вірне вирішення навчального завдання. Застосування даного методу досягається узагальненням наявних у студентів знань, використанням інтелектуальних умінь, перетворюючи їх у загально-групове надбання.

Наступним завданням методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики поставало створити умови для набуття студентами вміння створювати емпатійно-креативне середовище у навчальній діяльності учнів. З метою забезпечення майбутніх учителів музики цим умінням нами було використано модифікований метод Ю.Кулюткіна **метод створення яскравого каталогу** [15, 123]. Суть цього методу полягає у спробах пов'язати з музичним твором для скрипки будь-який твір зображувального мистецтва. Асоціативний розвиток образу поданого у певному відеоряді ведеться порівняно з аналізом художнього образу музичного твору, що призводить до глибокого розуміння сутності музичного твору та висвітлення деяких сторін композиторського задуму, на які раніше не звертали увагу. Метод створення яскравого каталогу може бути реалізований за допомогою засобів мультимедіа. У цьому процесі ми спонукали студентів до використання такого евристичного прийому як мультиплікація. За допомогою даного методу студенти набували навички створювати емпатійно-креативне середовище для засвоєння музичного твору. Належна свобода у підборі студентом відеоряду для розкриття змістової сутності музичного твору сприяла розвитку його образно-логічних і емоційно-чуттєвих здібностей. Залучення студента до створення «яскравого каталогу» під час фахового

навчання у вищому навчальному закладі із використанням творчих прийомів сприяє набуттю ним методичного матеріалу для здійснення в подальшому музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи.

Як показує практика, вчитель-скрипаль у процесі педагогічної роботи з учнями шкільного віку працюючи над музичним твором використовує його фрагменти, які містять технічні труднощі, для створення навчальних вправ. Опрацювання учнем цих вправ сприяє оволодінню певним технічним прийомом і набуттю вмінь гри на скрипці. Такі навчальні вправи, які побудовані на фрагментах музичного твору за навчальною програмою музичної школи для певного класу, більш результативні у педагогічній роботі, ніж інші вправи розроблені з метою формування й розвитку виконавського апарату учня під час гри на музичному інструменті скрипка.

Спираючись на це, нами було розроблено творчий метод *вигадування* модифікований за методикою В.Андрєєва [2,112]. Цей метод передбачає створення нового в результаті визначених розумових дій. Викладач використовуючи за даним методом групову форму навчання залучає студентів до обговорення такої педагогічної проблеми як виявлення вміння створити таку навчальну вправу, яка була б спрямована на подолання технічних труднощів у конкретному музичному творі. Таке обговорення здійснювалось з діаметрально протилежних позицій, і включало музично-теоретичний аналіз музичного твору для скрипки, та аналіз щодо технічних труднощів для учня певного класу музичної школи. Спочатку студенти здійснюють аналіз музичного твору, грають деякі фрагменти на скрипці, йде обмін точками зору.

Необхідно зазначити, що метод вигадкування сприяв створенню емпатійно-креативного середовища під час навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці. У процесі навчальної діяльності за даним методом студенти набували вміння аналізувати музичний твір для скрипки щодо технічних труднощів, і визначати необхідність створення навчальної вправи для оволодіння учнем певним технічним прийомом гри на скрипці, формування технічних умінь. Процес висування ідей та їх обговорення

викликав зацікавленість у студентів щодо отримання кінцевого результату такої музично-творчої діяльності. Цей метод сприяв усвідомленню студентами практичної необхідності набуття вміння створювати навчальну вправу, яка є індивідуально спрямованою до навчальних проблем учня під час навчання гри на скрипці.

Виходячи з практики зазначимо, що часто вчителі-скрипалі дають учням різного шкільного віку та інструментально-виконавської підготовки з навчальною метою один музичний твір для навчальної роботи. Це сприяє не лише оволодінню учнями навичок читання з листа, технічними навичками, ознайомленню з творчістю композитора певного проміжку історичного розвитку музичного мистецтва, але й вдосконаленню вміння вчителя-скрипаля здійснювати педагогічну роботу з учнями використовуючи творчі прийоми. Відомо, що викладач-скрипаль із кожним учнем працює над одним і тим же фрагментом музичного твору для скрипки по-різному. Викладач обов'язково враховує індивідуальний рівень учня, його музичні здібності, темперамент, особливості характеру, музичної пам'яті й використовує певні евристичні методи у цьому процесі. Ця необхідність і породжує потребу в застосуванні методу *адаптації евристичного методу до особливостей учня*. Сутність даного методу полягає у поступовому перетворенні, удосконаленні, видозміні фактичних даних і наявної інформації у відповідності до нових обставин. Так, викладач залучаючи студентів до групової форми діяльності, пропонує їм проаналізувати музичний твір для скрипки, та розглянути можливість використання в педагогічній діяльності з учнем четвертого, п'ятого та шостого класу музичної школи.

Далі, викладач залучає студентів до обговорення щодо можливості використання педагогічних прийомів і методів під час навчальної роботи над даним музичним твором із учнем шостого класу. Обрані педагогічні прийоми та методи були занотованими. На наступному етапі викладач нагадував студентам, які завдання постають перед учителем-скрипалем у педагогічній роботі з учнем п'ятого класу музичної школи. З урахуванням цих завдань

студенти генерували ідеї щодо використання евристичних прийомів, які б сприяли створенню емпатійно-креативного середовища у навчальній діяльності з класу скрипка.

Під час фахового навчання майбутніх учителів музики у вищому навчальному педагогічному закладі вони вивчають достатню кількість музичних творів для скрипки для того, щоб у подальшому здійснювати музично-педагогічну діяльність. Однак, як показує практика, студенти багато музичних творів забувають, а деякі твори після пригадування можуть входити до списку постійного репертуару. Разом із необхідністю поповнення майбутнього вчителя музики цього списку постає необхідність навчити студента створювати емпатійно-креативне середовище у подальшій музично-педагогічній діяльності з учнями загальноосвітньої школи. О.Станко розглядаючи в своєму дослідженні виконавський апарат студента-скрипаля визначає його організованою структурою, що охоплює такі психологічні сутності як слухову, емоційну та інтелектуальну сфери. При цьому емоційну та інтелектуальну сфери дослідник поєднує в один емоційно-інтелектуальний блок, оскільки «специфіка мислення музиканта якраз і полягає в тому, що воно здійснюється не у відриві, а на основі емоцій, через їх глибоку усвідомленість і впорядкованість» [39, 62].

Створення вчителем музичного мистецтва шкільного ансамблю скрипалів передбачає зацікавлення учнів процесом навчальної роботи над музичним твором. У цьому процесі вчителі-практики визначають важливим розвиток в учнів достатнього рівня сформованості вольової сфери. Оскільки навчальна робота над музичним твором включає: роботу над технікою смичка; формування виконавського апарату та досягнення учнем належної свободи й відсутності надмірних затиснень у плечі, передпліччі, пальцях учня; формування відчуття пластичної організованості рухів; навички ансамблевої гри на скрипці. Тому вчитель музичного мистецтва спонукаючи учасників шкільного ансамблю скрипалів до виявлення цілеспрямованості й

наполегливості під час навчальної роботи над музичним твором повинен уміти створити сприятливе емпатійно-креативне середовище.

З цією метою до експериментальної методики було введено модифікований *метод синектики* за методикою Г.Буша [7]. Виходячи з того, що метод синектики (від англ. «synectics» - поєднання різнорідних елементів) передбачає одночасний аналіз і навчальну роботу студентів із декількома об'єктами, тому ми запропонували студентам такі об'єкти для навчальної роботи з подальшим їх аналізом і порівнянням. «Усе в світі ми пізнаємо через порівняння, і якщо до нас потрапив якийсь новий предмет, якого ми не могли ні з чим порівняти, ні від чого відрізнити (якби такий предмет був можливий, то ми про цей предмет не склали б жодної думки і не могли б сказати про нього жодного слова)» [51].

Необхідно зазначити, що метод синектики є комплексним методом стимулювання студентів до оволодіння навичками використання емоційно-образного мислення в музично-педагогічній діяльності. У цьому процесі нами було обрано групову форму навчальної роботи студентів під час якої викладач створював емпатійно-креативне середовище для вільного висування студентами ідей. Бажано, щоб студенти не знали заздалегідь суті проблеми яку їм буде надано для вирішення, оскільки важливою умовою поставало їх абстрагування від звичайних стереотипів мислення. Так, студентів експериментальної групи було розподілено на дві групи, а саме: «вчителі скрипки у музичній школі», «вчителі музичного мистецтва загальноосвітньої школи». Перед студентами було поставлено педагогічну проблему, а саме: необхідно з учнями ансамблю скрипалів попрацювати над музичним твором що є цікавим, але містить технічні труднощі, тому необхідно проаналізувати нотний текст музичного твору для дитячого ансамблю скрипалів, і знайти спосіб і засоби створення емпатійно-креативного середовища для їх активізації під час навчальної роботи в ансамблі скрипалів. Враховуючи прагнення студентів спростити процес вирішення проблеми, та розв'язати певну проблему традиційним шляхом викладач спрямовує їх під час

інтелектуальної діяльності до виходу за межі конкретного мислення та розширення діапазону пошуку нових ідей. Тому в основу методу синектики покладено пошук потрібного рішення за рахунок подолання психологічної інерції, студентів у процесі формування евристичного мислення. У цьому процесі викладач по чергово спонукав студентів кожної створеної групи до емпатії через втілення в образ запропонованого об'єкта. Залучення методу синектики до процесу набуття студентами вміння створювати емпатійно-креативне середовище під час музично-педагогічної діяльності з учнями шкільного віку уможливило залучення студентів до генерування ідей шляхом асоціативного мислення студенти мали змогу формулювати способи вирішення поставленої проблеми, та визначати серед них провідні додаткові, та неефективні для учнів визначеного рівня інструментально-виконавської підготовки. Студенти навчались проводити конструктивний аналіз висунутих ідей та доцільності їх практичної реалізації під час музично-педагогічної діяльності вчителів-скрипалів у різних освітніх закладах.

Отже, накопичувальний етап формувального експериментального дослідження уможлиблював набуття майбутніми викладачами музики знань, умінь і навичок щодо використання творчих методів навчання, а також усвідомлення необхідності створення емпатійно-креативного середовища у навчальній діяльності з учнями шкільного віку з метою розвитку їх емоційно-образного мислення.

Третій етап – *змістовно-інтеграційний* – передбачає надання пріоритетного значення процесу навчальної роботи з даними з використанням набутих фахових знань і вмінь, що сприяє максимальній заглибленості у процес: методичної самостійної роботи вчителя-скрипаля; коригування навчальної діяльності учня. На цьому етапі відбувався цілеспрямований розвиток умінь студентів використовувати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи над музичним твором. У процесі експериментальної роботи відпрацьовувалось оволодіння майбутніми вчителями музики засобами та методами розвитку виконавських умінь. Змістовно-інтеграційний етап був

спрямований на формування рефлексивно-виконавського компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Мета полягала у поступовому розширенні методичних знань студентів щодо педагогічної роботи вчителя-скрипаля з учнем у процесі навчання гри на скрипці, а також із дитячим ансамблем скрипалів: розширення термінологічного багажу; досвіду використання творчих прийомів і методів навчання; виконавських можливостей щодо точного прочитання нотного тексту музичного твору для скрипки; накопичення фахового кругозору. Використовувались завдання, які були спрямовані на: набуття студентами вмінь самостійно обирати методи навчання; стимуляцію розвитку творчого потенціалу особистості керівника дитячого ансамблю скрипалів; розвиток його інтелектуальних умінь; набуття вміння рефлексивного оцінювання музичного твору для скрипки.

Важливим на цьому етапі поставав як процес узагальнення набутих фахових знань, так і визначення їх практичного значення для майбутньої фахової діяльності студентів. Тут особливе значення надається цілеспрямованості особистості студента під час побудови власної траєкторії виконавської діяльності, що спрямовується на домінування таких форм творчої активності, як визначення кола улюблених музичних творів для скрипки, усвідомлення розвитку технічно-виконавських умінь, пошук власного виконавського стилю, планування сумісної виконавської діяльності зі школярами. Процес комплексного, поглибленого оволодіння студентами музично-педагогічними, комунікативно-організаційними, музично-теоретичними, мистецько-виконавськими знаннями та вміннями відбувався у взаємодії з практичною роботою з учнями загальноосвітньої школи.

Під час фахового навчання майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі важливою є підготовка його до викладацької діяльності з учнями шкільного віку з використанням творчих прийомів роботи. З цією метою нами було розроблено *метод інверсії в парах* (від лат. inversion – перевертання, перестановка). Цей метод використовується при вирішенні певного завдання та орієнтований на пошук ідей у нових несподіваних

напрямах, що є протилежними традиційним поглядам і переконанням. Д.Чернилевський справедливо відзначає, що «сьогодні мисляча людина зобов'язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення і вміти переборювати конфлікти й суперечності» [50, 16].

Зазначений метод базується на принципі дуалізму, тобто діалектичної єдності й оптимальному використанні прямих і зворотніх процедур творчого мислення: аналіз і синтез, логічне та інтуїтивне, статичне й динамічне, зовнішні та внутрішні сторони об'єкта. Цей метод дозволяє знаходити оригінальні, інколи дуже несподівані рішення стосовно різного рівня педагогічних проблем. Однак для того, щоб майбутні вчителі музики мали змогу самостійно застосовувати даний метод у подальшій музично-педагогічній діяльності, викладачу необхідно спрямовувати їх до набуття досвіду навчальної діяльності за даним методом.

Організація навчальної роботи студентів передбачає розподіл студентів у пари. Кожну пару викладач забезпечував музичним твором для скрипки що призначено для дітей шкільного віку. У кожній створеній парі студенти по чергово виконували роль учителя, а потім роль учня. Викладач розташовував створені пари в окремих аудиторіях. Спочатку студент, який виконував роль «учня» читав із листа музичний твір для скрипки. У цей час студент, який виконував роль «вчителя» уважно слідував за діями «учня» аналізуючи музичне звучання за даним методом, передбачалось використання «вчителем» таких евристичних прийомів як аналогія, ідеалізація, мультиплікація, інтеграція, динамізація. Поряд із тим «вчитель» повинен був висловлювати поради щодо правильного інтонування на скрипці нотного тексту. У цьому процесі викладач радив використовувати евристичні питання. Коли «учень» здійснив читання з листа, «вчитель» повинен був запропонувати йому визначити музичну форму твору, гармонійний план, і на цій основі визначити загальну кульмінацію у даному музичному творі та наявність відхилення та модуляції. Далі, «вчитель» пропонував «учню» попрацювати над навчальною вправою для вироблення певного технічного вміння, або

визначав фрагмент у даному музичному творі що є складним і залучав «учня» до здійснення навчальної роботи над цим фрагментом. Враховуючи те, що професійне володіння майбутнім учителем музики грою на скрипці розкриває широкі можливості для музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл, «вчитель» за даним методом використовує музичний інструмент скрипка для демонстрації правильного виконання музичного твору для скрипки, розучування разом із учнем складного фрагменту з цього твору. Навчальний час такої роботи обмежувався, а студентам було надано п'ятнадцять хвилин.

На наступному етапі за даним методом студенти обмінювались ролями. Ігрова модель навчання покликана реалізувати комплекс цілей, а саме: набуття студентом навички контролювати й оцінювати музичне звучання, прояв самостійності у виборі евристичних прийомів і методів, надання студенту можливості самовираження у викладацькій діяльності, надання можливості використати набуті методичні знання для висловлення зауважень і порад, або для забезпечення «учня» необхідною навчальною вправою; читання з листа музичного твору для скрипки призначеного для учнів шкільного віку; набуття студентами комунікативних умінь, навичок співробітництва у соціальному аспекті; надання можливості узагальнювати без надмірного спрощення.

Використання методу інверсій у парах передбачало використання ігрової моделі, за якою студенти виконували певні ролі. Це з одного боку, уможливило залучити студентів до використання інтелектуальних умінь під час аналізу, систематизації, узагальнення даних. З іншого – це сприяло створенню умов для використання студентами евристичних прийомів під час вирішення навчальної проблеми. Необхідно відзначити зацікавленість студентів у навчальній роботі за даним методом, оскільки отриманий результат був непередбачувальним. Студенти із зацікавленістю виконували по чергово запропоновані ролі, використовували гру на скрипці, творчо виявляли себе під час навчальної роботи над музичним твором.

Музично-педагогічна діяльність учителя музичного мистецтва передбачає виявлення ним самостійності у виборі методів музичного навчання. Тому під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному педагогічному закладі важливо не лише підготувати студента до оволодіння комплексом методів ефективного навчання учнів загальноосвітньої школи, але й використовувати навички розвитку емоційно-образного мислення. У цьому процесі важливим є самостійність мислення особистості, розгляд питання з різних аспектів, вироблення конкретних рішень, висування ідей. Тому на цьому етапі дослідження ми спирались на думку Р.Пауля, щодо важливості піддавати сумніву загальноприйняті погляди на певні речі та уникнення особистістю некритичного сприйняття тієї точки зору, яка визначена в певному суспільстві [21].

Для розвитку самостійності майбутніх учителів музики у процесі формування емоційно-образного мислення нами було розроблено **метод альтернативного вибору**. Цей метод ґрунтується на творчому переосмисленні інтерпретації музичного твору та передбачав використання групової форми навчальної роботи. Викладач забезпечував кожного студента друкованою копією музичного твору для скрипки та пропонував їм прослухати даний музичний твір у виконанні відомого скрипаля. Далі, викладач пропонував студентам скористатись музичним інструментом скрипка та запропонувати, наприклад, виконання іншого штриха технічного прийому, уповільнення або прискорення темпу, рухливої динаміки. Важливим у цьому процесі поставало: стимулювати у студентів продукування ідей, що руйнують звичайні стереотипи та загальноприйняті погляди; вчити альтернативному раціональному вибору способів вирішення поставлених навчальних завдань. Викладач спрямовував студентів до обдумування, розмірковування з метою знаходження в нотному матеріалі об'єктів підтвердження висунутої ідеї, а також до комунікативної взаємодії у цьому процесі. Студентами обирались способи виконання що є адекватними сформованому художньому задуму. Отримані варіанти асоціативно

розвиваються з художнім образом відкриваючи нові грані його характеру. Використовуючи скрипку студенти прагнули вдосконалювати чіткість артикуляції, уважно прислухаючись до звучання особистого виконання на скрипці. Сам факт творчого пошуку вдосконалення якості виконання свідчить про те, що студенти оволодівали технічними навичками на ідеальному рівні відображення. Використання в навчальній роботі майбутніх учителів музики методу альтернативного вибору сприяло залученню студентів до комунікативної взаємодії під час продукування ідей, розмірковування, обговорення. Використання музичного інструменту скрипка уможливило здійснення апробації запропонованої ідеї, та доведення її доцільності або спростування. У процесі обговорення викладачем також піднімалось питання щодо методів евристичного навчання, які доцільно було б застосовувати під час навчальної роботи з учнем шкільного віку.

Майбутні вчителі музики під час фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі оволодівають багатьма навчальними методами. У цьому процесі студенти повинні навчитись ураховувати поставлені навчальні завдання щодо музично-естетичного розвитку учня шкільного віку, особливості музичного твору, вікові особливості учня. Під час навчання учня шкільного віку на скрипці вчитель-скрипаль повинен за допомогою творчих методів навчання не лише зацікавлювати його процесом формування виконавського апарату, але й навчальною роботою над інтонацією, звуковибудовуванням, динамікою. Це відбувається порівняно з процесом формування відчуття пластичної організованості рухів і залученням учня до здійснення самоконтролю над процесом якісного відтворення кожної ноти на музичному інструменті скрипка. З цього приводу С.Хентова зазначає, що не всі учні вміють слухати й чути, а головне це є незвичним для учнів, не виховується в них із дитинства. Також дослідниця зауважує, що Г.Нейгауз зацікавлював своїх учнів окремими виникаючими, згасаючими музичними звуками, їх тембром, характером звучання [47, 17].

Враховуючи необхідність розвитку самостійності у майбутніх учителів музики під час вибору методів евристичного навчання нами було введено до експериментальної методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці модифікований метод за методикою О.Ролінської **метод реверсного наведення на евристичний пошук**. «Цей метод зорієнтований на вирішення художньої проблеми у зворотньому напрямку від усвідомлення результату до пошуку способів вирішення цієї проблеми» [30, 58]. Так викладач, використовуючи групову форму навчання, забезпечував кожного студента різним музичним твором для скрипки, що призначено для учнів музичної школи. Викладач пояснював студентам, що навчальна робота за даним методом передбачає: здійснення аналізу кожним студентом даного музичного твору, з'ясування для якого шкільного віку учня призначений даний музичний твір, а також визначення кола технічних труднощів із якими може стикатись учень під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки. Враховуючи це студент може заповнити графу запропонованого бланку «Бажаний навчальний результат», а визначені технічні труднощі занотувати у графі «технічні складнощі». Так опрацьовуючи можливість використання цього евристичного прийому студенти розглядали об'єкти, які потребували кодування за допомогою символу з урахуванням того, що засобами художньої виразності в музиці є мелодія, гармонія, ритм, тембр, динаміка, композиція, оркестровка, які дозволяють створювати неповторні художньо-музичні образи.

Таким чином, за допомогою методу реверсного наведення евристичного пошуку студенти навчали самостійно здійснювати вибір методів навчання з використанням набутих теоретичних знань, і пов'язувати це з практичною необхідністю музично-естетичного розвитку учня під час гри на скрипці. Важливим поставало врахування можливостей комп'ютеру, а також міжнародної мережі Інтернет. Враховуючи вікові особливості школяра для якого призначений певний музичний твір, студенти навчались використовувати ігрові прийоми як складову евристичного методу. Це також

передбачало визначення окремих уривків музичного твору для скрипки, що становлять, на погляд студента, певну складність для виконання. Залучення студентів до обговорення сприяло розумінню ними причинно-наслідкових зв'язків у процесі застосування творчих методів навчання.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності важливим є прояв самостійності у виборі методів навчання, а також вони повинні навчитись розглядати такі музичні об'єкти як мелодія штрих, темп, тембр, динаміка для того, щоб навчитись порівнювати їх і спрямовувати в подальшому навчальну роботу учня над музичним твором для скрипки. «Порівняння – важлива розумова операція. За її допомогою пізнаються схожі та відмінні ознаки і властивості об'єктів. Операції порівняння різняться за складністю залежно від завдання чи змісту порівнюваних об'єктів. Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів» [18, 170]. Здатність майбутнього вчителя музики здійснювати таку розумову операцію під час навчальної роботи над музичним твором сприяв висловленню логічних пояснень щодо розвитку музичної думки, художньої значимості кожного музичного та формоутворювального елемента, встановленню зв'язків між визначеними музичними об'єктами. З цією метою нами було розроблено *метод змістовного бачення*. Цей метод було реалізовано під час індивідуальних занять із основного інструменту скрипка, та передбачав використання індивідуальної форми навчання.

Сутність методу змістовного бачення постає в залученні майбутнього вчителя музики до ретельного розгляду музичних об'єктів музичного твору для скрипки у взаємозв'язку з музичною формою, технічними труднощами виконання, характерними особливостями музичного образу для здійснення самостійного вибору методів евристичного навчання. За даним методом викладач пропонував студенту прочитати з листа незнайомий музичний твір для скрипки призначений для учнів шкільного віку. Далі викладач звертав увагу студента до розгляду об'єктів даного музичного твору на основі музично-теоретичного аналізу. Майбутній учитель музики повинен був

з'ясувати призначення даного музичного об'єкту у загальній композиції музичного твору, які методи та прийоми доцільно застосувати в педагогічній роботі вчителя-скрипаля для того, щоб зосередити увагу учня на змістовній сутності даного музичного об'єкту. Здійснення студентом пошуку відповідей на поставлені викладачем питання дозволяло правильно сформулювати проблему, визначити методи евристичного навчання, що сприяли б ефективному формуванню в учня певного класу музичної школи належної свободи та відчуття пластичної організованості рухів під час гри на скрипці, образно-логічних і емоційно-чуттєвих здібностей, вмінь ансамблевої гри. У цьому процесі викладач спрямовував студента до усвідомлення художньої значимості кожного музичного та формоутворювального елемента. Розгляд кожного з означених викладачем музичних об'єктів з різних аспектів дозволяв усвідомлення студентом композиторського задуму музичного твору для скрипки, та на цій основі визначати виконавські труднощі.

Оскільки для майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання необхідно навчитись використовувати інтелектуальні вміння під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки, вміти критично оцінювати виконання учнем музичних звуків на скрипці, використовувати творчі методи навчання під час опрацювання з учнем певного технічного прийому гри на скрипці. Тому наступним завданням методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці поставало вироблення у студентів уміння рефлексивного оцінювання мистецьких творів.

Навчальна робота майбутнього вчителя музики в класі з основного інструменту скрипка включає читання з листа музичного твору. Цей процес сприяє ознайомленню студентом із багатьма музичними творами для скрипки, використанню в цьому процесі вже набутих фахових знань і вмінь, рефлексивному оцінюванню музичного твору. Для розвитку вміння студентів рефлексивно оцінювати музичний твір, на нашу думку, доцільно використати можливості символу. Кодування за допомогою символів певного об'єму

інформації повинно здійснюватись на основі музично-теоретичного аналізу музичного твору. При цьому, символ повинен бути не просто вигаданим, а обґрунтованим. Викладач повинен створити атмосферу невимушеності спрямовуючи студентів до висування, формулювання розроблення гіпотез. Важливим під час читання з листа музичного твору для скрипки постає створення рефлексивного середовища. Це дозволяє під час навчальної роботи майбутнього вчителя музики за даним методом «перенесення набутого досвіду за межі навчального процесу. Обговорення проблеми у рефлексивному середовищі надає можливість взаємного доповнення та розвитку думок всіх учасників» [20, 289].

Виходячи з цього, нами було використано модифікований метод *символічного бачення під час читання з листа музичного твору на скрипці* за методикою А.Хуторського [49]. Цей метод постає у знаходженні та побудові зв'язку між об'єктом і створеним символом. Аналіз знайдених відношень дозволяє виявити властивості об'єкту та вирішити поставлене завдання. За даним методом викладач пропонував прослухати студентам запис звучання музичного твору для скрипки та проаналізувати нотний матеріал. Виходячи з музичної форми викладач пропонував студентам проаналізувати окремо кожен складову даної музичної форми, віднайти й позначити кульмінацію. Це поставало підґрунтям для подальшого кодування музичного твору символами. З цією метою викладач грав на скрипці фрагмент музичного твору, і пропонував студентам занотувати характерні особливості мелодійної лінії такі як хроматизми, відхилення, модуляція тощо.

Наступний етап називався «етап швидкого пошуку», на якому студенти за визначеним часом повинні були генерувати ідеї, вносити пропозиції. Всі ідеї запропоновані студентами були записані викладачем. Далі, ці ідеї обговорювались. У цьому процесі викладач спонукав студентів до логічних пояснень думок, які висловлювались. На наступному етапі важливо було перевірити відповідність обраних символів. Для цього викладач пропонував студентам записати на дошці всі обрані символи, та обговорити їх доцільність

використання. Це поставало підґрунтям для читання з листа на скрипці даного музичного твору. Так, викладач розподіляв даний музичний твір на фрагменти, нагадував студентам до якого музичного фрагменту належить один із створених символів, і пропонував грати студентам по черзі з листа на скрипці.

Навчальна робота зі студентами за даним методом сприяла розвитку їх умінь візуально аналізувати музичний твір із включенням внутрішнього слуху. Студенти навчались фантазувати у процесі підготовки до читання з листа музичного твору для скрипки, висувати ідеї щодо символу, яким прагнули кодувати певний музичний фрагмент. Важливим також поставав процес встановлення студентами зв'язків між нотним текстом музичного твору і значенням певного символу. У деяких випадках студенти навіть виявили протиріччя у судженнях, що призводило до повторного аналізу обраних об'єктів.

Навчальна розумова діяльність студента не може існувати ізольовано від його особистості, тому процес формування емоційно-образного мислення майбутнього вчителя музики визначається дослідниками як процес особистісний. Спрямовання фахової підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи обумовлює важливість включення до цієї підготовки морально-ціннісної складові. Підбираючи музичні твори для виконання дитячим шкільним ансамблем скрипалів учитель музичного мистецтва передає учням музичні цінності. При цьому, вчитель музичного мистецтва разом із виявленням таких особистісних цінностей як сповідування принципів гуманізму, справедливості, відповідальності, толерантності виявляє своє відношення до творів музичного мистецтва, інтерес до навчальної роботи над технічно-виконавськими труднощами в музичному творі, обережне ставлення до музичного інструменту.

Виходячи з цього, доцільним поставало введення до експериментальної методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів

музики під час гри на скрипці *методу вживлення*, що є модифікованим за методикою А.Хуторського [49]. Сутність даного методу постає у зміні сприйняття студентом процесу навчальної роботи над музичним твором. Під час індивідуального заняття з основного музичного інструменту скрипка викладач пропонує студенту уявити себе головним героєм даного музичного твору. Для цього викладач спрямовує студента до розвитку вміння здійснювати рефлексивне оцінювання мистецьких творів, що є невід'ємною складовою навчання гри на скрипці у вищому навчальному педагогічному закладі. Під час навчальної роботи студента над музичним твором викладач спрямовує його до здійснення контрольної-оцінювальної діяльності [6]. Під час навчальної діяльності студент засобом чуттєво-образних та розумових уявлень намагається «увійти» у об'єкт що вивчається. Таке вживлення зацікавлює студента процесом рефлексивного оцінювання музичного твору. Як наслідок, студент починає розуміти доцільність позначок композитора проставлених у партитурі щодо темпу, штриха, динаміки виконання на скрипці.

Отже, введення методу вживлення до навчальної роботи студентів індивідуального класу з основного інструменту скрипка дозволило залучити їх до рефлексивного аналізу музичних творів. Студенти навчались виробляти конкретні рішення завдяки розгляду питання «зсередини». У цьому процесі студенти намагались виявити протиріччя розглядаючи музичні явища та застосовуючи музичні терміни. Така навчальна робота постала підґрунтям для створення студентом інтерпретації музичного твору.

Під час фахового навчання майбутніх учителів музики викладач повинен звертати їх увагу до педагогічних проблем учителя музичного мистецтва. Серед багатьох фахових умінь учитель музичного мистецтва повинен уміти класифікувати дані, що призначено для використання під час музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи. Дослідниками розглядається процес класифікації як один із важливих елементів творчої діяльності вчителя музичного мистецтва. Результат такої самостійної

діяльності вчителя музичного мистецтва сприяє доступному викладенню навчального матеріалу учням, раціональному використанню навчального часу, а також ґрунтовному засвоєнню учнями необхідних знань і вмінь. З цією метою до експериментальної методики формування емоційно-образного мислення в майбутніх учителів музики нами було введено **метод послідовної класифікації даних**. Цей метод полягає у виділенні в об'єктах основних класифікаційних елементів, ознак, властивостей, характеристик та їх ранжування за значимістю. Він використовується під час навчання майбутнього вчителя гри на скрипці для набуття ним уміння здійснювати ідентифікацію групи однорідних об'єктів у даному музичному творі. Так, за допомогою даного методу уможливорюється організація студентом об'єктів певного музичного твору в систему зі встановленням зв'язків, що дозволяє швидше і точніше виявляти студентом наявність технічних і виконавських труднощів у музичному творі.

Необхідно зазначити, що здійснення студентами музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки відбувалось за такими об'єктами як музична форма, гармонійний план, музична фактура, мелодійна лінія тощо. Ці об'єкти, безумовно, відрізняються за своїми суттєвими ознаками. Далі, отриманий студентами перелік уможлилював створення нових сполучень для винаходження нового способу розв'язання навчального завдання. За даним методом уможливорюється розгляд студентами таких нових сполучень, які під час звичайного музично-теоретичного аналізу музичного твору можна втратити. А наявність таблиці дає можливість охопити всі варіанти одним поглядом і систематично їх дослідити, оскільки вони були включені до запропонованої таблиці.

Таким чином, використання методу послідовної класифікації даних створювало умови для набуття студентами практичних умінь роботи з даними. Студенти виявляючи наполегливість в інтелектуальній діяльності оцінювали визначені для навчальної роботи об'єкти. Виявляючи самостійність мислення

студенти здійснювали вибір раціональних способів вирішення поставлених навчальних завдань із використанням інтелектуальних умінь.

Діапазон застосування евристичних прийомів під час вивчення музичного твору для скрипки досить широкий, він включає процес ознайомлення з нотним матеріалом; роботу над технічними труднощами; створення власної трактовки музичного твору. Врахування особливостей певного музичного твору для скрипки є важливим у процесі використання викладачем будь-якого евристичного прийому, та передбачає знаходження таких фрагментів музичного твору, які потребують застосування евристичних прийомів. Виходячи з цього, ми вважали за необхідне включити до методики формування евристичного мислення майбутніх учителів музики ***метод адаптації евристичних прийомів до особливостей музичного твору для скрипки***. Цей метод спрямований на розвиток умінь у студентів самостійно визначати необхідність застосування того, чи іншого евристичного прийому під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки. Використання евристичних прийомів спрямовувалось на пристосування їх до особливостей музичного твору зі спрямуванням студента до виявлення індивідуальних творчих можливостей. Це пов'язане з необхідністю набуття майбутнім учителем музики власного досвіду практичного застосування евристичних прийомів у навчальній діяльності.

Даний метод було впроваджено під час індивідуальних занять із основного інструменту скрипка, що передбачало використання індивідуальної форми навчання. На першому етапі навчальної роботи студента за даним методом, викладач пропонував під час проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки використати евристичний прийом «Виявлення суперечностей». Студент використовуючи інформаційні джерела мав змогу порівняти дані та виявити певні суперечності. Важливим у цьому процесі було спонукання студента до використання критичного мислення під час навчальної роботи з даними. Під час такої діяльності студент аналізував нотний текст даного музичного твору, а також звукозапис його виконання.

Отже, метод адаптації евристичних прийомів до особливостей музичного твору для скрипки сприяв зорієнтуванню студентів на набуття досвіду їх використання під час навчальної роботи над музичним твором. У цьому процесі студент долучався до пошуково-творчої діяльності під час якої визначалась доцільність використання певного евристичного прийому, та аналізувався отриманий навчальний результат такого застосування. Робота студента з нотним текстом музичного твору уможлиблювала своєчасне врахування ним особливостей музичного викладення даного твору. Змістовно-інтеграційний етап формувального експериментального дослідження уможлиблював набуття майбутніми викладачами музики вмінь самостійно обирати методи навчання, а також рефлексивно оцінювати мистецькі твори з метою планування уроків музичного мистецтва з учнями шкільного віку.

Четвертий етап – *діяльнісно-самостійний* – забезпечував формування продуктивного мислення, що забезпечує самостійність майбутніх учителів музики під час навчальної роботи над музичним твором, проектуванні та варіативному плануванні музично-педагогічної діяльності зі школярами, оригінальності генерованих студентами ідей. Діяльнісно-самостійний етап експерименту був спрямований на формування творчо-результативного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. На цьому етапі використовувався спектр методичних знань щодо творчих прийомів і методів, які були покладені в основу групових занять, що сприяло набуттю студентами вміння самостійно організовувати колективну діяльність, знаходити оптимальні способи вирішення творчого навчального завдання, здійснювати навчальну роботу з даними за допомогою комп'ютера, та досягнення бажаного результату, вміло поєднувати дані вилучені з різних інформаційних джерел із урахуванням особливостей даного музичного твору для скрипки, та сприяли формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. У цьому процесі відбувалось залучення студентів до самостійної навчальної діяльності у застосуванні набутих знань щодо евристичних методів навчання, та вмінь керівництва

музично-творчою діяльністю школярів. У процесі навчальної роботи з музичними творами для скрипки, які призначені для учнів шкільного віку, студенти ознайомлювались із педагогічними проблемами, з якими стикається вчитель музичного мистецтва, та розглядали способи формування й розвитку технічних умінь учнів, зазначали для себе важливі грані музично-педагогічної діяльності. На цьому етапі студенти активно застосовували набуті інтелектуальні вміння, проявляли наполегливість у процесі навчальної роботи над творчим навчальним завданням. Важливим стимулом для студентів стало проведення презентацій, під час яких майбутні вчителі музики демонстрували результат творчої діяльності над навчальним завданням, а також художнє виконання музичного твору чи його фрагментів на скрипці.

Виходячи з практики, що одним із недоліків учителів музичного мистецтва, як випускників вищої школи, постає невміння самостійно ставити творчі завдання учням і спрямовувати їх до творчого вирішення таких завдань. Тому, вчителі музичного мистецтва не здатні діяти в нестандартних ситуаціях, і не здатні зацікавлювати учнів процесом музичної творчості. Спираючись на це, нами було визначено ввести до експериментальної методики **метод «Конструктивна спадкоємність»**. Цей метод застосовується з метою спонукання студентів до використання творчих прийомів під час самостійної роботи над музичним твором для скрипки. Сутність його полягає в поступовому вдосконаленні ідеї через залучення нових характеристик музичного образу, властивостей які стають відомими під час здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки. Отримані дані підлягають обов'язковій перевірці для з'ясування їх єдності з музичними засобами виразності, які використав композитор. У цьому процесі викладач спонукає студента звертатись до аналогій, а також виявляти здатність об'єктивно оцінювати музичний твір для скрипки.

Потреба у впровадженні методу «конструктивна спадковість» у практику навчання гри на скрипці у вищому навчальному педагогічному закладі зумовлена недостатнім досвідом студентів у застосуванні прийомів

евристичної діяльності над музичним твором для скрипки. Студенти часто здійснюють поверхневий музично-теоретичний аналіз музичного твору для скрипки, та не завжди одразу усвідомлюють зміст і способи застосування евристичних прийомів у цьому процесі. Метою використання цього методу в навчальній роботі майбутнього вчителя музики над музичним твором для скрипки постає знаходження «слабких місць» у визначеній інтерпретації музичного твору та її вдосконалення.

Під час залучення майбутнього вчителя музики до навчальної роботи за даним методом викладач спонукає його до використання евристичного прийому «Заміна». Цей прийом дозволяє переформулювати будь-яке питання, що використовується під час аналітичної діяльності у самостійній роботі над музичним твором для скрипки, у такий спосіб, щоб спрямувати асоціативно-образне та логічне мислення студента на пошук відповідних властивостей музичного образу в музичному творі, та якостей цього художнього образу для відтворення у звучанні скрипки. Застосування прийому «Художнє перебільшення» у цьому процесі опосередковується потребами майбутньої музично-педагогічної діяльності студента як учителя музичного мистецтва. Даний прийом передбачає входження студента в роль учителя для активного самостійного вирішення художньої проблеми, чим інтенсифікується евристичний пошук студентом нових характеристик художнього образу музичного твору для скрипки за навчальним планом. До того ж, даний метод передбачає використання такого евристичного прийому як «Виявлення суперечностей», за яким студент у процесі відхилення «слабких ідей» повинен довести невідповідність висунутої ідеї зі змістовною сутністю музичного твору. Доречним у цьому процесі також постає використання таких евристичних прийомів як «Миттєве створення», «Реконструкція відомого».

Зазначимо про необхідність зосередження педагогічної роботи викладача з майбутнім учителем музики у цьому напрямку на індивідуальних заняттях із основного інструменту скрипка. Важливо виховувати потребу студентів в застосуванні евристичних прийомів під час самостійної роботи над

музичним твором. Тут слід враховувати взаємозв'язок розвиненої слухової уяви студента, доцільності здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору. Таким чином, даний метод сприяє активізації механізмів самопізнання та самовдосконалення як чинників продукування творчих ідей.

Близьким до методу «конструктивна спадкоємність» постає модифікований за методикою Ю.Кулюткіна *метод організованих стратегій* [15]. Цей метод полягає у пошуку нових рішень через подолання інерції мислення. Він є ефективним при нездатності майбутнього вчителя музики під час музично-теоретичного аналізу музичного твору для скрипки відмовитись від найбільш очевидної інтерпретації музичного твору, та знайти новий підхід до трактування цього твору. Даний метод базується на принципах: а) самоорганізації студента щодо вибору нових ідей вирішення музичної думки композитора; б) об'єктивного відсторонення та аналізу нотного тексту музичного твору для скрипки щоразу з несподівано нової точки зору.

Під час проведення навчальної роботи зі студентом у процесі навчання гри на скрипці викладач спрямовує його до використання фактичних даних і здійснення візуального аналізу нотного тексту музичного твору для скрипки. За допомогою таких інформаційних джерел як музичні енциклопедії, музичні словники, довідники, музичні періодичні видання тощо викладач залучає студента до відшукування інформації, яка постане доцільною для розкриття змістової сутності музичного твору. Використання можливостей інформаційної мережі Інтернет для пошуку додаткової інформації теж дозволяється в навчальній роботі за даним методом. Головне здійснювати перевірку точності й достовірності даних, а також послідовність їх викладення. У цьому процесі викладач пропонує студенту відшукувати нові ідеї та припущення з урахуванням специфіки навчання гри на скрипці. Великий обсяг інформації потребує виявлення студентом уміння відстоювати недостовірну, незначущу та другорядну інформацію. Результатом самостійної діяльності студента під контролем викладача постає знаходження нового

підходу до трактування даного музичного твору для скрипки спираючись на принципово нову інформацію.

Ефективним виявився *метод евристичних запитань*, де програвалась реальна ситуація, ставились завдання щодо аналізу запропонованої проблеми, а також щодо її вирішення. Даний метод уможлиблював знаходження способів подолання труднощів, які виникають у вчителя музичного мистецтва під час позаурочної роботи з ансамблем скрипалів до складу якого входять учні загальноосвітньої школи. Цей метод доцільно застосовувати під час збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи упорядкування вже отриманих даних [14]. Цей метод дозволяє знищити проблемність самостійного виявлення вчителем музичного мистецтва недоліків у виконанні учнями ансамблю скрипалів музичного твору; здійснити розбивку задачі на завдання; винайти свої способи поєднання наочності в одному уроці зі школярами.

Навчальна робота майбутніх учителів музики за даним методом здійснювалась за наступними етапами: 1) студенти аналізують музичний твір для ансамблю скрипалів; 2) визначають виконавські труднощі даного твору для школярів певного шкільного віку з урахуванням рівня загального розвитку та рівня володіння технічними вміннями гри на скрипці; 3) формулюють способи подолання технічних труднощів, а також розробляють необхідну наочність для навчальної роботи з учнями дитячого ансамблю скрипалів.

На підготовчому етапі за даним методом було вилучено з Інтернету відеоматеріал виконання дитячим ансамблем музичного твору для скрипки. Оскільки навчальна робота за цим методом передбачає використання групової форми навчальної роботи зі студентами, тому студентів було об'єднано у групи, до яких входило 3-4 студента. Це уможливлювало використання евристичних запитань, які сприяли виробленню в студентів більш активної позиції. За даним методом, викладачем скрипки здійснюється показ окремих навчальних елементів відео фрагменту. При цьому, викладач задає студентам евристичні запитання: Якими технічними вміннями гри на скрипці володіють

учні з екрану? Чи відповідає даний музичний твір рівню їх технічно-виконавського розвитку? Назвіть тематичні шкільні концертні заходи, де учні ансамблю скрипалів можуть виконати цей музичний твір. За допомогою яких технічних вправ для скрипки можна вдосконалити виконання даного музичного твору? Необхідно зазначити, що цей відеоматеріал не є готовим продуктом, а лише наочністю, яка має інформаційний характер і використовується за даним методом. Далі, викладач пропонував студентам використовуючи доповнені ними бланки по черзі виконати на скрипці окремі уривки даного музичного твору та запропонувати нове вирішення музичної думки засобами музичної виразності.

Під час залучення майбутніх викладачів музики до навчальної діяльності викладач спрямовує їх процес мислення до очікуваного результату, що може бути у формі суджень, міркувань. У цьому процесі важливим постає повідомлення сутності музичного твору. Критерієм розуміння є висловлена студентом думка, яка відображає отримані ним знання щодо істотних ознак музичного твору як об'єкту дослідження. «Важливу роль у стимулюванні розумової діяльності в процесі розв'язання завдань відіграють почуття. Виключно важливе значення мають почуття здивування, допитливості, почуття нового» [18, 177].

Для створення сприятливих умов під час навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці для прояву вміння створювати власну виконавську інтерпретацію музичного твору нами було модифіковано **метод елементів музичної критики** за методикою Н.Андрійчук [3, 167]. Цей метод спрямований до висловлення студентом емпатії до музичних об'єктів музичного твору, і постає у залученні студентів до навчальної роботи над музичним твором із використанням умінь емоційно-образного мислення.

Виходячи з того, що неможливо під час навчання гри на скрипці створити для студентів умови для безпосереднього спостереження за процесом педагогічної роботи вчителя-скрипаля з ансамблем скрипалів, тому за даним методом нами було використано відеодемонстрацію. Останнє не є

заміною реального експерименту, а складовою частиною засобів наочності. Нами було використано відеозапис, який не є відео фрагментом уроку з демонстрацією досліду, а постає демонстрацією фрагментів уроків, які було проведено різними вчителями-скрипалями з учнями музичних шкіл. Однак працювали ці вчителі разом із учнями над одним і тим же музичним твором для скрипки. Таким чином, студенти під час перегляду відеоматеріалу не отримували готових знань, а мали можливість аналізувати джерело інформації, яке вони повинні здобути самостійно. Використання евристичного подання навчального матеріалу уможлиблювало як аналіз окремих фрагментів, виявлення їх ідентичності та різниці їх змістовної сутності, здійснення узагальнення, а також складання цих окремих «пазлів» у єдине. Така навчальна робота студентів передбачала забезпечення їх друкованими копіями даного музичного твору. Після перегляду відео демонстрації, що включала коментарі, повтор запису, зупинку того чи іншого зображення обов'язково проводилось обговорення. Важливим у цьому процесі поставало вироблення в кожного студента власної думки щодо інтерпретації даного музичного твору.

Таким чином, використання методу елементів музичної критики під час навчання студентів гри на скрипці уможлиблювало використання засобів мультимедіа. Це передбачало проведення підготовчого етапу, на якому експериментатором було залучено студентів до здійснення зйомки фрагментів певних уроків. Це також постало корисним, оскільки студенти мали змогу відвідати різні музичні й загальноосвітні школи, познайомитись із вчителями-скрипалями та з методикою їх роботи з ансамблем скрипалів. На наступному етапі за даним методом студенти здійснювали аналіз нотного тексту музичного твору відео демонстрації. У цьому процесі студенти навчались не тільки висловлювати думки, а й аналізувати та аргументувати їх. Цей метод сприяє розвитку логічного мислення, засвоєнню фундаментальних знань.

Як показує практика, студенту під час навчання гри на скрипці дуже важко у процесі навчальної роботи над інтерпретацією музичного твору для

скрипки здійснювати узагальнення отриманих даних. Це вміння є необхідним для створення власної виконавської інтерпретації музичного твору для скрипки. Виходячи з цього, нами було модифіковано за методикою Інн Юань **метод художнього узагальнення** [13]. За даним методом нами було використано технологію «Ажурна пилка» за О.Пометун. «Технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена до учнів перед проведенням основного (базисного) уроку або доповнює такий урок. Заохочує учнів допомагати один одному вчитися, навчаючи» [42, 48]. Так, викладач використовуючи групову форму навчальної роботи зі студентами, розподіляє їх на три малі групи. При цьому, дві з яких «учнівські», а одна група «експертів». Кожну «учнівську» групу викладач забезпечує друкованими копіями музичного твору для скрипки. Для кожної такої групи було призначено музичний твір для навчальної роботи. Викладач спонукав студентів до самостійного аналізу даного музичного твору для скрипки.

Наступний етап за даним методом передбачав загальне обговорення зі студентами експериментальної групи щодо інтерпретації даних музичних творів. При цьому, студенти висловлювали своє розуміння розвитку музичної думки, охарактеризували поданий музичний образ, визначали загальну й часткові кульмінації даного музичного твору для скрипки. До обговорення викладач залучав усіх студентів експериментальної групи.

Таким чином, організація навчальної діяльності студентів за методом художнього узагальнення була спрямована на вироблення у майбутніх учителів музики вміння створювати власну виконавську інтерпретацію музичних творів. Залучаючи студентів до групової форми навчальної роботи над музичним твором для скрипки викладач спонукав їх через нескладні логічні побудови отримувати нові знання, а також аналітично узагальнювати отримані дані.

Наступним завданням методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці поставало спрямувати студентів до набуття навичок саморегулювання власної музично-педагогічної діяльності. З цією метою нами було введено модифікований метод за методикою О.Пометун [42] **метод навчаючись-учусь**, який полягає у естетично-логічній діяльності студентів, яка забезпечує впорядкування усіх наявних фактичних даних. Основними принципами цього методу є: а) комплексність – тобто під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки враховуються педагогічні умови навчання; індивідуальний рівень педагогічної майстерності викладача; мета вивчення даного музичного твору для скрипки; рівень вмотивованості студента; технічний рівень складності для виконання даного твору для скрипки; слухацька аудиторія для якої призначений даний музичний твір; б) випередження – тобто здійснюється з урахуванням: підвищення педагогічної майстерності викладача за той час, який студент буде вивчати даний за навчальною програмою твір для скрипки; набуття майбутнім учителем музики необхідних для виконання даного музичного твору технічних умінь виконання на скрипці; оволодіння майбутнім учителем музики нових фахових знань; отримання з інформаційних джерел додаткових даних і фактів; поповнення емоційно-чуттєвого досвіду майбутнього вчителя музики, завдяки знайомству й вивченню творів інших видів мистецтва; підвищення рівня оволодіння студентом сучасними засобами мультимедіа для здійснення евристичного пошуку даних; підвищення рівня самостійності майбутнього вчителя музики під час здійснення навчальних дій; в) достовірність – усі дані отримані з різних інформаційних джерел для здійснення навчальної роботи над музичним твором для скрипки повинні бути достовірними, й несуперечливими вихідним достовірним даним; г) чіткість – під час планування навчальної роботи майбутніх учителів музики за даним методом необхідно чітко: визначити мету навчальної діяльності над музичним твором; окреслити навчальні завдання; з'ясувати яка наочність буде використовуватись; за якою формою навчальної

роботи буде здійснено керівництво навчальною діяльністю студентів; скільки навчального часу необхідно, щоб провести навчальну роботу за всіма етапами даного методу; д) об'єктивність – передбачає врахування: навчальних можливостей майбутнього вчителя музики; індивідуального рівня розвитку студентів; відповідність даного музичного твору рівню оволодіння студентом технічними навичками; доцільності висунутих припущень, ідей; негативних факторів, які впливають на здійснення студентом самостійної роботи над музичним твором для скрипки.

Необхідно зазначити, що визначені принципи методу навчаючись-учусь спрямовані на створення умов під час навчання гри на скрипці для оволодіння майбутніми вчителями музики навички саморегулювання, які вони зможуть використовувати у подальшій музично-педагогічній діяльності. Також ми спирались на те, що процес набуття вчителем музичного мистецтва майстерності потребує коректування музично-виконавської діяльності. Так у працях Ю.Бая, Л.Бочкарьова, О.Воробйової, А.Готсдінера, В.Москаленка, Ю.Цагареллі, Г.Ципіна, Д.Юника та інших науковців зазначається про необхідність саморегулювання, про самокорекцію музичних уявлень і програм реалізацій виконавських дій щодо контролю за точністю їх відтворення. Д.Юник зазначає: «Самокорекція може проходити як в процесі самої гри, так і після її завершення з метою досягнення бажаних наслідків при наступному повторенні. Їй властивий двовекторний замкнутий процес постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявними взірцями, в результаті чого здійснюється їх видозмінення. Якщо коректуванню підлягають уявлені взірці атрибутів контролю, то видозмінення програми реалізації виконавських дій стає наслідком перетрубації моделей вторинних перцептивних образів» [53, 15-16].

Наступний етап передбачав представлення результатів самостійної роботи студентів у парах. Спочатку, «вчитель музичного мистецтва» зачитував першу вигадану педагогічну ситуацію за першим пунктом. Далі, викладач залучав і «директора школи» до діалогу з «вчителем музичного

мистецтва» щодо вирішення запропонованої ситуації. Після цього, студенти в парі переходили до обговорення наступного питання. Решта студентів у цей час спостерігала й занотувувала корисні дані, або ті дані, з якими не погоджувалась. Наприкінці такої навчальної роботи створеної пари, студенти-спостерігачі мали можливість висловити свою думку.

Таким чином, використання даного методу під час навчання майбутніх учителів музики гри на скрипці дає їм можливість узяти участь у передачі своїх методичних знань іншому студенту з використанням евристичних прийомів. Навчальна робота за цим методом уможлиблює розкриття студенту буденних реалій із якими стикається вчитель музичного мистецтва під час музично-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі. Зазначимо, що для більшості студентів, які виконували роль «вчителя музичного мистецтва» завдання заповнення запропонованого бланку виявилось складним, і вони просили допомоги у викладача. Це свідчить про те, що студенти під час навчальної діяльності не замислюються над педагогічними проблемами, які їм доведеться вирішувати у майбутній фаховій діяльності. Водночас така евристична діяльність сприяла активізації мислення майбутніх учителів музики та підвищенню їх інтересу до педагогічних проблем і педагогічних ситуацій що обговорювались.

Зазначимо, що процес планування вчителем музичного мистецтва концертної діяльності шкільного інструментального колективу ведеться в умовах інформаційного дефіциту. Так, виявляється неможливим заздалегідь визначити кількість учнів, які точно будуть приймати участь у шкільному концерті, оскільки протягом навчальної роботи вчитель музики стикається з такими проблемами як відсутність музичного інструмента в учня або його необхідної складової, хвороба учня, його психологічні проблеми. Також, протягом навчального року можуть з'явитись такі психолого-педагогічні проблеми, що обмежують творчі можливості вчителя музики. У цьому процесі можливий і перерозподіл педагогічних завдань учителя музичного мистецтва. Так, учитель музичного мистецтва може виявити, що завдання визначене як

другорядне постає згодом важливим. Всі ці проблеми породжують необхідність використання розробленого нами *методу евристичного пошуку рівноваженості в роботі з дитячим ансамблем скрипалів*. Цей метод передбачав використання технологій ситуативного моделювання для здійснення студентами евристичного пошуку вирішення навчальної проблеми. Зазначимо, що студенти експериментальної групи, під час навчальної діяльності за даним методом, за ігровою моделлю перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Так, студентом надається свобода інтелектуальної діяльності. Висуваючи припущення, студенти самостійно шукають способи розв'язання ймовірного розвитку подій.

Запорукою успішності проведення навчальної роботи за даним методом є її чітка організація, що досягається завдяки декільком чинникам. По-перше, це розміщення питань для обговорення у полі зору студентів, які можуть у будь-який момент переглянути їх, щоб не відхилятися від обраного напрямку. По-друге, ефективне здійснення викладачем керівництва. По-третє, проведення навчальної роботи зі студентами за кожним етапом даного методу передбачає дотримання визначеного регламенту. По-четверте, використання студентами комп'ютеру тільки в навчальних цілях. По-п'яте, визначається шкільний вік учасників шкільного ансамблю скрипалів, про яких буде йти мова.

На підготовчому етапі викладач розміщує на дошці питання, які виносяться для навчальної роботи, а саме: 1) емоційність учителя музичного мистецтва; 2) відповідність музичного твору інструментально-виконавському розвитку учнів; 3) зміна діяльності учнів протягом проведення позаурочного навчального заняття з ансамблем скрипалів; 4) міра використання технічних вправ для скрипки. Необхідність спрямування студентів до самостійного розкриття сутності кожного питання за допомогою евристичних запитань, передбачає формування студентами запитань на зразок: «Чому? Що б сталося, якщо....?».

Також під час здійснення студентами евристичного пошуку викладач спрямовував їх до використання такого прийому як мультиплікація для висвітлення негативних наслідків нестачі в роботі вчителя музичного мистецтва будь-якого з компонентів. Це уможлиблювалось завдяки використанню комп'ютера та можливостей міжнародної мережі Інтернет. Цей етап передбачав здійснення студентами позааудиторної самостійної діяльності за допомогою комп'ютера.

Наступний етап проведення викладачем навчальної роботи за даним методом передбачав використання такого прийому як диференціація. У цьому процесі кожен із учасників експериментальної групи по чергово приймали роль «запрошеного». Останній міг бути: «викладач-скрипаль ВНЗ», «школяр», «директор». На даному етапі група студентів разом із музичними інструментами скрипками ставали в коло, та демонстрували гру дитячого ансамблю скрипалів із використанням нотного матеріалу. «Запрошений» повинен був сформулювати короткі педагогічні завдання для вчителя музичного мистецтва як керівника дитячого ансамблю скрипалів. Важливим поставав своєчасний перехід під час навчальної діяльності студентів від одного оголошеного питання до іншого. Такий перехід мав бути проголошений викладачем, і бути своєчасним, переконливим, аргументованим.

Таким чином, цей метод сприяє кращому розумінню студентами механізмів прийняття складних рішень. Студенти одержували практичний досвід у визначенні і поясненні ідей, інтересів пов'язаних із роботою вчителя музичного мистецтва з дитячим ансамблем скрипалів. Метод евристичного пошуку врівноваженості в роботі з дитячим ансамблем скрипалів навчає студентів виробляти й формувати аргументи, висловлювати думку, доводити правдивість висловленої думки, та оцінити участь кожного студента.

У процесі формування емоційно-образного мислення нами використовувався *метод мозкового штурму*. Винахідником цього методу вважається Алекс Ф.Осборн [56]. Цей метод полягає у вільній груповій

генерації ідей, припущень стосовно педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва з учнями над музичним твором, з подальшим аналізом для відбору 2-3 найбільш основних, ймовірних. Необхідно підкреслити, що під час застосування цього методу провідна роль відводиться «організатору». Саме він повинен організувати навчальну самостійну роботу групи студентів так, щоб жодна ідея, припущення не були втрачені, а були змістовно оцінені та обговорені.

Впровадження даного методу до навчальної роботи майбутніх учителів музики передбачало наступні етапи: 1) генерування ідей, припущень стосовно правильної організації вчителем музичного мистецтва навчальної роботи школярів над музичним твором; 2) аналіз поданих ідей та припущень; 3) відбір найкращих для постановки навчальних завдань; 4) визначення провідних додаткових версій, що не мають значення для навчальної роботи над даним музичним твором; 5) створення списку навчальних технічних вправ гри на скрипці; 6) планування порядку демонстрації студентами на скрипці виконання запропонованих вправ; 7) підведення підсумків із обговоренням отриманих навчальних результатів.

Перший етап самостійної роботи студентів за даним методом передбачає залучення «організатора» групи студентів до генерування ними різноманітних ідей, припущень стосовно педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва з учнями над музичним твором. При цьому слід підкреслити, що запропоновані ідеї або припущення записуються організатором із урахуванням того, що немає поганих або абсурдних ідей. Викладач створює атмосферу поваги студентів до кожної висловленої ідеї, та задає швидкий темп самостійній навчальній діяльності студентів. Так, на кожну ідею або припущення надається не більше 20 секунд.

На другому етапі викладач залучав студентів до здійснення спільного аналізу кожної висунутої ідеї. «Організатор» разом із учасниками групи повинні винайти усі аргументи «за» та «проти», комбінують ідеї, оцінюють їх. На цій підставі «організатор» планує заходи перевірки висунутих ідей,

визначає учасників групи, які повинні обґрунтувати певну ідею, розробити навчальні вправи для учнів, а також продемонструвати на скрипці виконання музичного твору. Отже, метод мозкового штурму постає як доволі мобільний. Цей метод дозволяє за короткий термін віднайти ідеї чи припущення стосовно роботи вчителя музичного мистецтва з учнями над музичним твором. Швидкий темп самостійної навчальної діяльності студентів сприяє активізації їх мозкової діяльності.

Під час залучення студентів до інструментального навчання може скластись ситуація, коли ідеї практично не надходять, студенти не виявляють активності, тоді завданням викладача постає бути учасником вирішення навчальної проблеми, активізувати ініціативу, інтерес студентів можна за допомогою їх залучення до ділової гри. Так І.Зимня зазначає, що ділова гра «реалізуючи принцип системності, активності, виконує головне призначення вищої освіти – глибину професійно-предметну та соціальну підготовку спеціалістів» [12, 73]. Ділова гра, як правило, має три етапи: підготовчий, оперативний і підсумковий.

На підготовчому етапі викладач оголошує тему гри, мету й докладний план її проведення. При підготовці до проведення гри викладачем були застосовані засоби перспективного управління. Так, усім учасникам групи було надано друковану копію музичного твору для дитячого ансамблю скрипалів. Студентам також було роз'яснено порядок проведення гри, визначено навчальний час, за власною ініціативою студентів було обрано 2-3 студента, що по чергово виконували роль учителя музичного мистецтва. Останні самостійно готувались до навчальної роботи над даним музичним твором для скрипки, здійснювали музично-теоретичний аналіз твору, визначали технічно-виконавські труднощі, складали план роботи зі шкільним ансамблем скрипалів.

Оскільки під час проведення даної гри до складу умовного ансамблю входять не школярі, а студенти які володіють певним арсеналом технічних навичок гри на скрипці, тому викладач пропонував студентам, які виконували

роль учителя музичного мистецтва складати план навчальної роботи над ансамблевим звучанням, ритмічним ансамблем, агогічним ансамблем, динамічним ансамблем.

Під час інструментально-виконавської підготовки серед студентів експериментальної групи проводилась ділова гра «Шкільний ансамбль скрипалів». Студентів було залучено до групової форми роботи, й проведено імітацію позаурочної діяльності вчителя музичного мистецтва з учнями, які є учасниками шкільного ансамблю скрипалів. Метою гри було формування у студентів умінь саморегулювання музично-виконавської діяльності, критичного мислення, застосування набутих знань щодо творчих методів навчання.

Так на оперативному етапі ділової гри для досягнення результативного її проведення нами використовувався **метод ситуаційного навчання**. «По суті, метод ситуаційного навчання вчить навичок вироблення стратегій поведінки» [35, 69]. Так студент якого було обрано вчителем музичного мистецтва повинен був вирішувати конкретні навчальні ситуації, що вимагало попередньої апробації ситуації з метою її осмислення всіма учасниками гри. У педагогічній роботі вчителя-скрипаля не існує єдиного рішення навчальної проблеми. Це є ознакою ситуаційного навчання.

У заключній стадії проведення ділової гри викладач пропонує студентам, які скеровували дії «шкільного ансамблю скрипалів» прокоментувати свої дії й проаналізувати що вдалося скоригувати, а що ні. Не обов'язкова згода всіх студентів із оголошеними висновками, часто трапляється критична оцінка оголошених висновків проведення навчальної роботи. Це говорить про те, що розв'язуючи реальну педагогічну ситуацію, студенти виробляють уміння приймати самостійно рішення, застосовувати евристичні методи навчання.

Важливим є творчий внесок студента в навчальну роботу ансамблю скрипалів, його особистісний приріст за певний проміжок навчального часу. Творча активність передбачає володіння студентом певним арсеналом

фахових знань, на основі яких уможлиблюється пошук способу вирішення навчального завдання.

Отже, діяльнісно-самостійний етап формувального експериментального дослідження уможлиблював набуття майбутніми викладачами музики вміння створювати власну виконавську інтерпретацію музичного твору для скрипки, а також уміння здійснювати саморегуляцію власної музично-педагогічної діяльності. Поряд із тим, відбувалось досягнення власної готовності майбутніх учителів музики до ефективного використання емоційно-образного мислення під час музичної творчої діяльності зі школярами. Навчальна діяльність студентів на цьому етапі відрізнялась активним застосуванням евристичних прийомів і методів, креативністю у створенні інтерпретацій музичних творів для скрипки, оригінальних творчих вирішень поставленої проблеми.

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на виявлення ефективності впровадження поетапної методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Метою проведення цього етапу було виявлення рівнів набутих майбутніми вчителями музики фахових знань, умінь і навичок, сформованості евристичного мислення, рівня розвитку їх інтелектуальних умінь й активності під час творчої діяльності під час навчання гри на скрипці.

Для визначення динаміки показників за кожним компонентом та рівнів сформованості емоційно-образного мислення досліджуваних нами було проведено підсумкову зрізову контрольну роботу. Ця робота містила 10 завдань різного рівня складності, за виконання яких студенти найбільше могли отримати до 100 балів. Далі, за прикладом діагностичної методики констатувального експерименту здійснювалось вимірювання та опрацювання отриманих даних. Результати підсумкової контрольної роботи в контрольній та експериментальній групах наведено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Порівняльний розподіл студентів за отриманими балами підсумкової контрольної роботи в контрольних та експериментальних групах (формульальний етап експерименту)

Кількість балів	Шкала оцінювання		% студентів			
			КГ		ЕГ	
			студ.	%	студ.	%
1-34	незадовільно	F	0	0,00	0	0,00
35-39	незадовільно	FX	0	0,00	0	0,00
40-67	задовільно	E	2	12,5	1	6,7
68-74	задовільно	D	4	25	1	6,7
75-81	добре	C	5	31,25	3	20
82-89	добре	B	3	18,75	6	40
90-100	відмінно	A	2	12,5	4	26,6

Опрацювання результатів експерименту та оцінка ефективності розробленої методики здійснювалась методами математичної статистики [32]. Оскільки у цьому процесі завданням поставало виявити відмінності під час розподілу певної ознаки в процесі порівняння двох емпіричних розподілів, тому [32, 34] ми мали нагоду скористатись χ^2 -критерієм Пірсона. Розрахуємо критерій Пірсона для основних компонентів, що найбільш впливають на формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики до керівництва інструментальними ансамблями: мотиваційно-пізнавальний, когнітивно-оцінний, рефлексивно-виконавський та творчо-результативний компоненти.

χ^2 -критерій Пірсона

Зазначимо, що критерій χ^2 один з найбільш використаних критеріїв в педагогічних та психологічних дослідженнях, оскільки він дозволяє розв'язувати велику кількість різних задач, та крім цього, вихідні дані для

нього можуть бути отримані в довільній шкалі, починаючи зі шкали найменувань.

Розглянемо порівняльний розподіл студентів на етапах формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового контрольної роботи, де перша лінія це контрольна група, а друга лінія – експериментальна група, що унаочнено на рисунку 3.9.

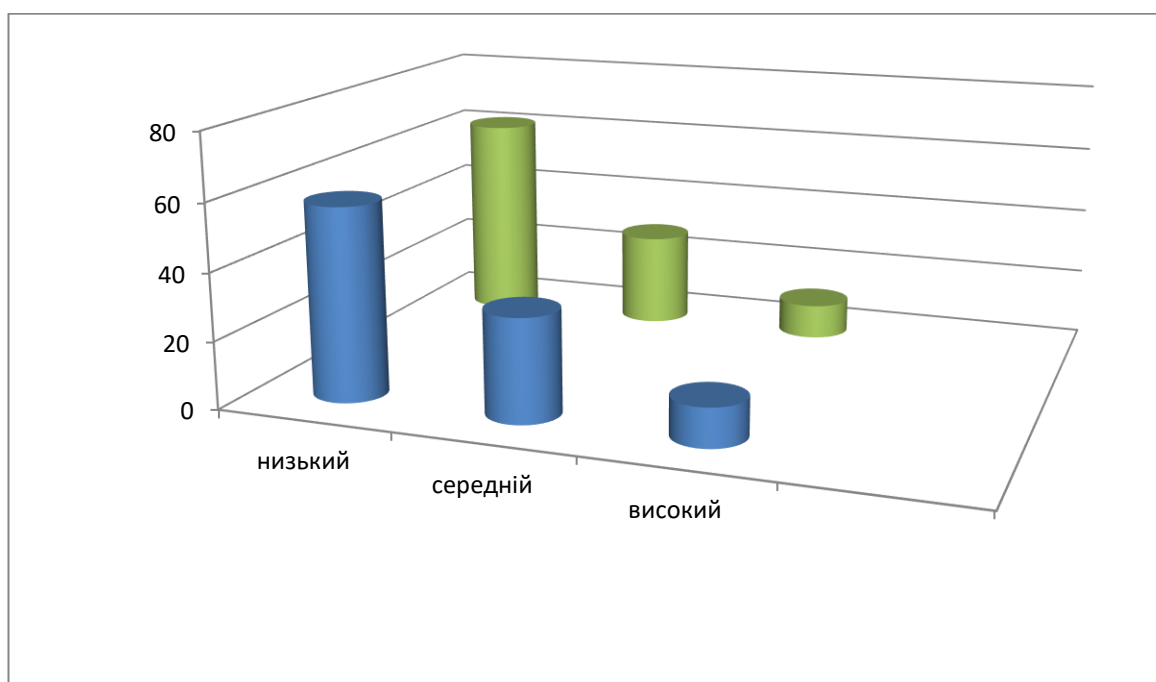


Рис. 3. 9. Порівняльний розподіл студентів на етапах формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах за набраними балами підсумкового зрізу контрольної роботи

Критерій χ^2 використовується в двох варіантах:

– як розрахунок узгодженості емпіричного розподілу та очікуваного теоретичного; в такому випадку перевіряється гіпотеза H_0 про відсутність різниці між теоретичним та емпіричним розподілом;

– як розрахунок однорідності двох незалежних експериментальних вибірок; в тому випадку якщо перевіряється гіпотеза H_0 про відсутність різниці між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Критерій побудовано таким чином, що при повному збігу експериментального та теоретичного (або двох експериментальних) розподілів величини $\chi^2=0$ та чим більше розбіжність між розподілами, що зіставляються, тим більша величина емпіричного значення χ^2 .

Основна формула за якою відбувається розрахунок наступна:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_m)^2}{f_m},$$

де, $f_{\text{э}}$ – емпірична частота, f_m – теоретична частота, k – кількість розрядів ознак.

Розрахункова формула критерію для порівняння двох емпіричних розподілів в залежності від виду представлених даних може мати наступний вигляд:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i},$$

де N та M – відповідна кількість елементів в першій та другій вибірках. Ці числа можуть співпадати, а можуть бути різними.

Для критерію оцінка рівнів значущості визначається за числом ступенів свободи, яке позначається грецькою літерою ν і розраховується за формулою: $\nu = k - c - 1$, де k – число елементів у вибірці, c – кількість накладених незалежних умов.

У нашому дослідженні вибірки випадкові і незалежні. Шкалою вимірювань є шкала з $C=7$ категоріями (1-34, 35-39, 40-67, 68-74, 75-81, 82-89, 90-100), накладено дві незалежні умови. Отже, кількість ступенів свободи $\nu = C - 1 = 6$.

Нульова гіпотеза H_0 : ймовірність попадання студентів контрольної ($n_1=120$) та експериментальної вибірки ($n_2=125$) в кожен з i ($i=0, 1, \dots, 6$) категорій однакова, тобто $H_0: p_{1i}=p_{2i}$ ($i=0, 1, \dots, 6$), де p_{1i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки учасників контрольної групи на i балів ($i=0, 1,$

..., 6) та p_{2i} – ймовірність оцінювання рівня підготовки експериментальної групи на i балів ($i=0, 1, \dots, 6$).

Альтернативна гіпотеза H_1 : $p_{1i} \neq p_{2i}$ хоча б для однієї із C категорій.

Значення χ^2 обчислимо за формулою:

$$\chi^2_{\text{emp}} = \frac{1}{N \cdot M} \sum_{i=1}^k \frac{(N \cdot x_i - M \cdot y_i)^2}{x_i + y_i}.$$

x_i – кількість учасників контрольної групи, які набрали i балів;

y_i – кількість учасників експериментальної групи, які набрали i балів.

Результати обчислення статистики вказаної вибірки наведені в табл. 3.9.

Таблиця 3.9.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (мотиваційно-пізнавальний компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	0	3	0
1	5	1	16642,67
2	19	21	1488,4
3	35	29	2070,25
4	10	12	1966,545
5	41	44	2035,953
6	10	15	8464
χ^2			4,86

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості степенів свободи $\nu = C - 1 = 6$ знаходимо критичне значення $\chi^2_{\text{крит}} = 12,592$.

Оскільки отримане значення $\chi^2_{\text{emp}} < \chi^2_{\text{крит}}$ ($4,86 < 12,592$), тобто не попадає до критичної області, що свідчить про те, що на початку експерименту контрольна та експериментальні групи суттєво не відрізняються за рівнем.

Унаочнення результатів рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту уможлиблюють виокремлення різниці за кількістю

студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, що унаочнено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників
мотиваційно-пізнавального компонента після формувального
експерименту**

Рівні	Мотиваційно-пізнавальний компонент			
	Контрольна група (16 студентів)		Експериментальна групи (15 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	12,5	2	13,4
Середній	5	31,2	9	60
Низький	9	56,3	4	26,6

У результаті проведення діагностичних зрізів, спрямованих на виявлення рівнів сформованості показників мотиваційно-орієнтаційного компонента емоційно-образного мислення досліджуваних було з'ясовано, що на відміну від контрольних груп, де якісні показники майже не змінились (у порівнянні з результатами проміжних діагностичних зрізів, проведених після І етапу формувального експерименту), досліджувані експериментальних груп продемонстрували значні позитивні зрушення за рівнями спрямованості мотиваційно-орієнтаційного компонента по кожному показнику. Значно зріс рівень вираження критерію міра спрямованості студентів ЕГ на активне використання творчих методів. Так, високий рівень залишився без змін, середній рівень зріс на 33,4 % і становив 60 %, натомість кількість представників низького рівня знизилась на 33,4 % - до 26,6 % досліджуваних.

При цьому, рівні показників студентів, які входили до контрольної групи, теж змінились. Так, поряд із зменшенням показників низького рівня з

68,8% до 56,3 % виявилось збільшення середнього рівня на 12,5 %, а показники високого залишились без змін – 12,5 % досліджуваних. Це дає підстави констатувати, що традиційна методика яка застосовувалась у роботі зі студентами контрольної групи не забезпечує достатній рівень вмотивованості до набуття якісної інструментально-виконавської підготовки у ході їх навчальної діяльності, що значно впливає на формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці.

Зведення результатів діагностування показників мотиваційно-пізнавального компонента емоційно-образного мислення студентів КГ і ЕГ дали змогу визначити рівні сформованості даного компонента, що підтвердило позитивність виявлених змін у експериментальних групах.

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (мотиваційно-пізнавальний компонент) унаочнено на рис. 3.10., де на першому плані розташовано показники контрольної групи, а на другому плані – експериментальної.

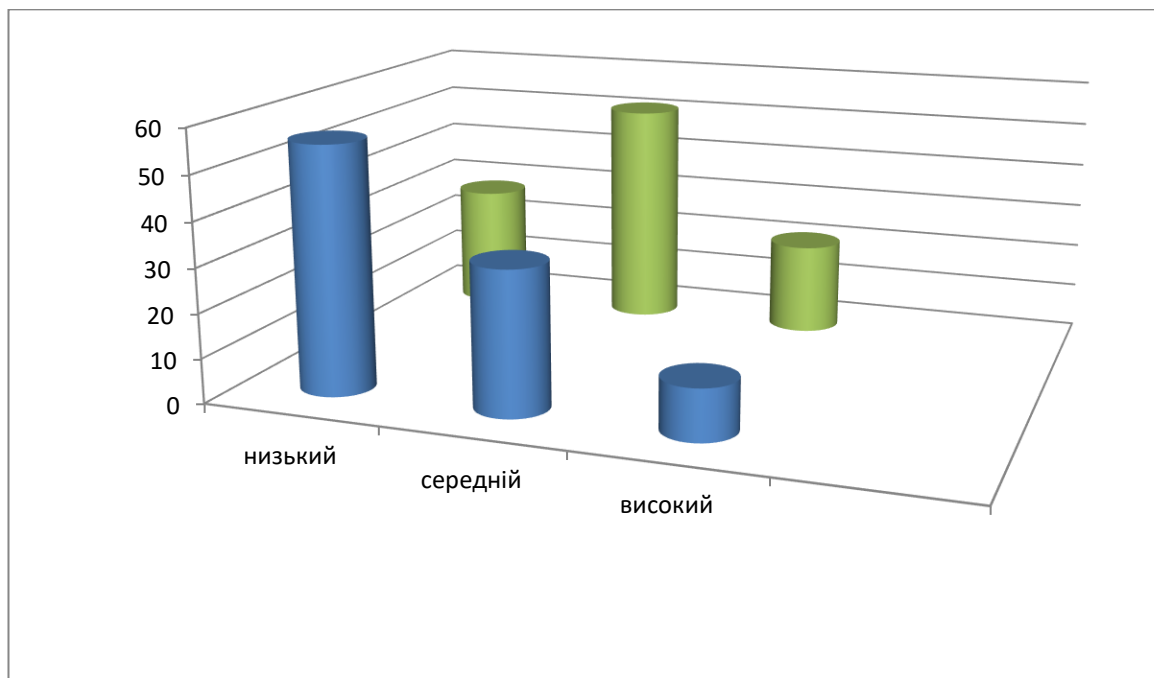


Рис. 3. 10. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (мотиваційно-пізнавальний компонент)

Унаочнення результатів рівнів сформованості когнітивно-емоційного компоненту уможлиблюють виявлення різниці за кількістю студентів контрольної та експериментальної груп із високим і низьким рівнем оволодіння студентами евристичними засобами та методами виконавської діяльності під час навчання гри на скрипці. Це підтверджують обчислення, що унаочнено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального експерименту
(когнітивно-оцінний компонент)**

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	67,00	26,00	296935,8
1	39,00	64,00	76388,59
2	14,00	35,00	122500
χ^2			33,05496

Під час здійснення діагностики рівнів сформованості показників когнітивно-емоційного компонента КГ і ЕГ, нами було виявлено значне підвищення рівнів прояву фахової ерудованості під час використання евристичних засобів та методів виконавської діяльності під час навчання гри на скрипці. Досліджуваних ЕГ із високим рівнем збільшилось на 26,6 % що складає 26,6 %, середнього збільшилось на 20 % й становить 53,3 %. Студентів із низьким рівнем зменшилось на 46,6 %, що налічує 3 студента – 20,1 % від загальної кількості респондентів ЕГ.

У результаті діагностики показників когнітивно-оцінного компонента серед студентів контрольної групи було виявлено позитивну динаміку, проте вона була незначною порівняно зі змінами які відбулись у експериментальній групі. Це унаочнено в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників
когнітивно-оцінного компонента після формувального експерименту**

Рівні	Когнітивно-оцінний компонент			
	Контрольна група (16 студентів)		Експериментальна група (15 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	1	6,25	4	26,6
Середній	5	31,2	8	53,3
Низький	10	62,5	3	20,1

Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (когнітивно-оцінний компонент) зображено на рис. 3.11.

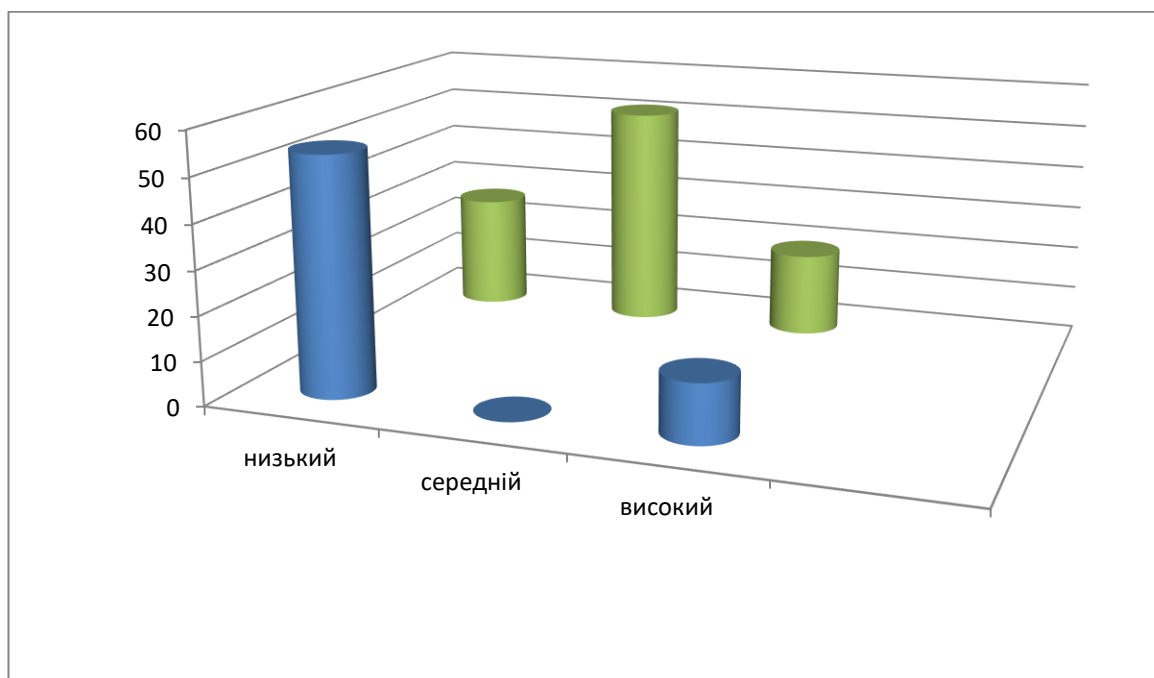


Рис. 3.11. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (когнітивно-оцінний компонент)

У результаті статистичної обробки даних здійснено обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (когнітивно-емоційний компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	65	33	177012,5
1	39	68	100852,6
2	16	24	19360
χ^2			19,815

Здійснення діагностики сформованості показників рефлексивно-виконавського компоненту проводилось під час проведення лабораторного заняття «Практикум роботи з ансамблем скрипалів», де студенти були залучені до виконання контрольних навчальних завдань. Оцінювання цього виду навчальної роботи студентів уможливило визначення рівнів самостійності у виборі методів евристичного навчання, сформованості уміння рефлексивного оцінювання мистецьких творів. При цьому, якісні та кількісні характеристики за даними показниками майже не змінились у респондентів КГ, а у студентів ЕГ було виявлено позитивну динаміку.

Процес порівняння результатів сформованості рефлексивно-виконавського компоненту евристичного мислення студентів експериментальної групи уможливив виявлення необхідних даних для здійснення висновків, а саме: різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня методичної готовності становить 20,1 % із перевагою студентів ЕГ; зросла кількість досліджуваних ЕГ яких було віднесено до середнього рівня, тобто на 20 % і становить 53,3 %. Водночас кількість респондентів із низьким рівнем сформованості рефлексивно-виконавського компоненту зменшилась на 26,7% та становить 26,6 %.

Дані показники свідчать про чітко виражені зміни щодо рівнів сформованості здатності студентів експериментальної групи до усвідомлення побудови власної траєкторії виконавської діяльності, як результату впровадження експериментальної методики, що є відмінним від показників контрольної групи. Результати розподілу студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості рефлексивно-виконавського компоненту представлено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

**Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників
рефлексивно-виконавського компонента після формувального
експерименту**

Рівні	Рефлексивно-виконавський компонент			
	Контрольна група (16 студентів)		Експериментальна група (15 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	2	12,5	3	20,1
Середній	6	37,5	8	53,3
Низький	8	50	4	26,6

Порівняльний розподіл респондентів після формувального експерименту з формування рефлексивно-виконавського компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментального навчання в контрольних та експериментальних групах зображено на рис. 3.12. Отримані результати свідчать про позитивну динаміку означеного процесу.

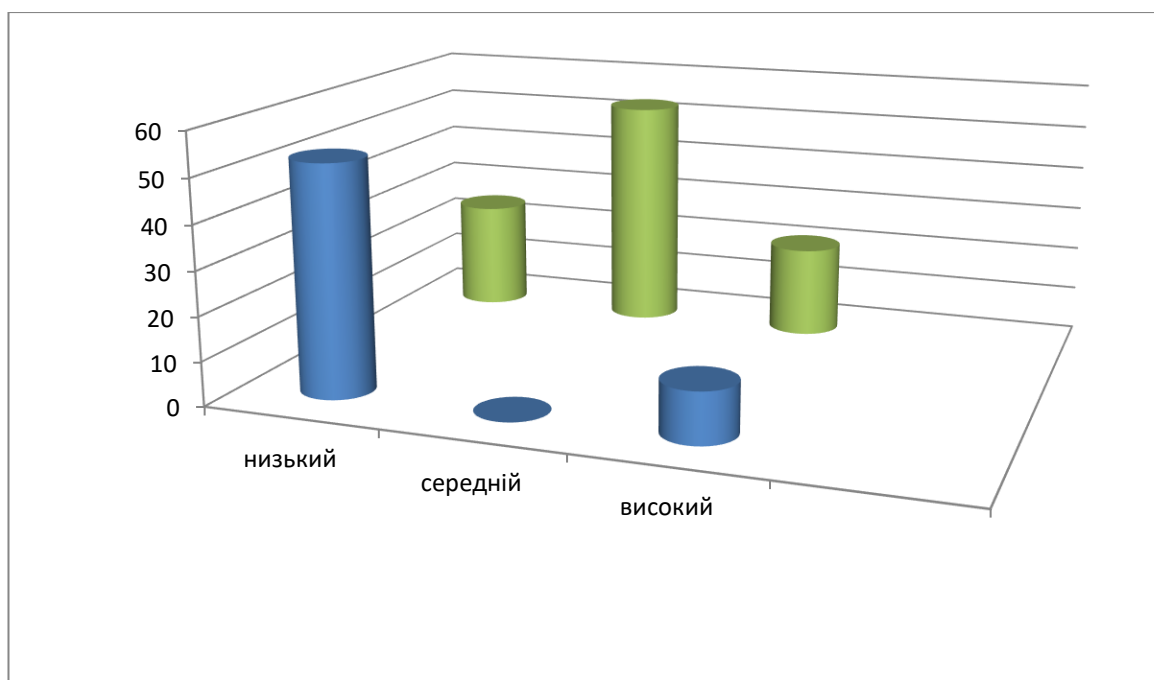


Рис. 3. 12. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (рефлексивно-виконавський компонент)

Далі, після здійснення статистичної обробки отриманих даних нами було здійснено обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (рефлексивно-виконавський компонент)

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	63	31	183659,8
1	43	68	69875,9
2	14	26	46922,5
χ^2			20,03

Діагностика сформованості показників творчо-результативного компоненту емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики здійснювалась під час проведення іспиту з основного інструменту скрипка із

залученням навчального ансамблю скрипалів, для демонстрації студентами художнього висловлення музичного твору за навчальною програмою. У результаті оцінювання даного виду роботи були визначені рівні вміння створювати власну виконавську інтерпретацію музичних творів, здатності до саморегуляції власної музично-педагогічної діяльності. У студентів ЕГ було виявлено позитивні зміни. Однак, при порівнянні з проміжним діагностуванням у респондентів КГ якісні та кількісні характеристики за даними показниками майже не змінились.

Порівнюючи результати сформованості творчо-результативного компоненту емоційно-образного мислення студентів експериментальної групи, можемо констатувати що різниця значень представників ЕГ і КГ у прояві високого рівня становить 20,1 % із перевагою студентів ЕГ. До того ж, зросла кількість досліджуваних ЕГ що зараховано до середнього рівня, тобто на 6,7 % і становить 46,7 %. Позитивним виявився факт зменшення кількості респондентів із низьким рівнем сформованості творчо-результативного компоненту на 26,7 % та становить 33,3 %. Отримані показники свідчать про наявність позитивних змін щодо рівнів сформованості здатності до проектування власної творчої роботи за розробленою методикою (табл. 3.16).

Таблиця 3.16.

Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнями сформованості показників творчо-результативного компоненту після формувального експерименту

Рівні	Творчо-результативний компонент			
	Контрольна група (16 студентів)		Експериментальна група (15 студентів)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	3	18,7	3	20,1
Середній	4	25	7	46,7
Низький	9	56,3	5	33,3

Зазначимо, що отриманні в ході дослідно-експериментальної роботи результати сформованості творчо-результативного компоненту емоційно-образного мислення респондентів експериментальної групи є значно відмінними від контрольної групи. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах (творчо-результативний) зображено на рис. 3.13.

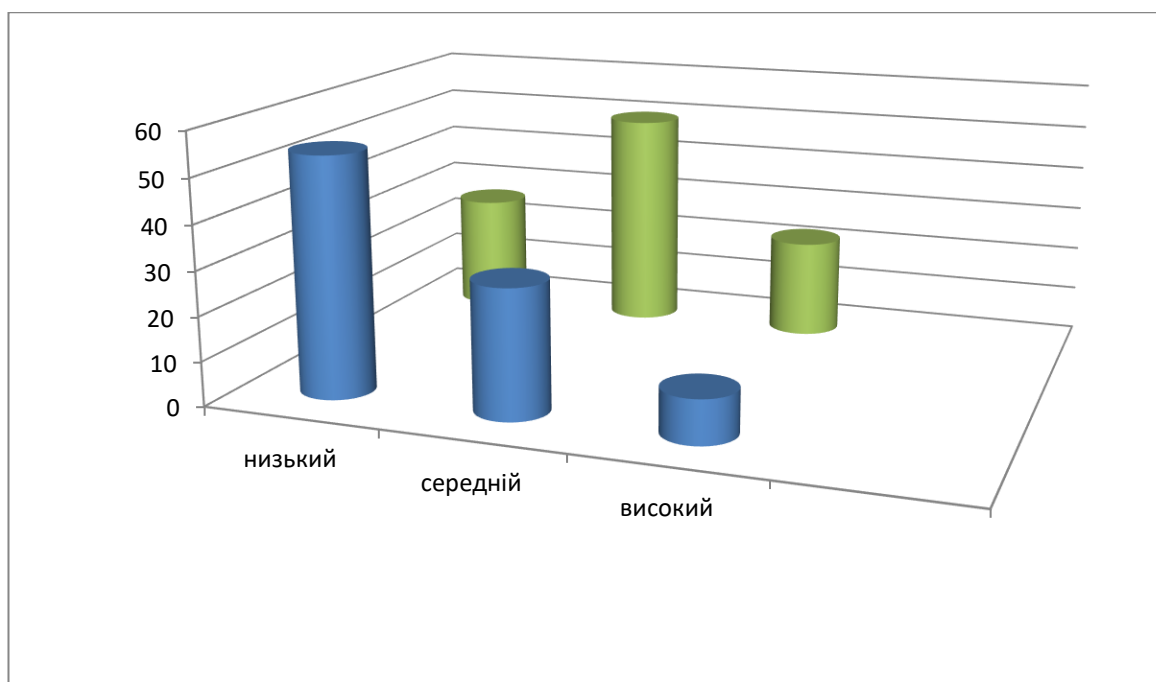


Рис. 3. 13. Порівняльний розподіл студентів після формувального експерименту у контрольних та експериментальних групах (творчо-результативний компонент)

Далі, після здійснення статистичної обробки отриманих даних формувального етапу дослідно-експериментальної роботи з формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі навчання гри на скрипці нами було здійснено обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп, що унаочнено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17.

**Обчислення χ^2 для контрольної та експериментальної груп
після формувального експерименту (творчо-результативний
компонент)**

i	x_i	y_i	S_{12i}
0	65	33	177012,5
1	43	64	49654,44
2	12	28	86490
χ^2			20,87713

Оскільки отримане значення $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$ ($20,03 > 5,99$), рівень **** студентів у контрольних групах відрізняється від рівня знань студентів у експериментальних групах, тобто рівень ***** студентів змінився завдяки впровадженню запропонованої методики. Достовірність розходжень характеристик експериментальної та контрольної груп за результатами підсумкового контролю становить 95 %.

Організація узагальнюючого етапу за даним експериментом передбачала проведення порівняння вихідних і підсумкових результатів. У подальшому це уможливило здійснення обґрунтування щодо ефективності проведеної нами дослідно-експериментальної роботи.

Далі, здійснення порівняння результатів вимірювань показників мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського та творчо-результативного компонентів емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, які входили до експериментальної групи уможливило виявлення значної динаміки позитивних змін за всіма рівнями. Високий рівень спрямованості студентів до набуття студентами якісних фахових знань, умінь і навичок під час навчання гри на скрипці зріс від 6,7 % до 20,1 %. Динаміка середнього рівня значно зросла на 33,3 % і показники

склали 53,3 %. Позитивний характер динаміки низького рівня був виражений суттєвим підвищенням із 60 % на початку експерименту, до 26,6 % - після формувального експерименту (табл. 3.18).

Таблиця 3.18.

Порівняння динаміки формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики контрольних та експериментальних груп

Рівні	Констатувальний зріз		Контрольний зріз				Підсумковий зріз			
	Студ(31)		КГ (16)		ЕГ (15)		КГ (16)		ЕГ (15)	
	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%	ст.	%
Низький	20	64,4	10	62,5	9	60	9	56,3	4	26,6
Середній	9	29,16	4	25	5	33,3	5	31,2	8	53,3
Високий	2	6,44	2	12,5	1	6,7	2	12,5	3	20,1

З таблиці значень χ^2 для рівня значущості $\alpha=0,05$ і кількості ступенів свободи $v=C-2-1=4$ визначаємо критичне значення статистики χ^2 .

Результати обчислення критерію χ^2 трьох компонентів для експериментальної та контрольної вибірки після проведення формувального експерименту наведено в таблиці 3.19.

З таблиці видно що значення чотирьох компонентів формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на скрипці, а саме: мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного попадають в зону значущості $\chi^2 > \chi_{емпр}^2$ (рис. 3.7.). Це є основою для відхилення нульової гіпотези.

Таблиця 3.19.

Значення χ^2 для чотирьох основних компонентів

Компонент	χ^2	χ^2 при $\alpha = 0,05$
Мотиваційно-пізнавальний	33,05	5,99
Когнітивно-оцінний	19,81	
Рефлексивно-виконавський	20,03	
Творчо-результативний	20,87	

Прийняття альтернативної гіпотези дає підстави стверджувати, що ці вибірки мають статистично значущі відмінності. Можна стверджувати, що запропонована методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці сприяє більш ефективному фаховому розвитку, ніж традиційна.

Спираючись на вищезазначене необхідно зазначити, що порівняльний аналіз вимірювань показників мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного компонентів на початку і після проведеного експерименту свідчить, що педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Аналіз отриманих результатів переконливо демонструє перевагу експериментального навчання заснованого на поетапному підході до формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Також було виявлено позитивну динаміку щодо зросту рівнів сформованості за кожним компонентом емоційно-образного мислення у студентів експериментальної групи, що свідчить про доцільність упровадження моделі

формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. Отримані дані постають підґрунтям для впровадження авторської методики у практику інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

Висновки до третього розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи щодо дослідження проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці уможливило дійти таких висновків:

- отримані нами результати констатувального експерименту засвідчили про недостатній рівень методичної підготовленості майбутніх учителів музики до використання евристичних прийомів і методів навчання. Серед причин незадовільного стану фахової підготовки нами виявлено: невмотивованість студентів до оволодіння вміннями емоційно-образного мислення; відсутність потреби у студентів до аналізу музичних творів для скрипки призначених для учнів шкільного віку щодо технічно-виконавських труднощів, та доцільності застосування евристичних методів навчання в подальшій музично-педагогічній діяльності; невміння використовувати в практичній навчальній діяльності набуті інтелектуальні вміння; невміння самостійно здійснювати евристичний пошук необхідних даних; відсутність умінь застосування прийомів емоційно-образного мислення під час навчальної роботи над музичним твором для скрипки;

- на ефективність формування методичної готовності майбутніх учителів музики до використання емоційно-образного мислення під час музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи впливає: прогнозування фахового розвитку майбутніх учителів музики з подальшим націленням до використання набутих умінь емоційно-образного мислення в

навчальній діяльності; спонукання студентів до використання інтелектуальних умінь під час навчальної роботи над музичним твором; створення умов для набуття студентами вміння використовувати засоби мультимедіа та Інтернет у самостійній навчальній діяльності на підґрунті визначених навчальних завдань; доповнення змісту навчальних занять під час навчання гри на скрипці навчальними вправами, які містять фрагменти музичних творів для скрипки, що призначено для учнів шкільного віку для більш глибокого ознайомлення з ними студентів, і здійснення їх аналізу щодо технічних труднощів і можливості застосування в педагогічній роботі евристичних методів навчання відповідно віковим особливостям учня, його інструментально-виконавського досвіду; спрямування студентів до набуття навичок організації інноваційного навчання з учнями загальноосвітньої школи;

- поетапна методика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці була розроблена відповідно до обраної моделі проведення формувального експерименту, та складається з чотирьох взаємообумовлених етапів, а саме: організаційно-підготовчого; накопичувального; змістовно-інтеграційного, діяльнісно-самостійного.

На першому етапі – організаційно-підготовчому – визначалась тривалість формувального експерименту та вибірка його учасників. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалась традиційно, в експериментальних – реалізація розробленої нами методики формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. На цьому етапі було забезпечено однакові умови навчання студентів і рівні кваліфікації викладачів, залучених до експериментального дослідження. Проводились вступні бесіди про значення евристичного навчання для музично-естетичного розвитку школярів і розвитку керівника ансамблю скрипалів; висвітлювались і розбирались різні проблемні питання, а саме: організація уроку музичного мистецтва з

використанням евристичних методів навчання; підбір методичного навчального матеріалу з використанням різних інформаційних джерел; організація репетицій з дитячим ансамблем скрипалів у позаурочний час. Проводилось ознайомлення студентів із навчальними вправами над формуванням технічних умінь школярів, а також принципами підбору цих вправ, виходячи з необхідності їх застосування з урахуванням індивідуального рівня музичного розвитку учня, його фізіологічних особливостей, та згідно вимог до музичного розвитку учня певного класу музичної школи. Розроблена нами система методів складала методичне забезпечення, в якому були використанні: метод проведення образних паралелей; метод гіперболізації; метод вибіркового опрацювання нотного тексту; метод «Пізнавальні терези»; метод уявного зв'язу; метод яскравої презентації музичного твору; авторських методів за допомогою яких уможливлювалось спрямування студентів на активне використання інноваційних методів.

Другий етап – накопичувальний – був спрямований на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями музики управлінською та регулюючою функціями, які пов'язані з набуттям фахових знань, навичок гри на скрипці, методичних знань щодо розвитку емоційно-образного навчання з учнями. Накопичувальний етап був спрямований на формування когнітивно-оцінного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Метою накопичувального етапу є активізація пізнавального інтересу до набуття знань і вмінь використання експериментальних методів навчання та вміння здійснювати евристичний пошук даних, використання інтелектуальних умінь під час навчальної роботи, а також поповнення шкільного репертуару для скрипки. Формування емоційно-образного мислення студентів під час навчання гри на скрипці на накопичувальному етапі здійснювалось за допомогою розробленої системи методів і забезпечувало систематизацію знань (метод індуктивного опрацювання евристичних прийомів, метод уніфікації, метод адаптації інноваційних прийомів до особливостей учня, метод синектики); оволодіння вміннями використання інноваційних методів

навчання (метод ліквідації безвихідних ситуацій, метод «Гірлянда випадковостей»); набуття вмінь нестандартно вирішувати навчальне завдання (метод вигадкування, метод створення яскравого каталогу та ін). З метою ефективного формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці нами було використано як індивідуальну, так і групову форми навчальної роботи студентів.

Третій етап – змістовно-інтеграційний – спрямований на надання пріоритетного значення процесу навчальної роботи з використанням набутих фахових знань і вмінь, що сприяє максимальній заглибленості в процес: методичної самостійної роботи вчителя-скрипаля; коригування навчальної діяльності учня. На цьому етапі відбувався цілеспрямований розвиток умінь студентів використовувати можливості комп'ютеру під час навчальної роботи над музичним твором. У процесі експериментальної роботи відпрацьовувалось оволодіння майбутніми вчителями музики засобами та методами розвитку виконавських умінь. Змістовно-інтеграційний етап був спрямований на формування рефлексивно-виконавського компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. Його мета полягала у поступовому розширенні методичних знань студентів щодо педагогічної роботи вчителя-скрипаля з учнем у процесі навчання гри на скрипці, а також із дитячим ансамблем скрипалів: розширення термінологічного багажу; досвіду використання евристичних прийомів і методів навчання; виконавських можливостей щодо точного прочитання нотного тексту музичного твору для скрипки; накопичення фахового кругозору. Використовувались завдання, які були спрямовані на: набуття студентами вмінь самостійно обирати методи емоційного навчання; стимуляцію розвитку творчого потенціалу особистості керівника дитячого ансамблю скрипалів; розвиток його інтелектуальних умінь; набуття вміння рефлексивного оцінювання музичного твору для скрипки. Впровадження методики третього етапу здійснювалось за допомогою розробленої нами системи методів інверсії в парах, альтернативного вибору, реверсного наведення на евристичний

пошук, змістовного бачення, адаптації інноваційних прийомів до особливостей музичного твору для скрипки, послідовної класифікації даних, вживлення.

Четвертий етап – діяльнісно-результативний – забезпечував формування продуктивного емоційно-образного мислення, що забезпечує самостійність майбутніх учителів музики під час навчальної роботи над музичним твором, проектуванні та варіативному плануванні музично-педагогічної діяльності зі школярами, оригінальності генерованих студентами ідей. З цією метою увага була зосереджена на остаточному закріпленні необхідних прийомів і методів. Діяльнісно-самостійний етап експерименту був спрямований на формування творчо-результативного компонента емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики. На цьому етапі було перевірено здатність студентів до проектування власної творчої діяльності. Використовувався спектр методичних знань щодо евристичних прийомів і методів, які були покладені в основу групових занять, що сприяло набуттю студентами вміння самостійно організовувати колективну діяльність, знаходити оптимальні способи вирішення творчого навчального завдання, здійснювати навчальну роботу за допомогою комп'ютера та досягати бажаного результату, вміло поєднувати дані з різних інформаційних джерел із урахуванням особливостей даного музичного твору для скрипки та сприяти формуванню емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці. У цьому процесі відбувалось залучення студентів до самостійної навчальної діяльності у застосуванні набутих знань щодо експериментальних методів навчання та вмінь керівництва музично-творчою діяльністю школярів. Реалізація методики четвертого етапу здійснювалось за допомогою впровадження розробленої нами системи методів художнього узагальнення елементів музичної критики, творчих завдань, організованих стратегій, мозкового штурму, навчаючись-учусь, рольового моделювання, аналітико-виконавських майстерень, портфоліо-досягнень та ін;

- здійснення порівняльного аналізу дослідження уможливило виявлення позитивної динаміки сформованості рівнів емоційно-образного мислення студентів експериментальної групи, що підтверджує доцільність впровадження моделі формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці, а також свідчить про ефективність розробленої нами методики.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [8; 9; 10].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. /Анастаси А., Урбина С. – Спб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. /В.Андреев. – Казань, 1994. – 237 с.
3. Андрійчук Н. Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта /Наталія Андрійчук //Проблеми підготовки сучасного вчителя – 2013. - № 8 (ч. 1). – С. 167-172.
4. Аоки Масару. История китайской драмы в новейшее время (Чжунго Цзуншин Сицией Ши). – Шанхай, 1958. – С. 9-36.
5. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера. 2 изд. /А.Батаршев. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
6. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия /А. А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
7. Буш Г.Я. Методы технического творчества / Г. Я. Буш. – Рига: Из-во: «Лиесма» 1972. – 98 с.
8. Ван Кань. Діагностика формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва /Ван Кань. //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 23 (28). – К.: НПУ,

2017. – С. 100-103.

9. Ван Кань. Організаційно-накопичувальний етап формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів /Ван Кань. //Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки зб. наук. праць /за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 2 (61). – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – С. 44-48.

10. Ван Кань. Формування евристичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та його результати /Ван Кань //EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: europejskie studia humanistyczne: Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти: State and Society. – K.-Slupsk, Poland, (I) 2016. – С. 51-61.

11. Эвристическое обучение: В 5 т. Научные основы /Под ред. А.В.Хуторского М.: ЦДО «Эйдос», 2011. Т. 1. – 23-67.

12. Зимняя И. П. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. /И.Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.].

13. Інь Юань Поетапна методика розвитку музичної пам'яті студентів-піаністів /Інь Юань //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць – Вип. 17 (22). – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2015. – 216 с.

14. Квинтилиан М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений / Пер. с лат. [неполный] А. Никольского. /М.Квинтилиан. – СПб, 1834 – ч. 1. – 486 с.

15. Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в структуре решений /Ю.К.Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970 – 423 с.

16. Мартинсен К. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. /К. Мартинсен. – М., 1977. – 128 с.

17. Мострас К. Г. Ритмическая дисциплина скрипача. /К.Мострас. – М.-Л., 1951 – 305 с.

18. Максименко С.Д. Загальна психологія. Видання 3-є перероблене та

доповнене. Навчальний посібник. //С.Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 272 с.

19. Муляр П. Аппасионата Л. Бетховена в інтерпретації великих піаністів /П.Муляр. //Трансформація музичної освіти: Культура і сучасність. – Одеса, 2003. – С. 85-87.

20. Парфентьєва І. П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики /Ірина Петрівна Парфентьєва //Теорія і методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: [колективна монографія] / під наук. А.В.Козир. – Вид. друге, допов. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 285 – 291].

21. Пауль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Электронный ресурс] /Р.У. Пауль. – Режим доступа: [http:// evolkov.net/critic. Think](http://evolkov.net/critic.Think) .

22. Педагогічна майстерність /за ред. акад АПН України І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

23. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

24. Петухов В.В. Психология мышления: Учеб.-метод. пособие. /В.Петухов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 100 с.

25. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. /Редактор-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.

26. Психологические тесты для профессионалов /авт. и сост. Н.Ф.Гребень. – Минск: Современ. школа, 2007. – 496 с.

27. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

28. Психологічний словник /за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

29. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа /Чарльз Райкрофт [пер. с англ. Л.В.Топоровой и др.]; под ред. С.М. Черкасова. – СПб.: Восточно-

европейский ин-т психоанализа, 1995. – 288 с.

30. Ролінська О. Г. Евристичні методи і прийоми у навчальній діяльності майбутнього педагога-музиканта /О. Г. Ролінська //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 216 с.

31. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації /Олександр Якович Ростовський. – К.: Освіта, 1991. – 48 с.

32. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко . – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.

33. Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателей /П.В. Симонов. – М., 1995. – 240 с.

34. Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода /за ред. Ю.П.Сурміна. – К.: Центр інновацій і розвитку, 2002. – 286 с.

35. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О.Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

36. Сокол А. В. Теория музыкальной артикуляции. /А. Сокол. – Одесса: ОКФА, 1995. – С. 35.

37. Сокол А. Жанровые образно-стилистические аспекты артикуляции И. С. Баха /А. Сокол // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової. Випуск 6. / Гол. редактор О. В. Сокол. – Одесса: Друкарський дім, 2005. – 432 с.

38. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів [за ред. А.І. Кузьмінського]. – Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. – 48 с.

39. Станко А. А. Исполнительский аппарат скрипача. /Станко А. – Одесса, 1995. – 199 с.

40. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения /Эдвард Стоунс [пер. с англ.]. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

41. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і

словосполучень /Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).

42. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. [За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

43. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. канд. наук. 13.00.04 / Юлія Вікторівна Тодорцева. – Південноукраїнський державний педагогічний ун-т К.Д.Ушинського – Одеса, 2004. – 190 с.

44. Ушинский К.Д. Собр. соч. /К.Д. Ушинский. – М., 1950. – Т. 8. – С. 47-56.

45. Фёдоров К.П. Эвристические методы и методики обучения информатике в школах с углублённым изучением иностранных языков / Фёдоров К. П., Абрамян Г. В. // Региональная информатика «РИ-2012» : Материалы юбилейной XIII Санкт-Петербургской международной конференции. – 2012. – С. 268–269.

46. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [пер. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

47. Хентова С. Любовь и музыка. /С.Хентова. – С.-Петербург: «Адмиралтейство», 1998. – С. 17-23.

48. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : Теория, методология, практика /Андрей Викторович Хуторской. – М. : Междунар. пед. акад., 1998. – 266 с.

49. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения. /Андрей Викторович Хуторской. – М. : Изд-во Моск. Универ., 2003. – 416 с.

50. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. /Д. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437с.

51. Шевченко Т.И. Психофизиологические методы в подготовке

музиканта-исполнителя /Т.И.Шевченко. – Одесса, 1990. – 21с.

52. Шимко І. М. Форми керівництва і контролю самостійної роботи студентів. – Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. /І.Шимко. – Харків, ХДПУ, 1998. – С. 42-44.

53. Юник Д. Г. Самокорекція виконавської діяльності музикантів-інструменталістів /Д. Г. Юник //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К.: НПУ 227ар. М. П. Драгоманова, 2015. – 216 с.

54. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /Т.І. Юник. – К., 1996. – 21 с.

55. Ямпольский А.И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей /А.Ямпольский //Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. – М., 1968. – С. 22-33.

56. Osborn A. F. Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving. – 3 rd. ed. / A. F. Osborn – New York: Charles scribnesr`s Sons, 1963. – 417 p.

57. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.

58. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретико-методологічне узагальнення та нове вирішення проблеми формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці та впровадженні авторської поетапної методики. У результаті виконання дисертаційного дослідження отримано наступні висновки.

1. У результаті аналізу наукової літератури виявлено, що попри значну кількість науково-методичних робіт з проблеми фахового музичного навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів проблему формування їх емоційно-образного мислення в процесі навчання гри на скрипці розглянуто недостатньо. Поза увагою вчених лишились питання сутності емоційно-образного мислення в сфері мистецької діяльності, а також специфіка виявлення емоційно-образного мислення в професійній діяльності вчителя. Недостатньо розглянутими виявились питання актуалізації навчального потенціалу скрипкового мистецтва в формуванні емоційно-образного мислення, не розкрито методичні аспекти його формування у системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

2. Понятійно-методологічний аналіз проблеми дозволив сформулювати дефініцію «емоційно-образне мислення» як процес пізнавальної діяльності, що реалізується у вигляді аналізу і поєднання образів на основі їх емоційного переживання. Емоційно-образне мислення у сфері мистецтва визначаємо як складний процес пізнання, що виявляється у цілісній єдності сприймання, оцінювання і творення художніх образів на основі емоційного переживання їх змісту і форми. Специфіка емоційно-образного мислення учителя музики передбачає педагогічну спрямованість процесу його художньо-пізнавальної діяльності, що виявляється у здатності емоційно виповненого сприймання, оцінювання і творення образів мистецтва з позицій світовідчуття учнів. Основними функціями фахової підготовки майбутніх учителів музики нами

визначено: пізнавальну, діагностичну, орієнтаційну, комунікативну, інтегративну, гедоністичну, прогностичну.

3. Методологічною основою формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на скрипці виступають *системний, аксіологічний, герменевтичний, конструктивний, рефлексивний, акмеологічний, креативно-діяльнісний* підходи.

4. Структура емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики складається із взаємодії таких компонентів: мотиваційно-пізнавального, когнітивно-оцінного, рефлексивно-виконавського, творчо-результативного. Мотиваційно-пізнавальний компонент виражає інтерес та захопленість студентів інструментальною діяльністю, націленість на виконавське і педагогічне самовдосконалення. Когнітивно-оцінний компонент містить необхідну базу знань, умінь та навичок у сфері оволодіння виконавською майстерністю, здатність до емоційно-яскравого відгуку на музичні твори, до адекватного їх оцінювання та вміння передавати учням набутий виконавський досвід. Цей компонент передбачає широку ерудицію студентів та глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови інструментальних творів. Рефлексивно-виконавський компонент зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям, що певним чином проявляються у виконавській та педагогічній діяльності. Творчо-результативний компонент виражає здатність особистості до яскравого художньо-образного виконання музичних творів, вміння донести створений образ до шкільної аудиторії.

5. Основними принципами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики в процесі навчання на скрипці визначено: принцип спрямованості музичного навчання студентів на створення яскравих художньо-музичних образів у виконавській діяльності; принцип логічної послідовності та систематичності в процесі навчання майбутніх учителів

музики гри на скрипці; принцип рефлексивного усвідомлення естетичних цінностей художнього образу музичного твору.

Педагогічними умовами формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці визначено: стимулювання позитивної мотивації студентів до вдосконалення гри на скрипці та педагогічної діяльності; інтеграція міжпредметних знань майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці; систематичне розширення досвіду творчо-конструктивної складової музично-виконавської та педагогічної діяльності студентів.

6. Методична модель формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики включає: мету, завдання, основні підходи, функції, принципи, розроблені педагогічні умови, етапи експериментальної роботи, ефективні методи формування емоційно-образного мислення студентів факультетів мистецтв, що разом становить повний технологічний цикл.

Запропонована в результаті дослідження методика передбачає впровадження *організаційно-підготовчого, накопичувального, змістовно-інтеграційного, діяльнісно-самостійного* етапів навчання, які відрізняються ступенем самостійності майбутніх учителів музики. Пропонується послідовне застосування таких методів і форм навчання, як евристичні бесіди, консультації організаційно-ознайомлювального напрямку, залучення студентів до проведення репетицій з дитячими колективами, поповнення і художньо-педагогічний аналіз шкільного репертуару, розширення музично-теоретичного та методичного тезаурусу студентів, використання можливостей комп'ютеру під час опрацювання музичних творів, збагачення методичної обізнаності студентів, спонукання їх до проектуванні та варіативного планування музично-педагогічної діяльності зі школярами, вибору оптимальних методів роботи з учнями та рефлексивного занурення у результати педагогічної практики. Важливого значення надається проведенню презентацій, під час яких майбутні вчителі музики мають демонструвати результати музично-творчої та педагогічної діяльності.

7. Розроблено систему критеріїв сформованості емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики, що включає мотиваційно-спонукальну, інформаційно-конструктивну, оцінювально-виконавську, творчо-проективну групи. *Мотиваційно-спонукальна група критеріїв* дозволяє з'ясувати ступінь виявлення особистого ставлення студентів до педагогічної професії; міру мотиваційно-ціннісної спрямованості щодо освоєння навчального матеріалу; міру орієнтованості на виконавську і педагогічну діяльність. Основними показниками цієї групи критеріїв є: вияв прагнення до розширення власного музично-вокального тезаурусу, до збагачення виконавського репертуару; вияв зацікавленого ставлення до роботи з учнями, до застосування педагогічних знань у практичній роботі; вияв інтересу до самостійної розробки нових методів і прийомів музичного навчання учнів. *Інформаційно-конструктивна група критеріїв* спрямована на виявлення міри здатності майбутніх учителів музики до вільного оперування набутими знаннями та навичками в результаті навчання і включає такі показники: знання наукової літератури з мистецтвознавства, педагогіки, психології, методики музичного навчання; уміння відбирати виконавський репертуар (власний і для учнів); обізнаність у виконавських стилях і жанрах. *Оцінювально-виконавська група критеріїв* передбачає визначення міри здатності до аналізу мистецьких явищ; міри здатності до адекватного оцінювання характеру і результатів музично-педагогічної роботи; міри здатності до адекватного оцінювання музично-виконавської діяльності. Показниками оцінювально-виконавської групи критеріїв виступають: вияв спроможності до адекватної оцінки художніх переваг музичних творів; до самоконтролю та самоаналізу результатів власної виконавської діяльності; до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між застосуванням методів інструментального навчання та його результатами; до корекції власних дій і результатів у музично-педагогічній практиці. *Творчо-проективна група критеріїв* застосовується з метою з'ясування міри здатності студентів до творчого опрацювання інструментальних творів у процесі навчання; міри здатності до самостійного

втілення власної інтерпретації музичного твору; міри здатності до педагогічної діяльності. До показників цієї групи критеріїв належать: вияв творчого ставлення до вибору виконавських засобів виразності у процесі створення музичної інтерпретації; вияв здатності до варіативного опрацювання музичного матеріалу в процесі навчання; наявність умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів.

Згідно наведених критеріїв визначено рівні сформованості емоційно-образного мислення інформаційної майбутніх учителів музики, а саме: високий, середній, низький з наданням їм якісних та кількісних характеристик.

8. За результатами проведеного констатувального дослідження серед майбутніх учителів музики під час навчання гри на скрипці було встановлено загалом недостатній рівень сформованості емоційно-образного мислення студентів. Аналіз підсумків педагогічного експерименту дає підстави визнати запропоновану методику формування емоційно-образного мислення майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на скрипці ефективнішою, ніж традиційна.

Отримані дані можуть стати підґрунтям для рекомендації щодо впровадження авторської методики у практику інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю.

ДОДАТКИ

Анкети

Додаток А. 1

Шановні студенти! Дайте, будь-ласка, повні відповіді на запропоновані нами запитання та завдання.

1. Дайте визначення поняття «емоційно-образне мислення».
2. Визначте коротко сутність інноваційного навчання.
3. Чи потрібно під час навчання гри на скрипці школяра застосування інноваційних методів навчання?
4. Чи спрямовані евристичні методи навчання до зацікавлення сучасного школяра навчальною діяльністю?
5. Чи здатні використати отримані знання щодо евристичних методів навчання у подальшій музично-педагогічній діяльності?
6. Як сформоване емоційно-образне мислення вчителя музичного мистецтва сприяє більш ефективному музично-педагогічному розвитку учнів?
7. Чи вважаєте ви цікавим процес інструментального навчання?
8. Чи маєте ви бажання вивчати спецкурс, за яким уможлиблювалось би набуття вмінь використання емоційно-образного мислення у навчальній діяльності?
9. Чи маєте ви бажання, щоб за даним спецкурсом уможлиблювалось набуття вміння використання комп'ютеру в навчальній діяльності над музичним твором?
10. Чи бажаєте ви навчитись самостійно обирати інноваційні методи навчання для формування в учня технічних умінь гри на скрипці?
11. Чи бажаєте ви стати учасником творчої лабораторії, де уможлиблювалось би практичне опрацювання інноваційних методів навчання?

Дякуємо за участь у анкетуванні!

Додаток А.2

Шановні студенти! Уважно прочитайте запропоновані запитання. Ваші відповіді допоможуть нам вдосконалити навчальний процес.

1. Чи готові самостійно працювати над вибором методів інноваційного навчання?
2. Чи готові в майбутній фаховій діяльності відповідати на запитання учнів, на які ви ще не знаєте відповіді?
3. Чи здатні разом із учнями вирішувати задачі, коли ще не знаєте способу їх розв'язання?
4. Чи хотіли б ви практично опрацювати інноваційні методи навчання для учнів загальноосвітньої школи під час навчання гри на скрипці?
5. Чи цікаво застосовувати евристичні прийоми під час навчальної роботи над музичним твором?
6. Чи може використання інноваційних методів полегшити навчальну роботу учня над музичним твором для скрипки?
7. Чи плануєте здійснювати виконавську діяльність після закінчення вищого педагогічного навчального закладу?
8. Чи вмієте рефлексивно оцінювати музичні твори?
9. Чи розумієте сутність поняття «емпатійно-креативне середовище»?
10. Як може вчитель-скрипаль вплинути на активність учня під час навчальної діяльності над музичним твором?
11. Чи доцільно використовувати інноваційні методи на етапі розбору музичного твору?
12. Чи передбачає застосування інноваційних методів навчання спонукання учня до використання інтелектуальних умінь?

Дякуємо за участь у анкетуванні!

Додаток А.3

Шановні студенти! Уважно прочитайте запропоновані питання. Ваші відповіді допоможуть нам вдосконалити навчальний процес.

1. Який вплив інноваційні методи навчання справляють на процес музично-естетичного розвитку учнів?
2. Чи є необхідним, на ваш погляд, включення інноваційних методів навчання під час читання з листа музичного твору для скрипки?
3. Який з інноваційних методів навчання вам подобається найбільше / найменше? Чому?
4. Чи бажаєте ви під час навчальної практики спробувати організувати дитячий ансамбль скрипалів під час позаурочної діяльності учнів?
5. З учнями якого шкільного віку вам подобається працювати?
6. Який музичний твір для скрипки вам би хотілось вивчити з учнями ансамблю скрипалів?
7. Чи вирішували ви під час навчання гри на скрипці таке проблемне питання як використання евристичних методів у процесі розбору з учнями нотного тексту музичного твору?
8. Чи всі евристичні методи навчання, з якими ви ознайомились, вас зацікавили?
9. Чи відомо вам із якого віку учнів можна розпочинати використовувати інноваційні методи навчання?
10. Чи існують вікові обмеження для використання інноваційних методів навчання?
11. Чи доцільно використовувати комп'ютер під час навчання гри на скрипці?
12. Чи передбачають інноваційні методи навчання обов'язкове використання комп'ютеру?

Дякуємо за участь у анкетуванні!

Додаток Б

Контрольні роботи застосовані у педагогічному експерименті

Додаток Б.1

Контрольна робота № 1

1. Уявіть, що учень шкільного віку відчуває надмірне затиснення в області кисті. Які навчальні вправи застосовуються в педагогічній практиці для оволодіння учнем належної свободи правої руки під час гри на скрипці?
 2. Як здійснюється постановка лівої руки учня під час навчання гри на скрипці? Наведіть приклади.
 3. Як здійснюється робота над штрихами на скрипці в 1 класі та в 3 класі музичної школи? Опишіть.
 4. Як правильно підібрати музичний інструмент скрипка виходячи з вікових особливостей учня?
 5. Скористайтесь нотним текстом музичного твору для скрипки за навчальною програмою. Вкажіть такти фрагменту цього музичного твору, що містить ритмічні труднощі для виконання. Опишіть як необхідно попрацювати з учнем над цим фрагментом.
 6. Що таке інтерпретація музичного твору для скрипки?
 7. Над формуванням яких технічних умінь працює вчитель скрипаль з учнем 3 класу музичної школи?
 8. Опишіть навчальні прийоми для розвитку навички учня читання нот музичного твору для скрипки з листа.
 9. Які закономірності інтонування гри на скрипці ви знаєте?
 10. Запишіть, які вправи щодо розвитку лівої руки учня під час гри на скрипці ви знаєте?
 11. Як навчити учня грати музичні звуки на динаміці *piano*
-

Додаток Б.2

Контрольна робота № 2

1. Проаналізуйте надані два музичні твори для скрипки, та визначте в якій тональності викладено музичний твір № 1, музичний твір № 2
 2. Поставте позначку. В якому музичному творі для скрипки рухлива динаміка? Музичний твір № 1, музичний твір № 2.
 3. Запишіть гармонічний план музичного твору № 1
 4. Запишіть гармонічний план музичного твору № 2
 5. Чи викладено обидва музичні твори для скрипки за однаковою музичною формою? Запишіть.
 6. Визначте і запишіть кадансів зворот у музичному творі № 1, музичному творі № 2. Порівняйте їх значення для розвитку музичної думки в музичному творі посилаючись на нотний текст.
 7. Прослухайте звукозапис даних музичних творів для скрипки і визначте, яким чином композитор використовує музичний штрих для висловлення музичної думки.
-
8. Визначте, які технічні труднощі для виконання на скрипці містить музичний твір № 1?
 9. Напишіть, які технічні труднощі для виконання на скрипці містить музичний твір № 2?
 10. Порівняйте ці музичні твори для скрипки, та з'ясуйте, який з поданих музичних творів потребує більш високого рівня інструментально-виконавської підготовки? Обґрунтуйте свою відповідь посилаючись на музичний текст.

Додаток Б.3

Контрольна робота № 3

1. Проаналізуйте музичний твір для скрипки, і з'ясуйте для якого шкільного віку призначено даний музичний твір. Обґрунтуйте.
 2. З'ясуйте, які технічні труднощі містить даний музичний твір, і запишіть вказуючи номери тактів.
 3. Розгляньте першу визначену вами технічну складність для виконання учнем на скрипці, та запропонуйте евристичний метод навчання, за допомогою якого, на вашу думку, можна залучити учня до навчальної роботи над музичним твором.
 4. Розгляньте наступну вказану вами технічну складність у виконанні музичного твору на скрипці учнем шкільного віку, і встановіть чи зустрічається ця складність декілька разів у різних фрагментах музичного твору. Обґрунтуйте свою думку.
 5. Прослухайте звукозапис даного музичного твору для скрипки та проаналізуйте нотний текст. Встановіть, над яким фрагментом цього твору необхідно розпочати роботу з учнем шкільного віку.
 6. Посилаючись на нотний текст музичного твору для скрипки визначте, який евристичний прийом необхідно використати вчителю-скрипалю під час педагогічної роботи над динамічними відтінками в даному музичному творі. Наведіть приклади.
-
7. Поясніть, які негативні наслідки можуть виникнути, якщо учень під час гри на скрипці відчуває надмірне затиснення в передпліччі. Наведіть традиційні та евристичні методи для усунення цього затиснення та досягнення учнем належної свободи під час гри на скрипці даного музичного твору.
 8. Уявіть, що учень виявляє байдужість під час розучування на скрипці даного музичного твору, які евристичні прийоми та методи ви використовуєте для створення емпатійно-креативного середовища.
-

Додаток Б.4

Контрольна робота № 4

1. Уважно розгляньте нотний текст музичного твору для скрипки за навчальною програмою. Пригадайте, які зауваження було зроблено викладачем під час останнього індивідуального заняття. Зазначте номери тактів, де виявлено складний для виконання на скрипці фрагмент музичного твору. Оберіть серед евристичних методів навчання один метод за допомогою якого постане можливим самостійна робота над технічними труднощами даного фрагменту на скрипці. Запишіть.
2. Вкажіть такти наступного фрагменту музичного твору для скрипки, що містить складність для виконання: _____
Уявіть, що викладач звернувся до вас по допомогу в педагогічній роботі з іншим студентом, який не вміє виконати певний технічний прийом на скрипці. Здійсніть підбір інноваційного методу навчання, який варто використати.
3. Посилаючись на нотний текст музичного твору за навчальною програмою запишіть всі технічні прийоми, які необхідно застосовувати під час гри цього твору на скрипці.
4. Знайдіть фрагмент у даному музичному творі, і вкажіть такти, над якими викладач працював із вами з використанням традиційних методів. Доберіть евристичний метод навчання, і декілька інноваційних прийомів навчання, які б сприяли ефективному закріпленню набутих технічних умінь на скрипці.
5. Програйте фрагмент музичного твору на скрипці, де визначено загальну кульмінацію. Визначте музичні засоби виразності, за допомогою яких уможливорюється висловлення на скрипці характерних особливостей музичного образу. Виконайте на музичному інструменті скрипка цей фрагмент. За допомогою

диктофону встановленому на мобільному телефоні запишіть це виконання, і збережіть цей запис в пам'яті телефону. Запишіть зауваження. Підберіть евристичний метод навчання, який сприяє ефективній навчальній роботі над даним фрагментом.

6. Визначте метроритм даного музичного твору для скрипки. Встановіть послідовність викладення ритмічних угруповань. Вкажіть такти фрагменту музичного твору, що є складним для виконання на скрипці ритмічної послідовності музичних звуків. Вкажіть традиційний метод, за яким ви можете відпрацювати виконання на скрипці даних ритмічних угруповань, та інноваційні прийоми, за допомогою яких уможливорюється ефективна самостійна навчальна робота над музичним твором для скрипки.
 7. Зазначте будь-які два евристичні методи навчання, та встановіть доцільність їх застосування в самостійній навчальній роботі над музичним твором для скрипки за навчальною програмою, та вкажіть відповідні такти.
 8. Поміркуйте, які можливості комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет можна використати під час самостійної навчальної роботи за даним музичним твором для скрипки. Запишіть.
-
-

Додаток В

Додаток В.1

Тест

1. Творчість учнів на уроках музичного мистецтва це:

- а) процес виконання учнями будь-якого виду діяльності на уроках музичного мистецтва;
- б) процес вивчення шкільної пісні;
- в) діяльність учнів, спрямована на досягнення творчого навчального результату;
- г) навчальна діяльність учнів над навчальним завданням на уроках музичного мистецтва.

2. Творчі вміння учнів це:

- а) індивідуальні особливості психічного стану учня;
- б) вміння, за допомогою яких учні здатні виконувати всі види навчальних завдань;
- в) загальні розумові вміння, за допомогою яких учні здатні здійснювати на уроках музичного мистецтва аналіз музичного твору, порівняння музичних творів, висловлювати висновки;
- г) здатність учнів успішно здійснювати загальні розумові дії під час опрацювання навчального матеріалу.

3. Творча навчальна діяльність це:

- а) індивідуальна чи колективна творчість учнів, результатом якої є створення нового з використанням навчальної наочності;
- б) індивідуальна творчість учня спрямована на розвиток уміння слухати музичні твори;
- в) індивідуальна творчість учня на уроках музичного мистецтва;
- г) діяльність яка здійснюється тільки з використанням групової форми навчання учнів під час навчальної роботи з даними.

4. Творча сумісна діяльність учнів на уроках музичного мистецтва це:

- а) діяльність до якої вчитель музичного мистецтва залучає учнів для підготовки до шкільного концерту;
- б) організація самостійної діяльності учнів над навчальним завданням;
- в) обов'язкова частина навчально-виховного процесу, до якої вчитель музичного мистецтва залучає всіх учнів класу;
- г) діяльність до якої вчитель музичного мистецтва залучає лише музично обдарованих учнів.

5. Творчі здібності особистості учня це:

- а) індивідуально – психологічні особливості учня, що виявляються під час співу шкільної пісні;
- б) індивідуально стійкі психічні властивості учня, що визначають його успіхи в творчій діяльності на уроках музичного мистецтва;
- в) здібності до гри на музичному інструменті;
- г) здібності до сумлінного виконання творчих навчальних завдань.

6. Творчі задатки школяра це:

- а) потенційні можливості учня, що виявляються вчителем музичного мистецтва під час музичної творчої діяльності;
- б) здатність до навчання гри на музичному інструменті;
- в) здатність здійснювати творчу навчальну діяльність під час підготовки до шкільного концерту;
- г) яскраве виявлення учнем музичних здібностей, а також: правильний спів шкільної пісні, визначення на слух музичного твору, інтонаційна виразність вимови під час повідомлення про музичну подію.

7. Інтелектуальні вміння учнів це:

- а) вміння за допомогою яких уможлиблюється їх розуміння змістовної сутності музичного твору;

- б) способи і прийоми розумової діяльності;
- в) вміння аналізувати учнями музичний твір;
- г) вміння, за допомогою яких учні навчаються розуміти твори мистецтва.

8. Успішність творчої праці учнів залежить від:

- а) умілого керівництва вчителем музичного мистецтва позаурочною навчальною діяльністю учнів;
- б) того, якою мірою учень володіє прийомами та вміннями навчальної роботи з навчальним матеріалом, як він ставиться до результатів творчої навчальної діяльності;
- в) організації самостійної навчальної діяльності учнів;
- г) підбору наочного навчального матеріалу.

Додаток В. 2

Ключ до тесту: 1) в; 2) г; 3) а; 4) в; 5) б; 6) а; 7) б; 8) б.

Додаток Г

Додаток Г.1

«Вимоги до творчої роботи»

Творча робота складається з трьох творчих частин. Кожна частина містить по три творчих завдання. Працюйте самостійно, та застосовуйте музичний інструмент скрипка. Використовуйте засоби мультимедіа для прослуховування необхідних музичних творів, а також для виконання завдань. На виконання кожної творчої частини відводиться одна академічна година та необмежений час поза аудиторної самостійної роботи.

Інструкція щодо роботи над творчими навчальними завданнями:

1. Виконуйте творче навчальне завдання тільки після того, як Ви уважно прочитали та зрозуміли сутність завдання.
2. Використовуйте тільки відомі Вам евристичні прийоми та методи.
3. Працюйте тільки за визначеним музичним твором для скрипки.
4. Використовуйте музичний інструмент скрипка у разі необхідності.
5. Під час поза аудиторної самостійної роботи використовуйте інформаційні технології Інтернету.
6. Намагайтесь виконати всі завдання.

Додаток Г. 2

Творча частина №1

1. Прослухайте музичний твір для скрипки О. Зноско-Буровського «Коломийка». Проаналізуйте нотний запис даного музичного твору. Для того, щоб підготувати учнів до слухання музики за допомогою комп'ютеру та міжнародної мережі Інтернет відшукайте серед творів зображувального мистецтва образи, які постали б символами.
2. Установіть відповідність між нотним записом фрагменту музичного твору для скрипки, та способом звуковибудовування звучання якого ви почули під час прослуховування. Скористайтесь програмою «Музичне мистецтво – 5 клас», і напишіть з якою метою можна використати гру даного фрагменту на уроці музичного мистецтва.
3. Прослухайте музичний твір для дитячого ансамблю скрипалів. Проаналізуйте нотний запис даного музичного твору. Підберіть евристичний метод навчання, за допомогою якого залучаючи емоційно-чуттєвий досвід учнів ви посприяли б розвитку в них відчуття пластичної організованості рухів. Запишіть результат творчої діяльності.

Творча частина №2

1. Прослухайте два музичні твори для скрипки: Г. Таранов «Дві п'єси на грузинські теми»; Ц. Кюї – К. Мострас «Східна мелодія». За допомогою комп'ютеру та мережі Інтернет підберіть твори зображувального мистецтва, демонстрація яких сприяла б глибокому розумінню учнями змісту цих музичних творів. Запишіть назви творів зображувального мистецтва й авторів, а також коротке їх представлення учням.

2. Прослухайте музичний твір для скрипки: М. Скорик «Народний танок». Напишіть евристичні питання для школярів, за допомогою яких ви спрямуєте їх до усвідомлення змістової сутності цього музичного твору.
3. Прослухайте три уривки з музичних творів для скрипки: І. Левицький «Українська рапсодія», Г. Таранов «На полонині», В. Барвинський «Гумореска на народні теми». Підберіть до них уривки віршів відомих поетів, які б під час прослуховування учнями допомогли зрозуміти почуту музику. Запишіть тексти та їх авторів, а також коротке представлення вчителем музичного мистецтва цих музичних творів.

Творча частина №3

1. Прослухайте музичний твір для скрипки: К. Сен-Санс «Лебідь». За допомогою комп'ютеру та можливостей міжнародної мережі Інтернет здійсніть евристичний пошук використовуючи евристичний прийом мультиплікація для представлення учням відеоматеріалу, який би ілюстрував звучання даного музичного твору. Занотуйте план здійснення евристичного пошуку, та назви фрагментів відеоматеріалу, який буде вами використано.
2. Прослухайте музичний твір для скрипки Р. Массне «Роздум». Проаналізуйте нотний запис цього музичного твору, та з'ясуйте для якого шкільного віку учнів призначено прослуховування даного музичного твору. Складіть план евристичної бесіди з учнями. Продумайте, які фрагменти цього музичного твору доцільно продемонструвати учням.
3. Уявіть що вам, як учителю музичного мистецтва, необхідно разом із учителем української літератури провести інтегрований урок для учнів 7 класу загальноосвітньої школи. Підберіть музичний твір для скрипки, який би розкривав сутність певного твору літературного мистецтва.

Додаток Д

Додаток Д. 1

«Робочий лист групи № ____»

Назва музичного твору	
Прізвище композитора	
Музична форма твору	
Основна тональність	
Музичний об'єкт творчої діяльності	
Евристичний метод, інноваційні прийоми	
Характеристика музичного образу	
Прикметники	

Додаток Д. 2

Бланк «Карусель»

Виконавські прийоми	
Я	Інші

Характерні особливості художнього образу	
Я	Інші

Примітки:

Додаток Д. 3

Музичний твір, автор	
Шкільний вік учня	
Педагогічна проблема	
Причини виникнення педагогічної проблеми	
Евристичні прийоми	
Евристичні методи	
Бажаний результат навчальної роботи	

Додаток Ж

Музичні твори для ансамблю скрипалів

Автор	Произведение
Ф. Шуберт	Адажио
А.Дворжак	Юмореска
Н. Хотунцов	Элегия
	Каникулы
Э. Градески	Мороженое
С. Джоплин	Регтайм
Р. Валгре	Сон утенка
П.И. Чайковский	«Ната - вальс» (В. Грибовский)
	«Сладкая греза» (В. Грибовский)
	«Неаполитанский танец» (Э. Пудовочкин, ступень 3)
А. Рубинштейн	«Мелодия»
А. Яньшинов	«Прялка» (Э. Пудовочкин, ступень 7)
Н. Рубинштейн	«Прялка» (Э. Пудовочкин, ступень 3)
Е.Дога	Вальс из к/ф "Мой ласковый и нежный зверь" Версия 1 Версия 2 Версия 3
Ю. Гин	«Прогулка»
А. Цфасман	«Медленный вальс» (О. Хромущин)
Дж. Каччини	«Ave Maria» (В. Грибовский)
И.С. Бах – Ш.Гуно	«Ave Maria» (В. Грибовский)
Г. Гендель	«Пассакалия» (В. Грибовский)
Г. Портнов	«Прелюдия» (В. Грибовский)
Л. Обер	«Тамбурин»
Ж. Рамо	Пьесы
Ж. Металлиди	«Спит луна»
	«Обезьяны грустят по Африке»

	«Танец пингвинов» «Вороний карнавал» «Про овечку и человечка» «Ах, как я стараюсь» «Метелица» «Скачет галка по ельничку»
<u>«Желтая субмарина»</u> Переложение Е. Грасеева	Michelle Yesterday Maxwell,s Hammer Yellow Submarine Blue moon





