

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ДОБРОВОЛЬСЬКА РУФІНА ОЛЕГІВНА**

**УДК 378.6:[373.3/.5.091.2:78](043.5)**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-  
ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ  
ОСВІТИ**

015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

\_\_\_\_\_ Р.О. Добровольська  
Підпис Ініціали та прізвище дисертанта

**Науковий керівник:** Холковська Ірина Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Вінниця - 2020

## АНОТАЦІЯ

*Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2020.

Дисертаційна робота присвячена комплексному вивченню педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, розробці методики її формування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Професійна готовність вчителя музичного мистецтва є професійно важливою інтегративною якістю особистості, що поєднує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми та етично значущі особистісні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування. Сутнісний зміст професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва адекватно розкривають чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний і діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва відображає сформованість потреби в творчій діяльності, спрямованість на створення умов для саморозвитку, самореалізації дітей у мистецькій діяльності, усвідомлення значущості музичного мистецтва у системі освіти. Когнітивний компонент характеризує компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи, впровадженні інноваційних методик організації різних видів музично-творчої діяльності учнів. Особистісно-

рефлексивний компонент готовності представлений професійно важливими якостями особистості (здатність до самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності, відповідальність, емпатія, почуття гармонії, естетичного смаку). Діяльнісний компонент знаходить вияв у вміннях вибору та доцільного поєднання музично-виконавських і творчих форм роботи, вміннях планування та реалізації різних видів музично-творчої діяльності за законами емоційної драматургії, створення емоційно-захоплюючої атмосфери, комунікативних та організаторських і музично-творчих умінь.

Враховуючи сутнісні характеристики і структурні компоненти формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, ми визначили відповідні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний) та показники, що дають змогу оцінити рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію визначено: професійно-ціннісне ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності; спрямованість на професійно-творчу діяльність зі створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи; прагнення до особистісного саморозвитку, професійного самовдосконалення; прагнення до професіоналізму у вирішенні завдань створення музично-естетичного простору навчального закладу; мотив реалізації власного творчого потенціалу як запорука самореалізації учнів у музично-естетичній діяльності. Показниками когнітивного критерію є: знання про особливості використання музично-педагогічної підготовки у створенні музично-естетичного простору загальноосвітньої школи; система знань про музично-естетичний простір навчального закладу; знання творчих методів і форм організації процесу музичного виховання та освіти під час урочної та позаурочної діяльності дітей; знання новітніх музичних технологій

створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Особистісно-рефлексивний критерій характеризується такими показниками: здатність до адекватної оцінки своєї діяльності зі створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи; сформованість професійних виконавських умінь; організаторські вміння; щирість, доброзичливість, емоційність у професійному спілкуванні з дітьми; емоційна чутливість до музики; здатність до емпатії; сформованість естетичних почуттів і емоцій, адекватних цілям і завданням музично-естетичного виховання. Як показники діяльнісного критерію розглядаються уміння професійно-творчої музично-педагогічної діяльності, необхідні для створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи; вміння включення учнів у різні види музичної діяльності на уроці та поза уроками; вміння використання колективних форм музично-творчої діяльності у створенні музично-естетичного простору навчального закладу; вміння стимулювання інтересів учнів до музично-творчої діяльності в умовах школи.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс діагностичних методик (анкетування, опитування, тест Т. Ільїної «Мотивація навчання у ЗВО»; методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча, заснована на прямому аранжуванні двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей та інструментальних – цінностей-засобів; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Потьомкіної, що дає змогу визначити чотири установки особистості в діяльності: на процес, на результат, на альтруїзм, на егоїзм; «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), методика К. Замфір у модифікації А. Реана щодо діагностики мотивації професійної діяльності; методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» Є. Рогова; методика А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач»; методика Р. Нємова «Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач», адаптовані до дисертаційного

дослідження), які допомогли на констатувальному етапі дослідження визначити й описати чотири рівні вищезазначеної готовності: мінімальний, низький, достатній, високий.

Мінімальний рівень характеризується безсистемністю та частковістю психологічних, педагогічних, методологічних, музичних і мистецьких знань, відсутністю навичок їх застосування у педагогічній діяльності з організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, несформованістю комунікативних та організаційних умінь, відсутністю зацікавленості в ознайомленні та впровадженні інновацій у власну професійну діяльність.

Низький рівень визначається фрагментарністю психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, неусвідомленістю їх міжпредметних зв'язків, частковими можливостями поєднувати набуті знання з педагогічною практикою, недостатньою сформованістю комунікативних та організаційних умінь, відсутністю інтересу до впровадження інновацій у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти.

Достатній рівень окреслюється наявністю необхідного обсягу психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, усвідомленістю їх інтегрованого характеру, вміннями застосовувати професійні знання для вирішення типових і нетипових педагогічних ситуацій у сфері культурно-мистецької освіти, варіативністю педагогічного мислення, помірно розвинутими комунікативними й організаційними вміннями, зацікавленістю до інноваційних процесів у музично-естетичній підготовці учнів.

Високий рівень характеризується сформованістю системи психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, усвідомленням їх інтегрованого характеру та міжпредметних зв'язків, здатністю творчо застосовувати професійні знання і вміння для вирішення нестандартних педагогічних ситуацій у сфері мистецької освіти в музично-естетичному просторі

закладів загальної середньої освіти, креативністю педагогічного мислення, розвитком на високому рівні комунікативних та організаційних умінь, здатністю до впровадження інновацій.

Результати всіх апробованих методик на констатувальному етапі експерименту свідчать про те, що на початок експерименту високий рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлений у 1,32 % студентів ЕГ і в 1,83 % студентів КГ, достатній рівень – у 10,57 % студентів ЕГ і в 10,96 % студентів КГ. Низький рівень встановлено в 38,77 % студентів ЕГ і 38,36 % студентів КГ. Мінімальний рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти складає 49,34 % в ЕГ і 48,85 % у КГ.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва дали змогу визначити комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків, поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування, активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти має відкритий характер і є складною динамічною системою, що об'єднує цільовий (мета, завдання), змістовий (методологічні підходи і принципи професійної підготовки), процесуальний (педагогічні умови, форми і методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, етапи їх реалізації) та результативно-оцінювальний (критерії та рівні готовності) блоки, відображає

цілісний педагогічний процес музично-педагогічної підготовки, що здійснюється поетапно. Результатом її впровадження є сформована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Варто зазначити інноваційну спрямованість моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору школи, що відповідає сучасній концепції викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти України, а також зумовлює готовність майбутніх фахівців розробляти і втілювати інноваційні ідеї під час організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

У дослідно-експериментальній роботі в дисертаційному дослідженні була здійснена оптимізація сформованих у ЗВО методичних підходів на основі проєктування та реалізації функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Це було зумовлено тим, що ця модель дозволяє вибудувати навчання як функціональну систему, що саморозвивається, в межах якої досягається цілеспрямоване, поетапне нарощування ресурсів саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики забезпечує комплексний розвиток усіх структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності (з 1, 32 до 25, 99) і водночас суттєво зменшилося число студентів з низьким рівнем (з 38, 77 до 23, 35).

*Ключові слова:* майбутні вчителі музичного мистецтва; музично-естетичний простір закладів загальної середньої освіти; інтеграція змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; реалізація міжпредметних зв'язків; технології музично-педагогічного проектування; активізація пізнавальної діяльності студентів; інтерактивні методи навчання; групові форми організації навчання; педагогічні умови; готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

### ABSTRACT

*Dobrovolska R.* **Formation of the readiness of the future teacher of musical art to the organization of the musical-aesthetic space of institutions of general secondary education.** – As a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 015 Professional education (on specializations). - Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. - Vinnytsia, 2020.

The thesis considers the problems of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the musical-aesthetic space of institutions of general secondary education. Clarified the essence of the formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the musical-aesthetic space of institutions of general secondary education; the structure, criteria, indicators and levels of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of institutions of general secondary education. Defined, substantiated and experimentally tested pedagogical conditions of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the music-aesthetic space of institutions of general secondary education and proposes practical recommendations to improve



the efficiency of its formation in the process of professional training.

This dissertation discloses the conceptual bases of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of institutions of general secondary education. Contradictions that hinder the process of training of the future teachers of musical art. Analyzed Russian and foreign experience of pedagogical education and the modern state of professional preparation of the future teachers of musical art in Ukraine, European countries. Identifies problems and prospects in solving problems of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of music-aesthetic space of institutions of secondary education in their professional preparation. Analyzed philosophical, aesthetic, pedagogical and psychological literature on the subject of research to determine the content and structure of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the musical-aesthetic space of institutions of general secondary education. The criteria and indicators of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the music-aesthetic space of institutions of general secondary education. Identified and justified the pedagogical conditions providing efficiency of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of the institutions of general secondary education. There were made methodical recommendations on the technology of formation of the readiness of the teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of these institutions.

The paper reveals the essence of the concepts of "musical-aesthetic space of institutions of general secondary education" and "the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space in terms of institutions of general secondary education"; the optimal pedagogical conditions of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of institutions of general secondary education; presents a holistic model of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of institutions of general secondary

education. In the thesis the concept of "readiness" is considered as an integrative professionally significant quality of the individual teacher, which is a system of interconnected structural components that include the personal (professional motives and interests) and procedural (professional knowledge and skills) aspects.

The thesis illuminated the principles and approaches that maintain the integrity of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of institutions of general secondary education. It was developed model of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of musical-aesthetic space of the institutions of general secondary education in vocational training.

The results can serve as a basis for improving methodological training of the future teachers of musical art. The introduction of results in educational practice of pedagogical University can occur by updating the lectures and practical classes according to the proposed model of formation of the readiness of the future teachers of musical art to the organization of the musical-aesthetic space of institutions of general secondary education.

*Key words:* future teachers of musical art; the musical-aesthetic space of general secondary education institutions; integration of the content of professional training of the future teacher of musical art; implementation of interdisciplinary links; technologies of music and pedagogical design; activation of students' cognitive activity; interactive teaching methods; group forms of training organization; pedagogical conditions; the readiness of future teachers of music art to organize the musical-aesthetic space of general secondary education institutions; formation of readiness of future teachers of music art to the organization of the musical-aesthetic space of establishments of general secondary education.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

#### Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Добровольська Р. О. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 101-106.
2. Добровольська Р. О., Холковська І. Л. Особливості організації музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus) / редкол.: Р. С. Гуревич та ін. Київ; Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 51-55.
3. Добровольська Р. О. Компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2019. Вип. №3 (14). С. 40-46.
4. Добровольська Р. О. Реалізація інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти шляхом впровадження міжпредметних зв'язків як педагогічної умови. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Івано-Франківськ, 2019. Вип. 16. С. 70-79.
5. Добровольська Р. О. Модель формування готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Вип. № 4. С. 112-120.

6. Добровольська Р. О. Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування як педагогічна умова формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 59. С. 64-70

7. Добровольська Р. О. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. Вип. 63. С. 113-118

#### **Статті в іноземних наукових періодичних виданнях**

8. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*. Łódź, 2019. № 9(1). P. 7-16.

9. Dobrovolska R. Musical-aesthetic space as a factor of implementation of educational-functional musical functions. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe: Conference Proceedings, Part I*, April 6th. Riga, 2019 P. 33-36.

10. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Monografia pokonferencyjna. Science, research, development #19*. Warszawa, 2019. (30.07.2019). P. 77-86

11. Dobrovolska R. Features of constructions of musical-aesthetic space as a component of the cultural-educational space of a comprehensive school. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual Conference Technology transfer: innovative solutions in Social Science and Humanities*. Tallin, Estonia. 28 March 2019. P. 37-41.

#### **Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

12. Добровольська Р. О. Проблема розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Особистісно-професійний розвиток*

*майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.).* Вінниця, 2018. С. 105-110.

13. Добровольська Р. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.).* Вінниця, 2019. С. 80-85.

14. Добровольська Р. О. Готовність до створення музично-естетичного простору школи як складова професійної позиції майбутнього вчителя музики. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін»* Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. / ВДПУ ім. М. Коцюбинського ; ред. кол.: Р. С. Гуревич [та інші]. Вінниця, 2018. С. 82– 85.

15. Добровольська Р. О. Виховний потенціал музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VII школа методичного досвіду): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 21-22 листопада 2018 року* / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. С. 29-34.

16. Добровольська Р. О. Музично-естетичний простір як фактор реалізації освітньо-виховних функцій музичного мистецтва. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво»* / відп. Л. В. Старовойт. Вінниця, 2019. С. 62-66.

17. Добровольська Р. О. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Київ, 2019. Вип. 9(73). С. 71-78.

**Наукові праці, що додатково відображають наукові результати  
дисертації**

18. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Вінниця, 2020. 134 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	24
1.1. Організація музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти як педагогічна проблема .....	24
1.2. Зміст і структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти .....	49
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2.АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	68
2.1. Критерії, показники рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти .....	68
2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту .....	89
Висновки до другого розділу .....	118
РОЗДІЛ 3.ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	120
3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.....	120
3.2. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти .....	172
3.3. Організація експериментальної роботи.....	190
3.4. Аналіз результатів формувального експерименту .....	225
Висновки до третього розділу.....	240
ВИСНОВКИ.....	243

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	246
ДОДАТКИ.....	280

## ВСТУП

**Актуальність і ступінь дослідженості проблеми.** У сучасному суспільстві освіта є однією з найважливіших сфер людської діяльності, від спрямованості та ефективності якої багато в чому залежать перспективи розвитку людства. В останнє десятиліття світ змінює своє ставлення до всіх видів освіти, яка розглядається як головний фактор соціально - економічного прогресу і національної безпеки. Причина такої уваги до освіти полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та освоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень. Такий підхід докорінно змінює вимоги суспільства до педагога: потрібна творча, яскрава особистість, здатна до самопроектування і саморозвитку, вільного визначення себе в професії, суспільстві, культурі, фахівець високого рівня кваліфікації і компетентності, що володіє сучасними педагогічними технологіями. Основи такого професіоналізму закладаються і формуються у період навчання у педагогічному закладі вищої освіти.

Сутнісні зміни в суспільстві, освіті, педагогічній діяльності зумовлюють актуальність проблеми модернізації вищої педагогічної освіти та пов'язаних з цим питань: зміни цільових орієнтирів, розробки нового змісту і варіативних моделей навчання. Сучасна музична освіта потребує педагогів, здатних гнучко і оперативно реагувати на зміни потреб та інтересів молоді; вчителів музичного мистецтва, готових до реалізації активної організаторської, музично-просвітницької, виховно-освітньої діяльності в нових соціально-економічних умовах. Характерною ознакою сучасної шкільної музичної освіти є поліпрограманість, обумовлена прагненням до творчої варіативності. Спеціальна література останніх років відрізняється різноманітністю підходів до розробок окремих питань музичної педагогіки та методики музичного



виховання, нових програм і навчально-методичних комплектів з предмета «Музичне мистецтво». У цих умовах для вчителя музичного мистецтва відкриваються великі можливості вибору стратегії і тактики музично-естетичної роботи з дітьми, застосування різних інноваційних технологій і експериментальних методик організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти.

Свідченням важливості проблеми формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є значний інтерес до різних її аспектів з боку вітчизняних і зарубіжних педагогів. Завдання формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядали у своїх працях відомі науковці О. Акімова, О. Абдуліна, А. Алексюк, Л. Бровчак, В. Каплінський, Я. Болюбаш, В. Бондар, Б. Гершунський, В. Галузяк, С. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, І. Герасимова, О. Столяренко, В. Шахов, З. Левчук, О. Міщенко, В. Сластьонін, В. Щербина та ін. І. Підласий, Г. Троцько, С. Литвиненко, І. Гаврик присвятили свої праці дослідженню готовності як визначальної ознаки, що є синтезом якостей особистості, які обумовлюють її придатність до діяльності. Проблематиці формування готовності майбутнього фахівця до реалізації завдань професійної діяльності, спрямованої на розвиток творчої індивідуальності школяра, присвятили свої праці В. Фрицюк, І. Холковська, Т. Потапчук, О. Отич, Ю. Пелех, В. Шахов, З. Левчук.

Особливості освітнього простору як складної, цілісної, відкритої системи, що характеризується сукупністю застосовуваних освітніх технологій, різними формами позанавчальної роботи, специфікою взаємодії з іншими освітніми та соціальними інститутами, аналізували О. Дубасенюк, М. Кісіль, Н. Рибка, А. Цимбалару, А. Растригіна, І. Шендрик. Водночас аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить, що проблема використання освітнього простору педагогічного університету як фактора формування готовності до організації

музично-естетичного простору загальноосвітніх закладів поки що не виступала предметом спеціального дослідження.

Аналіз сучасних тенденцій у системі музично-педагогічної освіти розглядали у своїх працях О. Верещагіна-Білявська, О. Бурська, В. Фрицюк, Л. Василевська-Скупа, Б. Брилін, Н. Мозгальова. Це свідчить про наявність низки суперечностей, що зумовлюють актуальність дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітнього закладу:

- між соціальним запитом на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва з високим рівнем сформованості готовності до реалізації завдань музично-естетичного виховання і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення формування даного виду готовності в освітньому процесі педагогічного університету;

- між наявністю об'єктивно існуючої потреби у впровадженні інноваційних технологій підготовки учителів музичного мистецтва і її недостатньою реалізацією у процесі професійної підготовки студентів;

- між прагненням студентів до творчої самореалізації і загальною репродуктивною спрямованістю педагогічного процесу.

Наявність зазначених суперечностей і потреби в уточненні сутності та структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, обґрунтуванні педагогічних умов її цілеспрямованого формування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами** Дослідження виконувалось у межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя» (державний

реєстраційний номер 0119U102999).

Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 11 від 28.03. 2018 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29.05.2018 р.).

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до визначених об'єкта і предмета дослідження, а також для досягнення мети були поставлені такі **завдання:**

1. З'ясувати сутність і структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

2. Визначити критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

3. Обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики реалізації педагогічних умов формування готовності вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Гіпотеза дослідження:** успішне формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти можливе за таких педагогічних умов:

- інтеграції змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків;
- поетапного впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування;
- активізації пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань і досягнення мети застосовувався комплекс взаємопов'язаних методів:

*теоретичні:* аналіз педагогічної та психологічної літератури з метою з'ясування сутності, структури, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти; метод теоретичного моделювання застосовувався для розробки педагогічної моделі формування вищезазначеної готовності;

*емпіричні:* методи спостереження, анкетування, тестування, самооцінки, експертної оцінки застосовувалися з метою з'ясування особливостей та етапів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи; педагогічний експеримент здійснювався для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов;

*методи математичної статистики* застосовувалися для кількісного та якісного аналізу одержаних результатів, перевірки їх статистичної достовірності.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки в період з 2018 до 2020 рр. У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 446 студентів.

#### **Наукова новизна дослідження:**

- *вперше обгрунтовано* педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків; поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування; активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання); визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;

- *уточнено сутність і структуру* готовності вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;

- *розроблено* педагогічну модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;

- *подальшого розвитку набули* положення щодо етапів, форм, методів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у створенні методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва

до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, розробленні методичних рекомендацій для викладачів педагогічних університетів «Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»; визначенні комплексу методів і форм освітнього процесу, що сприяють формуванню вищезазначеної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва; розробленні й адаптації діагностичних методик, що дозволяють здійснювати моніторинг формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 202/67 від 26. 12. 2019 р.); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1279 від 27. 06. 2019 р.); Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка № 24 від 24.06. 2019 р.); Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (довідка № 194/UA/2019 від 02.07.2019 р.); Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» (довідка № 01-13/400 від 21.06.2019 р.); Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/1460 від 27.06. 2019 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження доповідалися та обговорювалися на наукових і науково-практичних конференціях: міжнародних – «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 2018); Scientific development of new eastern Europe (Рига, 2019); Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual Conference Technology transfer: innovative solutions in Social Science and Humanities (Таллінн, Естонія, 2019); International science-practical conference: science, research, development» (Варшава, Польща, 2019); всеукраїнських – «Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя» (Вінниця, 2018); «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2018); «Особистісно-професійний

розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2019); щорічних науково-практичних конференціях Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, наукових семінарах кафедри педагогіки і професійної освіти та кафедри мистецьких дисциплін дошкільної, початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Публікації.** Основні положення та результати дослідження викладено в 18 публікаціях, з них – 6 одноосібних та 1 – в співавторстві у провідних фахових виданнях України, 6 статей і тез у збірниках наукових праць і матеріалах конференцій, 4 статті в іноземних виданнях, 1 – методичні рекомендації.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (319 найменувань, з них 7 – іноземною мовою), 30 додатків. Повний текст дисертації викладено на 344 сторінках, з них 229 сторінок основного тексту. Робота містить 15 таблиць та 11 рисунків на 28 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО- ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

#### **1.1. Організація музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти як педагогічна проблема**

Оновлення системи національної освіти обумовлює усвідомлення її як складного культурного процесу, як особистісно-орієнтованої культурної діяльності, головним завданням якої є створення культурного середовища, культурного простору для особистісного становлення, культурного саморозвитку кожного суб'єкта навчальної взаємодії [97]. У сьогоденнішніх непростих умовах загальноосвітня школа залишається основним соціальним інститутом, що забезпечує виховний процес і реальну інтеграцію різних суб'єктів виховання. Освітні установи прагнуть використовувати всі наявні можливості, зокрема потенціал соціокультурного середовища для досягнення основної мети сучасної освіти і виховання: формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей у нестабільному суспільстві.

Виявлення виховних можливостей культурно-освітнього простору закладів загальної середньої освіти, вплив готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору на становлення їх професіоналізму в педагогічних дослідженнях представлені недостатньо і потребують вивчення, оскільки, на наш погляд, уміння педагога використовувати освітній потенціал середовища в повній мірі визначає рівень його соціальної та професійної зрілості.

Визначення категорії культурно-освітнього простору закладу загальної середньої освіти є утрудненим внаслідок того, що її зміст



перебуває на стику багатьох гуманітарних наук, в яких використовуються різні підходи до тлумачення цього поняття, тому існує велика кількість визначень та їх смислова різноаспектність. Теоретичні положення філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки та менеджменту відкривають можливості для багатогранного та різноаспектного аналізу змісту поняття культурно-освітнього простору закладів загальної середньої освіти, що для педагогічних наук є відносно новим об'єктом дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати про існування різних підходів до розуміння простору навколишнього світу [124; 141; 269]. Сучасними дослідниками просторових відносин використовуються різні класифікаційні підходи до визначення даного поняття. Так, О. Мостепаненко виокремлює серед них такі: психологічний, стрижнем якого є пізнання людиною навколишньої дійсності за допомогою органів чуття; математичний, що застосовується для обчислення обсягу простору; фізичний, що дозволяє визначити природу простору [184]. Відповідно до професійних інтересів, розрізняють такі види простору: географічний, політичний, економічний, соціальний, етнічний, природний, морський, підводний, повітряний, геометричний, математичний, фізичний, зоровий, театральний, сценічний, життєвий, духовний тощо. Мистецтвознавці та музикознавці оперують термінами «художній простір», «музичний простір», «музично-естетичний простір».

Особливостями нематеріальних видів простору (духовного, розумового, інтелектуального) є їх безвідносність до обсягу і розміру, тобто зазначені аспекти не відображають причинно-наслідкових зв'язків між художнім простором твору і його розміром. У невеликому за розмірами художньому творі (літературному, живописному або музичному) мовою засобів художньої виразності може бути створений неосяжний художній простір. Численні видання останніх років свідчать про зростаючу частотність використання терміна «простір»: єдиний освітній простір, виховний простір, культурно-освітній простір, простір дитинства тощо [54;

106; 147; 297]. Кожен з термінів позначає реально існуючий феномен, що містить перелік елементів, які характеризують ту чи іншу сферу людської діяльності [151; 229; 290; 296]. Поняття «освітній простір» закріпилося у категоріальному апараті педагогіки: «Освітній простір – це підсистема соціального простору, що має відповідну специфіку і пов’язана з цільовими установами освіти; сукупність суб’єктів, між якими встановлені структуровані різноманітні відносини: цільові, змістові, процесуальні, управлінські (організаційні); складна, цілісна, відкрита система, в якій відбуваються освітні процеси та яка на ґрунті синергетики самоорганізовується й еволюціонує» [151, с. 37]. Науковці вважають, що система, якою є освітній простір, містить такі структурні елементи: сукупність застосовуваних освітніх технологій, різні форми позанавчальної роботи, управління навчально-виховним процесом, взаємодія з іншими освітніми та соціальними інститутами [97; 127].

Ідея формування культурно-освітнього простору як умови навчання, виховання школярів має об’єктивну обумовленість. Нові завдання школи, різноманіття навчальних закладів, навчальних програм, підручників, соціокультурні процеси, пов’язані з гуманізацією, гуманітаризацією, також розгортання інформаційного простору є факторами, які треба враховувати при виборі шляхів організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Варто зазначити, що культурно-освітній простір не може бути чітко і однозначно описаний, оскільки об’єктивно має високий ступінь невизначеності, може бути різноманітним для забезпечення вільного розвитку і, як наслідок, реалізації завдань гуманізації освітнього процесу. Осмисленню суті категорії «культурно-освітній простір» сприяє аналіз теоретичного багажу, накопиченого завдяки науковим дослідженням [122; 128; 193; 229].

У своєму дослідженні ми виходимо з принципового положення музичного мистецтва і музичної педагогіки про те, що музика, як і будь-який інший вид мистецтва, є суб’єктивно-образним художнім

відображенням реального світу в його складній діалектичній єдності. Розгляд заявлених категорій «музично-естетичний простір» і «культурно-освітній простір» закладе фундамент у здійснення дослідно-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Категорія «культурно-освітній простір» виступає об'єктом аналізу різних галузей науки: педагогіки, філософії, культурології, соціології. У цьому терміні інтегровано складні міждисциплінарні теоретичні аспекти культури і освіти. У зв'язку з тим, що культурно-освітній простір охоплює феномени культури і освіти, в його дослідженні використовуються основні підходи і концепції, що склалися у культурології і відображають сучасний рівень вітчизняного соціогуманітарного знання [7; 127; 128]. Іншу групу утворюють фундаментальні праці, присвячені проблемам філософії освіти [45; 106; 145]. Викладені в них концепції, ідеї дозволяють розкрити місце і роль освіти в суспільстві, зрозуміти фундаментальні основи культури, ціннісні орієнтації людини як суб'єкта і носія культури.

Культурно-освітній простір є предметом дослідження Н. Ветлугіної, О. Орлової, Р. Пахоцінського [34; 40; 193]. Науковці окреслюють культурний простір як певний ареал, в якому виникає та регулюється ігрова (за професійно-культурними сценаріями), творча діяльність індивідів, що сприяє його збереженню та водночас веде до створення нових культурних цінностей [193]. А. Кармін, означуючи культурний простір як «сукупність всіх моделей та ідеалів людської діяльності і всі відношення культури» [117, с. 203], реалізовував діяльнісний підхід до його осмислення. П. Флоренський, ідентифікуючи культуру як середовище, що зрощує особистість [280], стверджував, що культура «може бути витлумачена як діяльність з організації простору. В одному випадку це — простір наших життєвих відносин, тоді відповідна діяльність називається технікою. В інших випадках — цей простір є мисленнєвою моделлю дійсності, а

діяльність з його організації називається наукою та філософією... Третій розряд випадків лежить між першими двома... Організація таких просторів називається мистецтвом» [280, с. 112].

Таким чином, аналіз літератури з проблеми дослідження показує, що культурно-освітній простір закладів загальної середньої освіти як сукупність цінностей і зразків успішного вирішення життєвих завдань слугує джерелом розвитку і особистості, і дитячих колективів. Це особливим чином організоване соціокультурне і педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда [291]; система умов для особистісного творчого розвитку дітей і педагогів - усіх суб'єктів освітнього процесу [229]; простір розвитку і виховання особистості, в якому умовно можуть бути виокремлені навчально-розвивальне, позакласне, дозвілєво-розвивальне середовища [269].

Стисло окреслимо зміст цих понять. Навчально-розвивальне середовище школи (навчальна діяльність у школі, виконання домашніх завдань, самопідготовка) є основним джерелом пізнавальної та культурної інформації. Позакласне (позаурочна музична діяльність) дозвілєво-розвивальне середовище особливо привабливе для школярів, вік яких обумовлює необхідність подання пізнавальної інформації не тільки в формі уроку. Діти молодшого шкільного та підліткового віку активно включаються у життя класу, школи; люблять об'єднуватися, спільно брати участь у творчій діяльності, виявляють інтерес до спілкування з однолітками у творчих об'єднаннях, гуртках. Ці компоненти культурно-освітнього простору є складовими педагогічно організованого середовища, що визначаються позашкільним освітнім простором, масово-комунікаційним середовищем, особливостями сімейного виховання, простором вікового спілкування, культуротворчим досвідом діяльності просвітницьких закладів. Варто зазначити, що деякі з компонентів культурно-освітнього простору мають педагогічно неорганізований

характер, ознаками якого є вільна життєдіяльність, неформальне спілкування [50; 51; 66; 96; 112; 128].

Позашкільне освітнє середовище представлене установами додаткової освіти. Вплив на школярів воно має більший, ніж дозвілєве середовище, оскільки заняття у музичній, спортивній, художній школах, будинках творчості мають системний характер. На розвиток і саморозвиток школярів також впливає сімейне (батьки, родичі) і вікове середовище (однокласники, товариші у дворі).

Масово-комунікаційне середовище (ЗМІ) і культуротворче середовище просвітницьких установ мають невеликий вплив на молодших школярів, але відповідно до учнів підліткового віку їх рейтинг збільшується, коли йдеться про становлення пізнавальної, моральної, емоційної сфер особистості учнів підліткового віку.

Культурно-освітній простір закладів загальної середньої освіти може бути потрактований як сукупність цінностей і зразків успішного вирішення життєвих завдань, що слугує джерелом розвитку і особистості, і дитячих колективів. Перед педагогами постає завдання наповнення культурно-освітнього простору школи таким змістом, який слугував би запорукою особистісного духовного і морального розвитку в період кризового стану суспільства. При побудові культурно-освітнього простору закладів загальної середньої освіти від класу до класу необхідно вносити зміни в структуру, зміст, організацію освітнього процесу, які б забезпечили культурну ідентифікацію, соціалізацію й індивідуалізацію кожної дитини. Культурно-освітній простір - цілісність, що розвивається, його структурні елементи використовуються суб'єктами освітнього процесу для освоєння і трансляції гуманістичних цінностей [92].

Створення моделі культурно-освітнього простору дозволяє представити його як цілісність, що складається з таких компонентів:

— просторово-семантичний: архітектурно-естетична організація середовища життєдіяльності школярів (архітектура шкільних будівель,

дизайн інтер'єру тощо), символічний простір школи (різні символи, настінна інформація тощо);

— змістовно-методичний: концепції навчання, виховання, навчальні програми, плани, підручники; форми та методи організації освітнього процесу (урок, дидактична гра, екскурсія), структури класів і шкільного самоврядування та ін.;

— комунікаційно-організаційний компонент: розподіл статусів, ролей, вікові особливості учнів, педагогів, їх цінності, установки, стереотипи; комунікаційна сфера - стиль спілкування і викладання, ступінь згуртованості учнівських і педагогічних колективів; організаційні умови - наявність творчих груп педагогів, ініціативних груп батьків [122].

Моделювання культурно-освітнього простору закладів загальної середньої освіти дозволяє визначити основні напрями проєктування, розвитку, управління структурними компонентами:

— формування предметно-просторового середовища школи як розвивального середовища;

— організація збагаченого культурними надбаннями наукоємного освітнього простору;

— розвиток міжособистісних відносин, культури спілкування [122].

Особливого значення набуває організація культурно-освітнього простору школи для дітей молодшого шкільного віку, оскільки виникає можливість впливу на об'єктивні обставини життя дітей у школі і на суб'єктивну основу їх особистості. Навчання у початковій школі - це свого роду культурно-соціальний стрижень життя для кожного школяра, спрямованість якого визначає напрям соціального досвіду. У цьому просторі діти вчаться сприймати складні життєві явища, відбувається згладжування проявів соціальної і матеріальної стратифікації, формуються гуманістичні цінності [269; 293; 297].

Культурно-освітній простір школи захищає учнів підліткового віку від асоціальних впливів соціального середовища, формує навички духовного

протистояння їм, є середовищем для вільного вибору дій, оцінок, відносин, забезпечує дітям відчуття захищеності, що визначається особливостями учнівського і педагогічного колективів. У культурно-освітньому просторі школи підліток освоює систему цінностей, норм, стереотипів суспільства, у нього складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки. Таким чином він не просто адаптується до соціального середовища, а стає творцем свого життя, перетворює себе, самореалізується [296; 291].

На наше глибоке переконання, музично-естетичний простір є необхідною складовою культурно-освітнього простору закладу загальної середньої освіти. У зв'язку з цим, зазначимо значущість поняття «музично-естетичний простір» для педагогічної науки і важливість його спеціального дослідження. На основі аналізу наукової літератури [229; 269; 297] ми дійшли висновків, що це поняття, будучи міждисциплінарним, може набувати різного значення:

- з погляду філософії, це простір духовного розвитку особистості школяра, що знайомиться з музичним мистецтвом, а відтак сприймає результати духовної праці інших людей;
- з позиції соціології, музично-естетичний простір розглядається як підсистема соціального простору, в якій індивід реалізує особливі потреби, пов'язані з музичною творчістю, естетичною насолодою, в якій здійснюється соціалізація особистості, засвоєння моральних цінностей;
- відповідно до культурологічного підходу, музично-естетичний простір є середовищем функціонування музичної культури як підсистеми всієї художньої культури, з комплексом всіх її елементів (установи культури і дозвілля, художньої творчості, освоєння продуктів культури);
- з погляду психології, музично-естетичний простір є сферою спілкування, сукупністю художньо-естетичних впливів на інтелектуально-світоглядну, емоційно-вольову, потребнісно-мотиваційну, діяльнісно-поведінкову сфери

особистості школяра, що обумовлюють його індивідуальний і творчий розвиток;

— як педагогічний феномен музично-естетичний простір є частиною культурно-освітнього середовища школи, що має істотний освітній потенціал.

Трактування поняття з позицій музичної педагогіки, а також з погляду особистісно-орієнтованої освіти дозволяє сформулювати робоче визначення нашого дослідження: *музично-естетичний простір закладу загальної середньої освіти* — компонент культурно-освітнього простору школи, що є осередком функціонування музичної культури як частини всієї культури, сферою творчого спілкування, набуття учнями досвіду творчої самореалізації.

Процес спілкування з музикою в музично-естетичному просторі школи повинен бути організований таким чином, щоб дитина, відтворюючи і проживаючи його як складову частину свого життя, свідомо і самотійно обирала явища музичного мистецтва, значущі для неї, і відкидала ті, що не відповідають її уявленням про гідне життя. Самостійність у становленні музичних інтересів, що співвідносяться з наявним у дітей досвідом спілкування з музикою, сприятиме розвитку їх суб'єктності. Створення такого простору відбудеться, якщо музична діяльність дітей в урочний і позаурочний час буде побудована на таких принципах: розвивального навчання, моделювання художньо-творчого процесу в урочний і позаурочний музичній діяльності, розвитку сприйняття як художнього процесу, інтонаційно-стильового осягання музичних творів. Системоутворюючими, загальними методологічними підставами можуть бути в даному випадку принципи моделювання творчого процесу, викладання музики як мистецтва, імпровізаційності вивчення музики як живого мистецтва [110]. У позаурочній діяльності дітей великого значення набуває принцип небуденності в процесі пізнання музики, у відповідності з яким мистецтво дарує дітям радість, допомагає налагодженню взаємодії. Реалізація цих



принципів, дія яких охоплює практично всі грані освітнього процесу в школі, допоможе учням досягнути природу мистецтва. До принципів побудови музично-естетичного простору загальноосвітньої школи ми також відносимо: наступність, послідовність, системність, цілеспрямованість, вільний вибір діяльності, що відповідає бажанням й інтересами школярів [185]. Забезпеченню єдності музичного виховання і освіти дітей у позакласний і урочний час, додатково до названих, може сприяти опертя на принцип оптимального поєднання форм у роботі вчителя – фронтальної, групової, індивідуальної, а також принцип створення позитивного емоційного фону [186]. Всі перераховані загальнодидактичні принципи в музичній педагогіці наповнюються специфічним змістом.

Поділяючи погляди дидактів на важливість принципу наступності [1450; 459], вважаємо за необхідне зазначити, що необґрунтоване трактування його як прямого продовження уроку музики в позакласній роботі призводить до нівелювання форм, збіднення змісту і можливостей позакласної музичної роботи, не забезпечує стимулювання зміни обстановки в другій половині дня, що особливо важливо для зацікавленості учнів початкової школи. Врахування психолого-педагогічних особливостей молодшого шкільного віку і учнів середньої ланки має важливе значення у плануванні і організації позакласної музичної роботи. Молодшого школяра характеризує переважання процесів збудження над процесами гальмування, емоції, викликані мистецтвом, переживаються на високому рівні. Для підтримки стійкої уваги і з метою уникнення перевантаження молодших школярів психологи і педагоги рекомендують обов'язкову зміну різних видів діяльності, що легко можна реалізувати в умовах позакласної музичної роботи. Л. Виготський писав: «Перш ніж ти хочеш залучити дитину до якоїсь діяльності, зацікав її нею, потурбуйся про те, щоб виявити, що вона готова до цієї діяльності, що в неї напружені всі сили, необхідні для цього, і що дитина діятиме сама, вчителю ж лишається тільки керувати й спрямовувати цю діяльність» [41, с. 118]. Створення у

слухачів відповідного настрою (тобто установки) на сприймання музики є важливою умовою формування музично-естетичного простору школярів.

Б. Неменський справедливо зазначає, що школа – це середовище, що характеризується сприятливими передумовами для художнього розвитку, але не всі учні можуть реалізувати свій потенціал через нестійкість інтересів молодших школярів, яких вирізняє відсутність готовності до вольових зусиль [187]. Разом з тим, В. Розумний вказує на наявність у молодших школярів естетичної «жадібності», яка, однак, «... не повинна трактуватися як відсутність переважаючого інтересу, оскільки учень початкової школи більш свідомо, ніж дошкільник, намагається спробувати свої сили відповідно до того спектру можливостей, що відкриваються перед ним [225].

Ці твердження зберігають свою актуальність і для учнів підліткового віку. Принцип наступності передбачає розгляд позакласних музичних занять з позиції апробування власних можливостей, виявлення і розвитку індивідуальних нахилів та здібностей, реалізації особистісно-творчого потенціалу учнів.

Завдання педагогів полягає у врахуванні цих прагнень школярів у сфері знайомства з мистецтвом, у розумінні того, що їм може дати школа з метою поповнення своєрідного дефіциту вражень і вмінь [234]. У зв'язку з цим, можливості позакласної роботи повинні бути достатньо широкі для того, щоб задовольняти існуючі у школярів потреби, заповнювати дефіцит вражень і вмінь у сфері музики, стимулювати розширення спектра їх музичних інтересів.

Принцип послідовності не повинен розумітися як обмежувач кола музичних творів для позакласних занять тільки тими, з авторами яких учні попередньо знайомляться на уроках музичного мистецтва. Різноманітність сучасних програм з музики для загальноосвітньої школи дає можливість сьогодні вступити в якісно нову фазу розвитку ідей, що стосуються збагачення програм і змісту їх музичного матеріалу. У зв'язку з цим,

виникає необхідність методичної підготовки студентів до розширення обсягів музичного матеріалу програм, що використовуються у загальноосвітній школі (з урахуванням загальних принципів їх побудови і застосування їх у позаурочній діяльності). Виражена практична спрямованість цього виду професійної підготовки зумовлює концентрацію уваги і зусиль студентів під час педагогічної практики на збагаченні музичного матеріалу урочних і позакласних занять.

Музичне виховання і освіта учнів в умовах музично-естетичного простору школи передбачають обов'язкову системність у роботі вчителя музики, що в даному випадку обумовлює не відпрацювання музичного професіоналізму найбільш обдарованих школярів, не підвищення якості їх музично-виконавської діяльності, а систематичне виявлення творчої індивідуальності кожної дитини, розкриття і розвиток її духовного потенціалу. При цьому завдання вчителя музичного мистецтва полягає у формуванні потреби емоційно-творчого освоєння світу, цінностей музичного мистецтва, ставлення до музики як до художньої цінності. Варто зазначити, що кількісне збільшення форм музичної роботи в школі не може вважатися гарантом системності музичного виховання учнів. У зв'язку з цим, принцип системності організації музично-естетичного дозвілля школярів не передбачає прагнення до обов'язкового масового охоплення всіх учнів формами позакласних музичних занять, адже така мета не дасть бажаних результатів і не може бути досягнута в жодній школі. Музично-естетичний простір закладів загальної середньої освіти в даному випадку ми розуміємо не як суму проведених заходів, а як сукупність загальних теоретично обґрунтованих принципів виховання, серед яких одним з важливих є врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Таким чином, системність у побудові музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти — це не традиційно сформована система підготовки до щорічних виступів, оглядів, фестивалів, а засіб досягнення

високої мети формування духовного світу кожної особистості, закладання фундаменту музичної культури школярів.

Принцип оптимального поєднання форм у роботі вчителя музики зумовлює поширення масових форм музичного виховання (хори, лекції, бесіди, дитячі філармонії тощо), додаткової індивідуальної роботи з окремими учнями, малими групами. Принципи об'єднання дітей у малі групи різні. Можливі варіанти об'єднання дітей у малі групи: за ступенем сформованості інтересу до музики, рівнем активності в різних видах музичної діяльності, зафіксованими вчителем на уроках. Індивідуальний підхід, робота з мікрогрупами надають учителеві музичного мистецтва можливість простежити динаміку музичного та духовного розвитку кожної дитини.

Опертя на принцип позитивного емоційного фону в умовах створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволить швидше отримати бажані результати. На створення позитивного емоційного фону впливають такі чинники: стиль спілкування педагога і учнів; реалізація принципів педагогіки співробітництва; врахування інтересів і запитів школярів при плануванні змісту і видів занять; задоволеність, яка відчувається дітьми від процесу і результатів своєї діяльності; атмосфера захопленості на заняттях. Вільний вибір самими учнями музичних творів і видів музично-художньої діяльності також багато в чому сприяє створенню позитивного емоційного фону як на уроці музики, так і в позаурочний час.

Знайомство студентів з основними принципами створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти може слугувати тим методологічним фундаментом, на якому буде побудовано диференційовану систему всіх форм урочної та позакласної роботи вчителя музичного мистецтва в їх єдності і цілісності. Таким чином, під музично-естетичним простором закладів загальної середньої освіти розуміємо систему з такими структурними елементами: особистість дитини як суб'єкта

освіти; урочна і позаурочна музична діяльність у всіх її різноманітних формах; єдині принципи організації; комплекс нових музично-освітніх технологій.

Для досягнення мети формування в учнів ціннісного ставлення до мистецтва вчитель музичного мистецтва в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, на нашу думку, повинен вирішувати такі завдання:

- 1) педагогічної реалізації освітнього потенціалу музичного мистецтва;
- 2) впровадження сучасних методик і технологій організації музично-педагогічного процесу, заснованих на принципах мистецтва, співпраці і співтворчості вчителя і учнів;
- 3) розвитку музично-творчого потенціалу школярів засобами музичного мистецтва;
- 4) виховання у школярів естетичного ставлення до музики.

Для музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, на наш погляд, характерні такі умови організації:

- 1) широкий підхід до висвітлення особливостей сучасного етапу розвитку музичного мистецтва;
- 2) розуміння дітьми змісту своєї музично-творчої діяльності і її ролі у власному житті;
- 3) встановлення суб'єктних відносин, організація співпраці і співтворчості вчителя і учнів на уроці музичного мистецтва і в позаурочній музичній діяльності;
- 4) вільний вибір дитиною діяльності, що відповідає її інтересам і потребам.

У сучасній педагогічній науці естетичне виховання школярів засобами музичного мистецтва трактується двояко: з одного боку, стверджується значущість музично-естетичного виховання у становленні внутрішнього світу кожного школяра, у формуванні його особистості, з іншого - піддається сумніву підхід, що історично склався: ставлення до мистецтва як

засобу виховання. На нашу думку, освітнє значення мистецтва сьогодні, як ніколи, актуальне, що підтверджується сумними даними соціологічних досліджень: відбувається витіснення естетичних потреб і духовних цінностей на останні місця в ієрархії основних змістових компонентів молодіжної свідомості. На сторінках педагогічних журналів зазначаються причини цих процесів: вигідний сьогодні прагматизм і бездушна розсудливість, неповага і неуважність до ближнього і взагалі до людини витісняють моральні і духовні цінності. У зв'язку з цим, особливої гостроти набуває розуміння ролі освітньо-виховних функцій музичного мистецтва як частини освітнього процесу, що здатна сильно впливати на сферу естетичних, душевних переживань [17]. Адже музика завжди була найтоншим і ефективним засобом залучення дітей та підлітків до світу краси, доброти, людяності.

Знання про потужний освітній потенціал музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, вміння його побудови мають стати для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливим компонентом професійної підготовки, професійним середовищем спілкування, стимулом до розвитку професіоналізму. Позитивний, гуманістичний потенціал музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти покликаний захистити свідомість школярів від іноді агресивного за змістом впливу соціуму. Під час панування недавньої тоталітарної державної системи в практиці виховання переважали жорстка регламентація і контроль за свідомістю зростаючої людини, намагання підвести її під заданий «шаблон», авторитаризм педагогів. Як відзначають В. Сластьонін, А. Рацул, Т. Довгань, І. Ісаєв, Є. Шиянов, це, в кінцевому рахунку, призвело до побудови виховної системи в освітніх установах, що характеризувалася низкою негативних рис: об'єктна спрямованість виховання, за умов якої школяр виступає головним чином як об'єкт виховання щодо впливу дорослих; стандартизація виховного процесу як наслідок спрощеного трактування поняття «особистість», зведення його до

сукупності заходів, що є сутністю програми виховання, однакової для всіх; мінімалізація діагностичних процедур, покликаних виявити індивідуальність дитини, її природні здібності, фізіологічні і психологічні особливості, оскільки особистісні якості мали бути детерміновані соціальним замовленням; формалізм у вихованні; авторитарний стиль виховання, основою якого є словесний вплив, вимога, насильство, переважання монологу вихователя, наслідком чого, як правило, був внутрішній, а нерідко і зовнішній протест і опір молодих людей; розрив навчання і виховання, підхід до них як до двох паралельних процесів; нераціональний підбір базового компонента загальної середньої освіти через недоврахування основних накопичень загальнолюдської культури; погляд на виховання як на супутню другорядну діяльність; порушення наступності в організації навчально-виховного процесу в сім'ї, дитячих дошкільних установах, у початковій і середній школі, ЗВО; слабка координація діяльності навчальних закладів, позашкільних установ, засобів масової інформації у вихованні підростаючого покоління [205].

Необхідність подолання вищеназваних негативних ознак виховання обумовила оформлення у психолого-педагогічній науці наприкінці ХХ — початку ХХІ століття парадигми розвивального навчання. Суть цієї концепції полягає у побудові гуманістичної системи освіти, що передбачає освоєння не тільки основ наук, а й основних елементів культури; розвиток умінь розкривати власні здібності, самого себе, свій внутрішній потенціал; умінь будувати позитивні відносини з оточуючими. Специфіка мети нової парадигми може бути окреслена у таких постулатах: культурність, духовність, свобода вибору особистості в межах, визначених законом, перехід від інформаційного «накачування» до засвоєння способів культури, створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості в гармонії з самою собою і з суспільством. Сучасна концепція гуманістичного виховання має на меті гармонійний розвиток особистості і передбачає гуманний характер відносин між учасниками педагогічного процесу.

Виходячи з цього, можна погодитися з думкою Б. Грінченка про те, що гуманістичне виховання є однією з прогресивних тенденцій не тільки світового освітнього процесу, а й освітньої практики України. Біля витоків нових ідей стоять такі провідні вчені нашого часу, як І. Бех, В. Кремень, С. Гончаренко, М. Ярмаченко та ін. Більшість цих дослідників сходиться на думці, що важливість освіти для повноцінного розвитку особистості полягає в тому, що вона, по суті, виконує триєдину функцію: навчання, виховання і розвитку [21; 22; 64; 144]. Для нас є важливим твердження Б. Гершунського про те, що освітній процес може бути ефективним лише при дотриманні його цілісності, лише в єдності його освітніх і виховних функцій, оскільки і сама особистість єдина, неподільна, а будь-які спроби штучного поділу цієї цілісності, здійснення окремо освітнього або виховного впливу на особистість заздалегідь приречені на провал [59].

Учитель музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти повинен чітко усвідомлювати не тільки цілі, завдання, програму своєї майбутньої діяльності, а й ту соціально-культурну ситуацію, в якій здійснюється життєдіяльність дитини. У наш час особливої гостроти набувають завдання духовного зростання кожного члена суспільства. Мистецтво в цілому і музичне мистецтво зокрема покликані вирішувати завдання гуманізації освіти школярів. У зв'язку з цим, здається незаперечним те, що в сучасній школі естетичне виховання має бути пріоритетним напрямом розвитку особистості дитини. Наслідком цього є зміна статусу предмета «Музичне мистецтво» в закладах загальної середньої освіти. Відбувається перехід від уроків засвоєння вузькотехнічних навичок до уроків, орієнтованих на розвиток особистості, творчих здібностей учня, що, в свою чергу, потребує принципово інших підходів до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Погодимось з думкою відомих педагогів-музикантів Л. Безбородової, Ю. Алієва про те, що негативні процеси в соціально-культурній сфері призводять до неповної реалізації виховного потенціалу музичного



мистецтва, яке покликане в наш час стати одним з пріоритетних засобів духовного відродження суспільства [17; 198]. Учитель музичного мистецтва повинен поряд з функцією вчителя, вихователя виконувати функцію просвітителя, яка стає фундаментом для реалізації виховних і освітніх завдань у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. А для цього явно недостатньо одного уроку музики в тиждень. Адже, як ми вже відзначали вище, позаурочна музична діяльність у закладах загальної середньої освіти часто зводиться лише до проведення календарних свят, що не сприяє досягненню основної мети шкільної музичної освіти, яка була сформульована в контексті гуманістичної концепції у середині минулого століття Д. Кабалевським і є актуальною донині — формування музичної культури школяра як частини його загальної духовної культури.

Аналіз літератури показує, що при всьому різноманітті підходів до визначення музичної культури, більшість педагогів-музикантів (Ю. Алієв, Д. Кабалевський, Л. Безбородова, М. Осенєва, О. Ростовський і ін.) дотримується думки про те, що музична культура школярів проявляється:

- в емоційно-моральному відгуку на твори музичного мистецтва, інтересі до предмета «Музичне мистецтво» і музичного мистецтва в цілому, а також захопленості музично-творчим процесом;
- у наявності знань з музичного мистецтва та вмінні їх застосовувати в практичній діяльності;
- у наявності власної позиції щодо творів мистецтва, в умінні самостійно оцінювати твори музичного мистецтва і міркувати про їх призначення і художню цінність;
- у розвиненому музичному смаку, розвитку музичних здібностей.

Ці положення визначають завдання сучасної шкільної освіти з предмета «Музичне мистецтво» і мають загальнокультурний характер. Їх значущість обґрунтована необхідністю більш повного використання освітнього потенціалу музичного мистецтва, розвитку етичних принципів й

ідеалів з метою духовного розвитку особистості. Ми поділяємо погляди В. Кузя, який, спираючись на досвід музичної педагогіки, зазначає дві важливі функції сьогоденної української музичної освіти. Перша функція — класична - розуміється як розвиток музичної культури особистості, що відображається у сформованій системі духовно-моральних цінностей і загальнолюдських гуманістичних переконань. Креативність і образне мислення — супутні якості, що формуються у школярів у процесі спілкування з музичним мистецтвом. Друга — прагматична, що забезпечує розвиток здібностей і образно-конструктивного мислення, творчої уяви, вміння співвідносити і перегруповувати різнорідний матеріал, формування здатності гармонізувати світ навколо себе, сприймати картину світу цілісно, синтезувати і узагальнювати отримані відомості, що сприяє активізації процесу творчої діяльності.

Всі зазначені здібності, вміння розвиваються у школярів, перш за все, на заняттях з предметів естетичного циклу, а на заняттях з предмета «Музичне мистецтво» і в позаурочній музичній діяльності в умовах музично-естетичного простору школи цей процес буде відбуватися значно швидше й ефективніше. Художньо-творчий розвиток учнів у цілому (музично-творчий розвиток зокрема), який є завданням предметів мистецького циклу (музики зокрема), сприяє формуванню їх особливого, естетичного ставлення до життя, яке пов'язане, в першу чергу, з чуттєвим сприйняттям, оскільки мистецтво впливає на особливу сферу психіки, суспільну сферу їх почуттів (Л. Виготський).

А. Растригіна зазначає, що найважливішою умовою створення інноваційного контексту мистецького освітнього простору, перш за все, має стати переосмислення засадничих ідей його реконструкції із вузькопрофесійного на широкий мистецько-гуманістичний розвиток майбутнього педагога-музиканта. Забезпечення такої можливості пов'язане з більш широким баченням мети підготовки фахівця у галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. А

відтак і зміст фахової підготовки потребує відповідного оновлення на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку [226].

У зв'язку з цим, варто зазначити, що В. Сухомлинський неодноразово наголошував на унікальності та незамінності музики як виховного засобу, «який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [261, с. 496]. Музичне виховання В. Сухомлинський розглядав у тісному зв'язку з вихованням громадянина – моральним, розумовим, естетичним. Найвищу мету музичного виховання підростаючого покоління у школі важко обґрунтувати точніше і простіше, ніж це зробив Василь Олександрович: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини». В. Сухомлинський вважав, що важливою і водночас елементарною ознакою естетичної культури є вміння слухати і розуміти музику. Також він звертав увагу на «те, що неможливо сказати словом, можна сказати музичною мелодією, оскільки музика передає безпосередньо настрої, переживання...» [261, с. 248].

Дослідженням питань естетичного сприйняття музики і виявленням її виховних можливостей займалося багато видатних музикантів і музикознавців, психологів і педагогів. Б. Асаф'єв, багато уваги приділяючи питанням естетичного виховання, закликав не просто розважати музикою, не нав'язувати її слухачам, а переконувати і радувати нею [11].

Вплив музики на моральні якості і риси характеру, душевну організацію та поведінку людини обумовлений могутньою емоційною енергією, що є наслідком її виразної природи. Впливаючи на людину, вона з особливою силою пробуджує в ній все благородне, знаходить відгук у кращих куточках її душі. Саме здатність музики робити людей чистішими, вищими і добрішими відзначається тими, хто говорить про її виховну роль. Музика, за словами Д. Шостаковича, «підіймає людину, облагороджує її, зміцнює її гідність, віру в свої внутрішні сили, у велич покликання. Музика здатна також і поранити зачерствілого серцем, відкриваючи людині забуті досі її власні сильні і прекрасні почуття» [300].

Про існування особливо тісного, безпосереднього зв'язку звучання музики саме з емоційною стороною духовного життя людини говорила відомий музикознавець та культуролог О. Берегова: «Музично-інтонаційний спосіб спілкування важливий саме тому, що кожен звук здатен не тільки безпосередньо виражати переживання, але і порушувати їх в іншому. Музичне звучання, ритмічно організоване, що має певний тембр і силу, стає буттям людського переживання і одночасно його діалогічним зверненням до інших людей, закликом розділити його, заразитися ним, душевно долучитися до нього» [19, с. 217]. Науковець вважала, що потреба висловити своє ставлення до світу, осмислити пізнаване, оцінити його з естетичної, моральної, а іноді і з політичної і релігійної позицій є спільною для всіх видів мистецтва та особливістю того чи іншого конкретного способу художнього освоєння світу. Те, що болісно важко для слова, стверджує О. Берегова, виявляється органічним, спонтанним для музики [19].

У контексті нашого дослідження важливим є з'ясування ролі музики, музичного виховання у закладі загальної середньої освіти. Д. Кабалевський стверджував, і це актуально і сьогодні, що «головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання музиці саме по собі, скільки вплив через музику на весь духовний світ учнів, перш

за все, на їх моральність» [111, с. 12]. Погодимось з ним у тому, що значення музики в школі далеко виходить за межі мистецтва. Так само як література і образотворче мистецтво, музика рішуче входить в усі сфери виховання і освіти школярів, будучи могутнім і нічим не замінним засобом формування їх духовного світу [111, с. 52].

На підставі вивчення літературних джерел [124; 141; 269] ми можемо стверджувати, що питання використання музики як предмета навчання і виховання постало ще на початку XX століття. Одностайну думку передових педагогів того часу, мабуть, краще за всіх висловив видатний музикознавець, композитор і педагог Б. Асаф'єв: «... Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, - писав він, - то, перш за все, потрібно... сказати: музика - мистецтво, тобто якесь явище в світі, що створюється людиною, а не наукова дисципліна, якої вчать і яку вивчають» [11, с. 52].

Аналіз досліджень у галузі музичного мистецтва, естетичного виховання [21; 263; 282] дозволяє говорити про глибинний вплив музики на духовний світ школяра, його внутрішню культуру. Ю. Алієв вважає, що сама природа музики, як і будь-якого виду мистецтва, обумовлює її основну художню функцію: доповнення реального життєвого досвіду учня «впорядкованим досвідом» уявного життя, без чого практично неможливий повноцінний розвиток учнівської свідомості, неможлива повноцінна людська діяльність у цілому [3, с. 26]. Залучення музики до виховання освіченого адаптованого випускника загальноосвітньої школи має особливу важливість саме сьогодні, в умовах потужної технократизації суспільства. Дроблення наук, вузька професіоналізація створюють небезпеку перетворення людей на «вузьких» фахівців, скутих межами своєї галузі. Але успішність у будь-якій професії можлива сьогодні тільки за наявності широкого погляду на світ, за умов єдності теоретико-пізнавального, практичного та естетичного ставлення до дійсності. Лауреат Нобелівської премії у галузі хімії академік Н. Семенов сказав: «Духовне багатство

людини формується лише в результаті спільного впливу на неї науки, літератури і мистецтва. Особливе місце, на мій погляд, займає в естетичному вихованні музика. Це найбільш абстрактний, якщо можна так висловитися, вид мистецтва. Однак майже у всіх людей вона викликає найсильніші емоції. Саме в силу своєї специфічної форми художнього узагальнення дійсно гарна музика не нав'язує людині тих чи інших емоцій, але зосереджує їх на чомусь близькому і улюбленому – будь-то радість чи горе, будь-то ідеї, що захопили людину, або її прагнення до здійснення цих ідей. І все це переживається під час слухання музики не в конкретних раціональних образах, а в перетворених музикою синтетичних почуттях. І горе робиться тихим і умиротвореним, радість - переможною, віра в свої сили - твердою і непохитною» [242, с. 5].

Заняття музикою цінні ще й тим, що діяльність, пов'язана з одним видом мистецтва, допомагає формуванню художніх здібностей, необхідних для занять іншими видами. Вже сам факт безпосереднього і дієвого спілкування з мистецтвом має виховне значення, тому що естетичне ставлення до художніх образів, а через них - і до явищ дійсності, завдяки почуттям і переживанням, є активним шляхом естетичного виховання.

Музичне виховання є одним з найважливіших розділів естетичного виховання. Але різноманітність форм позашкільних занять не може замінити систематичного музичного виховання. Дозволимо собі не погодитися з твердженням Л. Арчажнікової про те, що тільки в загальноосвітній школі на уроках музичного мистецтва може здійснюватися планомірне, цілеспрямоване, послідовне виховання всіх дітей без винятку [10]. Навчально-музична діяльність у загальноосвітній школі, без сумніву, є базою для масового і всеосяжного музично-естетичного виховання. Але в сучасному освітньому просторі найбільш ефективно, продуктивно виконувати основну мету і основні вимоги до роботи з музично-естетичного виховання школярів (формування музичної культури школярів у контексті їх загальної духовної культури, набуття загального музичного розвитку,

формування естетичного смаку, музичного світогляду), найбільш повно реалізувати освітній потенціал музичного мистецтва можна тільки в умовах музично-естетичного простору загальноосвітньої школи, де позакласна і урочна робота складають єдине ціле, побудовані на єдиних принципах, проводяться з використанням нових музичних технологій. Наскільки б не були важливі такі сторони музично-виховної роботи, як збагачення знань і розширення кругозору дітей, розвиток у них здібності розуміти музику, навичок практичного музикування, її значення для суспільства не обмежується власне художніми завданнями. Під освітніми завданнями музично-естетичного простору загальноосвітньої школи ми розуміємо не тільки підготовку кваліфікованих любителів музики, але дещо набагато більш широке і високе: формування за допомогою музики всіх сторін людської особистості. Коротко і ясно сказав про те ж В. Сухомлинський: «Музичне виховання - виховання людини» [260, с. 173]. Саме таке розуміння освітніх завдань повинно лежати в основі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Рішення завдань музично-естетичного виховання та художньо-творчого розвитку дітей та юнацтва повинні здійснювати висококваліфіковані, всебічно розвинені вчителі музичного мистецтва. Мав рацію Д. Кабалевський, котрий говорив про те, що якщо ми ставимо перед собою завдання всебічного, гармонійного розвитку учнів, то необхідно, перш за все, подбати про всебічний, гармонійний розвиток педагогів [111]. Нагадаємо також його слова про те, що «виховувати дітей, підлітків, молодь - це значить також виховувати і вихователів!» [110, с. 63].

Виховна і освітня функції музично-естетичного простору загальноосвітньої школи взаємопов'язані і є невіддільними одна від одної. Складно уявити виховний результат впливу мистецтва без озброєності учнів знаннями. Недооцінка одного фактора і, навпаки, переоцінка іншого порушують нероздільний зв'язок виховних, освітніх і, як наслідок, розвивальних функцій музично-естетичного простору загальноосвітньої

школи. Загальною підставою виховних та освітніх (обумовлених особливостями музично-педагогічної діяльності та специфікою музичного мистецтва) аспектів музично-естетичного простору виступають спрямованість мистецтва і педагогіки на розвиток особистості, а значить, і на вирішення проблем її духовного становлення.

Узагальнюючи вищесказане, особливими ознаками музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору загальноосвітньої школи є:

- соціокультурна обумовленість, антропологічна спрямованість;
- істотний освітній і виховний потенціал;
- спрямованість на забезпечення дітей та молоді естетичною насолодою, пов'язаною з музичною творчістю;
- можливість синтезованого впливу на інтелектуально-світоглядну, емоційно-вольову, потребнісно-мотиваційну, діяльнісно-поведінкову сфери особистості школяра, що обумовлюють його індивідуальний творчий розвиток;
- використання новітніх музичних технологій;
- суб'єктні відносини педагога і вихованців, їх творча взаємодія;
- можливість і водночас необхідність впровадження авторських методичних розробок, що стимулює вчителя до саморозвитку і самовдосконалення.

Таким чином, можна говорити про те, що освітній потенціал музично-естетичного простору здатен забезпечити формування особистості дитини, якій властива художньо-естетична і соціальна активність. Ця тенденція відображає фундаментальні перетворення у соціокультурному розвитку суспільства в цілому. Отже, виховно-освітніми функціями музично-естетичного простору загальноосвітньої школи є: активізація духовного і творчого потенціалу особистості дитини; компенсація недоліків його прояву в інших сферах життя; виховання естетичного ставлення до музики; створення позитивного емоційного фону навчання.



Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має передбачати набуття вмінь організації цього простору, цілеспрямованого використання його ресурсів у процесі реалізації завдань музично-естетичного виховання учнів. Готовність до створення даного простору, активізація взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва з зазначеним простором вимагають свідомих, інтелектуальних та емоційних зусиль, безпосередньо впливаючи на його професійне становлення. Тому даний процес варто розглядати як освітній, що має актуальне значення для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

## **1.2. Зміст і структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

На сучасному етапі розвитку суспільства особливо гостро постає питання якості освіти, духовності нації. Демократизація суспільства, яка відбувається в Україні, ставить перед педагогічною наукою завдання, пов'язані з докорінним переосмисленням виховного процесу в школі. Без перебільшення можна сказати, що повноцінне й досконале музично-естетичне виховання вчителів - ключ до піднесення музичної культури мас. Сучасні дослідження стану професійної підготовки вчителя незаперечно доводять необхідність реформування української системи педагогічної освіти.

На сьогоднішній день особистісно орієнтована парадигма освіти визначила нові змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Увага громадськості звертається на важливість і актуальність максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. І хоча результати навчання й виховання учнів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають,

- складно сказати, що важливіше. Безумовно, величезною у справі музичного виховання є роль учителя, його особистості.

Соціальна зумовленість проблеми формування професійно компетентного типу особистості вчителя, оцінка його фахового рівня як важливої передумови оновлення у справі професійно-художньої освіти, виокремлення у ній професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили потребу ще раз звернутися до такого поняття, як готовність.

Нова модель професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва створюється на основі врахування соціальних, психологічних та професійних цілей, сутність яких полягає у раціоналізації, модернізації, модифікації змісту освітнього простору в закладі вищої освіти [206, с. 215].

Дослідженням проблеми професійно-педагогічної підготовки освітніх кадрів і формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності займалися відомі науковці О. Абдуліна, О. Акімова, А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, В. Галузяк, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, З. Левчук, О. Міщенко, В. Сластьонін, В. Штифурак, В. Щербина та ін.

Готовність особистості до професійної діяльності стала об'єктом вивчення у другій половині ХХ століття, коли науковці ствердилися в думці, що результатом професійної підготовки майбутнього фахівця має бути готовність до виконання професійних функцій. Аналіз літератури з проблеми готовності до професійної діяльності свідчить про те, що перші фундаментальні дослідження у цьому руслі були здійснені колективом грузинських учених-психологів, а саме під керівництвом Д. Узнадзе. Вони дійшли висновків, що у випадку наявності будь-якої потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби.

Словник української мови пропонує таке визначення поняття «готовність»: 1) стан готового; 2) бажання зробити що-небудь [189, с. 148]. Найчастіше термін «готовність» тлумачать як певну здатність до здійснення діяльності. Зокрема у словнику з психології готовність визначається як «стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію» [35]. Дослідження проблеми готовності активізується у 70-х роках ХХ століття у зв'язку з вивченням специфіки та структури педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, А. Семенова, В. Сластьонін). Тому поняття «готовність» у цей час потрактовується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному [97; 138; 181; 206].

Необхідність моделювання умов стимулювання активності особистості в різних сферах діяльності на початку ХХ століття обумовила розгляд І. Бехом, Д. Зіглером, П. Станкевичем, В. Франклом поняття готовності як феномена соціально-ціннісної опірності людини до впливів навколишнього середовища в межах регуляції і саморегуляції поведінки людини [36; 52; 66; 97]. Згодом поняття «готовність» стало вводиться у теорію діяльності й розглядатись у зв'язку з інтелектуальним, морально-психологічним та емоційно-вольовим потенціалом особистості, що є запорукою ефективної реалізації у професійній діяльності. М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Мененко потрактовують готовність як показник самореалізації й адаптації на різних етапах і рівнях перебігу психічних процесів, що характеризують поведінку особистості в площині фізіології, психіки та соціальної поведінки [99].

У другій половині ХХ століття проблема готовності стала предметом розгляду у вітчизняній педагогічній науці й була представлена працями Ю. Вербиненко, С. Гаркуші, Л. Кондрашової, О. Отич, Л. Семенець та ін. [36; 55; 137; 201; 241]. Академік С. Гончаренко [64], визначаючи професійну готовність студентів, зазначає, що це інтегративна особистісна

якість й істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ЗВО. Учений акцентує увагу на тому, що професійна готовність особистості є складним психологічним утворенням і містить вольовий, мотиваційний та оцінний компоненти.

Визначення готовності, представлені у наукових дослідженнях, свідчать про широку розгалуженість підходів до розуміння її змісту. Готовність визначається науковцями як цілісне стійке особистісне утворення (І. Бужина, А. Линенко, Г. Троцко), інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко), інтегративна якість особистості (І. Гаврик), цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т. Жаровцева) [51; 102; 156; 157; 273]. Одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцко) у визначенні сутності готовності акцентує увагу не лише на професійних знаннях, уміннях, навичках, а й на певних особистісних якостях, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності щодо включення у професійну діяльність (А. Линенко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцко) [212; 273]. В авторських визначеннях готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), умова та регулятор успішної професійної діяльності (І. Гаврик). Однак, незважаючи на розбіжності у трактуванні цього поняття, основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності Т. Садова називає: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення [239]. І. Підласий та інші дослідники підкреслюють у своїх працях, що визначальною ознакою готовності є синтез якостей особистості, що обумовлюють її придатність до діяльності [70; 215].

К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович. В. Сластьонін готовність розглядають як первинну й фундаментальну умову успішного

виконання будь-якої діяльності, як ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного розв'язання певних завдань. Дослідники акцентують увагу на необхідності поєднання професійно важливих якостей особистості й настрою на майбутню діяльність з метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців [97; 99; 206].

Ю. Пелех у докторській дисертації готовність розглядає як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що набувають за таких умов диференційно-варіативних видозмін [211].

О. Отич зазначає, що готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності [201]. Орієнтування сучасної професійно-педагогічної освіти на формування готовності майбутнього фахівця до реалізації завдань професійної діяльності обумовлює зростання значення творчої індивідуальності майбутнього педагога і спонукає до пошуку ефективних способів формування в нього цієї сутнісної інтегративної якості [201].

І. Підласий готовність учителя до педагогічної діяльності визначає через «професійний потенціал педагога» і «педагогічний професійний потенціал»: «Професійний потенціал (від. лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні...» [215].

З. Левчук визначає готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості як здатність до творчої педагогічної діяльності, що поєднує в собі потребу і здатність учителя реалізовувати свої сили і можливості в інтересах виховання творчої особистості учня й особистісної самореалізації [152].

К. Маркова розглядає готовність до педагогічної творчості у вузькому і

широкому розумінні. У вузькому розумінні – це готовність до новаторства, готовність до пошуку і віднайдення принципово нових, раніше відсутніх і не відображених у літературі завдань, засобів і прийомів діяльності (локальних – тих, що стосуються окремих методів і форм, або системних – тих, що уможлиблюють усвідомлення нових, високоефективних систем навчання і виховання). У широкому розумінні «готовність до педагогічної творчості» – це здатність до відкриття вже відомого в науці і практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [169, с. 57].

Стан розробленості проблеми вказує на те, що поняття «готовність» переважно розглядають як:

- результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності;
- передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою;
- інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності;
- суб'єктивний, активно дієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання [248; 249; 265; 311].

Отже, поняття «готовність» розглядається як інтегративна, професійно-значуща якість особистості вчителя, що є системою взаємопов'язаних структурних компонентів, які містять особистісні (професійні мотиви й інтереси) і процесуальні (професійні знання і вміння) аспекти.

Аналіз науково-психологічної літератури дозволяє виокремити два основних підходи до розуміння готовності до діяльності: особистісний і функціональний. Прибічники особистісного підходу (О. Бондаревська, І. Якиманська) вважають психологічну готовність сукупністю особистісних якостей фахівця, що забезпечують виконання функцій, які відповідають потребам необхідної діяльності [308; 25]. За умов функціонального підходу, В. Броннікова, Ю. Вербиненко, О. Гаврилюк розглядають готовність у зв'язку з психічними функціями, формування яких, на їхню думку,

необхідне для отримання успішних результатів у діяльності [29; 36; 52]. При цьому готовність визначається як особливий психічний стан, що займає проміжне положення між психічними процесами і властивостями особистості і утворює загальний функціональний рівень, на тлі якого розвиваються якості, необхідні для забезпечення результативності професійно-трудової діяльності.

М. Дьяченко та Л. Кандибович зробили спробу охарактеризувати зміст і структуру психологічної готовності особистості до професійної діяльності. На їхню думку, до структури стійкої готовності входять:

- 1) позитивне ставлення до діяльності, професії;
- 2) риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, адекватні вимоги діяльності, професії;
- 3) необхідні знання, вміння та навички;
- 4) стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, мислення, уваги, емоційні та вольові процеси [99].

Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволяє нам сформулювати робоче визначення *готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти*. Це інтегративна, професійно-значуща якість особистості, що є системою особистісних (професійні мотиви й інтереси) і процесуальних (професійні знання і вміння) взаємопов'язаних складових діяльності майбутнього вчителя, що забезпечує можливість використання освітнього і виховного потенціалу музичного мистецтва, новітніх технологій музично-естетичного виховання з метою творчого розвитку школярів.

Формування готовності до діяльності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Розробка плану, моделей, схем подальших дій є кроками до втілення творчих задумів, що передбачає застосування певних засобів, методів та прийомів діяльності з метою

отримання планованих результатів [241]. Звернення до літературних джерел дозволяє стверджувати, що науковці по-різному підходять до визначення структури професійної готовності фахівця: компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н. Кичук, А. Ліненко); виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Спірін, О. Щербаков); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (Є. Машбиць, В. Моляко, О. Тихомиров).

Так, К. Дурай-Новакова [97] основними компонентами професійної готовності до педагогічної діяльності вважає мотиваційний, орієнтаційно-пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, настановчо-поведінковий. Вона також зазначає, що рівень сформованості педагогічної готовності студентів значно зростає, якщо використовувати спеціально змодельовану систему професійного навчання і виховання. При цьому професійна готовність науково-педагогічного працівника, на думку Ю. Вербиненко, містить такі складники:

- *спеціально-предметну компетентність* (тобто глибокі та всебічні знання з навчальної дисципліни, яку викладає науково-педагогічний працівник, а також широка ерудиція у цій науково-предметній галузі);
- *психолого-педагогічну компетентність* (глибокі теоретичні знання з психології й педагогіки, а також уміння втілити їх у практику навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі);
- *комунікативну компетентність* (спроможність здійснювати педагогічне спілкування під час навчально-виховного процесу);
- *соціокультурну компетентність* [36].

Основною внутрішньою умовою професійно-особистісної готовності є адекватна мотивація, яка відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи, спонукає і підтримує стабільну спрямованість діяльності, багато в чому визначає і пояснює поведінку суб'єкта в процесі професійно-особистісного самовизначення. До



найважливіших внутрішніх умов професійно-особистісної готовності входить і вольовий (регуляційний) компонент, що визначає уміння організації індивідуалізованих форм ефективної професійної діяльності і розвинені форми рефлексивного мислення. Вольовий компонент обумовлює конкретні дії та вчинки, на які здатна людина у відповідальній ситуації. Рефлексивний компонент виявляється у здатності осмислити завдання, свої здібності, необхідні для його вирішення [53; 284].

Готовність до педагогічної діяльності науковцями досліджується за її компонентним складом. Науковці виокремлюють такі структурні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, виконавський, теоретичний та практичний; перетворюючий, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний; орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний; педагогічний, змістовий та технологічний та ін.

Узагальнюючи різні підходи до визначення структури професійної готовності до розв'язування педагогічних завдань, Р. Карпюк [120] виокремлює такі чотири компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (орієнтація на діалогічний стиль педагогічного спілкування, прагнення до самоаналізу та вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів);
- теоретичний (знання алгоритмів аналізу педагогічних ситуацій та розв'язування педагогічних завдань);
- практичний (гностичні, комунікативні, організаторські та конструктивні уміння);
- особистісний (педагогічне мислення, рефлексивні здібності, емпатія).

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає особливе місце у структурі готовності до розв'язування педагогічних завдань, - вважає дослідник. У зв'язку з тим, що педагогічна діяльність є полімотивованою, Р. Карпюк її мотиви поділяє на два види: специфічно-пізнавальні (прагнення пізнати нове, невідоме) та неспецифічні (обумовлені зовнішніми обставинами,

діями). Специфічно-пізнавальні мотиви у найбільш типовій формі виступають як пізнавальні потреби, викликані конкретними умовами, завданнями діяльності та спілкування і відповідно є стійкими. Теоретичний компонент готовності до розв'язування педагогічних завдань репрезентований системою знань про стратегії і прийоми аналізу педагогічної діяльності, також деякі автори розглядають його як змістово-процесуальний, змістовий, когнітивний. Наявність сформованих умінь і навичок розв'язування педагогічних завдань передбачає практичний компонент готовності, який у низці інших досліджень визначається як операційно-процесуальний, виконавчий або конструктивний. Особистісний компонент готовності відзначається передусім рівнем розвитку професійно-педагогічного мислення магістрантів, яка розуміється як розумова діяльність, що забезпечує постановку і продуктивне розв'язування системи психолого-педагогічних завдань, спрямованих та реалізацію цілей виховання, навчання і розвитку [97].

С. Вітвицька виокремлює такі компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, змістовий (когнітивний), операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічно-світоглядний, аналітико-рефлексивний, результативно-продуктивний [44, с. 18].

А. Ліненко конкретизувала зміст компонентів професійної готовності: емоційно-зацікавлене позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння організації та здійснення виховного впливу на особистість, що формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм знання відповідно до соціально значущих цілей [157].

М. Дяченко, Л. Кандибович, вважаючи готовність до професійної діяльності особистісною якістю та інтегральним вираженням всіх підструктур особистості, зазначають, що вона є стійкою єдністю таких

компонентів: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка власної професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам). Достатній рівень сформованості цих компонентів, їх цілісна єдність – показник професійної готовності майбутнього фахівця до праці, його активності, самостійності, творчості [99]. На думку А. Ліненко, у структурі готовності можуть бути виокремлені два блоки: особистісний (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна готовність); операціонально-технічний, що містить педагогічний інструментарій [157].

Аналіз сучасних підходів науковців до визначення компонентного складу готовності до педагогічної діяльності дозволяє виокремлювати такі компоненти структури: мотиваційний, виконавський, теоретичний та практичний; перетворюючий, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, комунікативний; орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, педагогічний, змістовий, технологічний та ін. [21; 25; 29; 36; 46; 52; 55; 62; 66; 70; 76; 97; 99; 103].

На визначення сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу впливають особливості предмета дослідження, різний контекст розгляду проблеми, методологічні засади та авторська концепція дослідження. Водночас різні трактування цього поняття та його структури не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен. Так, мотиваційно-цільовий компонент виокремлюється більшістю науковців і полягає у професійних настановах, позитивному ставленні до професії, інтересі до неї, стійких намірах

присвятити себе педагогічній діяльності. Науковець О. Пехота приділяє увагу змістовому та операційному компонентам, що характеризуються системою професійних знань, умінь і навичок, педагогічним мисленням, професійним спрямуванням уваги, сприйняття, пам'яті, дій й операцій, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності [212].

Л. Кондрашова, Г. Троцько виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент готовності до професійної діяльності, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких виступають принципи, погляди, переконання [138; 273]. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Бужина), оцінно-результативний (І. Гаврик) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам [51; 273]. Відповідно до специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова, Г. Троцько), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо [156; 212; 273].

Отже, основними компонентами готовності до педагогічної діяльності є:

- змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання та пам'яті);
- мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення та інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності);
- оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості);
- ціннісно-орієнтаційний (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, громадська активність та професійна відповідальність);

- комунікативно-інформаційний (комунікативна компетентність; сформованість комунікативних умінь; розвиток інформаційної культури; використання новітніх інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності) [208].

О. Горбенко [67], досліджуючи проблему професійної інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва зазначила, що показниками готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом є орієнтація на музично-педагогічну діяльність, оперування психолого- педагогічними та фаховими знаннями в процесі репетиційних занять, усвідомлення специфіки роботи керівника і диригента, вміння вирішувати організаційні і творчі завдання. Компонентами готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом дослідник визначає:

- мотиваційно-пізнавальний компонент, який дає змогу виявити міру мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва, вияв інтересу до своєї професії, здатність бути організатором, керівником і диригентом музичного колективу; розуміння специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, керівника колективу; здатність до оцінки і самооцінки;
- когнітивно-операційний компонент, котрий визначає ступінь сформованості професійних знань майбутніх фахівців, спроможність бути керівником оркестрового колективу. Це усвідомлення ролі та можливостей керівника в організації колективної творчої діяльності учнів; наявність індивідуально-психологічних якостей та психолого-педагогічних здібностей як керівника музичного колективу; сформованість знань і умінь щодо керівництва оркестровим колективом;
- творчо-діяльнісний компонент, який характеризує рівень засвоєння музичного матеріалу і здатність вивчити його з колективом; вільне оперування музичним матеріалом; вияв організаторських здібностей, вміння визначати форми та методи репетиційної роботи у конкретній ситуації;

- емоційно-вольовий компонент, що дає змогу визначити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва створювати позитивну атмосферу, емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги в процесі музично-творчої роботи), володіти способами та прийомами міжособистісного спілкування [60].

Ефективність формування готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом вимагає створення таких педагогічних умов, як забезпечення студентів психолого-педагогічними, методичними та фаховими знаннями щодо специфіки роботи керівника шкільного (дитячого) оркестру; забезпечення дидактично обгрунтованої послідовності навчання та формування навичок педагогічного керівництва дитячим творчим колективом; залучення студентів до науково-дослідної роботи з проблем дитячого оркестрово-ансамблевого виконавства; залучення студентів до практично-виконавської діяльності упродовж всього терміну навчання. Основою професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутніх керівників оркестрових колективів і вокально-інструментальних гуртків є психолого-педагогічна і методична підготовка, яка необхідна як керівникові професійного, аматорського, так і дитячого оркестрово-ансамблевого колективу. Керівник оркестру - це насамперед вчитель, педагог, який здатний розкрити прекрасний світ музичного мистецтва засобами оркестрово ансамблевого виконання, зазначає автор [66].

Дослідник зазначає, що показниками готовності студентів до роботи з оркестрово-ансамблевим колективом є орієнтація на музично-педагогічну діяльність, оперування психолого-педагогічними та фаховими знаннями в процесі репетиційних занять, усвідомлення специфіки роботи керівника і диригента, вміння вирішувати організаційні і творчі завдання [66].

Основними показниками творчої готовності вчителя музичного мистецтва є: дослідницька (пошукова діяльність, допитливість), інноваційна

(пошук і знаходження нового й ефективного вирішення), креативна (необхідний потенціал, здатність дивуватися і пізнавати нове, глибоко усвідомлювати набутий досвід, спрямованість на відкриття нового) [67]. У структурі креативної готовності особистості С. Яланська виокремлює такі якості: здатність до творчості, вирішення проблемних завдань, винахідливість, гнучкість і критичність, інтуїція, самотність і впевненість у собі; здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу і комбінування, до переносу досвіду, передбачення тощо; емоційно-образні якості, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; асоціативність, уява, почуття новизни, чуйність до протиріч, здатність до емпатії (емпатійність); проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів; схильність до ризику, прагнення до свободи. Крім того, на думку вченої, необхідними є такі риси особистості: ентузіазм у ставленні до своєї роботи та її завдань; старанність – здатність до тривалої зосередженої праці; дисциплінованість; здатність до критики і самокритики; вміння знаходити спільну мову з оточуючими [310].

Т. Потапчук вказує, що однією з педагогічних умов формування у студентів позитивного ставлення до навчання на заняттях із хорового класу є гуманізація навчального спілкування. Спілкування на заняттях із хорового класу – основа стимулювання навчальної праці, воно не може орієнтуватися на абстрактного студента і має враховувати не тільки актуальні вікові потреби зазначеного віку, але і якнайповніше відповідати розмаїттю індивідуальностей конкретного курсу; задовольнити насамперед потреби студентів в особистісному контакті з викладачем на занятті (прагнення дістати схвалення, підтримку своїх дій) [218].

О. Волобуєва, використовуючи наявні в науковій літературі визначення компетентності, потрактовує готовність вчителя музичного мистецтва до педагогічної діяльності як синтез, тобто взаємообумовлену єдність професійних знань, педагогічних умінь і готовності вчителя до творчої діяльності, що реалізуються у процесі педагогічної праці. Учитель,

вирішуючи безліч навчально-виховних завдань, реалізує у своїй роботі нестандартні підходи, опосередковані особливостями «об'єктивно-суб'єктивної взаємодії». Зважаючи на це, професійне зростання педагога безпосередньо залежить від ерудиції у галузі креативної психології та інноваційної педагогіки, здатності мобілізувати й актуалізувати знання в ситуації невизначеності з метою прийняття творчих рішень в умовах багатогранного педагогічного процесу [49]. Структурними показниками готовності до педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва О. Волобуєва визначає креативну ерудицію (теоретичні, педагогічні, організаційні, методичні, технологічні знання); творчу вмільсть (дослідні, комунікативні, організаторські, технологічні вміння); творчу готовність (емпатійність, рефлексивність, проникливість, креативність, комунікативність, спрямованість на творчість, імпровізаційність) [49].

Аналіз педагогічної літератури дає право зробити висновок щодо складових готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійно-педагогічної діяльності, що забезпечують ефективність вирішення завдань естетичного виховання у загальноосвітній школі, сприяють набуттю студентами розуміння варіативних шляхів становлення особистості учня, методів формування музично-естетичної культури школярів. Це музично-педагогічна ерудиція (психолого-педагогічні знання, знання організаційних форм і видів діяльності, методик і технологій музичного навчання та виховання); музично-творча вмільсть (уміння здійснювати пошукову та дослідницьку діяльність, комунікативні та організаторські вміння, вміння моделювати навчально-виховний процес із музичного мистецтва, імпровізаційні вміння); творча готовність (готовність застосовувати сучасні методики та технології музичного навчання й виховання, здатність до емпатії, рефлексії, музичної творчості, проникливість, спрямованість на творчість, імпровізаційність). Творча готовність учителя музичного мистецтва виявляється насамперед у моделюванні уроку. Так, музично-педагогічна ерудиція стосується знання



вчителем дидактичної структури уроку музичного мистецтва, методик організації різних видів діяльності на уроці, знання змісту навчальної програми «Музичне мистецтво» для закладів загальної середньої освіти, різноманітних інноваційних методів і технологій організації позаурочної музично-естетичної діяльності учнів. Музично-творча вмільість проявлятиметься в умілому виборі та доцільному поєднанні музично-виконавських і творчих форм роботи на уроці та в позаурочній діяльності, вмінні планувати та реалізовувати заняття з музичного мистецтва за законами емоційної драматургії, єдиної цілісної ідеї-концепції. Творча готовність учителя музичного мистецтва виявляється також у здатності до глибокого проникнення у зміст музичних творів, до рефлексії, музичної творчості, імпровізаційності.

Аналіз теоретичних джерел щодо визначення компонентів готовності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та існуючої практики підготовки студентів педагогічного університету дозволив нам виокремити такі *компоненти готовності студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу середньої освіти*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва відображає сформованість потреби в творчій діяльності, спрямованість на створення умов для саморозвитку, самореалізації дітей у мистецькій діяльності, усвідомлення значущості музичного мистецтва у системі освіти. Складовими змісту мотиваційно-ціннісного компонента є: усвідомлення важливості реалізації завдань естетичного виховання в загальноосвітній школі, потреба в творчій діяльності, спрямованість на створення умов для саморозвитку, самореалізації дітей у мистецькій діяльності, усвідомлення значущості музичного мистецтва у системі освіти, готовність до застосування сучасних методик та технологій музично-естетичного навчання і виховання. *Когнітивний компонент* характеризує

компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи, впровадженні інноваційних методик організації різних видів музично-творчої діяльності учнів. *Когнітивний компонент* передбачає знання закономірностей, принципів естетичного виховання, основ психології творчої та мистецької діяльності; знання сутності та специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва; знання сучасних моделей створення музично-естетичного простору; знання особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музичній педагогіці; знання організаційних форм і видів діяльності, методик і технологій музичного навчання та виховання, здатність до аналізу, оцінки та впровадження педагогічних інновацій, знання методів організації різних видів музично-творчої діяльності. *Особистісно-рефлексивний компонент* готовності представлений професійно важливими якостями особистості: здатність до самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності, відповідальність, емпатія, почуття гармонії, естетичного смаку. *Діяльнісний компонент* знаходить вияв у вміннях вибору та доцільного поєднання музично-виконавських і творчих форм роботи, вміннях планування та реалізації різних видів музично-творчої діяльності за законами емоційної драматургії, вміннях створення емоційно-захоплюючої атмосфери, комунікативних та організаторських умінь, музично-творчих умінь.

Отже, готовність до професійної діяльності виступає і як результат професійно-педагогічної підготовки, і як умова успішної самореалізації майбутніх педагогів. Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволило нам сформулювати робоче визначення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти та виокремити структурні компоненти даної готовності. Ці теоретичні положення виступають основою планування та реалізації констатувального етапу педагогічного експерименту.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про інтерес дослідників до змістового наповнення поняття «простір». Розглянуто характеристики освітнього, виховного, культурно-освітнього просторів, простору дитинства, кожен з яких є реально існуючим феноменом, що складається з елементів, які характеризують ту чи іншу сферу людської діяльності.

Розглянутий у дослідженні феномен «музично-естетичний простір закладів загальної середньої освіти» є компонент культурно-освітнього простору школи, що є осередком функціонування музичної культури як частини всієї культури, сферою творчого спілкування, набуття учнями досвіду творчої самореалізації. Виховно-освітніми функціями музично-естетичного простору загальноосвітньої школи є: активізація духовного і творчого потенціалу особистості дитини; компенсація недоліків його прояву в інших сферах життя; виховання естетичного ставлення до музики; створення позитивного емоційного фону навчання.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності готовності до професійно-педагогічної діяльності дозволило сформулювати робоче визначення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Це інтегративна, професійно-значуща якість особистості, що є системою особистісних (професійні мотиви й інтереси) і процесуальних (професійні знання і вміння) взаємопов'язаних складових діяльності майбутнього вчителя, що забезпечує можливість використання освітнього і виховного потенціалу музичного мистецтва, новітніх технологій музично-естетичного виховання з метою творчого розвитку школярів.

Аналіз теоретичних джерел щодо визначення компонентів готовності до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та існуючої практики підготовки студентів педагогічного університету дозволив виокремити такі компоненти готовності студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору закладу середньої освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний.

Матеріали першого розділу дисертаційного дослідження відображено в таких авторських публікаціях: [82], [83], [91], [92], [93], [95], [314], [315], [316].

## **РОЗДІЛ 2.**

### **АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

#### **2.1. Критерії, показники рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, демократії освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Переорієнтація освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на підготовку підростаючого покоління до активної творчої конструктивної

діяльності, спрямованої на саморозвиток креативної особистості, викликала зростання вимог до якості підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг. З огляду на визначені пріоритети, найважливішим перспективним завданням для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, яке має забезпечити проєктування акмеологічного освітнього простору загальноосвітньої школи з урахуванням нових напрямів розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і країни. Якісна освіта є необхідною умовою сталого розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, що має забезпечити становлення особистості нового типу.

Реформування системи освіти обумовлює необхідність підвищення уваги до рівня кваліфікації фахівців, підготовка яких здійснюється у педагогічних закладах вищої освіти. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, одним з пріоритетних стратегічних напрямів є створення національної системи моніторингу якості освіти. Одним з варіантів розв’язання цього питання є використання сучасних технологій здійснення моніторингу освіти, зокрема її якості, процесу навчання, навчальних досягнень, методів, що мають забезпечити набуття студентами різних видів компетенцій, підготовку та перепідготовку кваліфікованих кадрів на основі освоєння й впровадження наукоємних та інформаційних технологій. Результати впровадження моніторингових досліджень у різних сферах діяльності розглядаються в працях Г. Єльнікової, Т. Лукіної, О. Ляшенко. Теоретико-методологічні основи моніторингових досліджень аналізуються Д. Бодненко, О. Жильцовим, К. Корсак. Як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення якості освіти, засіб її оцінки пропонують використовувати моніторинг такі науковці, як О.

Лещинський, Н. Мазур, Л. Плотнікова. У контексті підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої та вищої професійної освіти, підвищення якості управлінських рішень, при здійсненні педагогічних інновацій пропонують шляхи реалізації потенціальних можливостей моніторингу такі дослідники, як О. Кириленко, О. Титова, О. Чубукова.

З позиції необхідності визначення відповідності якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимогам нової української школи, завдання нашого дослідження, що полягає у розробці системи критеріїв, показників, рівнів сформованості студентів педагогічного університету до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, є актуальним. Системний підхід до аналізу складних явищ вказує на те, що критерії готовності до професійної діяльності не можна розглядати як ізольовані, самодостатні елементи багаторівневої професійної підготовки. Зміст пропонованих критеріїв готовності та вимоги до них мають виходити з ідеї, що будь-які показники готовності – це елементи цілісної системи. Звернімося до визначення поняття «критерій». Словник української мови [262] визначає «критерій» як підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, «мірило». Критерій (від грецького *kriterion* – засіб для судження) трактується як «ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, класифікація або визначення будь-чого; міра судження явища». Критерій як певний показник, за допомогою якого ми можемо судити про ступінь підготовки студента до виконання певного виду діяльності, дає можливість отримати більш повне уявлення про якісний та кількісний стан складових компонентів готовності до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи.

Як відомо, оцінка – це процес і результат виявлення та порівняння рівня опанування студентами професійно важливих знань, умінь і навичок з еталонними уявленнями, задекларованими у навчальних програмах підготовки, збірниках нормативів та інших керівних документах. Еталонні

уявлення – це такі знання, навички і вміння, з урахуванням високого рівня їхнього опанування, що необхідні для ефективного виконання завдань професійної діяльності. Вони є критеріями, відносно яких оцінюють знання, вміння та навички студентів [195, с. 281].

У педагогічній літературі [148; 271] поняття «критерій» трактується як засіб, за допомогою якого вимірюються чи обираються альтернативи. Використання критеріїв у цьому контексті створює можливість виявлення досягнень даної альтернативи в порівнянні з іншими, встановлення відхилень властивостей суб'єкта від прийнятого зразка, який допомагає дійти висновку щодо відносної значущості вибору, що було зроблено, слугує для оцінки ступеня реалізації мети.

Критерії, у свою чергу, конкретизуються у низці показників. В академічному тлумачному словнику це поняття трактується як: 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [262].

Мета виокремлення показників критеріїв полягає в тому, щоб, розробляючи їх як один з компонентів системи, надати чіткішої спрямованості всій підготовці майбутніх фахівців. Науковець В. Броннікова рекомендує при розробці показників готовності до професійної діяльності дотримуватися певних вимог, зокрема показники створюються таким чином, щоб за ними можна було визначити готовність випускника до професійної діяльності, яка постійно варіюється; показники готовності повинні оцінювати не лише результат професійної підготовки, але і весь процес становлення фахівця на різних етапах неперервної освіти [29].

П. Середенко [244] зазначає, що необхідність розробки і реального використання показників готовності студента до професійної діяльності на всіх етапах підготовки до неї визначається двома чинниками: по-перше, рівнем готовності, який на кожному попередньому етапі в тій чи іншій мірі визначає можливість більш-менш успішного руху студента до наступних етапів професіоналізму; по-друге, знанням особливостей готовності на

ранніх етапах, які дозволять побудувати педагогічну стратегію на наступних етапах таким чином, щоб забезпечити оптимальний рівень навченості. Крім того, оскільки сутністю будь-якого освітнього процесу виступає, в першу чергу, процес пізнання, то за умов реалізації цього принципу доцільно враховувати відоме положення С. Рубінштейна: процес пізнання відбувається від загального недиференційованого синтезу до диференційованого аналізу і потім до синтезу, який узагальнює все те істотне, що виявлено в результаті аналізу [244].

Аналіз праць дослідників у галузі професійної підготовки майбутніх учителів і зокрема учителів музичного мистецтва, дозволяє побачити рух педагогічної думки, що стосується пошуку адекватних критеріїв визначення рівня сформованості знань, умінь, досвіду реалізації професійно важливих особистісних якостей, що свідчать про готовність до здійснення професійної діяльності. Так, дослідник М. Сідун, здійснивши аналіз педагогічних джерел, обрав такі критерії оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний і рефлексивний, зміст яких відповідає компонентам структури професійної компетентності цих фахівців [247].

М. Мазурок, яка досліджувала питання критеріїв та показників розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації, також вважає, що критерії професійної компетентності фахівця повинні відповідати її компонентам. Критеріями та показниками рівнів професійної компетентності, на думку дослідника, в першу чергу, є сформованість відповідних видів компетентностей, мотивація самовдосконалення, результативність виконання фахових завдань, якість організації взаємодії з контингентом впливу, інноваційність, професійні досягнення. М. Мазурок пропонує перелік видів професійної компетентності, кожна з яких містить відповідний комплекс критеріїв і показників їхньої сформованості. Узагальненим показником професійної компетентності науковець вважає широкий інформаційний світогляд,



загальну ерудицію, інформаційну освіченість, культуру професійної діяльності, здатність до перетворювальної діяльності, професійну етику [167].

Л. Козак у своєму дослідженні, присвяченому готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, визначає такі критерії оцінювання: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, операційно-діяльнісний, науково-дослідницький, творчі якості особистості (креативність), професійна рефлексія.

Ознайомлення з дослідженням Л. Козак дає можливість розкрити зміст виокремлених нею критеріїв готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Так, критерій ціннісно-мотиваційної готовності, за Л. Козак, вказує на рівень сформованості мотивації до інноваційної професійної діяльності, рівень сприйнятливості до нововведень, потребу у створенні педагогічних новацій як нового способу вирішення педагогічних проблем, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через інноваційну професійну діяльність.

Критерій інформаційно-когнітивної готовності характеризує ступінь оволодіння майбутніми викладачами дошкільної педагогіки і психології знаннями основних понять і сфери дослідження педагогічної інноватики; специфіки та напрямів інноваційної професійної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології; етапів створення педагогічної новації; особливостей проектування інноваційного навчально-виховного середовища; педагогічних та фахових інновацій; технології формування інноваційної особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Критерій операційно-діялісної готовності стосується рівня вмінь майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології використовувати способи вирішення діагностичних, пошуково-інформаційних, прогностичних, проєктивних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних педагогічних

завдань. Критерій особистісно-креативної готовності характеризує рівень розвитку творчих та інноваційно-особистісних якостей майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології, здатності до творчого розвитку і креативності іншого, тобто вихованця.

Критерій науково-дослідницької готовності висвітлює особливості рівня розвитку дослідницьких здібностей та вмінь майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології, здатності до знаходження нового засобами наукових досліджень.

Критерій професійно-рефлексивної готовності відображає рівень розвитку рефлексивних здібностей майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, що виявляються у здатності до самопізнання, самоаналізу; свідчить про міру розвитку уяви, що дає змогу «подивитися на себе збоку», «побачити ситуацію очима інших»; до аналізу інноваційного процесу, його коректування, прогнозування розвитку, вміння передбачити можливі ускладнення, що виникають під час впровадження інновацій. Це усвідомлення майбутнім викладачем творчої спрямованості даного виду діяльності і мобілізація всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо освоєння інновацій [132].

Узагальнюючи результати наукових пошуків з проблеми структурування готовності до педагогічного спілкування, базуючись на визначених суперечностях, особливостях і наукових підходах до проблеми педагогічної комунікації, у контексті дослідження К. Конович, компонентами формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування визначено: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, продуктивно-діяльнісний, емоційно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до педагогічного спілкування характеризує усвідомлене ставлення та інтерес майбутнього вчителя-філолога до педагогічної комунікативної взаємодії, спрямованість на роботу в соціокультурному контексті. Припускаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності до педагогічного спілкування є

сенсоутворювальною складовою, оскільки передбачає формування стійкого прагнення майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку, усвідомлення цінності педагогічної професії, потреби у творчій педагогічній діяльності, створення умов для особистісного розвитку і творчого саморозвитку учня, усвідомлення практичної значущості педагогічного спілкування у системі іншомовної освіти. Сформованість когнітивно-комунікативного компонента визначається за критерієм наявності сукупності лінгвометодичних, мовленнєво-риторичних та білінгвальних знань, якими повинен володіти вчитель іноземної мови для успішного педагогічного спілкування. Формування когнітивно-комунікативного компонента передбачає засвоєння необхідних знань про види педагогічного спілкування, основних характеристик міжкультурного спілкування, достатніх для організації вчителем процесу навчання іноземної мови, акультурації, функціонування «механізму переключення» норм мовленнєвої поведінки вчителя-білінгва в педагогічному спілкуванні. Емоційно-рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічного спілкування характеризує здатність студента адекватно оцінювати результати власної іншомовної комунікативної діяльності в педагогічному спілкуванні, вміння рефлексувати й коригувати на цій основі комунікативну поведінку, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку вмінь іншомовного педагогічного спілкування. Критерієм сформованості цього компонента є вияв активності студентів у напрямі самовдосконалення різних аспектів іншомовного педагогічного спілкування. Продуктивно-діяльнісний компонент готовності вчителів іноземної мови до педагогічного спілкування визначається за критерієм сформованості вмінь іншомовного педагогічного спілкування [139].

Науковець М. Ячменик у своєму дослідженні критеріями готовності майбутніх учителів-словесників визначає мотиваційно-ціннісний, медіа-когнітивний, операційно-дійовий та рефлексивно-оцінювальний, що органічно взаємопов'язані між собою. Показниками критеріїв готовності

дослідник вважає аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, мовно-комунікативні, редакторські, проєктні вміння, що виявляються у здатності студентів творчо мислити; обґрунтовувати свою позицію; знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних, у тому числі й електронних, медіа-джерел; створювати усний і писемний медіатекст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей [311].

Дослідник структури компетентності майбутнього вчителя початкових класів Л. Хоружа пропонує такі критерії даної якості: готовність до актуалізації компетентності (мотиваційний аспект); володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояву компетентності у різних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності та об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу та результату застосування компетентності [286].

Мотиваційний критерій визначає мотиви даного виду діяльності, міру осмислення майбутніми вчителями важливості їх професійної підготовки для розвитку логічних умінь молодших школярів; бажання оволодіти основами логічних понять і законів для подальшого успішного оперування ними; визначає ступінь активності студентів у процесі їх професійної підготовки, без якої неможливо досягти поставленої мети. Формування мотиваційної готовності майбутніх учителів передбачає виховання таких мотивів, які були б усвідомленими, дієвими, відображали б мету власної готовності до формування логічних умінь учнів; присутність мотивації для досягнення успіху в самостійній педагогічній діяльності; прагнення до підвищення власного рівня знань, умінь та навичок щодо професійно-педагогічної підготовки, постійного вдосконалення власної готовності до даного виду діяльності. Когнітивний критерій відображує повноту й дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності. Показниками визначення сформованості когнітивного критерію готовності

майбутніх учителів до формування логічних умінь молодших школярів є засвоєння логічної термінології, знання сутності, змісту основних логічних понять, законів, схем; знання та розуміння змісту різних дисциплін, які викладаються у початковій школі. Діяльнісний критерій відображає прояв професійних умінь та навичок, апробованих у дії. Діяльнісний критерій демонструє готовність студентів до практичного застосування набутих у закладі вищої освіти знань, умінь та навичок у своїй майбутній професійній діяльності, тобто практичну готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування логічних умінь учнів: здатність застосовувати знання основних логічних термінів і законів для розв'язування завдань з різних дисциплін, що вивчаються у початковій школі; уміння поєднувати ці завдання так, щоб сприяти всебічному розвитку учнів та формуванню у них логічних умінь; можливість діагностувати рівень сформованості цих умінь у молодших школярів на різних етапах навчання [312].

О. Олійник виокремлює критерії та показники, за якими визначаються рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, креативно-діялісного та оцінно-рефлексивного компонентів готовності майбутніх фахівців до формування конструктивних умінь молодших школярів як необхідного теоретичного підґрунтя для дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до зазначеної діяльності. Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів характеризується педагогічною спрямованістю, інтересами, мотивами та переконаннями, що організовують і спрямовують вольові зусилля на здійснення досліджуваної діяльності; когнітивний компонент характеризується професійно-теоретичною поінформованістю, фахово-методичною зорієнтованістю в сфері формування конструктивних умінь молодших школярів; оцінно-рефлексивний компонент характеризується отриманням зворотної інформації про рівень оволодіння учнями конструктивними вміннями та

можливістю аналізувати власний досвід, вміннями корекції результатів та вдосконалення змісту професійної діяльності [191].

Н. Волкова визначає педагогічну майстерність як вияв високого рівня педагогічної діяльності [48]. Дослідники у галузі педагогіки тлумачать педагогічну майстерність як найвищий рівень педагогічної діяльності, яка виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів [125], це «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва, особистих якостей учителя, комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності» [178]. Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер педагогічного впливу, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Творча діяльність викладача зумовлює взаємозв'язок і взаємозбагачення педагогічної науки та педагогічної майстерності й дає імпульс для їхнього нерозривного розвитку. На підтвердження зазначеного варто згадати типові ознаки педагогічної майстерності, визначені О. Рудницькою: педагогічна майстерність — це характеристика безпосередніх дій, які є відповідними певній ситуації; поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер; майстерність не можна передати, передаються лише окремі приклади, зразки дій, рекомендації, поради; майстерність — це інтегративне поняття, воно передбачає синтез знань, досвіду і якостей особистості; майстерність — це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції; майстерність — це здатність рухатися до мети, чітко уявляти її різні аспекти; прагнення до вдосконалення і завершеності розпочатої справи на якнайвищому якісному рівні. Поняття «педагогічна майстерність» багатьма науковцями визначається по-різному, однак ми знаходимо певну однаковість у трактуванні. Так, основою педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін більшість

дослідників і практиків вважають спрямованість педагога на оволодіння мистецько-педагогічними знаннями, що передбачає широку загальну, мистецтвознавчу, психолого-педагогічну, виконавську, методичну і соціальну підготовку. Поряд зі знаннями, необхідною умовою досягнення високого рівня реалізації завдань професійної діяльності визначаються здібності, що, в свою чергу, передбачають сформованість професійних умінь [237, с. 16].

Оцінка рівня сформованості професійної майстерності здійснюється на основі таких критеріїв та показників, на думку В. Ягупова [307]: доцільність (за спрямованістю); ефективність (за результатами); гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування); оптимальність (у виборі змісту і засобів); творчість чи оригінальність (за змістом діяльності); науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності).

Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність тощо. Вона ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості [114].

Майстерність у будь-якій галузі освіти має своє змістове вираження і функціональне призначення. Однак у кожній сфері діяльності майстерність має свої специфічні ознаки, хоча за метою і кінцевим результатом відмінностей у трактуванні цього поняття немає: майстерність завжди пов'язується з підвищенням ефективності діяльності. Методологічну основу визначення сутності і змісту педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів становлять праці з проблем: формування педагогічної майстерності вчителів (О. Абдулліна, Є. Барбіна, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Д. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна,

А. Макаренко, О. Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонин, М. Солдатенко, В. Сухомлинський, Н. Тарасевич та ін.); змісту, форм і методів викладацької діяльності у вищій школі (Є. Березняк, Ю. Васильєв, Г. Горська, Г. Єльнікова, М. Захаров, Б. Кобзарь, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Сухомлинський, П. Худомський та ін.); професійної компетентності (В. Бегей, В. Бондар, Л. Даниленко, В. Маслов); мистецько-педагогічної діяльності вчителів та викладачів (Б. Брилін, В. Бутенко, А. Козир, С. Коновець, О. Лобова, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокова); специфіки художньої творчості (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, Л. Виготський, А. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, П. Симонов, П. Якобсон).

Більшість теоретиків і практиків педагогічної освіти переконані в тому, що духовний пошук особистості тісно пов'язаний із творчим навчанням (зокрема й мистецьким або за допомогою мистецтва), що спроможне висвітлювати здібності особистості, здатне динамізувати її розвиток й культурне збагачення. Тільки освіта через мистецтво як осередок істинного, прекрасного, доброго є, на думку багатьох знаних педагогів, найефективнішим шляхом до духовної самореалізації особистості й визволення сьогоденної культури з глибокої кризи. Проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін є, перш за все, проблемою їх саморозвитку і реалізації у професійній діяльності. Результат цієї діяльності впливає на професійний розвиток і самовдосконалення самих викладачів, дає їм змогу досягти певного рівня педагогічної майстерності, розвинути професійну культуру. Процес розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін варто розглядати у контексті культурологічної функції освіти, яка передбачає оновлення змісту освіти на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілісного уявлення та збереження надбань національної та світової культури. Надзвичайно важливу роль у



цьому процесі відіграє особистість викладача мистецьких дисциплін [253, с. 46]. Важливим у цьому контексті є визначення О. Рудницькою специфіки феномена педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. О. Рудницька стверджує, що орієнтиром будь-якої педагогічної діяльності, помічником у виборі її стратегії, техніки, цілей і напрямів виступають саме професійні теоретичні знання, які дає наука. У своєму науковому доробку О. Рудницька звертає увагу на слово «майстерність», яке використовується у двох значеннях: як певний вид ремесла та як характеристика рівня володіння вміннями у тій чи іншій галузі діяльності, ступінь її досконалості, неповторності, тобто мистецтва [237, с. 12].

Теоретичну основу визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін складають наукові дослідження таких учених, як: О. Воєвідко, С. Іващенко, О. Олексюк. Найбільш глибоко методичні аспекти, які розкривають професійну підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін, представлено у працях А. Козир, Л. Масол, Н. Мозгальнової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Фрицюк, О. Щолокової. Вони зазначають, що якість підготовки сучасного фахівця значною мірою визначається тим, на якому рівні він мислить, наскільки володіє методологією науки та її методами.

У своєму дослідженні О. Горбенко пропонує такі критерії та показники готовності студентів до здійснення педагогічної діяльності з оркестрово-ансамблевим колективом:

1. Мотиваційно-пізнавальний критерій, який дає змогу виявити міру мотиваційної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва. Показниками цього критерію є: вияв інтересу до своєї професії, здатність бути організатором, керівником і диригентом музичного колективу; розуміння специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, керівника колективу; здатність до оцінки і самооцінки.

2. Когнітивно-операційний критерій, котрий визначає ступінь сформованості професійних знань майбутніх фахівців, спроможність бути керівником оркестрового колективу. Показники: усвідомлення ролі та можливостей керівника в організації колективної творчої діяльності учнів; наявність індивідуально-психологічних якостей та психолого-педагогічних здібностей як керівника музичного колективу; сформованість знань і вмінь щодо керівництва оркестровим колективом.
3. Творчо-діяльнісний критерій, який характеризує рівень засвоєння музичного матеріалу і здатність вивчити його з колективом. Показники: вільне оперування музичним матеріалом; вияв організаторських здібностей, вміння визначати форми та методи репетиційної роботи у конкретній ситуації.
4. Емоційно-вольовий критерій, що дає змогу визначити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва створювати позитивну атмосферу, емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги в процесі музично-творчої роботи), володіти способами та прийомами міжособистісного спілкування [66].

Вивчення у дослідженні О. Скрипченко стану сформованості професійної майстерності студентів мистецьких факультетів вимагало визначення, перш за все, критеріїв та показників досліджуваного явища. В результаті аналізу сутності професійних знань, умінь та навичок, що розвиваються відповідно до ознак феномена професійної майстерності, дослідником було створено систему критеріїв. Першим критерієм професійної майстерності студентів мистецьких факультетів є ступінь досконалості фахових знань, ерудиції та моделювання педагогічних ситуацій, яка визначається за показниками: знання з педагогічної науки та вікової психології; знання нових педагогічних теорій і технологій у викладанні мистецьких дисциплін; знання структури художньо-педагогічної діяльності; володіння принципами моделювання навчально-виховного

процесу у відповідності до специфіки мистецьких дисциплін. Другим критерієм виступає міра здатності до саморозвитку та самовдосконалення, до критичного самооцінювання. За показники цього критерію було взято формування потреб у підвищенні свого професійного рівня, здатність до творчих перетворень і професійної рефлексії; розвиток мотиваційної сфери, мотивів і спрямованості пізнавальної, творчої та самовиховної активності студентів. Третім критерієм є ступінь прояву артистизму, виконавської майстерності, комунікативних навичок спілкування, який визначається за показниками: наявність володіння технікою організації міжособистісного спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин; адекватна самооцінка педагогічної діяльності. Четвертим критерієм виступає ступінь володіння педагогічними технологіями, інноваційними комп'ютерними технологіями, який визначається за показниками: володіння різними прийомами та методами (аналітичними, прогностичними, організаційними, соціально-педагогічними, дидактичними); володіння формами роботи з учнями, традиційними й інноваційними педагогічними технологіями [249].

Критерії оцінювання художніх компетенцій учителя мистецьких дисциплін розглядає О. Рудницька. Вона виокремлює три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості: 1) ті, що характеризують «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»; 2) критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору»; 3) критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [237].

К. Завалко у своєму дисертаційному дослідженні пропонує такі критерії готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності: 1. Особистісний: наявність особистісних

характеристик, що сприяють інноваційній діяльності. 2. Когнітивний: обізнаність щодо сутності, особливостей інноваційної діяльності у певному соціокультурному просторі. 3. Мотиваційний: ставлення до інноваційної діяльності у певному соціокультурному просторі, що визначає прагнення до вдосконалення навчально-виховного процесу та оволодіння інноваційною діяльністю. 4. Аксіологічний: відображає систему цінностей (загальнолюдські, національні та професійні цінності), а також забезпечує врахування полікультурного імперативу. 5. Діяльнісний: активний прояв інноваційності у музично-педагогічній діяльності у різних соціокультурних просторах; знаходить відображення в опануванні науково-дослідною роботою, в умінні застосовувати інноваційні форми і методи навчально-виховного процесу, в уміннях самопроєктування власної діяльності згідно з синергетичним підходом. Відповідно до критеріїв дослідником було визначено показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності: сформованість компетенцій та позитивної Я-концепції, що відображає особистісні характеристики майбутнього фахівця; розвиненість креативності та інноваційності особистості; сформованість музично-педагогічної компетенції; сформованість інформативної компетенції; розуміння сутності, особливостей та вимог інноваційної діяльності, сформованість узагальнених та інноваційних знань щодо музично-педагогічної діяльності; прагнення майбутнього вчителя музичного мистецтва до оволодіння інноваційною діяльністю та творчою самореалізацією, що характеризує ставлення до інноваційної діяльності; наявність інтересу до інноваційних методів музичного навчання та виховання; сформованість установки на вдосконалення музично-педагогічного процесу; сформованість власної інноваційної позиції як педагога та музиканта; усвідомлення системи цінностей, що відображає систему цінностей майбутнього фахівця; здатність створювати, впроваджувати та адаптувати інновації у музично-педагогічній діяльності, що відображає прояв інноваційності у музично-педагогічній діяльності;

володіння саморегуляцією та рефлексією; володіння інноваціями у навчально-виховній та самостійній музично-творчій діяльності; володіння методами науково-методичної діяльності [103].

Ж. Карташова, працюючи над створенням експериментальної методики фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, пропонує свій критеріальний апарат готовності до даної діяльності. Науковець зазначає, що оскільки прикінцевою метою педагогічного процесу, його вершиною у професійному навчанні є ефективне формування вмінь та навичок виконувати певні дії, що забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок, то основним завданням організаційно-методичної роботи з підготовки майбутніх учителів до музично-виконавської діяльності в школі є визначення переліку спеціальних умінь, що окреслені параметрами розробленого критеріального апарату готовності до даного виду діяльності, а саме: спрямовувати навчальний процес на розкриття індивідуальності студентів, їх творчу самореалізацію у процесі музично-виконавської діяльності; раціонально поєднувати індивідуальну (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас) та спільну (ансамблева гра) музично-виконавську діяльність студентів, враховуючи їх індивідуальні особливості, нахили та уподобання; визначати стиль, методи, прийоми керівництва, адекватні конкретній ситуації; розподіляти педагогічну увагу між різними аспектами роботи; захоплювати студентів музично-виконавською творчістю, створювати атмосферу емоційної відкритості та доброзичливості на основі полілогу; зберігати емоційну сталість, витримку в несподіваних та складних ситуаціях; рефлексивно осмислювати, аналізувати педагогічний процес; вміло використовувати досвід кращих педагогів-музикантів, сучасні педагогічні тенденції у галузі музичного навчання і виховання. Формування цих умінь та навичок сприяє розвитку таких особистісних якостей фахівця, як гуманістична спрямованість, комунікабельність, емпатійність, креативність, ініціативність, впевненість,

рефлексивність, а також максимальному прояву індивідуального творчого потенціалу в професійній діяльності. Це, в свою чергу, забезпечує умови для розвитку індивідуальності студентів, стимулює їх самовираження, творчу самореалізацію у музичній діяльності [121].

Зупинимось детальніше на визначенні критеріїв та показників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, що виступає компонентом їх професійної підготовки, готовності до професійної діяльності (табл. 2.1)

**Таблиця 2.1**

**Критерії та показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

№	Критерії	Показники
1.	<b>Когнітивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання про особливості використання музично-педагогічної підготовки у створенні музично-естетичного простору загальноосвітньої школи;</li> <li>- система знань про музично-естетичний простір навчального закладу;</li> <li>- знання творчих методів і форм організації процесу музичного виховання та освіти під час урочної та позаурочної діяльності дітей;</li> <li>- знання новітніх музичних технологій створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи;</li> <li>- знання змісту форм і методів організації музично-естетичного виховання школярів;</li> <li>- знання основ педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва;</li> <li>- знання вікових особливостей сприйняття музики учнями та можливостей музично-творчої діяльності, обумовлених віком школярів.</li> </ul>
2.	<b>Мотиваційно-ціннісний критерій</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- професійно-ціннісне ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності;</li> <li>- спрямованість на професійно-творчу діяльність зі створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи;</li> <li>- прагнення до особистісного саморозвитку, професійного самовдосконалення;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- прагнення до професіоналізму у вирішенні завдань створення музично-естетичного простору навчального закладу;</li> <li>- мотив реалізації власного творчого потенціалу як запорука самореалізації учнів у музично-естетичній діяльності;</li> <li>- професійна спрямованість на досягнення цілісності процесу урочної та позаурочної музичної освіти;</li> <li>- спрямованість на використання виховно-освітнього потенціалу музичного мистецтва в естетичному вихованні учнів;</li> </ul>
3.	<b>Особистісно-рефлексивний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до адекватної оцінки своєї діяльності зі створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи;</li> <li>- сформованість професійних виконавських умінь;</li> <li>- організаторські вміння;</li> <li>- щирість, доброзичливість, емоційність у професійному спілкуванні з дітьми;</li> <li>- емоційна чутливість до музики;</li> <li>- здатність до емпатії;</li> <li>- сформованість естетичних почуттів і емоцій, адекватних цілям і завданням музично-естетичного виховання;</li> <li>- професійна відповідальність щодо реалізації завдань музично-естетичного розвитку учнів.</li> </ul>
4.	<b>Діяльнісний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння професійно-творчої музично-педагогічної діяльності, необхідні для створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи;</li> <li>- вміння включення учнів у різні види музичної діяльності на уроці та поза уроками;</li> <li>- вміння використання колективних форм музично-творчої діяльності у створенні музично-естетичного простору навчального закладу;</li> <li>- вміння стимулювання інтересів учнів до музично-творчої діяльності в умовах школи.</li> </ul>

*Когнітивний критерій* сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є своєрідним інформаційним «полем», що відображає сукупність знань про концепції, закономірності, принципи естетичного виховання учнів, дозволяє визначити ставлення педагога до

педагогічної дійсності, виховної системи школи та функцій учителя як ядра цієї системи. Показники когнітивного критерію розкривають можливості варіативного вибору студентом власної позиції щодо набутих нових знань, нових цілей, цінностей і особистісних сенсів, обумовлюють здатність тих, хто навчається, до педагогічного пошуку, дозволяють вирішувати складні професійні завдання, виконуючи орієнтувальну функцію у становленні знаннявої основи готовності.

*Мотиваційно-ціннісний критерій* сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти розглядається нами як сукупність професійних особистісно-значущих сенсів і цілей, що визначають особливості діяльності майбутнього вчителя як суб'єкта професійного вибору. Його професійна спрямованість на організацію музично-естетичного простору школи є динамічною процесуальною складовою фахової підготовки, характеристикою професійних змін, професійного зростання як мотиваційних, так і діяльнісних можливостей.

*Особистісно-рефлексивний критерій* визначається характером взаємодії різних видів рефлексії, що забезпечують єдність думок студента про власну діяльність і реальну його практику. Тому великого значення набуває компетентність педагога, високий рівень розвитку професійно значущих особистісних якостей, таких, як самостійність та нестандартність мислення, креативність, комунікабельність, емпатія, організаторські здібності, що забезпечують високий рівень виконання професійних обов'язків учителя музичного мистецтва (зміст викладання, динаміка емоцій і почуттів майбутніх учителів по відношенню до професії, реалізації завдань музично-естетичного виховання учнів). Сутнісною властивістю особистісно-рефлексивного ставлення до завдань організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є єдність інтелектуальної, вольової та рефлексивної професійної діяльності педагога.



*Діяльнісний критерій* готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи відображає активний прояв інноваційності у музично-педагогічній діяльності, вміння застосовувати інноваційні форми і методи навчально-виховного процесу, займатися самопроєктуванням власної діяльності згідно з синергетичним підходом. Діяльнісний критерій характеризує вільне оперування педагогом музичним матеріалом, прояв його організаторських здібностей в індивідуальній, груповій, колективній музично-педагогічній діяльності, вміння визначати оптимальні форми та методи музично-естетичної діяльності у відповідності з віковими та індивідуальними можливостями учнів у сприйнятті музики.

Визначені критерії та показники готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дають можливість виявити рівень спроможності студентів педагогічного університету здійснювати професійну музично-творчу діяльність в умовах загальноосвітнього закладу, забезпечувати цілісність і творчу спрямованість навчально-виховного процесу. Моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволить створити ефективну методику формування вищезазначеної якості, що забезпечить високий рівень виконання вчительством професійних обов'язків.

## **2.2. Аналіз результатів констатувального експерименту**

Обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, мають будуватися не тільки на основі теоретичного аналізу наукових праць з цієї

проблеми, а й з урахуванням діагностики стану відповідної готовності на початку дослідження. Для цього нами був проведений констатувальний етап дослідження.

Експериментальна перевірка готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти здійснювалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Усього в дослідженні взяли участь 446 студентів 2-4 курсів вищезазначених закладів вищої освіти. До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 227 студентів, у контрольну групу (КГ) було включено 219 студентів спеціальностей «Музичне мистецтво», «Середня освіта. Музичне мистецтво». Вибір цих респондентів був зумовлений особливостями їхньої подальшої професійної діяльності, повноцінне здійснення якої неможливе без наявності в майбутнього вчителя музичного мистецтва високого рівня готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було з'ясування рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.*

Мета дослідження на даному етапі педагогічного експерименту конкретизувалася у таких завданнях:

- знайти, адаптувати, розробити діагностичний інструментарій, що дозволить вивчити особливості прояву показників когнітивного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного

критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;

- на основі результатів виконання всіх діагностичних процедур з'ясувати рівні сформованості відповідних компонентів у студентів педагогічного університету.

Констатувальний експеримент – один із найпоширеніших видів експерименту в педагогіці. Він має свою специфіку і, насамперед, полягає в тому, що дослідник експериментальним шляхом встановлює реальний стан педагогічної системи чи окремих її елементів, констатує наявність зв'язків і залежностей між ними, визначає вихідні (відправні) дані для подальшого дослідження. Констатувальний експеримент спрямований на фіксацію наявних психолого-педагогічних особливостей об'єктів, явищ, процесів, окремих людей і соціальних груп. У межах цього експерименту вимірюються попередні параметри досліджуваного чинника, до прикладу, формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, в експериментальній і контрольній групах. Як правило, вимірюються параметри, які не мають значних відмінностей в обох групах, що дає досліднику можливість здійснювати порівняння [50; 64; 246].

Для проведення констатувального експерименту застосовувались такі діагностичні методи та прийоми: аналіз методичного забезпечення навчального процесу (забезпечення навчально-методичними матеріалами); спостереження за навчальною діяльністю та самостійною роботою на основному етапі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва; анкетування; тестування; аналіз усного та письмового контролю; самоаналіз і самоконтроль майбутніх учителів музичного мистецтва; методи математичної статистики.

У дослідженні враховано багатокомпонентність структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного

простору закладів загальної середньої освіти, представленого сукупністю *мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного компонентів*.

Для виявлення рівня сформованості кожного компонента формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного) був визначений діагностичний інструментарій, представлений у табл. 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Компоненти, критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти та методики, що дозволяють перевірити рівень сформованості даної готовності**

Компоненти готовності	Критерії оцінки	Методи оцінки
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення необхідності готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку; сформованість	Анкетування, опитування, тест Т. Ільїної «Мотивація навчання у ЗВО» [209; методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокіча [223, с. 25-29], заснована на прямому ранжуванні двох списків цінностей: термінальних – цінностей-цілей та інструментальних – цінностей-засобів; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в

	<p>ціннісних орієнтацій; сформованість мотиваційного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва ; сформованість мотиваційного професійного спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично- естетичного простору закладів загальної середньої освіти</p>	<p>мотиваційній сфері О. Потьомкіної [37], що дає змогу визначити чотири установки особистості в діяльності: на процес, на результат, на альтруїзм, на егоїзм; «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) [268], методика К. Замфір у модифікації А. Реана щодо діагностики мотивації професійної діяльності [228, с. 415-417]; методика «Вивчення професійної спрямованості особистості» Є. Рогова; методика А. Реана «Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач»; методика Р. Нємова «Вимірювання мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач», адаптовані до дисертаційного дослідження.</p>
Когнітивний	<p>Знання методології організації музично- естетичного простору закладів загальної середньої освіти</p>	<p>Тестові завдання з відкритими і закритими питаннями, карти само- оцінювання; якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліково- екзаменаційної сесії; проєктивна методика незавершених речень;</p>

		анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [115], яка є складовою комплексу методик «Моя професійна кар'єра» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [115].
Особистісно-рефлексивний	Сформованість уміння виходити в рефлексивний стан, рівень суб'єктного контролю	Карти самооцінювання, анкетування, вивчення вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва організовувати музично-естетичний простір закладу загальної середньої освіти, виявляти й аналізувати помилки, утруднення в його організації і проведенні культурно-просвітницької діяльності і на підставі цього планувати свою подальшу роботу (рефлексія цілей і результатів власної діяльності); тест А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [118; 228]; методика визначення рівня розвитку рефлексивності В. Пономарьової [220], адаптовані до завдань дисертаційного дослідження.
Діяльнісний	Вміння організації	Карти самооцінювання,

	музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, здатність самостійно приймати відповідальні рішення та розв'язувати проблемні ситуації	анкетування, аналіз результатів діяльності, завдання «Складання розповіді, озвучування її за допомогою шумових інструментів», створення музично-літературної композиції, тест на діагностику творчого потенціалу і креативності Є. Рогова [232, с. 15], анкета для оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС) Б. Федоришина [202]; тест В. Андрєєва «Оцінка здатності до прийняття творчих відповідальних рішень»; анкетування за методикою Г. Скокка; діагностика потреби у самовдосконаленні Р. Бабушкіна; опитувальник особистісної креативності Є. Тунік [274], адаптовані до завдань дисертаційного дослідження.
--	--	---

Рівень сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є системотворчим, оскільки зумовлений усвідомленням необхідності включення у професійну діяльність широкого кола різноманітних засобів культури і мистецтва, за провідної ролі музики. Провідними показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності є позитивна мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів

загальної середньої освіти, позитивне ставлення студентів до мистецтва як одного з засобів організації культурно-просвітницької діяльності; прагнення майбутніх педагогів до самореалізації, самопізнання і самовиховання, що спонукає їх до організації культурно-просвітницької діяльності.

*Когнітивний компонент готовності* проявляється у теоретичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, що передбачає знання про суть культурно-просвітницької діяльності, засоби, форми її організації; знання про культурні явища, що стосуються різних видів мистецтва, знання про особливості організації музично-естетичного простору класу і закладу загальної середньої освіти, напрями та способи організації співпраці з педагогічними працівниками й іншими фахівцями. Сформованість цього компонента проявляється в уявленні педагога про можливості, форми і методи організації цієї діяльності.

*Особистісно-рефлексивний компонент готовності* проявляється в умінні майбутніх учителів музичного мистецтва виявляти й аналізувати помилки, утруднення під час організації і проведення культурно-просвітницької діяльності і на підставі цього планувати свою подальшу роботу щодо просвіти учнів і їхніх батьків. Цей компонент готовності характеризується здатністю вчителя музичного мистецтва сприяти перетворенням в особистісній, пізнавальній, емоційній сферах учасників культурно-просвітницької діяльності, підйому культурного рівня учнів і їхніх батьків. Показниками особистісно-рефлексивного компонента готовності є сформованість естетичних почуттів і емоцій, адекватних цілям і завданням музично-естетичного виховання; професійна відповідальність щодо реалізації завдань музично-естетичного розвитку учнів, здатність до адекватної оцінки своєї діяльності з організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; сформованість професійних виконавських умінь; організаторські вміння; щирість, доброзичливість,



емоційність у професійному спілкуванні з дітьми; емоційна чутливість до музики; здатність до емпатії.

*Діяльнісний компонент готовності* включає сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва вміння естетично оцінити підібраний теоретичний і практичний матеріал, уміння емоційно, виразно і зацікавлено донести до учнів інформацію, вміння проєктувати культурно-просвітницькі програми, співпрацювати з іншими фахівцями в організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, взаємодіяти з батьками й учнями, включати їх в організацію і проведення культурно-просвітницьких програм, внаслідок чого вони набувають безцінного досвіду спілкування.

Виокремлені показники готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, а також проведена діагностика за когнітивним, мотиваційно-ціннісним, особистісно-рефлексивним, діяльнісним критеріями дозволили визначити рівні сформованості вищезазначеної готовності: *мінімальний, низький, достатній, високий*.

*Мінімальний рівень* характеризується безсистемністю та частковістю психологічних, педагогічних, методологічних, музичних і мистецьких знань, відсутністю навичок їх застосування у педагогічній діяльності з організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, несформованістю комунікативних та організаційних умінь, відсутністю зацікавленості в ознайомленні та впровадженні інновацій у власну професійну діяльність.

*Низький рівень* визначається фрагментарністю психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, неусвідомленістю їх міжпредметних зв'язків, частковими можливостями поєднувати набуті знання з педагогічною практикою, недостатньою сформованістю комунікативних та організаційних умінь, відсутністю

інтересу до впровадження інновацій у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти.

*Достатній рівень* окреслюється наявністю необхідного обсягу психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, усвідомленістю їх інтегрованого характеру, вміннями застосовувати професійні знання для вирішення типових і нетипових педагогічних ситуацій у сфері культурно-мистецької освіти, варіативністю педагогічного мислення, помірно розвинутими комунікативними і організаційними вміннями, зацікавленістю до інноваційних процесів у музично-естетичній підготовці учнів.

*Високий рівень* характеризується сформованістю системи психологічних, педагогічних, методологічних, музичних, мистецьких знань, усвідомленням їх інтегрованого характеру та міжпредметних зв'язків, здатністю творчо застосовувати професійні знання і вміння для вирішення нестандартних педагогічних ситуацій у сфері мистецької освіти в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти, креативністю педагогічного мислення, розвитком на високому рівні комунікативних та організаційних умінь, здатністю до впровадження інновацій.

Опис рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти представлений у таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Рівні прояву готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

Рівні розвитку та критерії			
Високий	Достатній	Низький	Мінімальний
Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної	Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної	Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної	Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної

середньої освіти реалізується на креативному рівні.	середньої освіти характеризується варіативністю.	середньої освіти реалізується на рівні відтворення.	середньої освіти реалізується на найнижчому рівні.
<b>Мотиваційно-ціннісний критерій</b>			
Виразна спрямованість на професійно- педагогічну діяльність в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, орієнтованість на реалізацію цінностей і надбань художньої культури. Стійка мотивація досягнення успіху в професійно- педагогічній діяльності, сформованість особистісно- професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, інтерес до явищ мистецької освіти, володіння цінностями мистецької освіти	Помірно виразна спрямованість на професійно- педагогічну діяльність в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, орієнтованість на реалізацію цінностей і надбань. Частково виражена мотивація та сформованість особистісно- професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, епізодичний інтерес до явищ мистецької освіти.	Недостатньо виразна спрямованість на професійно- педагогічну діяльність в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, слабка усвідомленість цінностей і надбань виховного та освітнього потенціалу музичного мистецтва в естетичному вихованні учнів. Недостатньо виражена мотивація, особистісно- професійні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва на шляху формування, знижений інтерес до явищ мистецької освіти.	Відсутність спрямованості на професійно- педагогічну діяльність в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в галузі музичного мистецтва, неусвідомленість значення цінностей і надбань мистецької освіти. Відсутність мотивації, несформованість особистісно- професійних якостей учителя музичного мистецтва, незацікавленість цінностями музичного мистецтва.
<b>Когнітивний критерій</b>			
Сформована система професійно-педаго- гічних знань і вмій методико-мистецько- го змісту, розуміння їх інтегрованого характеру та міждисциплінарних зв'язків, здатність застосовувати здобуті знання в художньо- педагогічній діяльності в музично- естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. Виразно сформовані вміння використовувати професійні	Наявність необхідно- го обсягу професійно- педагогічних знань методико-мистецько- го змісту, епізодична усвідомленість їх інтегрованого харак- теру та міждисциплі- нарних зв'язків, можливості поєднува- ти знання з практи- кою художньо-педа- гогічної діяльності в середовищі музично- естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Вміння використовувати професійні	Наявність певного обсягу професійно- педагогічних знань методико- мистецького змісту, неусвідомленість їх інтегрованого характеру та міждисциплінарних зв'язків, часткові можливості поєднувати здобуті знання з педагогічною практикою. Здатність використовувати професійні знання для розв'язання	Безсистемність і частковість професійно- педагогічних знань методико- мистецького змісту, відсутність здатності застосовувати здобуті знання в художньо- педагогічній діяльності в музично- естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. Невміння використовувати професійні знання для розв'язання типових педагогічних

знання для розв'язання типових і нестандартних педагогічних ситуацій інноваційного характеру в галузі мистецької освіти, готовність варіативності педагогічного мислення. Здатність спілкуватися державною мовою; володіти навичками літературного усного і писемного мовлення, використовувати художні засоби мовлення та мистецький тезаурус для опису музичних творів.	знання для розв'язання типових і нестандартних педагогічних ситуацій інноваційного характеру в галузі мистецької освіти, ситуативна готовність варіативності педагогічного мислення. Здатність спілкуватися державною мовою; володіти навичками усного і писемного мовлення, частково використовувати художні засоби мовлення для опису творів мистецтва та мистецький тезаурус.	типових педагогічних ситуацій у галузі мистецької освіти, недостатня виражена готовність варіативності педагогічного мислення. Здатність спілкуватися державною мовою; володіти навичками усного і писемного мовлення, епізодично використовувати художні засоби мовлення та мистецькі терміни для опису музичних творів.	ситуацій у галузі мистецької освіти, відсутність варіативності педагогічного мислення. Здатність спілкуватися державною мовою; володіти навичками усного і писемного мовлення, відсутність умінь використовувати художні засоби мовлення та мистецькі терміни для опису музичних творів.
<b>Особистісно-рефлексивний критерій</b>			
Здатність ідентифікувати себе з цінностями музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; наявність професійної позиції вчителя музичного мистецтва. Цінування та повага соціальної різноманітності та мультикультурності; надання рівних можливостей учням різних національностей, толерантне ставлення до культурної спадщини й індивідуальних особливостей учнів. Сформованість самоусвідомлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, покращення результатів власної професійно-педагогічної	Здатність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища; наявність професійної позиції вчителя музичного мистецтва. Усвідомлення соціальної різноманітності та мультикультурності; прагнення надання рівних можливостей учням різних національностей, толерантне ставлення до культурної спадщини й індивідуальних особливостей учнів. Сформованість самоусвідомлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, прагнення саморозвитку, покращення результатів професійно-педагогічної діяльності та	Здатність ідентифікувати себе з цінностями професії вчителя музичного мистецтва. Цінування і повага соціальної різноманітності та мультикультурності; надання рівних можливостей учням різних національностей, толерантне ставлення до культурної спадщини й індивідуальних особливостей учнів. Сформованість самоусвідомлення майбутнього вчителя музичного мистецтва як типової особистості, адекватна самооцінка результатів власної професійно-педагогічної діяльності та самоідентифікація.	Здатність ідентифікувати себе з особистісними цінностями. Цінування і повага соціальної різноманітності та мультикультурності; прагнення надання рівних можливостей учням різних національностей, розуміння культурної спадщини й індивідуальних особливостей учнів. Цілісна самосвідомість конкретної особистості, сформована самооцінка, ідентифікація себе у майбутній професійній діяльності.

діяльності й удосконалення впродовж життя з високим рівнем автономності.	вдосконалення впродовж життя.		
<b>Діяльнісний компонент</b>			
Здатність моделювати й організовувати навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти та спроможність учителя музичного мистецтва обирати необхідні засоби, форми і методи, технології організації діяльності учнів у навчанні. Здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні та проблемні методичні завдання під час навчання учнів музичному мистецтву. Здатність упроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід навчання в музично-естетичному просторі закладу загальної середньої освіти.	Сформованість професійних умінь і навичок організовувати навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти та спроможність учителя музичного мистецтва обирати необхідні засоби, форми і методи, організації діяльності учнів у навчанні. Здатність ефективно діяти, розв'язуючи стандартні методичні завдання під час навчання учнів у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. Ситуативні вияви здатності впроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти.	Сформованість професійних умінь і навичок організовувати навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти на репродуктивному рівні та спроможність учителя музичного мистецтва обирати необхідні засоби, форми і методи, організації діяльності учнів у навчанні. Здатність діяти за аналогією, розв'язуючи типові методичні завдання під час навчання учнів у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. Епізодичні вияви здатності впроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти.	Часткова сформованість професійних умінь і навичок організовувати навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти та ситуативна спроможність учителя музики обирати необхідні засоби, форми і методи, організації діяльності учнів у навчанні. Нездатність розв'язувати методичні завдання під час навчання учнів у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти. Відсутня здатність упроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід навчання в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти.

Загальний рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти зумовлений сформованістю професійно необхідних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості студента.

1. Розглянемо шляхи *вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента* готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації

музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту були апробовані діагностичні методики, спрямовані на виявлення академічних, методичних компетенцій (здібностей), що відображають вихідний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти. Студентам пропонувалося відповісти на низку тестових завдань (Додаток А, Додаток Б, Додаток В, Додаток З, Додаток Г). Додаткові дані про рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ми одержували за результатами спостережень на семінарських заняттях, аналізу результатів письмового контролю, особливостей проєктивної діяльності студентів. Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному етапі визначався за допомогою такого діагностичного інструментарію: тест Т. Ільїної «Мотивація навчання у ЗВО» [209]; методика М. Рокіча (дослідження ціннісних орієнтацій, спрямоване на вивчення індивідуальних і групових відомостей про систему значущих цінностей, що визначають загальні орієнтири життєдіяльності) [223, с. 25-29]; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері О. Потьомкіної [37]; тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андрєєва [4], «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [268], діагностика потреби у самовдосконаленні Р. Бабушкіна, адаптованих до завдань дисертаційного дослідження.

Для виявлення у майбутніх учителів музичного мистецтва професійно-ціннісних мотивів навчання ми використали методику Т. Ільїної «Мотивація

навчання у ЗВО» [302, с. 269-271]. Методика складається з 50 тверджень, розподілених за 3-ма шкалами:

- шкала «Набуття знань» відображає прагнення студента до оволодіння знаннями, його зацікавленість процесом навчання;
- шкала «Опанування професії» – прагнення оволодіти необхідними для майбутньої професії знаннями та сформулювати професійно значущі особистісні якості;
- шкала «Отримання диплома» свідчить про бажання отримати диплом за умови формального засвоєння знань, бажання віднайти обхідні шляхи під час складання заліків та іспитів.

Для виявлення рівня спрямованості студентів на самореалізацію у навчально-професійній діяльності та спілкуванні нами використовувалася методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційній сфері (О. Потьомкіна). Методика дає змогу визначити чотири установки особистості в діяльності: на процес, на результат, на альтруїзм, на егоїзм. У відповідності зі ступенем представленості кожної установки в структурі мотиваційної сфери можна виокремити чотири рівні спрямованості майбутніх педагогів на самореалізацію у професійній діяльності [283, с. 216].

Для з'ясування вихідного рівня сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів на професійний саморозвиток, усвідомлення ними особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку було використано тест «Оцінка здатності до саморозвитку й самоосвіти» В. Андрєєва [4]. Тест дає змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку, рівень самооцінки особистістю своїх якостей, а також уможливорює оцінювання ставлення студентів до безперервного професійного саморозвитку як можливості професійної самореалізації. Загальний зміст запитань спрямований на оцінку особистістю рівня її домагань та досягнень у різних життєвих сферах, наявності внутрішніх потенціалів до самовдосконалення й провідних способів його здійснення. За сумарним числом одержаних балів визначається рівень здібностей до

саморозвитку й самоосвіти (диференціюється від дуже низького до дуже високого). Для зручності порівняння результатів нами було модифіковано шкалу визначення рівня вимірюваної ознаки.

Як діагностичний інструментарій були використані: методика діагностики особистісних і групових базових потреб [277, с. 74-76] і методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної [227, с. 641-648].

«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса пророкує шанси на успіх. Під час діагностики особистості щодо виявлення мотивації до успіху Т. Елерс виходив з положення: особистість, у якої переважає мотивація до успіху, вважає за краще середній або низький рівень ризику [39]. Їй властиво уникати високого ризику. За сильної мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніші, ніж під час слабкої мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть перемоги.

Методика «Діагностика потреби у самовдосконаленні» (Г. Бабушкін) [63] спрямована на дослідження наявності в особистості потреби у самовдосконаленні як джерела її активності у різних видах самотворчої діяльності. Окрім визначення власне рівня сформованості потреби у самовдосконаленні, аналіз відповідей на запитання методики дозволяє додатково розкрити такі аспекти загальної проблеми, як наявність у досліджуваних уявлень про самовдосконалення і його призначення; з'ясувати загальну життєву позицію особистості (активна вона чи пасивна), ступінь її задоволеності власним суспільним статусом та наявність потреби в його підвищенні; встановити провідні мотиви самовдосконалення; визначити рівень розвитку відповідних емоційних та вольових рис, навичок планування й організації, ступеня саморегуляції і самоконтролю, критичності оцінки одержаних результатів, здатності до їх аналізу, а також наявності практичної діяльності з самовдосконалення та способів його реалізації.

Узагальнені результати, отримані шляхом проведення опитувань і тестувань, що свідчать про вихідний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до



організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, представлені в таблиці 2.4 і на рис. 2.1.

Результати, наведені в табл. 2.4 і рис. 2.1, свідчать про те, що в студентів ЕГ і КГ в основному переважає низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Зокрема в 49,78 % студентів ЕГ і 50,23 % студентів КГ виявлений мінімальний рівень. У 38,33% респондентів ЕГ і в 37,90 % КГ встановлено низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

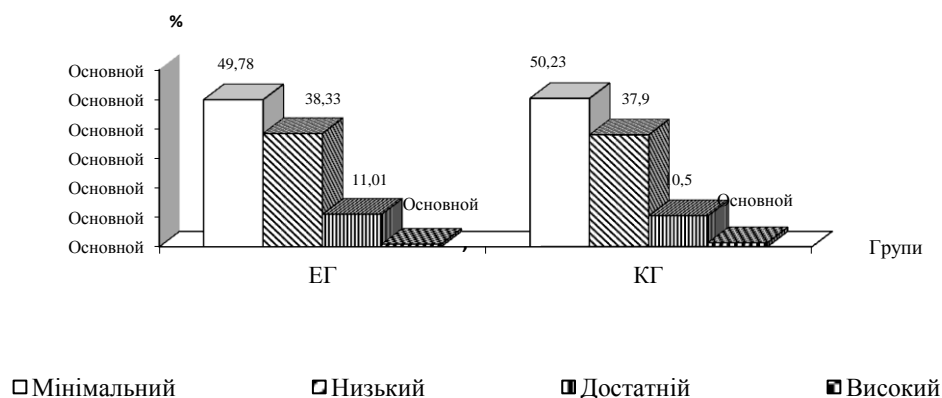
Достатній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлено у 11,01 % студентів ЕГ і в 10,50% студентів КГ. Високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлено в 0,88 % студентів ЕГ і 1,37 % студентів КГ.

**Таблиця 2.4**

**Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту)**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		мінімальний		низький		достатній		високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	227	113	49,78	87	38,33	25	11,01	2	0,88

КГ	219	110	50,23	83	37,90	23	10,50	3	1,37
----	-----	-----	-------	----	-------	----	-------	---	------



**Рис. 2.1. Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту) (в %)**

*2. Вивчення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту.*

Для виявлення вихідного рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти були апробовані тестові завдання з відкритими і закритими питаннями, карти самооцінювання; якісний аналіз навчальної успішності студентів за результатами заліково-екзаменаційної сесії; анкета «Професійна кар'єра студентів» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [115], яка є складовою комплексу методик «Моя професійна кар'єра» (Л. Карамушка, Т. Канівець) [115].

Для обробки відповідей студентів на відкриті питання анкети використовувався метод контент-аналізу.

Під час педагогічної практики кожний студент використав електронні освітні ресурси, зокрема мультимедійні презентації, пізнавальні мультфільми, електронні дидактичні ігри й інші види електронних освітніх ресурсів у роботі щодо організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Метод експертних оцінок передбачав спостереження за роботою студентів з учнями, коли експерт (викладач, експериментатор) оцінював рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

На основі одержаних даних було визначено вихідний рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (табл. 2.5, рис. 2.2).

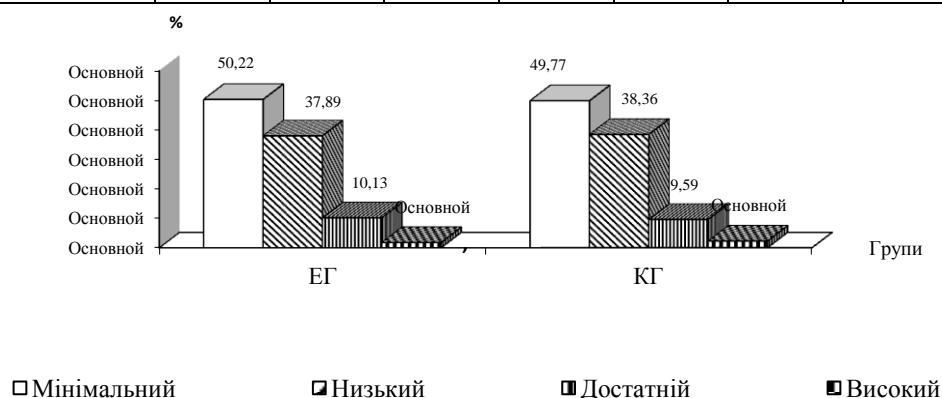
Одержані за цією методикою експериментальні дані свідчать про те, що на констатувальному етапі експериментального дослідження високий рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти становить 1,76 % студентів в ЕГ і 2,28 % студентів у КГ.

**Таблиця 2.5**

**Рівень сформованості когнітивного компонента готовності студентів  
ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної  
середньої освіти (констатувальний етап експерименту)**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		Мінімальний		низький		достатній		високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%

ЕГ	227	114	50,22	86	37,89	23	10,13	4	1,76
КГ	219	109	49,77	84	38,36	21	9,59	5	2,28



**Рис. 2.2. Рівень сформованості когнітивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту) (в %)**

Респонденти з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти представлені в такій кількості: 37,89% студентів ЕГ і 38,36% студентів КГ. Ця група студентів характеризується слабкими знаннями щодо принципів організації музично-естетичного простору, критеріїв якості, що необхідно враховувати. Деяку складність для студентів з достатнім рівнем сформованості когнітивного компонента готовності викликали відповіді на запитання: «Які відомі науковці займалися дослідженням проблеми організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти?»; «Які вимоги висуваються до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти?» й ін.

Студенти з мінімальним рівнем розвитку когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти становлять в ЕГ – 50 22 %, а в КГ – 49,77 %. Ці респонденти неналежно засвоїли знання щодо призначення та структури музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, не

знають форм і методів організації культурно-просвітницької діяльності.

Аналізуючи одержані експериментальні дані, необхідно відзначити, що студенти ЕГ і КГ у недостатній мірі володіють методикою організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, не знають новітніх музичних технологій створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи, не засвоїли особливості використання творчих методів і форм організації процесу музичного виховання та освіти під час урочної та позаурочної діяльності дітей у школі.

Отже, констатувальний етап педагогічного експерименту допоміг виявити проблеми, на які варто звернути особливу увагу на формувальному етапі педагогічного експерименту (п. 3.3), їх варто враховувати під час розроблення моделі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*3. Вивчення рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту.*

Для виявлення вихідного рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти використовувалися карти самооцінювання, анкетування, тест А. Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [118; 119]; методика визначення рівня розвитку рефлексивності В. Пономарьової [220], опитувальник особистісної креативності Є. Тунік [274], тест на діагностику творчого потенціалу і креативності Є. Рогова [232, с. 15], адаптовані до завдань дисертаційного дослідження.

Методики А. Карпова, В. Пономарьової ґрунтуються на розумінні рефлексивності як процесу, котрий може бути умовно поділений на два види: а) рефлексія змісту власної свідомості, перебігу і результатів своєї діяльності та

б) рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Остання у тлумаченні науковців одержала назву рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми; вона передбачає своїм об'єктом не суб'єкта, що пізнає, а явища свідомості сторонніх людей, їх образи картини навколишнього, розуміння подій, які відбуваються, оцінку реальних ситуацій, здатність зрозуміти, що думають інші люди, й усвідомлення сприйняття себе партнером у спілкуванні.

Опитувальник рефлексивності А. Карпова розроблений у 2003 році. Методика призначена для вимірювання ступеня розвитку рефлексивності (рефлексії).

Діагностика особистісної креативності О. Тунік дозволяє дослідити такі особливості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, як допитливість і складність мислення, розвиненість уяви, схильність до ризику [274]. За цією методикою пропонується 50 тверджень, з якими погоджується чи не погоджується респондент: «В основному правильно», «Частково правильно», «Ні», «Не можу вирішити». З 50 пунктів 12 тверджень стосуються допитливості, 12 – уяви, 13 – схильності до ризику, 13 – фактора складності.

Одержані результати відображені в табл. 2.6 і рис. 2.3.

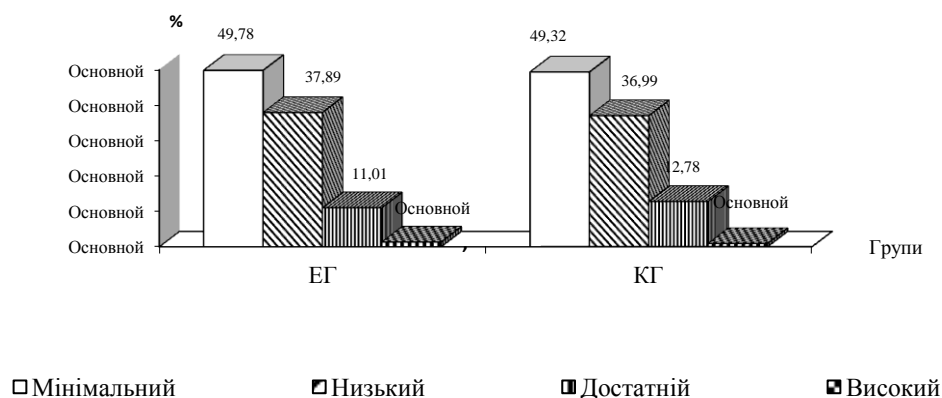
Одержані дані засвідчили, що в усіх дослідних групах присутні студенти з високим, достатнім, низьким і мінімальним рівнями сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Таблиця 2.6**

**Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента  
готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору  
закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап  
експерименту)**

Групи	Кількість респондентів	Рівні			
		мінімальний	низький	достатній	високий

	у групі	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	227	113	49,78	86	37,89	25	11,01	3	1,32
КГ	219	108	49,32	81	36,99	28	12,78	2	0,91



**Рис. 2.3. Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту) (в %)**

Студенти з високим рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти склали 1,32 % студентів ЕГ і 0,91 % студентів КГ. Вони створюють сприятливий клімат у колективі, проявляють позитивні емоції, що допомагає їм залучати учнів до загального творчого процесу, стимулювати їхній інтерес до пізнання нового, проявляють готовність до обговорення з дітьми різних питань.

Студенти з достатнім рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (11,01 % респондентів в ЕГ і 12,78 % респондентів у КГ) уважні до учнів, виявляють повагу до їх особистості, концентруються на завданнях організації музично-естетичного простору школи. Аналіз отриманих даних засвідчив значну кількість студентів з низьким рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів

загальної середньої освіти: 37,89 % в ЕГ і 36,99 % у КГ. Це свідчить про те, що респонденти не проявляють ініціативи у спілкуванні, не беруть участі в організації музично-естетичного простору школи, не здатні приймати самостійні рішення у ситуаціях, що потребують вибору, їх потенціал комунікативних і організаторських здібностей не відрізняється постійністю проявів.

Студенти з мінімальним рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти становили 49,78 % в ЕГ і 49,32 % у КГ. Такі респонденти почувають себе скуто в новій незнайомій обстановці, зазнають труднощів у встановленні контактів з іншими людьми і під час організації заходів, спрямованих на музично-естетичне виховання учнів.

*4. Вивчення рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту.*

Для виявлення вихідного рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти використовувалися карти самооцінювання, анкетування, аналіз результатів діяльності (завдання «Складання розповіді, озвучування її за допомогою шумових інструментів», створення музично-літературної композиції), анкета для оцінки комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ) Б. Федоришина [202]; тест В. Андрєєва «Оцінка здатності до прийняття творчих відповідальних рішень»; анкетування за методикою Г. Скокка, адаптовані до дисертаційного дослідження.

Для дослідження рівня сформованості організаторських здібностей та здатності до ефективного спілкування з учнями і у професійному колективі використовувалася методика «Комунікативно-організаторські здібностей»



Б. Федоришина. Тест КОЗ складається з 40 питань, які порівню припадають на визначення кожної зі здібностей [222, с. 34-51]. Мета обробки результатів – отримання індексів комунікативних та організаторських здібностей.

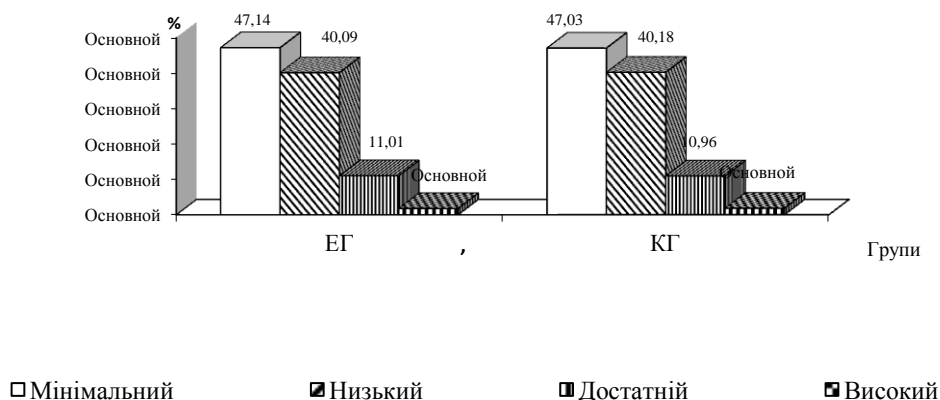
Результати вивчення вихідного рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти відображені в табл. 2.7. і рис. 2.4.

Отже, високий рівень сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлено в 1,76 % студентів ЕГ і 1,83 % студентів КГ.

**Таблиця 2.7**

**Рівень сформованості діяльнісного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту)**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		мінімальний		низький		достатній		високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	227	107	47,14	91	40,09	25	11,01	4	1,76
КГ	219	103	47,03	88	40,18	24	10,96	4	1,83



**Рис. 2.4. Рівень сформованості діяльнісного компонента готовності**

**студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту) (в %)**

Достатній рівень представлений у наступній відсотковій кількості: у 11,01 % студентів ЕГ і 10,96 % студентів КГ. Виходячи з результатів цієї діагностики, підбиваємо підсумок, що більше 85 % студентів кожної експериментальної групи мають низький і мінімальний рівні сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Низький рівень сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлено в 40,09 % студентів ЕГ і в 40,18 % студентів КГ. Мінімальний рівень сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти виявлено в 47,14 % студентів ЕГ і в 47,03 % студентів КГ.

*5. Вивчення загального рівня сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному етапі педагогічного експерименту*

Узагальнюючи експериментальні дані, отримані завдяки діагностиці сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти на констатувальному етапі дослідження, можна зробити висновок про те, що у студентів дослідних груп найбільші утруднення викликають питання, пов'язані з налагодженням системи музично-естетичного виховання у школі. Це свідчить про необхідність коригувальної роботи з поглиблення і розширення знань у сфері організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

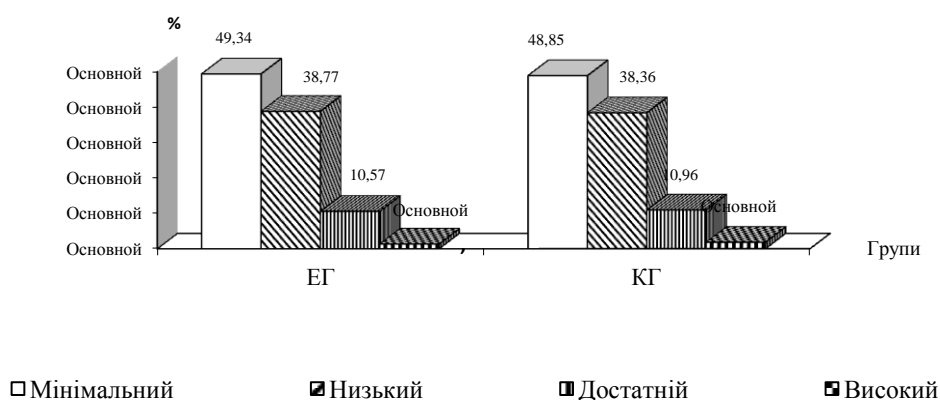
Оскільки формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва

до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти розглядається як складно структуроване системне утворення, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного компонентів, то узагальнений рівень відповідної готовності буде відображати середній показник його компонентів. Узагальнені показники рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту представлені в табл. 2.8 і рис. 2.5.

Таблиця 2.8

**Загальний рівень сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту)**

Групи	Кількість респондентів у групі	Рівні							
		мінімальний		низький		Достатній		Високий	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
ЕГ	227	112	49,34	88	38,77	24	10,57	3	1,32
КГ	219	107	48,85	84	38,36	24	10,96	4	1,83



**Рис. 2.5. Загальний рівень сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту) (в %)**

Результати всіх апробованих методик на констатувальному етапі експерименту свідчать про те, що на початок експерименту високий рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виявлений у 1,32 % студентів ЕГ і в 1,83 % студентів КГ, достатній рівень – у 10,57 % студентів ЕГ і в 10,96 % студентів КГ. Низький рівень встановлено в 38,77 % студентів ЕГ і 38,36 % студентів КГ. Мінімальний рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти складає 49,34 % в ЕГ і 48,85 % у КГ.

Перед тим як здійснити впровадження розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти та педагогічних умов їх формування, дослідимо, як підібрані ЕГ і КГ із зазначеними вище розподілами студентів щодо сформованості рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти і що вони статистично схожі за складом. Скористуємося непараметричним критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона:

$$\chi^2_{\text{емп.}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (3.1)$$

де  $N$  і  $M$  – кількість респондентів ЕГ і КГ;

$n_i, m_i$  – кількість студентів ЕГ і КГ, що показали  $i$ -ий рівень знань;

$L$  – кількість визначених рівнів.

Сформулюємо «нульову гіпотезу»  $H_0$ , припустимо, що розподіл респондентів за сформованістю вихідних рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в дослідних групах, що беруть участь у педагогічному

експерименті, – однаковий. Якщо значення  $\chi^2_{емп.}$  за попарного порівняння сформованості рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в ЕГ і КГ буде менше  $\chi^2_{крит.}$ , то гіпотеза  $H_0$  вважатиметься доведеною. Її альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ): рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ЕГ і КГ – різний.

Вирахуємо емпіричне значення  $\chi^2_{емп.}$  попарно для ЕГ і КГ, одержаних за рівнями готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Підставивши відповідні значення з табл. 2.4-2.8 у формулу (3.1), за допомогою Microsoft Excel 2016 ми одержали результати, що занесені в таблицю 3.2.

Знайдемо кількість ступенів свободи варіації  $\nu = k - 1$ , де  $k=4$  – кількість оцінок.  $\nu = 4 - 1 = 3$ . На основі таблиці знайдемо  $\chi^2_{крит.}$  за рівнем значущості  $\alpha \leq 0,05$  і  $\alpha \leq 0,01$  та його значення занесемо в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Значення критерію  $\chi^2$  К. Пірсона для різних компонентів готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний етап експерименту)**

Компоненти готовності	Розраховане значення $\chi^2_{емп.}$	$\chi^2_{крит.}$ за рівнями значущості	
		0,01	0,05
мотиваційно-ціннісний	0,274	11,345	7,815

когнітивний	0,194		
особистісно-рефлексивний	0,489		
діяльнісний	0,003		
загальний рівень	0,207		

Застосування критерію  $\chi^2$  К. Пірсона за рівнів значущості 0,01 і 0,05 продемонструвало, що між ЕГ і КГ відсутні статистично значущі розбіжності в сформованості початкових рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти (отже, «нульова гіпотеза»  $H_0$  підтвердилася), тому що всі знайдені значення  $\chi^2_{\text{емп.}}$  нижчі критичних  $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ . Це дозволяє дійти висновку *про якісно рівний склад респондентів у ЕГ і КГ на констатувальному етапі експерименту.*

Наведені дані дозволяють констатувати, що студенти ЕГ і КГ знаходяться приблизно в рівних (однакових) стартових умовах, досить високий відсоток студентів з мінімальним і низьким рівнями готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Це забезпечує коректність у проведенні експериментальної роботи, об'єктивність в оцінюванні ефективності впровадження моделі і педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

### Висновки до другого розділу

В результаті аналізу сутності і структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої було створено систему критеріїв

сформованості досліджуваної якості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний.

Для проведення констатувального експерименту застосовувались такі діагностичні методи та прийоми: аналіз методичного забезпечення навчального процесу (забезпечення навчально-методичними матеріалами); спостереження за навчальною діяльністю та самостійною роботою на основному етапі навчання майбутніх учителів музичного мистецтва; анкетування; тестування; аналіз усного та письмового контролю; самоаналіз і самоконтроль майбутніх учителів музичного мистецтва; методи математичної статистики.

Результати констатувального етапу експерименту дозволяють стверджувати, що рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти характеризується крайньою нестійкістю і коливається у межах між мінімальним і низьким. Це проявляється у наявності поверхових знань щодо основних понять і термінів у сфері організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, низьким рівнем сформованості вмінь підготовки презентаційних матеріалів, дидактичних ігор, реалізації завдань занять з музичного мистецтва. Більшість студентів експериментальної групи знаходяться на мінімальному (49,34 %) і низькому (38,77 %) рівнях, у контрольній групі на оптимальному рівні виявилось 10,96 % майбутніх учителів музичного мистецтва, на допустимому рівні - 38,36 %. Деякі студенти показали достатній рівень готовності до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи: в експериментальній групі – 10,57 %, у контрольній групі – 10,96 %.

Матеріали другого розділу дисертаційного дослідження відображено в таких авторських публікаціях: [84], [94], [95], [317].

### **РОЗДІЛ 3**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

### **3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

Основні положення, на яких ґрунтуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України, окреслено Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.). Аналіз державних документів дозволив визначити, що на сучасному етапі розвитку мистецької, зокрема музичної, освіти України стратегічними цілями є: підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; збереження наявної багаторівневої системи мистецької освіти у



сфері музичного мистецтва; створення і розвиток наукових та творчих шкіл для дослідження проблем музичної педагогіки; забезпечення потреб сучасних закладів загальної середньої освіти у кваліфікованих учителях музичного мистецтва; задоволення потреб особистості в одержанні якісної мистецької освіти.

Педагогічна система може успішно функціонувати і розвиватися лише за дотримання певних педагогічних умов. Специфічною ознакою поняття «педагогічні умови» є те, що воно містить елементи всіх складових навчання і виховання: цілі, зміст, методи, форми, засоби.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідження педагогічних умов як теоретичної основи становлять наукові положення сучасної педагогічної науки щодо: професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (О. Акімова, А. Алексюк, В. Бойчук, Б. Брилін, А. Дьомін, О. Матяш, Н. Мозгальова, Т. Потапчук, В. Лузан, Н. Ничкало, А. Растригіна, В. Петрук, В. Фрицюк, І. Холковська, В. Шахов), застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі ЗВО (Р. Гуревич, А. Гуржій, В. Заболотний, М. Кадемія, М. Ковтонюк, М. Козяр, А. Коломієць, В. Монахов, В. Стрельников, Н. Тверезовська, Л. Шевченко). Детально визначили та проаналізували досліджувану дефініцію українські науковці Н. Тверезовська і Л. Філіппова у статті «Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» [264].

У сучасній педагогічній літературі знаходимо визначення сутності педагогічних умов:

– «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі освітнього закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування

загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [155, с. 28];

– система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. Окрім того, педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є підготовка висококваліфікованого фахівця [105];

– сукупність об'єктів (процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи зміни певного об'єкта [250, с. 286];

– сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [27, с. 181];

– «спеціально створені обставини, що передбачають застосування сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до організації позакласної творчої діяльності» [292, с. 78].

У вітчизняній педагогіці виокремлюють кілька рівнів педагогічних умов. Так, перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність перебігу освітнього процесу. Інший рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації навчання, виховання – власне класичні педагогічні умови: змісту й організації діяльності студентів; міжособистісних відносин, спілкування у групі; відносин педагогів зі студентами; адаптація студентів до нового освітнього середовища; взаємодії освітнього закладу з навколишнім середовищем та ін. [264, с. 90].

Організація активної спроби сил у сфері діяльності, на яку орієнтували студента, – наголошує професор В. Петрук, – важлива умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація цієї умови допускає таку організацію

діяльності в навчанні, котра ставить перед студентами завдання, котрі розкривають специфіку діяльності, її творчого аспекту [210, с. 420].

Педагогічні умови мають відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їхньої готовності до професійної діяльності [12, с. 102].

Спираючись на дослідження А. Литвина, можна зробити такі узагальнення:

- педагогічні умови є складовим елементом освітньої системи, цілісного педагогічного процесу, який опосередковується активністю всіх його учасників;

- вони відображають сукупність можливостей освітнього середовища (зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне та технічне обладнання тощо), що впливають на діяльність освітньої системи;

- у структурі педагогічної умови присутні як внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини освітнього процесу;

- належне обґрунтування педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування та стійкий розвиток педагогічної системи, гарантує неперервність, підвищує якість та ефективність освітнього процесу [154, с. 21].

У контексті нашого дослідження звернемо увагу на підхід Є. Хрикова, який педагогічні умови розглядає як продукт діяльності педагога, а отже, їх об'єктивне походження у педагогічній практиці виключається [293, с. 12]. Науковець наголошує, що педагогічні умови в жодному разі не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів і правил, оскільки вони є лояльним їх проявом. Виходячи з цього, можна

стверджувати, що умови обов'язково мають бути узгодженими із закономірностями та принципами освітнього процесу [287, с. 12].

Спираючись на численні трактування поняття «педагогічні умови», в нашому дисертаційному дослідженні розуміємо під *педагогічними умовами* формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи спеціально організовану цілеспрямовану діяльність викладачів і студентів, яка містить сукупність заходів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток якостей особистості майбутніх учителів музичного мистецтва, що виступають внутрішнім ресурсом створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Сутнісні зміни в суспільстві, освіті, педагогічній діяльності зумовлюють актуальність проблеми модернізації вищої педагогічної освіти та пов'язаних з нею питань: зміни цільових орієнтирів, розроблення нового змісту і варіативних моделей навчання. Сучасна музична освіта потребує педагогів, здатних гнучко й оперативно реагувати на зміни потреб та інтересів молоді; вчителів музичного мистецтва, готових вести активну організаторську, музикально-просвітницьку, освітню діяльність у соціально-економічних умовах, що змінилися.

Характерною ознакою сучасного навчання музики в закладах загальної середньої освіти є поліпрограманість, викликана прагненням до творчої варіативності. Останні роки відрізняються різноманітністю виданих методичних посібників для вчителів, регіональних розробок з окремих питань музичної педагогіки та методики музичного виховання, різноманіттю нових програм і навчально-методичних комплектів з предмета «Музичне мистецтво». У цих умовах для вчителя музичного мистецтва відкриваються значні можливості вибору стратегії і тактики музично-естетичної роботи з дітьми, застосування різних інноваційних технологій і експериментальних методик у професійній діяльності.

У зв'язку з цим, зміст і методика базової підготовки вчителів музичного мистецтва зазнають докорінних змін. Недостатніми визнаються викладачами ЗВО, самими студентами набуття знань і вмінь лише в сфері музично-теоретичної, методичної та виконавської підготовки, а також вивчення педагогіки і психології поза специфікою музичного мистецтва. В навчальні плани підготовки вчителів музичного мистецтва вводяться нові курси, які сприятимуть розвитку музичного мислення, поглибленню загальнохудожніх знань, формуванню музично-педагогічних і музично-психологічних умінь і навичок, виявленню індивідуальних творчих здібностей, можливостей застосування у різних освітніх ситуаціях нових методів і прийомів навчання школярів. На оновлення змісту і структури формування професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не може не вплинути і визначення державних освітніх стандартів, у тому числі і базового компонента музичної освіти учнів. Широкий спектр питань, включених в освітні стандарти (основні особливості музичного мистецтва, взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва, регіональний компонент музичної освіти і виховання й ін.), робить необхідним так організувати вивчення дисциплін теоретико-методологічного і методичного циклу в педагогічному ЗВО, щоб зорієнтувати майбутніх учителів музичного мистецтва на організацію музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, що об'єднує в собі визначені форми музичної роботи, позаурочну музичну діяльність, роботу з сім'єю, а згодом і вихід у мікросоціум.

Теоретичні засади, що стосуються змісту та структури понять «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» та «музично-естетичний простір загальноосвітньої школи», обґрунтовані у першому розділі, та наявні підходи до вивчення поняття «педагогічні умови» дозволили визначити педагогічні умови нашого дисертаційного дослідження:

– інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків;

- поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування;
- активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

Розглянемо ці педагогічні умови більш детально.

*Перша педагогічна умова: інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків.*

Зміни, що відбуваються в суспільстві, пов'язані з інтеграцією України в світовий освітній простір, з комп'ютеризацією освіти. На сучасному етапі трансформування нашого суспільства реформування вищої педагогічної освіти вимагає створення нових педагогічних умов і пошуку новітніх методик викладання, що забезпечать підготовку висококваліфікованих учителів.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння знань з різних дисциплін важливим є встановлення широких зв'язків між ними. Потреба в синтезі наукових знань зумовлена зростаючою кількістю комплексних проблем, що постають перед людством, розв'язання яких можливе лише через залучення знань із різноманітних галузей науки. Постає питання про формування нового, інтегративного способу мислення, що характерний для сучасної людини. Інтеграція знань з різних навчальних предметів і об'єднання в одному завданні понять з різноманітних галузей реалізуються через міжпредметні зв'язки. Актуальність міжпредметних зв'язків у навчанні зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, який відображає інтеграцію суспільних, економічних і природничо-наукових знань [240, с. 179].

Збільшення потоку інформації нині вимагає від викладача формувати в студентів такі інформаційні вміння: знаходити, обробляти, запам'ятовувати та використовувати інформацію. Щоб досягти зрілості, високої духовної культури, розвитку творчих здібностей, людині потрібні не лише знання, а й уміння самостійного пошуку інформації, вироблення вмінь і навичок самоосвіти. Інформаційні вміння є основою для успішного засвоєння всіх навчальних предметів і дають можливість людині вільно

орієнтуватися в потоці інформації. Нині важливо не стільки примусити студента зазубрити певний обсяг інформації, скільки навчити його самостійно набувати нові знання, використовувати всю різноманітність інформаційних ресурсів, зокрема друковане слово, аудіо- та відеоматеріали, електронні мережі [390].

Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, що складають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду особистості, в той час як у сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції [160, с. 168].

Ідеї компетентнісної освіти нерозривно пов'язані з проблемами інтеграції в освіті. Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, так і загалом для його майбутньої професійної діяльності. Процесом інтеграції (від латин. *integratio* – поєднання, відновлення) є об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності та взаємодоповнення. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [61].

Інтеграція є складним міждисциплінарним науковим поняттям, що використовується у багатьох гуманітарних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці тощо [164, с. 35].

У «Філософському енциклопедичному словнику» інтегративний підхід представлено як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання її елементів у цілісність [278]. Результатом інтегративного підходу може бути цілісність знань різних рівнів – знань про дійсність, про природу подій та явищ, про зміст предмета, курсу, розділу,

теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [278, с. 342].

Проблема міждисциплінарної інтеграції в освіті вивчалася В. Третько [272], П. Джуринським [78] та ін. П. Джуринський визначає міждисциплінарну інтеграцію як «взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього потенціалу шляхом використання інноваційних педагогічних засобів, організаційних форм і методів навчання» [78, с. 85].

Інтеграції як провідній тенденції розвитку національних систем освіти й багатогранному освітньому явищу присвячено чимало наукових праць останнього часу, в значній частині яких розглядаються питання, пов'язані з міждисциплінарним аспектом (Т. Голубенко, Л. Демчина, В. Кірвас, Т. Коженівська, А. Лісневська, В. Прошкін, П. Ситнікова, С. Чечотіна й ін.). Цими й іншими науковцями наголошується на тому, що під час реалізації єдиної стратегії професійної підготовки студентів інтеграція особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів сприяє формуванню загальних і спеціальних компетентностей майбутнього фахівця засобами координації, уникнення дублювання змісту навчальних дисциплін, встановлення горизонтальних і вертикальних, біпредметних і мультипредметних зв'язків, забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки, університетської освіти та науки, завдяки чому створюються умови для усвідомлення студентами завдань майбутньої діяльності та шляхів їх автономного вирішення на основі здобутих знань і навичок оперативного пошуку, обробки та плідного використання інформації у складних, не алгоритмізованих ситуаціях [221, с. 111].

Інтеграція також розглядається як процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного і цільного в навчанні (зближення і зв'язку



наук, які водночас супроводжуються процесами їх диференціації), що здійснюється через злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, наукових понять і методів викладання різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування і підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем [207].

У педагогічному словнику М. Ярмаченка інтеграція – це: 1) стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану; 2) процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації [207].

Болгарський науковець М. Андрєєв інтеграцію трактує у декількох аспектах: а) як проблемно-орієнтовану пізнавальну активність; б) як особливість початкової стадії навчання; в) як перетворення теорії у практику; г) як «продуктивне мислення» [5].

У сучасному розумінні інтеграція осмислюється як більш високий рівень єдності, синтезу знань після попереднього періоду аналітичного розчленування і пізнання об'єкта. Не предметний взаємозв'язок речей, а мислительні взаємозв'язки проблем нині виступають основою різних галузей наук. Пронизуючи всі основні сфери людської життєдіяльності, по-новому формуючи реалії сьогодення, інтегративні процеси детермінують особливості сучасного стилю мислення, якому притаманна політеоретичність, оволодіння інструментарієм і мовою суміжних наук [251].

У сучасному тлумачному словнику української мови інтеграцію визначено як об'єднання чого-небудь у єдине ціле [127, с. 365].

У працях багатьох дослідників інтеграція в освіті осмислюється як високий рівень єдності, синтезу знань після попереднього періоду аналітичного розгляду і пізнання об'єкта. Так, український філософ С. Клепко розглядає інтеграцію як механізм самоорганізації хаосу знань, як

внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання [262, с. 14].

Професор Н.Мозгальова, досліджуючи творчо-професійний потенціал формування успішної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, вважає, що важливим проявом інтелектуально-творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва є готовність і вмотивованість до інноваційної діяльності. У свою чергу, мотивованість студента на активну пізнавальну діяльність уможлиблює реалізацію майбутнім педагогом своїх інтересів і здібностей, які до цього часу не були актуалізовані. Враховуючи, що художня творчість ґрунтується на різноманітній інформації, одержуваній особистістю у пізнанні дійсності та її оцінюванні, неабиякого значення у реалізації художньо-творчого потенціалу набуває явище миттєвого осіяння, прозріння, інсайту, яке науковці називають ще «творчою інтуїцією», а з огляду на її присутність переважно у художній творчості - і «художньою інтуїцією» [179].

Уміння комплексно застосувати знання лежать в основі творчого підходу особистості. Озброєння майбутніх фахівців такими вміннями – актуальне завдання вищої школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці і розв'язується за допомогою використання в навчальному процесі різних видів інтеграції. У навчанні потрібно поступово забезпечити студентів цілісною системою знань про навколишню дійсність. Окрім відомих нині науці фактів, доцільно ознайомити майбутніх фахівців із науковими поняттями відповідно до розвитку науки, навчити їх визначати фундаментальні знання, акцентувати увагу на перспективних напрямках розвитку науки, переконати студентів у значенні систематизованих, інтегрованих знань. Отже, інтегрований підхід до навчання, за умови правильної його організації, може відіграти значну роль у підвищенні рівня теоретичних знань студентів з питань, які є спільними для певного циклу дисциплін, а також у підвищенні рівня сформованості професійно-методичних умінь та навичок [134].

Теоретичні аспекти міжпредметності, на нашу думку, добре висвітлені в роботі Н. Самарук [240]. Автор наголошує на складності визначення самого поняття «міжпредметні зв'язки», що пояснюється складністю самої цієї категорії, а також відсутністю у сучасній дидактиці однозначного підходу до цієї теми [240].

Досліджуючи генезис поняття «міжпредметні зв'язки» в педагогічній науці та практиці, Т. Війчук пропонує розглядати міжпредметні зв'язки як один з основних принципів навчання, що сприяє координації та систематизації навчального матеріалу, формуванню в учнів інтегрованих знань та умінь, виробленню навичок їх набуття у різних видах діяльності, що реалізується через систему загальних методів пізнання природи шляхом спільних зусиль учителів різних предметів [17, с. 76].

Український педагог М. Фіцула визначає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що надає змогу розглядати факти та явища реальної дійсності з різних поглядів, із позицій різних дисциплін [279, с. 106].

З іншого боку, поняття «міжпредметні зв'язки» визначаються як зв'язок між навчальними програмами різних дисциплін на рівні навчальних занять (уроків, факультативів тощо), що зумовлюється спільною дидактичною метою [81 с. 70].

Виокремлення міжпредметних зв'язків за напрямом демонструє, чи є джерелом міжпредметної інформації одна, дві або більше дисциплін, чи використовується міжпредметна інформація під час вивчення певної теми (прямі зв'язки), чи є ця тема «постачальником» інформації для інших тем, інших дисциплін (обернені, відновлювальні зв'язки). Зв'язки, виокремлені за спрямованістю, демонструють, які знання походять із інших дисциплін, який матеріал ще тільки вивчатиметься (хронологічні зв'язки), як довго здійснюється взаємодія тем у реалізації міжпредметних зв'язків (хронометричні зв'язки) [240].

Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перенавантаження сучасного освітнього процесу. Знані науковці О. Вознюк та О. Дубасенюк вважають, що сукупність теоретичних положень, які пояснюють сутність феномена інтеграції в сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям «інтегративний підхід»: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та її змісту. Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. Під час цього інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. До головних способів інтеграції належать: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація [46 с. 95-96].

Функції міжпредметної інтеграції набагато складніші, стверджує Д. Кільдеров. Інтеграція знань із багатьох галузей у результаті таких дій, як диференціація, класифікація (структуризація), систематизація (синтез і цілісність), забезпечує підвищення ефективності сприйняття інформації. Інтеграція, продовжує думку науковець, є важливим дидактичним принципом, що визначає організацію освітньої системи з урахуванням предметності як загальної форми методу інтеграції у педагогічному процесі. Оскільки міжпредметні зв'язки є основною складовою інтеграційних процесів, то і статус дидактичного принципу можна віднести до інтеграції в системі освіти, що надає їй загальності, фундаментальності, а це визначає умови конструювання дидактичної системи [126, с. 147].

Потрібно зауважити, що міжпредметні зв'язки в роботах дослідників одержали якісно нове відображення: вони покликані забезпечити інтеграцію знань, синтетичне відтворення й осмислення об'єктивного світу [25, с. 119].

Цільові орієнтації інтегрованого навчання спрямовані на формування цілісних системних знань про єдність навколишнього світу; підготовку студентів до успішної професійної діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей, творчого мислення тощо [216, с. 196].

Методологічною основою міждисциплінарної інтеграції є інтегративний підхід у професійній освіті, сутність якого обґрунтована в працях Л. Демінської [76; 77]. Інтеграція змісту освіти дасть змогу зосередитися не на навчанні студентів окремим предметним знанням і вмінням, а на формуванні у них цілісної системи знань і вмінь, спроєктованих на потреби закладів загальної середньої освіти. В нашому контексті необхідність інтегрованого підходу обґрунтована відірваністю окремих дисциплін, які викладають у мистецькому закладі (педагогічному університеті), від загальних завдань формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому вважаємо, що дисципліни мають моделювати реальну діяльність учителя музичного мистецтва та розкривати розуміння специфіки вирішення професійних завдань. Організація навчання у мистецькому навчальному закладі (педагогічному університеті) має бути достатньою для формування у студента цілісної системи знань і вмінь, орієнтованих на потреби сучасного закладу загальної середньої освіти, що зумовить відповідність змісту музичної освіти, її методів навчання сучасному рівню науки і культури [204, с. 48-49].

Інтеграція навчального процесу в закладі вищої освіти передбачає його побудову за принципом логічних узагальнень послідовності програмних дисциплін і «комплексування» навчання. Викладання проводиться так, щоб знання однієї дисципліни були фундаментом для вивчення іншої. Методичне опрацювання змісту навчальних предметів полягає в систематизації й узагальненні матеріалу, одержаного під час вивчення різних дисциплін [77].

Ідеї інтеграції сприяють структуруванню змісту навчальних дисциплін із позиції більш загальних систем – культури, науки; забезпечують

цілісність освіти. Основними зв'язками у вивченні дисциплін, спрямованих на художньо-педагогічну підготовку, є міждисциплінарні інтегративні зв'язки, що дають підстави розглядати художньо-педагогічну підготовку як частину більш великої системи – освіти в педагогічному університеті та складову професійної підготовки вчителя [23, с. 87].

Для впровадження інтеграційного процесу в освітнє середовище потрібно, вважає Л. Герасименко, дотримуватися таких дидактичних умов [57]: спільної мети та завдань освітнього процесу; єдності спільних дидактичних принципів і методів навчання; уніфікованості системи понять; логічності засвоєння навчальної інформації.

Головними завданнями інтеграції під час професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є:

- наявність стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до позаурочної музично-просвітницької діяльності вчителя;
- володіння системою спеціальних знань у сфері теорії й історії музики в контексті світового мистецтва, вміння застосовувати їх в організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;
- сформованість умінь використання міжпредметних зв'язків під час організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;
- сформованість і вільне володіння системою методичних умінь, необхідних для планування й організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, наявність організаторських здібностей;
- володіння арсеналом професійних умінь, пов'язаних із практичною організацією музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (музично-виконавська майстерність, артистизм, образна, змістовна мова, комунікативні вміння і навички, емоційна переконливість тощо).

Будь-яке мистецьке явище, творчий продукт нерозривно пов'язані з історією, культурою, літературою й іншими дисциплінами. Ідею комплексного (інтегрованого) впливу на особистість різних видів мистецтва активно

досліджують науковці (Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька й ін.) [171; 203; 236]. Урок музичного мистецтва в середніх класах можна поєднати з історією України, всесвітньою історією, мовою (українською або ж іноземною), зарубіжною та українською літературою тощо. Педагогічний вплив мистецтва на особистість підлітків значно посилюється за умови досягнення спільності між окремими видами художньої творчості. Інтегрований урок (на відміну від використання міжпредметних зв'язків) дає змогу учневі комплексно засвоювати та накопичувати знання й уміння. Вчитель музичного мистецтва формує стійкий інтерес учнів до мистецтва, що є надійним засобом їхнього інтелектуального та творчого розвитку. Інтегровані уроки апелюють до численних асоціацій підлітків, передбачають активний емоційний відгук, сприяють цілісному та гармонійному сприйняттю навколишньої дійсності. Такі уроки дають можливість розкрити таланти кожного окремого учня, підібрати відповідні завдання, знайти до кожного індивідуальний підхід. Це є основою особистісно зорієнтованого підходу, адже кожен учень може показувати результати власного навчання різними шляхами (через створення різних творчих продуктів) [259, с. 72].

Варто зазначити, що вчитель музичного мистецтва, залучаючи підлітків до емоційного пізнання світу мистецтва, готує їх до інтелектуального засвоєння даних. Естетично забарвлені переживання, що виникають у підлітків під час навчальної роботи з творами мистецтва, створюють фон для міцного засвоєння знань. Свого часу композитор З. Кодай довів, що заняття музикою стимулюють успіхи учнів з інших предметів. Саме тому вчитель музичного мистецтва має заохочувати учнів до музично-естетичного розвитку, майстерно спрямовуючи їх до формування емоційно-естетичного досвіду, через зацікавлення створювати спільні проекти та усіляко підтримувати творчі надбання підлітків. Розширення навчального репертуару учнів кращими зразками сучасної музики поряд із вивченням шедеврів світової класики має суттєво підвищити мотивацію учнів до аналізу та запам'ятовування музики,

сприятиме їх творчому розвитку, емоційному комфорту учнів на уроках музичного мистецтва та поза ними [259, с. 97].

За умов особистісно орієнтованого підходу до мистецької освіти суттєвих змін зазнає результативний компонент, що діагностує естетичну вихованість школярів. Рівні опанування мистецьких предметів і курсів оцінюватимуться не тільки за глибиною засвоєння учнем ззовні представлених учителем художніх фактів і явищ, а насамперед за оригінальністю, індивідуальним переосмисленням («суб'єктивним відкриттям»), творчим ставленням, вдалим застосуванням у самостійній діяльності, зокрема через широкі узагальнення, встановлення міжпредметних і міжгалузевих зв'язків, вміння переносити художню інформацію у нові міжвидові й культурні контексти. Отже, зростає роль евристичних та інтегральних параметрів (гнучке поєднання індивідуальної, групової і колективної пошукової діяльності, зокрема на міжпредметній та метапредметній основі, застосування методу комплексних дослідницьких проєктів, підготовки і захисту самостійних художньо-творчих робіт із наступним взаємооцінюванням, впровадження мультимедійних програм з елементами дистанційної освіти тощо) [172, с. 56-57].

Інтегроване навчання майбутніх фахівців дає позитивні результати: сприяння комплексному застосуванню знань, їх синтезу, переносу ідей і методів з однієї дисципліни в іншу, що є основою творчого підходу до навчальної діяльності в умовах євроінтеграції; більш ефективне формування переконань, досягнення всебічного розвитку особистості; посилення світоглядної спрямованості пізнавальних процесів студентів; забезпечення активізації й інтенсифікації навчально-професійної діяльності. Також інтегроване навчання прискорює формування суб'єктного ставлення до вивчених фактів і способів їх пояснення, вироблення евристичної позиції щодо проблем і суперечностей, що існують у навчальному процесі [216, с. 196].

Отже, міжпредметна інтеграція сприяє: підвищенню мотивації до вивчення дисципліни, полегшує розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються;



формуванню вмінь аналізувати, співставляти факти з різних галузей знань; формуванню культури мислення, підвищенню творчої активності; формуванню цілісної наукової картини світу; покращанню засвоєння знань з інших дисциплін; зниженню втомлюваності студентів від перевантаження; розширенню сфери одержання інформації; робить освітній процес по-справжньому цікавим; вона є необхідною умовою для цілісного сприйняття світу й осмислення явищ навколишньої дійсності студентами [133].

Мистецька сфера як провідна у діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва надзвичайно велика, багатогранна, містить знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво та ін.). Професійно компетентний учитель музичного мистецтва має орієнтуватися в різних видах мистецтва, мати достатній рівень знань і вмінь, щоб комплексно, інтегративно познайомити підростаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного з видів мистецтва, навчити школярів помічати єдність у формотворенні різних видів мистецтва. Оскільки вчитель музичного мистецтва проводить не просто уроки, а уроки мистецтва, він має навчитися творчо застосовувати знання та вміння в нестандартних ситуаціях, під час вирішення пізнавальних і практичних завдань. Тому професійний рівень сучасного вчителя музичного мистецтва в Україні в плані набуття знань з різних видів мистецтв має бути досить високим. Це допоможе належним чином, використовуючи набутий досвід, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, які виникатимуть у професійній діяльності, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в освітньому просторі [182, с. 151].

Сучасна педагогіка вважає інтеграцію провідним дидактичним принципом, котрий у цілому визначає організацію освітніх систем. Інтеграція в навчальному процесі виконує низку функцій:

- освітню, яка передбачає підвищення науковості та доступності навчання, поліпшення пізнавальної діяльності, покращує якість і системність знань;
- виховну, яка полягає у поглибленні інтересу до навчального матеріалу, стимулюванні низки позитивних якостей особистості, переконанні в корисності знань, вихованні допитливості та потягу до нових знань, формуванні світогляду;
- розвивальну, що сприяє формуванню вмінь узагальнювати способи різноманітних дій, оперативних знань, логічного мислення;
- психологічну, яка забезпечує теоретичні узагальнення, створює благодійну базу для сприйняття знань, асоціативних систем та образів;
- методологічну, яка має на меті забезпечення системи змісту, методів, прийомів і навичок, підвищення науково-теоретичного рівня викладання, виявлення єдності в процесах та явищах, врахування комплексності проблем сучасного виробництва;
- організаційну, котра забезпечує економію навчального часу, усунення дублювання, впровадження нових форм навчання [56].

*Друга педагогічна умова: поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування.*

Трансформація підходів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена необхідністю формування цілого спектру професійних компетенцій, адекватних сучасним реаліям суспільного розвитку. Одним з ефективних напрямів роботи зі студентами є проєктна діяльність. Враховуючи художнє середовище та специфіку фахових дисциплін, проєктна діяльність студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва набуває ознак художності. У процесі художньо-проєктної діяльності формуються відповідні художньо-проєктні вміння, завдяки яким майбутній учитель музичного мистецтва не тільки інтегрує зміст мистецьких дисциплін, а й розвиває особистісні якості, такі як гнучкість, готовність діяти в умовах постійних змін, мобільність, організованість, творчий потенціал, самостійність тощо. Саме тому професійна підготовка

майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає визначення основних методичних підходів щодо побудови процесу використання технологій музично-педагогічного проєктування як засобу формування готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти [290, с. 146].

Як зазначає президент НАПН України В. Кремень, «якість освіти визначається як освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу». Науковець визначає параметри якісної освіти в контексті цивілізаційних змін: володіння ключовими (загальними і спеціальними) компетентностями у відповідній галузі (насамперед, із предмета викладання, психології особистості, методики навчання і світоглядно-філософської підготовки) і здатність їх ефективно поповнювати й творчо застосовувати; сформованість потреби в постійному саморозвитку, безперервному навчанні протягом життя; сформованість прогресивних і перспективних цінностей та життєвих пріоритетів, самостійності і самодостатності, відкритість інноваціям, спроможність до передбачення і проєктування свого майбутнього [144, с. 5-6].

Під проєктною діяльністю мається на увазі цілеспрямовано організована робота творчих груп педагогів, школярів, їхніх батьків, а також студентів педагогічних ЗВО щодо розв'язання однієї з актуальних соціальних або навчальних проблем [196]. Під час цього навчальний проєкт становить форму організації спільної діяльності вчителя й учнів, у якій реалізується певна послідовність запланованих дій, спрямована на досягнення поставленої мети. Метою реалізації проєкту є, як правило, розв'язання конкретної, значущої для учнів проблеми. Результат проєктної діяльності оформлюється у вигляді кінцевого продукту і передбачає його обов'язковий захист, демонстрацію або презентацію.

Науковці А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота [67] використовують поняття «навчальне проєктування», «проєктна технологія», «метод проєктів». На думку дидактів, у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу має вияв *технологія проєктування*,

що «передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості» [12, с. 150]. Автори наголошують, що результати виконання проєктів повинні бути «відчутними»: якщо розв'язувалася теоретична проблема, то має бути знайдене її конкретне вирішення, якщо практична – певний результат, готовий до впровадження.

А. Пуліна вважає роботу учнів над розробленням проєктів методом навчання, що заснований на постановці соціально вагомої мети та її практичному досягненні. «На відміну від проєктування, проєкт як метод не пов'язаний із конкретним змістом і може бути використаний у вивченні будь-якого предмета, а також міжпредметного курсу» [214, с. 140].

Аналізуючи питання компетентнісного потенціалу навчальної проєктної діяльності, І. Єрмаков [101] використовує поняття «проєктний підхід до освіти», «проєктне навчання», «проєктна діяльність», «проєктний метод у компетентісно спрямованій освіті», останнє з яких трактує як «інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, комунікативних тощо) і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал» [101, с. 13].

М. Горчакова-Сибірська, І. Колєсникова у процесі розроблення методологічних і теоретичних основ проєктування в освітній галузі також послуговуються поняттями «проєкт», «навчальний проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність» [125]. Важливим, на нашу думку, є визначення науковцями *принципів проєктної діяльності*, які є такими: принцип покроковості, унормованості, продуктивності та саморозвитку. Дослідниками визначено також основні *функції проєктної діяльності* – дослідницька, аналітична, прогностична, перетворювальна, унормувальна, конструктивна.

Проектна методика відрізняється кооперативним характером виконання завдань під час роботи над проектом, діяльність, яка за цього здійснюється, є, за своєю суттю, креативною й орієнтованою на особистість студента. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання з розроблення проекту. Спільна робота групи студентів над проектом невіддільна від активної комунікативної їхньої взаємодії. Проектна методика є однією з форм організації дослідницької пізнавальної діяльності, в якій студенти займають активну суб'єктну позицію. Тема проекту може бути пов'язана з однією предметною сферою чи носити міждисциплінарний характер. Під час підбору теми проекту викладач має орієнтуватися на інтереси і потреби студентів, їхні можливості й особисту значимість майбутньої роботи, практичну значущість результату роботи над проектом. Виконаний проект може бути представлений у найрізноманітніших формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж і багато інших. Різноманітні і форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято, вистава, концерт. Головним результатом роботи над проектом будуть актуалізація наявних і придбання нових знань, навичок та вмінь і їх творче застосування в нових умовах [104, с. 48].

Навчальна проектна діяльність має на меті розв'язання студентом або групою студентів певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології тощо:

- конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво-значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в цілепокладанні, плануванні та здійсненні проекту;

- самостійна навчальна діяльність студентів на основі особистісного вибору щодо пізнавальних або практичних завдань у нестандартних ситуаціях;

– навчально-виробничий експеримент, що пов'язує дві сторони процесу пізнання. З одного боку, це є методом навчання, з іншого – засобом практичного застосування засвоєних знань і вмінь;

– інтегративний вид діяльності, що синтезує елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, навчальної, комунікативної, а головне – творчої діяльності;

– під час проєктної діяльності проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій під час вирішення конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих, тощо.

Проектуючи музично-естетичний простір закладу загальної середньої освіти, вчитель музичного мистецтва визначає своє місце і свою поведінку в цьому просторі, оскільки, працюючи з іншою особистістю, він разом з тим працює і над самим собою. У педагогічному проєктуванні так чи інакше враховуються особистісні можливості й особливості вчителя, які знаходять відображення в етичній та естетичній позиції педагога. Продукти педагогічного проєктування мають яскраво виражений авторський характер. Джерелом виникнення авторських проєктів є потреба відновити гармонію за допомогою проєкту як всередині освітнього процесу, так і між освітнім процесом і соціумом, що зазнає кардинальних змін. Проєктний задум виникає не лише як відповідь на проблему, а й, у значній мірі, як передбачення можливого розвитку потреб суспільства.

Впровадження проєктної діяльності в освітній процес набуло актуальності на сучасному етапі розвитку професійної освіти. Проєктування розглядається як особливий вид інтелектуальної діяльності, котра зорієнтована не лише на здобуття фахових знань, а й на їх творче практичне застосування. Інтеграція інформаційного, технологічного й змістового компонентів художньо-творчого проєкту передбачає колективну діяльність студентів, що сприяє формуванню їхніх особистісних якостей (емпатійності, толерантності, рефлексивності, творчості), набуттю навичок етичного

спілкування, вмінь працювати в колективі, розв'язувати професійні завдання, висловлювати власні міркування й судження, аналізувати й оцінювати результати своєї роботи й інших учасників проєкту [67].

Використання у професійно-освітньому процесі базової проєктно-дослідницької технології передбачає включення багатьох відомих методів і способів активного навчання: метод проєктів, метод занурення, «мозкова атака», метод збирання й оброблення інформації, аналіз довідкових і літературних джерел, дослідний, проблемний методи, пошуковий експеримент, дослідна робота, ділові та рольові ігри й ін. Вбираючи в себе переваги різних методів, проєктно-дослідницька технологія дозволяє оцінити продукт діяльності з позиції філософії теорії емерджентності, відповідно до якої «сума є більшою за суму доданків, що входять до неї». Провідними ідеями проєктно-дослідницької технології є:

- перехід традиційного освітнього процесу в особистісно орієнтований із тим, щоб знання студентів виявилися не самоціллю, а засобом розвитку особистості;
- переосмислення змісту освіти з вербального подання на діяльність студентів, їх переживання і ставлення до досліджуваного;
- студент і викладач – суб'єкти педагогічної системи професійно-особистісного становлення вчителя музичного мистецтва.

Проєктна діяльність передбачає поетапну дослідно-пошукову роботу студентів: визначення теми художнього проєкту, її актуальності, мети, завдань; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків. Метод художніх проєктів передбачає інтеграцію різних знань (загальнохудожніх, музично-теоретичних, художньо-виконавських тощо) для розв'язання однієї проблеми, володіння достатнім знаннєвим обсягом, художньо-інтерпретаційними, творчо-прогнозувальними та комунікативними

вміннями, надає можливість засвоїти нові способи художнього спілкування, що набувають особливої значущості в соціокультурному середовищі [67].

Підвищений інтерес до проблеми використання методу проєктів зумовлений тим, що він дозволяє органічно інтегрувати знання студентів з різних предметних сфер під час розв'язання конкретного завдання, дає можливість застосовувати одержані знання на практиці, генеруючи під час цього нові ідеї. Популярність методу проєктів нині зумовлена й тим, що в силу своєї дидактичної сутності він дозволяє частково розв'язувати завдання з розвитку творчих можливостей студентів, умінь самотійно конструювати свої знання та застосовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань, орієнтуватися у способах створення музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти, аналізувати одержану інформацію.

Метод проєктів як один із засобів навчання дозволяє викладачеві поєднати знання того, хто навчається, з вже існуючим практичним досвідом, вміннями їх реалізації на практиці відповідно до особистісно-професійних інтересів студентів. Він дозволяє не тільки засвоювати предметний зміст професійної підготовки, а й формувати особистісні якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Найбільш поширеними формами організації проєктної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва є групова і колективна, монопредметна і метапредметна. Ці форми роботи розвивають у студентів не лише комунікативні навички та вміння співпраці в спільній діяльності, а й індивідуальні здібності. У межах проєктної діяльності можливе формування різних універсальних навчальних дій, регламентованих державним стандартом. Програма формування універсальних навчальних дій містить кілька блоків: особистісний, регулятивний, пізнавальний, комунікативний. Під час аналізу кожного блоку можна побачити, як через проєктну діяльність відбувається засвоєння знань студентами. Пошук необхідної інформації для проєкту, робота з сучасними інформаційними засобами (навчальна і додаткова література, ресурси



Інтернету) розвиває пізнавальні універсальні дії студентів. Аналіз текстів сприяє розвитку аналітичних дій: підбиття підсумків, побудова суджень і доказів висунутої в проєкті гіпотези. Універсальні навчальні дії мають сприяти розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва вміння пізнавального спрямування через прояв допитливості, ініціативи.

Поширення в умовах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва набули індивідуальні та групові проєкти. У групових проєктах окремі розділи можуть виконуватися індивідуально. Одночасно в проєктах, які виконуються індивідуально, можуть бути елементи групової роботи (до прикладу, під час проведення «мозкового штурму» або взаємного оцінювання). Включення групової роботи до кожного проєкту допомагає розвивати навички співпраці та почуття командної відповідальності. Під час групової роботи студенти засвоюють теоретичний матеріал завдяки спільній інноваційній формі його вивчення, обговорення і взаємонавчання з виробленням узагальненого, колективного рішення. Водночас студенти в групі засвоюють елементи організаційної діяльності лідера, виконавця, одержують соціальний досвід практичної діяльності [267].

Мотивація команди – це базовий колективний та індивідуальний механізм натхнення для досягнення мети та завдань проєкту. Тому зазвичай викладачі, які використовують метод проєкту в освітній роботі, акцентують увагу на важливості комунікативного компоненту в процесі проєктної роботи для досягнення командою (групою) спільної мети. Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання у малих групах студентів, що об'єднані спільною навчальною метою, за опосередкованого керівництва викладача [197, с. 8].

У роботі Х. Лійметса групова форма навчання характеризується як «можливість управління становленням внутрішньо-колективних особистісних взаємостосунків» [153, с. 23]. Як зазначає науковець, основними характеристиками групової роботи є безпосередня взаємодія між тими, хто навчається, їх спільна узгоджена діяльність [153, с. 13].

На значну увагу заслуговують положення, визначені науковцем:

1. Переосмислення ролі викладача, основні функції якого в умовах групової роботи такі: планувати, спостерігати, керувати, допомагати.
2. Групова робота не може бути ефективною, якщо «студенти не володіють достатніми вміннями індивідуальної роботи».
3. Групова робота видозмінює індивідуальну та фронтальну форми навчання і підвищує їх ефективність [153, с. 13].

До переваг групової форми навчання варто віднести: можливість взаємодопомоги, розподілу обов'язків, розвиток почуття відповідальності за результат спільної діяльності, стимулювання творчого змагання. Стосунки між студентом і викладачем набувають ознак співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки в тому разі, якщо у студентів виникає запитання і вони самі звертаються за допомогою. Групова навчальна діяльність не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці. Групова робота активізує студентів, підвищує результативність навчання, сприяє вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, вмінню доводити та відстоювати свої погляди, розвиває навички культури ведення діалогу [142, с. 29-30].

Варто зауважити, що формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва повинно відбуватися в активному творчому середовищі, важливою складовою якого виступає систематичне використання найбільш ефективних поєднань різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань [74, с. 175], виконання яких забезпечить накопичення мистецького досвіду.

Важливою метою професійної підготовки студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва є набуття вмінь використання засобів ІКТ з метою вирішення завдань створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності засобами ІКТ дозволяє підвищити

змістовну ємність та ефективність навчальних занять зі студентами завдяки вдосконаленню традиційних змістовних рішень і використанню інноваційних форм, засобів і методів навчання, що відбувається в освітньо-інформаційному середовищі ЗВО на основі інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі. Під час реалізації завдань цього процесу відбувається формування таких груп узагальнених інформаційних умінь, що дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва проводити інтегровані заняття з фаху із застосуванням ІКТ; проводити позаурочні заняття з використанням методу проєктів, результатом яких буде, до прикладу, створення веб-сторінок, мультимедійних презентацій; застосовувати комп'ютери з метою діагностування характеру і рівня засвоєння учнями навчального матеріалу, обробки й аналізу одержаних результатів; змінювати (за необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу; накопичувати, обробляти і використовувати цікаву інформацію у музично-естетичному просторі загальноосвітньої школи [74, с. 33-34].

Уміння здійснювати проєктну діяльність пов'язане з розробкою та втіленням проєктів, що відбувається завдяки ефективному використанню ІКТ. У контексті нашого дослідження набуття організаційно-конструктивних умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва полягає в умінні планувати етапи роботи над художньо-творчим заходом, враховуючи відведений час на підготовку; встановлювати взаємозв'язки між різними видами музичної діяльності та мистецькою інтеграцією; добирати відповідний репертуар заходу, використовуючи художні засоби виразності певних видів мистецтв; проводити репетиції, працювати з учасниками заходу; добирати відповідні методи і прийоми для успішного виконання поставленого завдання; доцільно підключати засоби ІКТ на різних етапах створення проєкту [52, с. 179-180].

Проєктна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва має свою особливість, зумовлену специфікою фахових дисциплін. Саме тому

варто розглянути, за якими напрямками доцільно застосовувати метод проєкту. Визначимо такі: інтелектуальне й інформаційне забезпечення музично-виконавського та художнього-інтерпретаційного процесу; методичне забезпечення художньо-інтерпретаційного процесу; подальше практично-педагогічне застосування фахового мистецького матеріалу, що вивчається та виконується під час навчання; художньо-ціннісна інтерпретація творів мистецтва та їх змістове наповнення; самостійність творчого розвитку в проєкції успіху власної педагогічної діяльності [289, с. 65].

Кожний з учасників проєктної діяльності робить свій внесок у загальну справу, розвиває навички співпраці, а також ІКТ-компетентність або ІКТ-грамотність. Студенти ЗВО мають можливість активно брати участь в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, надавати необхідну підтримку учням, їхнім батькам і самому вчителю. У процесі проєктної діяльності майбутні вчителі вдосконалюють свої знання, вміння та навички, необхідні для практичної діяльності, відбувається розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для реалізації мережевої проєктної діяльності використовуються такі сервіси Google, як Google-документ. З їх допомогою можна готувати спільні текстові документи, таблиці, презентації. Студенти, створюючи проєкт, мають можливість редагувати і працювати над ним колективно, кожен у себе вдома, в зручному для себе темпі і в зручний час. Під час навчально-професійної взаємодії студенти під керівництвом викладача виконують колективні та індивідуальні міждисциплінарні навчально-методичні проєкти.

Український науковець О. Коберник акцентує увагу на тому, що проєктування передбачає в ідеальній формі результати як матеріально-практичної, так і духовної діяльності, тобто це здобутки як для зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Це твердження є правомірним для будь-якої діяльності в соціальній сфері, в тому числі педагогічної [129, с. 3].

Спираючись на висновки науковця, варто відзначити, що саме вплив на духовний і внутрішній світ людини засобами мистецтва має бути в прерогативі під час використання проектної методики в мистецькій освіті.

Усе це вимагає від студента музично-теоретичної грамотності як основної умови художньо-проектної діяльності. Для вмотивованого використання потенціалу художніх образів мистецтва в проектній діяльності майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати його значення для цілісного інтелектуально-духовного розвитку особистості. Причому цей вплив насамперед підвищує рівень самого студента, що в перспективі спонукає його до використання художньо-проектної діяльності на практиці з учнями [289, с. 47 - 48].

Оскільки фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва залежить від сфери діяльності, пов'язаної з мистецтвом і художнім середовищем навчання, актуальності набуває проблема формування художньо-проектних умінь. Однак, метод проектів у мистецькій освіті застосовується в основному на практиці під час проведення уроків музичного мистецтва. Застосування цього методу у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів недостатньо досліджене. Зокрема потребує обґрунтування як сутність поняття «художньо-проектні вміння», так і компонентна структура формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва під час вивчення фахових дисциплін [289, с. 55].

Кооперативно-діяльнісний підхід до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів складається з двох компонентів, кожен з яких має свої функції. Кооперативний компонент розглядає формування художньо-проектних умінь через співробітництво, співпрацю, певну форму організації проектної діяльності, за якою група студентів спільно бере участь у здійсненні творчого задуму, або кожен, виконуючи свій окремий задум, потім об'єднується з іншими. Діяльнісний компонент розглядає формування художньо-проектних умінь як засіб особистісного і творчого розвитку студентів. Р. Савченко зазначає, що реалізація функцій педагогічної діяльності

в умовах кооперативно-діяльнісного підходу вимагає переосмислення та розроблення нових принципів планування й організації цілісного освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [238].

Кожна дисципліна має свої особливості предмету та методів освоєння, розуміння. Використання методу проєктування під час викладання музично-історичних, музично-теоретичних, методичних дисциплін спирається на закони емоційно-пізнавальної драматургії, яка вибудовується і проєктується заздалегідь. Викладання виконавських дисциплін передбачає ситуативне проєктування за результатами діагностики виконавської підготовленості студентів. Проєктування технологій щодо практичного використання набутих знань у практичних діях у контексті майбутньої професійної діяльності вимагає різних видів контексту, зокрема художньо-педагогічного, через моделювання квазіпрофесійних ситуацій, які імітують педагогічні ситуації діяльності вчителя музичного мистецтва.

Робота над проєктом, як правило, виходить за межі заняття, що свідчить про оптимальність позааудиторної форми організації проєктної діяльності студентів для створення зв'язку між навчальним матеріалом заняття, особистими їхніми запитами (навчального, пізнавального, ужиткового характеру) та навколишнім середовищем. Це створює сприятливі умови для успішної реалізації особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів до навчання.

Продуктивна діяльність дає можливість студентам доторкнутися до реального дорослого життя. На думку Н. Абашиної, це і є «кульмінацією будь-якого проєкту, логічним завершенням якого є презентація й об'єктивна оцінка проведеної роботи та досягнутих результатів» [1, с. 258]. Презентація та захист проєктів перед незалежною аудиторією, що не брала участі в акціях, є важливим, відповідальним і хвилюючим етапом, адже постає необхідність оцінювання проєкту її учасниками та співставлення оцінки з думкою спостерігачів. До того ж, здійснення ефективної презентації залежить від рівня сформованості дизайнерських, ораторських та акторських навичок. Підбиття підсумків проєкту

та всього процесу його реалізації є невід'ємним освітнім етапом, під час якого дуже важливо належним чином акцентувати успіхи та недоліки проведеного дослідження [104, с. 24].

Спільна діяльність студентів у пізнанні, засвоєнні навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особистий індивідуальний внесок у цей процес, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, піднімає її на вищий рівень кооперації і співпраці [73, с. 58].

Отже, поетапне впровадження в освітній процес університету технології музично-педагогічного проєктування сприяє формуванню позитивної мотивації студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння фаховими знаннями, активізує особистісний потенціал тих, хто навчається, дозволяє підтримати їх ініціативність; забезпечує можливість самостійного вибору змісту і способів виконання проєкту, забезпечує створення ситуації успіху в творчій діяльності. Проєктний метод дозволяє гармонізувати процес і результат творчого розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, що знаходить відображення в їх діяльності з організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи.

*Третя педагогічна умова: активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.*

Накопичений уже нині в Україні та за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це виявляється в необхідності: аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним; самостійно знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми; виробляти стратегію досягнення цілей та планувати конкретні дії; навчитись формулювати власну думку, правильно її

виражати, доводити власні погляди, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і їхнє переживання; вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати вміння проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих задумів [149, с. 69].

Активізація психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери студентів залежать від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів. Важливо збуджувати пізнавальну активність, що виявляється у запитаннях, діях, дебатах. Маючи сформовані пізнавальні інтереси, студент успішно навчатиметься, в нього з'явиться зацікавленість до навчальної діяльності [219].

Український науковець І. Луцик визначає поняття «інтерактивне навчання» як таку організацію навчального процесу, що має проблемно-пошукову природу, здійснюється за допомогою засобів комунікації та базується на спільній діяльності, за якої педагог знаходиться в позиції фасилітатора, а студенти активно взаємодіють між собою та викладачем. Під методами інтерактивного навчання науковець розуміє такі методи, які зумовлюють активну взаємодію суб'єкта навчання з навчальним середовищем із метою досягнення визначених дидактичних результатів [166, с. 20].

Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому і викладач, і студенти є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі організатора навчання, координатора роботи груп. Інтерактивні технології навчання найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу в освітньому процесі. Під час застосування інтерактивних технологій, як правило,



моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню у студентів практичних умінь і навичок, виробленню їхніх власних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії у навчанні, сприяють розвитку соціальної та громадянської компетентності [135, с. 18].

Інтерактивне навчання – це активна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямована на організацію їхньої співпраці, за якої кожен студент має можливість самореалізуватися, набутти потрібного досвіду і професійної спроможності. Впровадження інтерактивного навчання змінює спосіб набуття нових знань і формування фахових компетентностей, створює сприятливі умови для розвитку самостійності студентів, сприяє розвитку їхньої креативності [275, с. 4].

Впровадження сучасних інтерактивних інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальний процес сприяє налагодженню співпраці викладача та студента. Створюються умови, коли, з одного боку, студент стає помічником викладача в розробленні тих чи інших навчальних, організаційно-методичних або науково-дослідницьких матеріалів, а з іншого боку, викладач спрямовує самостійну діяльність студентів, стає «режисером» навчання, здатним розвивати кращі якості студента як майбутнього фахівця вищої кваліфікації. Мотивація студента до самостійної роботи зростає, якщо він впевнений, що результати його співпраці з викладачем будуть враховані в тому чи іншому вигляді в навчанні або дослідницькій діяльності. В спілкуванні студент вчиться думати, визначати головне, логічно висловлюватися, вчиться творчої діяльності. В співпраці зі студентом викладач визначає, що саме гальмує самостійну роботу студентів та відпрацьовує зі студентами шляхи підвищення її ефективності. В цій співпраці авторитарна система стосунків змінює вектор, навчання стає більш демократичним і гуманним. Усувається можливість виникнення конфліктних ситуацій, утверджуються толерантні відносини між суб'єктами навчання. Особистість викладача часто стає мотиваційним чинником

в інтенсифікації навчальної роботи і, в першу чергу, самостійній. Викладач може бути прикладом для студента як професіонал, творча особистість, що здатна захопити студента дослідницькою роботою, допомогти йому розкрити свій творчий потенціал [140].

Нині в Україні склалися об'єктивні передумови для якісного прориву до нових технологій навчання. Необхідність зміни звичних засобів діяльності викладача в умовах інтеграції освіти, науки й виробництва, інформатизації навчання є об'єктивним чинником виникнення потреби в науковому обґрунтуванні цих змін. Методи активного навчання ставлять за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, котрий сам шукає шляхи й засоби вирішення проблем [13, с. 20].

Застосування інтерактивної моделі передбачає моделювання різних життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми. Зникає домінування якогось учасника навчального процесу або якоїсь ідеї, і з об'єкта впливу студент перетворюється на суб'єкт взаємодії, він сам бере активну участь у навчанні, враховуючи свої індивідуальні можливості [42, с. 45].

Інтегративний характер інтерактивного навчання, котре вбирає в себе елементи багатьох інновацій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної, самостійної, комунікативної діяльності на основі посиленої міжособистісної взаємодії, характеризує його як інноваційний процес і визначає основний напрям педагогічних трансформацій: «зміни технології від «вбивання знань» до організації самоосвіти студента» [199, с. 93].

Освітні процеси, що відбуваються в Україні нині, вимагають підвищення рівня підготовки висококваліфікованих педагогів різного профілю. Застосування активних форм навчання у викладанні фахових і загальнопедагогічних дисциплін зумовлено низкою причин: студенти мають не тільки одержати певні знання, а й уміти застосовувати їх у конкретній практичній ситуації. Такі форми навчального процесу, як «кейс-метод», «ділові ігри», «круглі столи», значно активізують навчання. Вони сприяють активній взаємодії студентів і викладачів. Для вдосконалення й активізації

навчального процесу у вищій школі велике значення має знання і врахування тих особливостей навчання у закладах вищої освіти, які зумовлюють необхідність перебудови у студентів сформованих у закладах загальної середньої освіти стереотипів навчальної роботи й озброєння їх новими вміннями і навичками освітньої діяльності [75, с. 152].

Однією активних форм навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є евристична бесіда.

Евристична бесіда – це метод навчання, за якого студенти у перебігу бесіди, старанно підготовленої викладачем, власноруч доходять запланованих висновків. Виокремлюють такі головні особливості методу евристичної бесіди: знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно; викладач організовує не повідомлення чи виклад знань, а їх пошук за допомогою різних засобів; студенти самостійно доходять висновків під керівництвом викладача. Від постановки питання викладач, в евристичній бесіді, веде студентів до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, знаходження правильної відповіді і, нарешті, до встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень [24, с. 183].

Методисти вважають, що евристична бесіда матиме успіх тоді, коли вчитель (викладач) уміло здійснюватиме індивідуальний підхід, розподіляючи запитання залежно від індивідуальних особливостей учнів (студентів) і їхньої загальної підготовки. Учитель (викладач), нарешті, аналізуючи матеріал, по можливості передбачає, які запитання можуть виникнути в учнів (студентів) і як він відповідатиме на них [279, с. 126].

Евристична бесіда відбувається, коли вчитель чи викладач уміло поставленими запитаннями скеровує учнів або студентів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи наявні знання, спостереження [279, с. 132].

Щоб успішно розвивати пізнавальні процеси в навчальній діяльності, необхідно шукати більш сучасні засоби й методи навчання. Використання

комп'ютера з його величезними універсальними можливостями і буде одним із таких засобів [16, с. 150].

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформаційна технологія навчання – це процес підготовки і передавання інформації засобами комп'ютерної техніки [16, с. 150].

Мультимедійна форма представлення навчальної інформації найбільш актуальна на сьогоднішній день у зв'язку з комп'ютеризацією навчання. З метою розвитку особистості потрібна інша методика представлення навчального матеріалу: вона має сприяти розвитку мислення і пізнавальної активності, забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання. У цьому контексті наочність вимагає безперервної присутності викладача - або безпосередньо керуючи сприйняттям і переробленням інформації, або віртуально – через організацію й структуру навчального матеріалу з урахуванням психологічних особливостей сприйняття комп'ютерної інформації. Найбільш доступним засобом для створення власних комп'ютерних навчальних продуктів є програма PowerPoint – майстер створення презентацій. Викладач може перетворити презентацію в захоплюючий спосіб залучення студентів в освітню діяльність. Причому презентація може стати своєрідним планом заняття, його логічною структурою, тобто може бути використана на будь-якому етапі заняття або на будь-якому виді заняття, будь то вивчення нового матеріалу або закріплення, контроль знань або домашнє завдання тощо [16, с. 150].

Мультимедійна презентація – інструмент, що дозволяє передавати інформацію у візуалізованому, схематичному вигляді, що підвищує її цінність. Відповідно до призначення презентації можна виокремити:

- презентації для підтримки виступу на певному заході, науковій конференції, науково-практичному семінарі. Такі презентації мають бути

корпоративними, містити візуалізовані матеріали та мінімум тексту (текстова інформація озвучується доповідачем);

– навчальні презентації для проведення заняття. Такі презентації мають мати сценарій і структуру відповідно до запланованого заняття для повної реалізації освітніх цілей, бути інтерактивними, передбачати зворотний зв'язок з аудиторією, мультимедійними [177].

Презентація (англ. presentation – представлення) – це набір кольорових карток-слайдів спеціального формату до певної теми. На кожному слайді можна розмістити довільну текстову і графічну інформацію [72, с. 73].

Термін «презентація» (або «слайд-фільм») пов'язаний, перш за все з інформаційними та рекламними функціями карток-слайдів, що розраховані на певну категорію глядачів: покупців, замовників, акціонерів, журналістів, читачів тощо. Темі презентації не обмежуються пропозицією товарів і послуг, інформацією про стан справ тощо. В закладах загальної середньої освіти та ЗВО за допомогою презентацій можна створювати і демонструвати навчальні і довідникові слайд-фільми, розповідати про роботу гуртків, клубів, наукових товариств, демонструвати колекції та спортивні досягнення, висловити свою думку щодо вивченої теми [72, с. 73].

Отже, мультимедійна презентація – це один з ефективних методів організації навчання на уроках, потужний педагогічний засіб, що виходить за межі традиційної класно-урочної системи і багаторазово посилює можливості здійснення особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Впровадження цієї діяльності дає змогу вчителю організувати засвоєння сучасних інформаційних технологій, сформувати в учнів необхідні навички самостійної роботи з сучасними системами, дає змогу водночас використовувати різні способи представлення інформації [252].

Мультимедійні презентації сьогодні є поширеним жанром публічного виступу, який використовується на конференціях і виставках, у навчальних закладах та організаціях. Наукові презентації дають можливість ознайомити учасників конференцій з результатами нових досліджень і досягнень у різних

галузях знань; в установах – представити досягнення організації або окремих її співробітників, ознайомити з планом роботи, різними заходами або рекламою певної продукції [295, с. 117]. У навчальних закладах викладачі використовують мультимедійні презентації для оптимізації навчання на практичних заняттях і лекціях, а також готують студентів до участі в конференціях і до публічних виступів із мультимедійними презентаціями.

Презентація вимагає від студента ретельної підготовки, яка включає: 1) вибір теми; 2) підбір матеріалу; 3) обдумування і структурування доповіді; 4) підбір демонстраційно-наочних матеріалів; 5) проведення пробної репетиції виступу; 6) підготовка до відповідей на можливі запитання [295, с. 118].

Використання мультимедійних презентацій не тільки дозволяє зробити навчальний процес більш ефективним завдяки доступності інформації, більшій наочності навчання, психологічного комфорту і, як наслідок, підвищенню мотивації до навчання; а й допомагає організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на якісно новому рівні, максимально наблизивши їх навчальну діяльність до реальних професійних умов, якісно підготувавши їх до виступу на наукових конференціях і виставках [48], на яких широко використовуються словесні методи, котрі займають центральне місце в системі методів навчання. До них відносяться розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, робота з книгою.

Дискусія – це метод навчання, який базується на обміні думками з певної проблеми. Точка зору, яку виражає студент у дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. Вдало проведена дискусія має велику виховну та навчальну цінність, адже вона вчить більш глибокому розумінню проблеми, вмінню захищати свою позицію та рахуватися з думками і точкою зору інших людей [298, с. 189].

Дискусія є одним із видів міжособистісного спілкування, а ця діяльність є провідною в сучасному освітньому процесі. Одне з головних значень дискусії – не стільки всебічне і глибоке вирішення проблеми, скільки спонукання учасників замислитися над нею і тим самим

самоздійснити перегляд своїх переконань і уявлень, уточнити і визначити свою позицію, навчитися аргументовано відстоювати власну точку зору і в той самий час усвідомлювати право інших мати свій погляд на обговорювану тему, бути індивідуальністю [224].

Є три джерела знань: слово, наочність, практика. Активні методи навчання – це такі методи навчання, за яких діяльність майбутнього вчителя музики носить продуктивний, творчий, пошуковий характер. До активних методів навчання відносять ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, вирішення проблемних завдань, навчання за алгоритмом, мозкову атаку, позаконтекстні операції з поняттями тощо.

Мозкова атака - від англійського (brain stormi) – мозковий штурм – методика стимуляції творчої активності та продуктивності для розв'язання проблеми. «Мозкова атака» – це метод розв'язання невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їх відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використати в різних формах діяльності: у роботах малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч [230].

Ділова гра – метод пошуку рішень у змодельованій проблемній ситуації. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників із метою вироблення у них навичок прийняття рішень у стандартних та нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей. Вона є «засобом і методом підготовки й адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є моделювання реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та між групове спілкування, пошук оптимального рішення для досягнення сформульованої на початку гри мети [305, с. 198-199].

Ділова гра, імітуючи окрему ситуацію, дає змогу розробляти методи розв'язання проблем. Вона має жорстку структуру і правила, її головною функцією є вироблення навичок та вмінь адекватно діяти у стандартних ситуаціях [305, с. 207].

Ділові ігри є ефективним засобом створення суперечностей і проблемних ситуацій на навчальних заняттях в освітніх закладах. У діловій грі можна розглянути будь-яку виробничу або технологічну проблему чи ситуацію. Така гра стимулює інтерес до творчості, навчає спілкуванню, допомагає розкрити духовний потенціал особистості студента. Вона дозволяє абстрагуватися від реального світу з його монотонністю й утилітаризмом. Зацікавленість, яка в діловій грі зумовлює відчутне емоційне піднесення в молодій людини, активізує її інтелектуальні, духовні й фізичні сили [13, с. 20].

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Така гра є «засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів», методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проєктування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем, що в результаті формує умови для підвищення ефективності навчального процесу [79].

Український науковець І. Белкін [20] вважає, що, готуючи майбутніх фахівців, викладачі мають прагнути не тільки озброїти студентів науковими знаннями, а й сприяти виробленню у них практичної діловитості й заповзятливості, формувати навички активного економічного мислення. Тому, на його думку, важливо проводити зі студентами навчальні ділові ігри, які певною мірою імітують професійні економічні ситуації. У студентів, учасників гри, розвиваються практичні навички роботи в умовах трудового колективу, вони набувають досвіду управління, керівництва й



організації колективу, освоюють навички комплексного творчого розв'язання проблем.

Науковець стверджує, що ділові ігри є педагогічним засобом і активною формою навчання, яка інтенсифікує навчальну діяльність, моделюючи управлінські, економічні, психологічні, педагогічні ситуації, і дає можливість їх аналізувати та виробляти оптимальні дії і надалі [20].

Ігрові педагогічні програмні засоби забезпечують у порівнянні із звичайними авторськими навчальними інформаційними системами додаткові дидактичні можливості. На думку експертів, особливо ефективні комп'ютерні ділові ігри, орієнтовані на здобування кращих результатів розв'язання складних однотипних завдань конкуруючими групами студентів. Спілкування, що виникає під час цього, виступає як одна з форм самовираження особистості в процесі інформаційної взаємодії з комп'ютером і колегами. Наголошується особлива роль комп'ютерних розважальних ігрових програм, що роблять реальний вплив на формування світогляду сучасних студентів (учнів), конкуруючи за ступенем дії й впливу з такими інститутами, як сім'я, школа, етнос [73, с. 408].

Як відомо, проводити ділову гру можна за допомогою різних методів, серед яких цікавість викликає проведення ділової гри за методом «шести капелюхів». Метод «шести капелюхів» – це один з найефективніших прийомів із організації мислення, розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем у сфері творчого мислення Едвардом де Боно [176]. У своїй книзі «Шість капелюхів мислення» Едвард де Боно описує прийоми, що допомагають структурувати як колективну, так і особисту розумову діяльність, зробити її більш продуктивною і зрозумілою.

Використовувати метод «шести капелюхів» можна під час будь-якої розумової роботи, в будь-яких напрямках і на найрізноманітніших рівнях: від дитячого садка до ради директорів. До речі, багато міжнародних корпорацій, такі як British Airways, IBM, Pepsico, DuPont і багато інших, давно взяли на озброєння цей метод.

Червоний капелюх. Червоний колір характеризує вогонь. Червоний капелюх пов'язаний із емоціями, інтуїцією, почуттями і передчуттями. Тут не треба нічого обґрунтовувати. Ваші почуття існують, і червоний капелюх дає можливість їх викласти.

Жовтий капелюх. Жовтий колір наводить на думку про сонце та оптимізм. Під жовтим капелюхом ми намагаємося знайти чесноти і переваги пропозиції, перспективи та можливі виграші, виявити приховані ресурси.

Чорний капелюх. Чорний колір нагадує про мантию судді й означає обережність. Чорний капелюх – це режим критики й оцінки, які вказують на недоліки і ризики й пояснюють, чому щось може не вийти.

Зелений капелюх. Зелений колір нагадує про рослини, зростання, енергію, життя. Зелений капелюх – це режим творчості, генерації ідей, нестандартних підходів і альтернативних поглядів.

Білий капелюх. Білий колір наводить на думку про папір. У цьому режимі ми зосереджені на тій інформації, якою володіємо або яка необхідна для прийняття рішення: тільки факти і цифри.

Синій капелюх. Використовується на початку обговорень, щоб поставити завдання мислення і вирішити, чого ми хочемо досягти. Це режим спостереження за самим процесом мислення й управління ним (формулювання цілей, підбиття підсумків тощо) [176].

Рольову гру як різновид гри варто вважати діяльністю. Вона поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. З позиції викладача рольова гра є формою організації навчального процесу. На нашу думку, метою рольової гри є формування і розвиток у студентів мовленнєвих навичок і вмінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер чітко усвідомлюється викладачем. Найбільш оптимальну структуру рольової гри запропонувала Т. Олійник. Науковець вважає, що рольова гра складається з ролей, навчально-мовленнєвої ситуації і рольової дії [192, с. 84].

Упровадження педагогічно доцільних методів професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє системно залучати

студентів до активного контрольованого спілкування в системі «викладач – студент», у процесі якого майбутні педагоги яскраво виявляють свою особистісну сутність, набувають необхідних професійних знань і вмінь. До таких методів дослідники відносять: імітаційні психолого-педагогічні ігри (професійно-ділові, сюжетно-рольові, психотехнічні); професійні тренінги та тренінгові вправи; роботу студентів із проєктивними методиками; перегляд і аналіз відеоматеріалів на професійну тематику; створення творчих лабораторій тощо [266, с. 165].

Рольова гра передбачає елемент перевтілення студента у представника фахової професії. Через це рольові ігри часто сприймаються студентами як реальна дійсність: студенти дістають у них можливості для самовираження і моделювання майбутніх професійних ситуацій. Учасники рольової гри не тільки готують повідомлення з певної теми, а й невимушено вступають у бесіду, намагаються підтримати її, обговорюють різні точки зору, і така розмова стає невимушеною, що, власне, і є реалізацією комунікативного підходу [254, с. 277].

Навчально-педагогічна гра визначається як практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів в умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію. У процесі гри її учасники розв'язують проблемні психолого-педагогічні ситуації, їхня взаємодія регламентується певними правилами, що відображають реальні умови й закономірності. У перебігу гри виробляються колективні рішення щодо розв'язання певної значущої проблеми. Навчально-педагогічна гра має специфічні ознаки: моделювання умов, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри; наявність складних і проблемних ситуацій; спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації й об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; систему оцінок; правила гри; елементи змагання. Серед навчально-педагогічних ігор, що найчастіше використовуються у навчальному процесі, виділяють ділову гру, дидактичну гру, рольову гру, ігрове проєктування.

Дидактична гра – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються; творча форма навчання, виховання і розвитку студентів. Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, головна мета якої полягає у розвитку аналітичних здібностей, прищеплення вмінь приймати виважені рішення. Ділова гра становить у певній мірі імітацію професійно-педагогічної діяльності, пов’язаної з управлінням освітнім процесом. Цей вид навчально-педагогічної гри використовують для формування практичних управлінських умінь, для розвитку творчого мислення, для стимулювання мотиваційної сфери студентів до навчання й активізації оволодінням педагогічною професією [304, с. 28-33].

Для студента, учасника гри, предметний бік його майбутньої професійної діяльності та її соціальний бік мають велике значення. Разом із тим, нерідко трапляється, що майбутній фахівець, пройшовши теоретичну підготовку і виробничу практику, яка в основному має пасивний характер, набуває нечіткого уявлення про цілісну професійну діяльність. У результаті за період навчання майбутній фахівець так і не встигає поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю. Тому, можна сказати, що навчальна ділова гра як імітація того середовища, в якому доведеться працювати студентам - майбутнім фахівцям, може стати важливим засобом скорочення адаптації випускників до нових умов роботи та прискорити їхнє професійне становлення. Адже гра у закладі вищої освіти – це своєрідний комплексний іспит, що вимагає від її учасників систематизованих і глибоких знань для застосування їх у подальшій самостійній практичній діяльності. Вона дозволяє студентам «прожити» деякий час у системі, що вивчається [254, с. 278].

Ігрове проєктування – один з поширених нині способів інтенсивного навчання, метою якого є створення та вдосконалення проєктів у режимі командної роботи. Головною особливістю цього методу є інтерактивна взаємодія учасників груп із «функціонально-рольових» позицій, відтворюваних в ігрових ситуаціях, що передбачає абсолютно інший погляд на досліджуваний об’єкт із незвичного для студентів боку, що й уможливорює позитивний

пізнавальний ефект. Важливою умовою ігрового проєктування є механізм узгодження різних інтересів студентів, навчання співпраці та партнерству. Саме в цьому полягає сутність ігрового проєктування та його відмінність як від методу проєктів, так і будь-якого іншого вироблення узгоджених рішень (наприклад, дискусії), підґрунтя яких складає мобілізація колективного досвіду [170 с. 128].

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про те, що науковці, педагоги та дослідники освітніх інновацій визнають навчальний тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності [175].

У наукових пошуках В. Федорчука акцентується увага на тому, що тренінг є «найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей» [276, с. 10].

Визначаючи роль тренінгів у навчанні майбутніх учителів, ми погоджуємося з розумінням цієї педагогічної інновації іншими дослідниками, котрі визначають тренінг як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [175].

Українським дослідником А. Бандурою запропоновано також методику «когнітивного моделювання», яка полягає в тому, що педагог демонструє реалізацію певної технології, а потім коментує свою діяльність, обґрунтовуючи вибір тих чи тих методів та оцінюючи їхню [304].

У дослідженні В. Дячук, Н. Оксенчук зазначено про педагогічний супровід індивідуально-професійних маршрутів практики, що передбачає застосування таких форм праці, як «круглі столи» з фахівцями різних рівнів, тьюторський супровід, тренінги та спецкурси.

Творча активність особистості в рольовій грі зумовлюється тим, наголошує С. Лутковська, що гра дає право відчуття значущість свого „Я”, особливо в тих випадках, коли студент знаходить те або інше оригінальне рішення, котре відразу впливає на перебіг гри і відповідним чином оцінюється (викладачем, що веде гру або самими учасниками гри); відбувається поступове зняття демобілізуючої напруженості, скутості, нерішучості та наростання мобілізуючої напруженості на основі посилення інтересу до ігрового процесу.

Саме інтерес є найбільш сильним стимулом дій учасників гри, задає творчу спрямованість особистості, викликає позитивні емоції, котрі, супроводжуючи процес пошуку, прискорюють його, пробуджують логічність мислення [162, с. 113].

Третя педагогічна умова передбачає використання диференційованого навчання (колективних, групових, індивідуальних форм) у процесі моделювання, інтерпретації та втілення музично-педагогічних ситуацій, рольових та ділових ігор, дослідницьких музично-творчих проєктів. Її дія спрямовується на процесуальний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями, а саме на оволодіння студентами гностичними, проєктувальними, конструктивними, комунікативними та організаційними вміннями співробітництва з учнями [14, с. 168].

Вибираючи метод навчання, викладач враховує час, відведений на вивчення відповідної теми, а також значимість навчального матеріалу для подальшої професійної або навчальної діяльності студента. Але необхідно пам'ятати, що навчання – це не лише засвоєння знань і вмінь, а й розвиток, виховання студентів. Вирішенню даних завдань сприяє активне навчання, яке знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості в навчанні [100, с. 14].

Переваги індивідуально-групової форми навчання особливо наочно проявляються під час вміло розробленої методики інтенсивного навчання з використанням ігрових ситуацій і рольових ігор.

За групового інтенсивного навчання виникає навчальний колектив, який благотворно впливає на становлення особистості кожного. Чисто індивідуальна робота за схемою викладач – студент вивільняє навчальний процес найважливішої ланки – міжособистісного спілкування і міжособистісної взаємодії через навчання. Міжособистісний контекст породжує в групі особливу ауру, яку А. Макаренко називав атмосферою «відповідальної залежності». Без неї немислимі активізація особистісних якостей студентів і плідна освітня робота викладача.

Навчальну студентську групу варто, перш за все, розглядати як колектив, що займається спільною навчальною діяльністю, а процеси спілкування в групі під час занять – як процеси, що формують міжособистісні відносини в цьому творчому колективі.

За інтенсивного групового навчання спілкування стає необхідним атрибутом навчальної діяльності, а предметом спілкування є її продукти: студенти безпосередньо в процесі засвоєння знань обмінюються результатами пізнавальної діяльності, обговорюють їх, дискутують. Міжособистісне спілкування в навчальному процесі підвищує мотивацію за рахунок включення соціальних стимулів: з'являються особиста відповідальність, почуття задоволення від публічно пережитого успіху в навчанні. Все це формує у студентів якісно нове ставлення до предмета, почуття особистісної причетності до спільної справи, яким стає спільне оволодіння знаннями.

Під час організації колективної роботи студентів виникає низка труднощів організаційного, педагогічного та соціального плану. Щоб групова робота з добування нових знань була по-справжньому продуктивною, потрібно запропонувати студентам спільну діяльність – цікаву, особистісно та соціально значиму, суспільно корисну, котра допускає розподіл функцій за індивідуальними здібностями. Найбільш

повне і раціональне поєднання цих параметрів можливе під час інтенсивного навчання, під час колективної роботи студентів (у цьому випадку значну роль відіграють мотиваційний чинник, почуття своєї корисності і самореалізації). Не менш оптимальною формою колективної діяльності, що сприяє включенню перерахованих вище чинників, є ділові ігри.

Форма навчання як дидактична категорія визначає зовнішній аспект організації навчального процесу. Вона залежить від цілей, змісту, методів і засобів навчання, матеріальних умов, складу учасників освітнього процесу та інших його елементів.

Є різні форми навчання, які поділяються за різними підставами: за кількістю учнів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення. Виділяють індивідуальні, групові, фронтальні, колективні, парні, аудиторні та позааудиторні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні форми навчання. Цей підрозділ не є суворою науковою класифікацією, але дозволяє дещо впорядкувати різноманітність форм навчання.

Індивідуальна форма навчання передбачає взаємодію викладача з одним учнем.

У групових формах навчання учні працюють у групах, створюваних на різних засадах.

Фронтальна форма навчання передбачає роботу викладача відразу з усіма учнями в єдиному темпі і з загальними завданнями.

Колективна форма навчання відрізняється від фронтальної тим, що учні розглядаються як цілісний колектив зі своїми особливостями взаємодії.

Колективна форма навчання відбувається за наявності зв'язків між учителем, учнями, між самими учнями. Технологія колективної форми навчання дає можливість будувати навчальний процес відповідно до зони найближчого розвитку кожного школяра. У колективній формі навчання реалізується внутрішня або рівнева диференціація, яка характеризується врахуванням оптимального поєднання індивідуального характеру засвоєння



знань з колективною організацією навчальної діяльності студентів. У фронтальному навчанні всі студенти працюють разом над спільним навчальним завданням під безпосереднім керівництвом викладача. Під час цього останній організує студентський колектив на роботу в єдиному темпі, прагне більш-менш рівномірно впливати на всіх учасників спільного навчання. Відтак, оволодіння студентами гностичними, проєктивними, конструктивними, комунікативними та організаційними вміннями співробітництва з учнями потребує від них набуття досвіду співробітництва у різних видах взаємодії, що втілюються в індивідуальних, групових та колективних формах навчання: а) діалогове навчання здійснюється у системі «викладач – студент» на індивідуальних заняттях з «Хорового диригування», «Постановки голосу», «Основного музичного інструменту», «Практикуму зі шкільного репертуару», де студенти моделюють, інтерпретують та втілюють музично-педагогічні ситуації; б) групова взаємодія відбувається у системах «викладач – група студентів», «студент – група студентів» на практичних групових заняттях («Ансамбль», «Методика музичного виховання», «Теоретико-методологічні основи музичної педагогіки», «Методика за кваліфікацією»), на яких студенти моделюють, інтерпретують та втілюють рольові та ділові ігри на основі технології кооперативного навчання (робота у парах, трійках, ротаційних (змінювальних) трійках, «снігова лавина» ( $2+2=4$ ), «карусель» (подвійне коло), у малих групах (діалог, синтез думок, пошук інформації, коло ідей, «акваріум»); в) колективна співтворчість функціонує у системах «викладач – колектив студентів», «студент – колектив студентів», «група студентів – група студентів» на дисциплінах з «Хорового класу» та «Оркестрового класу», на яких студенти моделюють, інтерпретують та втілюють музично-творчі проєкти (конкурси, фестивалі) [14].

За парного навчання основна взаємодія відбувається між двома учнями.

Такі форми навчання, як аудиторні та позааудиторні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні, пов'язані з місцем проведення занять.

У міру розвитку наукового знання і розширення доступу до освіти більшого кола людей система індивідуального навчання трансформувалася в індивідуально-групову. Під час індивідуально-групового навчання вчитель займається з цілою групою дітей, проте навчальна робота, як і раніше, має індивідуальний характер, тому що рівень підготовки учнів є різним.

Командне навчання розглядають як особливу навчальну стратегію, націлену на: 1) розвиток високопродуктивних навчальних команд та 2) створення сприятливих умов для вирішення важливих навчальних завдань. Відмінними рисами команди є високий рівень особистісної відповідальності за успіх групи та високий рівень довіри до членів групи. Для того, щоб група людей стала командою, потрібен час, протягом якого вони спільно взаємодіють, розподіляють ресурси (враховуючи й інтелектуальні), оцінюють складність завдання, що стає спільною метою, та встановлюють регулярний зворотний зв'язок, що несе інформацію про особистісні та групові результати діяльності. Якщо група стає командою, вона здатна мотивувати дуже високий рівень індивідуальної активності, системність групових зусиль, успішність виконання складних завдань [318, с. 8-12].

Досліджуючи проблему спільної навчальної діяльності, науковці наголошують на тому, що робота в малих групах 1) породжує інтерактивне мовлення; 2) стимулює відповідальність та автономність студента; 3) є кроком до індивідуалізації навчання; 4) створює емоційно позитивний клімат, який забезпечує почуття безпеки [318, с. 18-19].

Так, працюючи у малих групах, зазвичай мовчазні студенти стають активними учасниками комунікативної взаємодії, долаючи власну сором'язливість і страх критики та несхвалення з боку товаришів. В умовах взаємонавчання студенти допомагають один одному інтелектуально та емоційно і, відповідно, легше долають труднощі, які виникають на їхньому

шляху. Разом з тим, групова діяльність сприяє згуртованості студентського колективу та формуванню гуманних стосунків між членами колективу. Студенти вчаться слухати один одного, толерантно ставитись до поглядів інших, приймати групові рішення [183].

Серед різноманіття дисциплін підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному ЗВО важливе місце займають спеціальні дисципліни, що забезпечують освоєння профілю «Музична освіта». Це комплекс історичних і теоретико-практичних дисциплін, освоєння яких дозволить випускнику реалізувати себе, педагога-музиканта, як вихователя, просвітителя, вчителя. Оскільки музично-педагогічну освіту поєднують різні форми роботи зі студентами – групові, індивідуальні (в цьому їх особливість), зміст і спрямованість професійної підготовки вимагає поєднання й органічної єдності традиційних та інноваційних методів. У їх числі – інтерактивні методи. Специфіка навчання передбачає творчий розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва, тому широке застосування можуть знайти різні творчі завдання на заняттях з сольфеджіо, хорового класу, вивчення шкільного репертуару та ін. Одна з практико-орієнтованих дисциплін – музично-педагогічний практикум – дозволяє успішно використовувати рольові ігри, оскільки студенти тут вперше постають у ролі вчителя, проводячи фрагменти уроків із різних видів музичної діяльності учнів. В освоєнні центральної профілюючої дисципліни «Теорія і методика музичного виховання» надається можливість реалізації «мозкових атак», перегляду й обговорення навчальних відеоматеріалів, розбору різних методичних ситуацій тощо.

Отже, підбиваючи підсумки усьому вище сказаному, варто підкреслити, що ефективне формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти можливе за таких педагогічних умов:

- інтеграції змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків;

- поетапного впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування;
- активізації пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

### **3.2. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

Сьогодні моделювання використовується в усіх без винятку науках і на всіх етапах наукового дослідження. Евристична сила цього методу виявляється в тому, що за його допомогою вдається звести вивчення складного до простого, небаченого і невідчутного до видимого і відчутного, незнайомого до знайомого тощо, тобто зробити будь-яке явище дійсності доступним для пізнання. Моделювання як один з інтегральних методів наукового дослідження широко використовується у педагогіці. Як зазначають Г. Матушинський і А. Фролов, воно дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати у процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [174, с. 187]. Використання моделювання у педагогіці дає можливість детально проаналізувати та оцінити основні етапи навчального процесу, його елементи та поведінку суб'єктів. Воно спрямоване на побудову «ідеальної моделі», завдання якої – оптимізувати процес навчання, підвищити його результативність. А. Хуторський і Л. Хуторська запропонували ідеальну модель компетентності, враховуючи, що важливим завданням підготовки майбутнього вчителя у сучасних умовах є формування в нього саме цієї професійної якості. Автори зазначають, що, будучи інваріантною основою процесу особистісно орієнтованого навчання, ідеальна модель

компетентності дозволить конструювати різні конкретні варіанти навчання на всіх етапах неперервної освіти [288]. Теоретичні підходи до моделювання висвітлені в працях В. Арнольда, С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Полонського, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи розглядаються у дослідженнях таких науковців, як Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, Г. Матушинський, О. Пехота, В. Пікельна, Є. Смирнова та ін.

Якщо виходити з призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, який є предметом нашої дослідницької уваги, то принципово важливим вважаємо твердження В. Краєвського і В. Полонського: «Модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [143, с. 268]. К. Гнезділова, С. Касярум зазначають, що у дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах» [62, с.8]. Модель можна сприймати у двох значеннях: у широкому – коли йдеться про певне спрощення дійсності, її ідеалізацію, у вузькому – коли хочуть зобразити досліджуване явище за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти. Отже, вона є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесенням теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього. Модель виконує декілька функцій: вона чітко визначає компоненти, які становлять систему; схематично та реально відображає зв'язки між компонентами, до того ж зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; є інструментом для порівняльного вивчення різних ознак явища, процесу. Аналіз філософських джерел (Л. Іллічов, С. Ковальов, В. Панов, П. Федосєєв та ін.) свідчить про досить різнопланове трактування моделі – «схема», «взірець», «структура», «знакова система», «аналог», «подоба».

Вважається, що модель може розглядатися як ілюстрація методики, спрямованої на досягнення мети дослідження.

Моделювання нині набуло загальнонаукового характеру і застосовується в науках про людину і суспільство, в дослідженнях живої і неживої природи. Численні факти свідчать про різноманітне і конструктивне застосування методу моделювання у дослідженнях, водночас є деякі суперечності, що вимагають теоретичного осмислення цього методу, пошуків його місця в теорії пізнання.

Модель замінює оригінал у практиці і пізнанні, отже, виконуючи пізнавальну роль, пояснює, прогнозує та виступає евристичним засобом. Це, у свою чергу, створює базис для розгляду цього методу як продуктивного способу для виявлення суті досліджуваних дидактичних явищ, знаходження основних взаємозв'язків і закономірностей у навчанні [65, с. 115]. Узявши за основу класифікацію моделей, яка була запропонована М. Вартофським [31, с. 382], відносимо модель, що розробляється, до класу змістовних моделей. За видом – це структурно-функціональна модель, за функціональною ознакою – описово-прогностична.

Змістовні моделі, в яких використовуються певні теоретичні концепти та конструкти з якоїсь предметної сфери знання, М. Вартофський визначає як концептуальні (теоретичні) моделі [31, с. 392]. У ширшому сенсі, під концептуальною моделлю розуміється змістовна модель, яка базується на певних поглядах або концепції, що дозволяє дати розробленій моделі теоретичну характеристику.

Наукові уявлення про формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти знайшли відображення в теоретичній моделі.

Відповідно до положень, розроблених В. Пікельною, моделювання може визначатися як: метод наукового дослідження; основа розроблення нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку [213, с. 248]. Дослідницею запропонована така класифікація функцій моделей:

- нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим);
- систематизувальна (дає можливість розглядати дійсність у сукупності явищ);
- конкретизувальна (дає змогу розробити і обґрунтувати теорію);
- пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [213, с. 263].

Акцентуємо увагу на конструктивних ідеях, що пов'язані з моделюванням професійної підготовки майбутнього педагога та використанням різних функцій моделей. Витоками ідей є осмислення рекомендацій сучасних науковців і педагогів-практиків: основою моделювання нової системи підготовки педагогів є академічна підготовка; застосування творчого, інноваційного підходу; формування професійних умінь педагога у процесі базової підготовки. Отже, моделювання стає оригінальним методом дослідження специфічно організованих об'єктів, а модель – засобом пізнання, який ґрунтується на аналогії. Модель слугує лише узагальненим відображенням явища, вона не тотожна йому. Модель є результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду. Робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами. Є різні класифікації використовуваних моделей. Традиційним для класифікації моделей є їх поділ на матеріальні (статичні й динамічні) та ідеальні (образні, знакові й уявні) [62, с.10]. Варто зазначити, що ідеальні моделі об'єктів, явищ, процесів використовуються в більшості педагогічних досліджень. За метою моделі диференціюють на структурносистемні, структурно-функціональні, програмно-цільові тощо. Розрізняють схематичні моделі та моделі-проекти. Під час розроблення моделей особлива увага звертається не на визначення підструктур з погляду цілісної системи, а на пошук оптимальних зв'язків між ними. Певним різновидом застосування моделювання є розроблення статутів, положень про функціонування

навчального закладу, різних програм і навчально-тематичних планів. В інших випадках розробляються моделі професійних якостей фахівця, його професіограми, а також комплексні моделі підготовки студентів за відповідним фахом. Моделі, що ґрунтуються на певній концепції або теорії, називають концептуальними. Розрізняють такі їх види: логіко-семантичні, елементами яких є твердження та факти; структурно-функціональні; причинно-наслідкові, елементами яких є певні чинники [62, с. 14]. Як зазначає Ю. Плотинський, у гуманітарній сфері дослідження завершуються здебільшого побудовою концептуальної моделі та роботою з нею [217].

На сучасному етапі реформування вищої освіти у процесі підготовки фахівців впроваджується компетентнісний підхід. Розробка галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу спонукає до перебудови системи діагностики якості освіти шляхом переходу від оцінювання знань до оцінювання компетенцій майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті професійної підготовки, а не на процесі. Однак побудова загальної моделі професійної компетентності не може бути однозначною, оскільки компетентності – це багатопланові, багатоструктурні характеристики студентів, що зумовлені впливом великої кількості зовнішніх і внутрішніх факторів, значну частину з яких важко аналізувати. Їх не можна трактувати як набір предметних знань і вмінь, оскільки спектр властивостей і функцій поняття «компетентність» досить широкий. Можлива побудова декількох різних моделей професійної компетентності, які створюють її системну модель. Кожна з моделей, за відповідної інтерпретації, відображатиме лише окремі аспекти поняття «компетентність»: когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий тощо. Загальна абстрактна модель поняття «компетентність», на думку А. Хуторського і Л. Хуторської, може охоплювати такі одиничні складові, як: ієрархічна, структурно-функціональна, діагностична, організаційно-управлінська моделі компетентності тощо. Дослідники дійшли висновку, що такий діапазон



моделювання допускає різні можливості для свого вдосконалення і для надання інформації у вербальній або графічній формах. Вони запропонували різноаспектні системноструктурні й структурно-функціональні моделі: загальну (системну) модель компетентності, модель базового поняття – освітнього досвіду особистості, параметричну модель складових процесу формування компетентності, спіральну модель формування рівнів компетентності тощо. На їхню думку, ці моделі відрізняються структурою, способами зв'язків між елементами, їх внутрішньою організацією. Кожна з них деталізує і поглиблює системну (загальну) модель компетентності. Загальна ж модель значно спрощує одиничні моделі [288]. Під час побудови конкретної моделі науковці змушені нехтувати деякими другорядними елементами. На думку С. Гончаренка, «...жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому й доводиться науковцям при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» [64, с. 120]. Російський математик В. Арнольд називає моделі, в яких мають місце невизначеність, множинність шляхів розвитку, «м'якими» і доводить їх перевагу порівняно з «жорсткими» моделями, в яких усе передбачено і виключена варіативність. Погоджуємося з автором, що у побудові «м'якої» моделі доцільно використовувати синергетичний підхід, тому що ефективне управління системою, яка самоорганізується, можливе тільки у випадку виходу її на власний шлях розвитку [9]. Можна вважати продовженням цієї думки твердження Р. Шеннона, який зазначає, що будь-який набір правил для розроблення моделей у найкращому випадку має обмежену користь і може слугувати лише каркасом майбутньої моделі. Він вважає, що немає магічних формул для вибору змінних, параметрів, відношень, що описують поведінку системи, обмежень, а також критеріїв ефективності моделі [303]. У наукових дослідженнях чітко простежується думка, що побудова моделі полягає в здійсненні матеріального або уявного

імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, основні її компоненти, об'єктивно наявні між ними взаємозв'язки тощо. Зазвичай моделі мають лінійний характер та відтворюють зв'язки між складовими системи. Однак складність і своєрідність педагогічних систем потребує врахування їхньої специфіки під час використання прикладної теорії моделювання. Сучасна система вищої педагогічної освіти розглядається П. Станкевичем як відкрита, мобільна, інтегративна, ступенева (багаторівнева), гнучка, здатна до саморозвитку, до створення освітніх програм, у яких враховуються потреби, запити й особливості тих, хто навчається. Цю думку поділяють й інші науковці, зокрема Г. Бордовський, О. Кривошапкіна, М. Пак, В. Смирнов, І. Соколова, В. Соломін, Н. Стефанова, З. Тюмасева. З огляду на зазначене, виникає необхідність проектування таких структури і змісту рівнів системи вищої освіти, які дадуть студентам змогу конструювати індивідуальний освітній маршрут [257, с. 14]. До моделювання звертаються у випадках, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності об'єкта, який зацікавив, за відсутності умов для безпосереднього оволодіння ним. Педагогічний зміст моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів полягає в тому, що вона дає змогу визначити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, дослідити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається. Модель формування професійної компетентності (готовності) допомагає у процесі дослідження розв'язати зокрема такі проблеми:

- формулювання конкретної мети для викладачів і студентів, якої вони повинні досягти;
- здійснення контролю за ефективністю процесу формування професійної компетентності;

- конкретизація вимог суспільства до знань, умінь, навичок і особистісних рис майбутніх фахівців у вигляді набутих компетенцій та усвідомлення студентами значення професійної компетентності в процесі їхнього фахового становлення;

- активізація рефлексії студентів та спрямованості їх на саморозвиток.

Більшість авторів виокремлює певні блоки в побудові запропонованих ними моделей формування професійної компетентності вчителів. Так, Я. Сікора у процесі моделювання професійної компетентності орієнтується на визначення мети, структурних компонентів, принципів, педагогічних умов, етапів, форм та методів її формування [248].

Отже, аналізуючи сучасні моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів та беручи до уваги процес оновлення вищої педагогічної освіти, можна зробити висновок, що модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва має охоплювати систему компонентів, які несуть об'єктивну і достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності майбутніх учителів; складники процесу формування професійної компетентності (компоненти професійної підготовки); науково-методичне забезпечення процесу підготовки та психолого-педагогічні умови його ефективності, утворюючи ідеальну, описову, прогностичну модель. Розробляючи модель формування професійної компетентності учителів музичного мистецтва, потрібно враховувати загальновизнані у педагогічній науці методологічні орієнтири, зокрема:

- можливість створення ідеальної концептуальної моделі професійної компетентності, яка охоплює такі одиничні моделі, як: ієрархічна і структурно функціональна моделі компетентності, формування компетентнісного досвіду, діагностична та інші моделі (у спіральній, пірамідальній та лінійній формах);

- доцільність побудови «м'якої» моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, в якій має місце невизначеність, множинність шляхів розвитку;

- важливість використання синергетичного підходу в побудові моделі, що забезпечує її вихід на самостійний шлях розвитку;

- відображення у моделі цільової складової, оскільки без з'ясування мети не можна прогнозувати управління досліджуваним процесом.

Прогностичність моделі визначається:

- врахуванням не лише сучасних, але й майбутніх потреб суспільства, зокрема відображенням нових перспективних вимог до підготовки майбутнього музиканта та тенденцій розвитку музичної освіти;

- формулюванням методологічних положень концептуальної моделі (основних принципів організації професійної підготовки майбутніх учителів, наукових підходів до організації дослідження);

- врахуванням структури професійної компетентності, яка має охоплювати варіативні відкриті елементи, котрі можуть перебувати як у статичному, так і в динамічному станах;

- досягненням гнучкості й динамічності моделі за умов дотримання ступеневості та етапності формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

- з'ясуванням педагогічних умов, що впливають на досліджуваний процес і визначають методику та технології формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва згідно зі структурою засвоєння компетентнісного досвіду;

- відтворенням досягнення певного результату формування професійної компетентності, який виражається у рівнях та передбачає постійний моніторинг;

- урахуванням динаміки змін не лише на рівні компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця, але й педагогічної системи в цілому.

Отже, формування професійної компетентності є нині важливим критерієм підготовки майбутнього вчителя у педагогічному закладі вищої освіти. Це категорія, яка відображає спектр вимог, що висуваються сучасним суспільством до особистості висококваліфікованого педагога. Оскільки поняття «професійна компетентність» у сучасній педагогіці набуло актуальності порівняно недавно, то воно потребує подальшого більш глибокого осмислення, дослідження педагогічних умов формування професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва, з'ясування впливу різноманітних чинників на якість її розвитку.

Процес підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язаний з визначенням ефективності тієї чи іншої моделі (професіограми). Вирішення цієї проблеми полягає в обранні певного показника успішності підготовки майбутніх педагогів, основою якого є професіограма чи модель особистості вчителя. З огляду на неї, складовою якої є система вимог до діяльності педагога та перелік знань і вмінь, якостей індивіда, визначається зміст і складові підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладі вищої освіти. Таким чином, чим ґрунтовніше результати підготовки відповідають показникам професіограми, тим майбутній педагог є кращим.

Спираючись на логіку, прийняту під час створення структурно-функціональних моделей у педагогічних науках, представляємо формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти у вигляді цілісної системи, в якій необхідно акцентувати увагу на її структурних складниках.

Теоретична модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, яка представлена в дисертаційному дослідженні, складається з взаємопов'язаних структурно-функціональних елементів, що розкривають раціонально обґрунтоване уявлення про мету навчання; завдання навчально-виховного процесу; методологічні основи формування

готовності; принципи навчально-виховного впливу; компоненти в структурі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та взаємозв'язки між ними, зміст та етапи формування і становлення готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; методи, форми і засоби комплексного використання виховного потенціалу музичного мистецтва; результати, одержані під час формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Об'єктом моделювання стала підготовка фахівців музичної освіти до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Модель складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістовного, процесуального та результативно-оцінювального. Так, у межах цільового блоку ми визначили мету, завдання, принципи та методологічні підходи підготовки педагога-музиканта до зазначеної діяльності. Метою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати його компетентність у царині використання засобів музичного мистецтва для організації музично-естетичного простору.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи здійснюється на засадах особистісно-орієнтованого, системного, компетентнісного, синергетичного та аксіологічного підходів. Особистісно-орієнтований підхід в освіті, як зазначають науковці І. Бех, Є. Бондаревська, О. Дубасенюк, І. Якиманська [22; 98; 308; 25], допомагає створенню умов для формування і прояву саме тих якостей індивіда, що сприяють розвитку мислення, інтелекту, становленню творчих та комунікативних здібностей, виробленню навичок самоосвіти, саморозвитку [180].

Таким чином, зазначений підхід дає можливість розкрити і розвинути індивідуальні пізнавальні можливості й здібності кожного студента, допомогти йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні, формуванні культури життєдіяльності.

Системний підхід [96] спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину. Відтак, застосування даного підходу у наших студіях дозволяє розглядати процес формування готовності майбутнього педагога-музиканта до виховання учнів як цілісну педагогічну систему, визначити відповідно мету й результат, методи й форми, виявити змістові, структурно-функціональні зв'язки, а також ключові умови існування такої системи.

Компетентнісний підхід [26; 80; 136; 161; 163] у нашому дослідженні відображає соціальне замовлення на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-естетичного виховання школярів, формування в нього музично-педагогічних компетентностей. Значення цього підходу розкривається у створенні спеціальних педагогічних умов для самоорганізації студентом себе й своєї діяльності, виявленні та розвитку його творчих потенцій, формуванні навчально-виховної позиції.

Педагогічний процес за своєю суттю є складною, динамічною системою, що постійно змінюється та набуває нових характеристик, якостей. Синергетичний підхід [123; 146; 165; 231] ми застосовуємо для розкриття сутності процесу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що супроводжується протиріччями, які викликають трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність особистості.

Аксіологічний підхід [44; 60; 108; 296] уможливорює аналіз процесу формування системи знань, умінь, навичок майбутнього педагога-музиканта через визначення ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до змісту і результатів власної діяльності. Таким чином, останній підхід забезпечує

формування компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах педагогічних цінностей і морально-естетичних, пізнавальних цінностей музичного мистецтва.

З урахуванням положень *виокремлених підходів як методологічної основи дослідження*, а також початкових принципів теорії моделювання (В. Безпалько, М. Каган, В. Штофф та ін.) була розроблена модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Цільовий блок моделі* представлено загальною метою – формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи, що конкретизується в комплексі завдань:

- сприяння усвідомленню студентами змісту та структури готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;
- моделювання професійних ситуацій, що актуалізують виявлення вмінь планування та реалізації завдань музично-естетичного виховання школярів;
- формування у майбутнього вчителя вміння оцінювати педагогічну придатність музично-естетичного простору;
- формування у студентів позитивного ставлення до набуття знань і вмінь організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти й орієнтації на особистісно-професійне самовдосконалення.

*Змістовий блок моделі* містить методологічні підходи до розвитку готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи (особистісно-орієнтований, системний, компетентнісний, синергетичний, аксіологічний) та принципи професійної підготовки, такі як:

1. Принцип професійної спрямованої (контекстної) навчальної діяльності. У контекстному навчанні метою діяльності студента стає не



опанування системи інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей та навичок до виконання професійної музично-педагогічної діяльності.

2. Принцип інтерактивності педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної творчої діяльності здійснюється шляхом активізації самостійної пошукової діяльності студентів та визначається як форма організації праці, що має конкретну мету - створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [109].

3. Принцип розподіленості. У процесі підготовки майбутніх учителів до організації музично-естетичного простору ЗЗСО студенти повинні оволодіти різноманітними знаннями, вміннями й навичками, що пов'язані з конструюванням навчального змісту, розробкою окремих фрагментів навчання, діагностикою вихованості учнів.

4. Принцип варіативності і гнучкості базується на тому, що зміст і методики освітнього та виховного процесу в системі педагогічної освіти повинні допомогти студенту розширити можливості обґрунтованого вибору життєвого і професійного шляху і сформувати базові компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва.

5. Принцип саморозвитку і рефлексії. Рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя.

О. Соловова у монографії вказує, що здатність учителя до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням усього комплексу професійних умінь [279, с. 109]. Тому ми розуміємо професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілеспрямовану діяльність з саморозвитку професійних знань, умінь, професійно значущих якостей, необхідних для успішного освоєння та виконання професійної музично-педагогічної діяльності.

6. Принцип науковості. Відображення відповідності змісту професійної підготовки рівню розвитку сучасної науки.

7. Принцип безперервності професійного зростання покликаний задовольнити вимоги компетентнісного зростання фахівця-музиканта, сприяти формуванню професійно значущих якостей особистості, закласти основи індивідуального стилю професійної діяльності.

Складовими *процесуального блоку розробленої моделі* стали педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи: 1) інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків; 2) поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування; 3) активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

У моделі представлені етапи реалізації завдань підготовки майбутніх учителів музичного-мистецтва до створення музично-естетичного простору школи: *діагностичний, розвивальний, рефлексивно-корекційний, оцінювально-результативний.*

На початку реалізації *діагностичного* етапу було вивчено та відібрано діагностичні методики дослідження проблеми готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору; проведення діагностики з вивчення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору та були розроблені навчальні, навчально-методичні матеріали для забезпечення реалізації даної моделі. Діагностичний етап моделі містить форми і методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору загальноосвітньої школи: словесні (пояснення, розмірковування, діалог); практичні (порівняння, зіставлення асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, метод демонстрації – виконавський показ музичного твору);

проблемно-пошукові (створення проблемних ситуацій активної пошукової діяльності; інтегрований метод альтернативного пошуку творчих рішень); індуктивні (метод інтегрованого навчання, метод моделювання); проєктивної діяльності; самостійної роботи. У діагностичному етапі моделі представлена авторська складова процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва - змістове доповнення навчальних предметів професійно-педагогічного циклу новими відомостями, методичними рекомендаціями, а також спецкурс «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти». Впровадження складових діагностичного блоку в процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує набуття ними теоретичних знань з основ музично-естетичного виховання, оволодіння вміннями організації музично-естетичного простору закладу середньої освіти.

*Розвивальний* етап передбачав вирішення творчих завдань, розробку проєктів, сценаріїв, планів, комплексів ігрових вправ, музичних, культурно-масових та музично-освітніх технологій майбутніми педагогами з музичного мистецтва. Метою етапу було поглиблення методичних знань і умінь, озброєння студентів методами навчання щодо виховання мистецької культури, необхідності залучення учнів майбутніми педагогами до музично-творчого життя засобами музичного мистецтва.

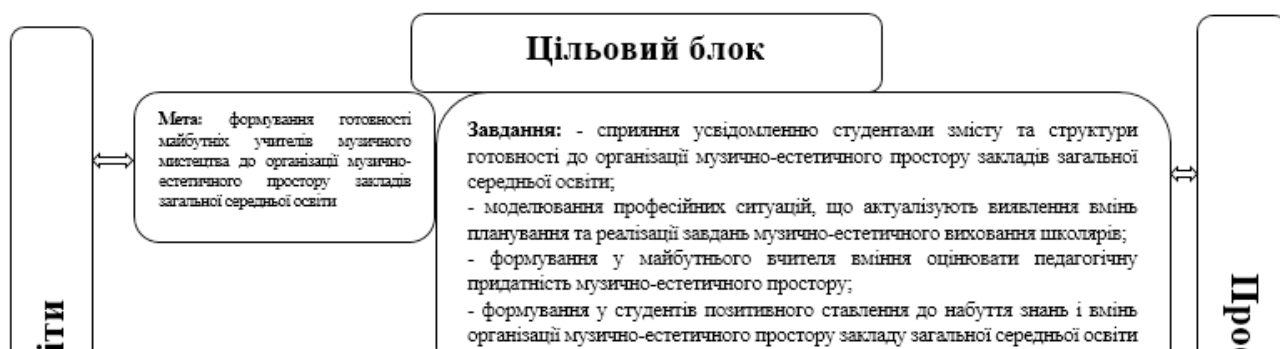
*Рефлексивно-корекційний* етап націлений на корекцію набутих знань і умінь, оволодіння методикою експертного оцінювання ефективності впровадження методик щодо організації музично-естетичного простору, формування потреби в удосконаленні власної підготовки до проєктування готовності до організації музично-естетичного простору. Рефлексивно-корекційний етап передбачав формування потреби в систематичному вдосконаленні власної обізнаності із сучасними інструментальними засобами та ознайомленні з наявним педагогічним досвідом застосування набутих знань щодо організації музично-естетичного простору у закладах загальної середньої освіти; поглиблення й корекцію психолого-

педагогічних, методичних і технологічних знань та умінь; розвиток рефлексивних умінь.

*Оцінювально-результативний* етап мав на меті втілення одержаних студентами знань, умінь і навичок професійної діяльності та готовності до організації музично-естетичного простору під час педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти. Результатом упровадження експериментальної моделі виступила сформованість готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Результативно-оцінювальний блок моделі* підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва містить критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи та відображає очікуваний результат (рис. 3.2.).

Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти має відкритий характер і є складною динамічною системою, що об'єднує цільовий (мета, завдання), змістовий (методологічні підходи і принципи професійної підготовки), процесуальний (педагогічні умови, форми і методи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи, етапи їх реалізації) та результативно-оцінювальний (критерії та рівні готовності) блоки, відображає цілісний педагогічний процес музично-педагогічної підготовки, здійснюється поетапно.



**Рис. 3.2. Модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.**

Результатом її впровадження є сформована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

загальноосвітньої школи. Варто зазначити інноваційну спрямованість моделі формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору школи, що відповідає сучасній концепції викладання музичного мистецтва у закладах загальної середньої освіти України, а також обумовлює готовність майбутніх фахівців мобільно реагувати на зміни в соціумі, розробляти і втілювати інноваційні ідеї у створенні музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. Розроблена модель стала основою методичних рекомендацій та методичного забезпечення формувального етапу експерименту.

### **3.3. Організація експериментальної роботи**

Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є складним динамічним утворенням, що безперервно розвивається. Сучасне освітнє середовище ЗВО покликане створити такі умови професійної підготовки, котрі б стимулювали формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Методичні матеріали, представлені у формувальному експерименті, впроваджено у навчальну діяльність Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки в період з 2018 до 2020 рр.

Для проведення формувального експерименту й виявлення його об'єктивної оцінки у дослідженні взяли участь 446 студентів 2-4 курсів вищезазначених закладів вищої освіти. До експериментальної групи (ЕГ)

увійшли 227 студентів, у контрольну групу (КГ) було включено 219 студентів спеціальностей «Музичне мистецтво», «Середня освіта. Музичне мистецтво».

Експериментальна методика впроваджувалася у 5 та 6 семестрі у 2018 - 2019 н.р. в експериментальній групі (ЕГ). Підсумковий зріз проводився в експериментальній групі студентів (ЕГ) наприкінці 6 семестру в 2019 р. та в контрольній групі студентів (КГ) у 8 семестрі 2020 року. Експериментальна методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти передбачала впровадження запропонованих форм і методів роботи у зміст фахових дисциплін («Методика музичного виховання», «Методика викладання фахових дисциплін», «Теорія і методика музичної освіти»), спецкурсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» та реалізацію завдань професійної підготовки студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва під час позааудиторної роботи.

Здійснений у дисертаційному дослідженні аналіз наукових і прикладних положень оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволили приступити до проєктування і реалізації дослідно-експериментальної роботи з метою їх апробації.

Метою формувального етапу педагогічного експерименту є реалізація розробленої під час дисертаційного дослідження моделі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти та перевірка ефективності комплексу педагогічних умов формування вищезазначеної готовності.

*Завдання формувального етапу експерименту:* організація музично-естетичного простору у закладі вищої освіти з метою забезпечення умов для

формування у студентів професійної мотивації, знань з основ музично-естетичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти, набуття вмінь проєктування музично-естетичного простору та реалізації культурно-просвітницьких програм і заходів, накопичення музичного досвіду студентів.

Під час формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було апробовано модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору в освітньому процесі педагогічних ЗВО, перевірено достатність теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, складалася з послідовного виконання завдань трьох етапів формувального експерименту – діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного й оцінювально-результативного. Специфіка завдань кожного етапу обумовила вибір форм та методів навчання. Завдання було реалізовано шляхом змістового доповнення навчальних предметів, а саме «Методика музичного виховання», «Методика викладання фахових дисциплін», «Теорія і методика музичної освіти». Також авторська методика впроваджувалась у процесі викладання дисциплін вокально-хорового виконавства та інструментальної підготовки («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Спеціальний інструмент») та реалізації завдань спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти».

Метою *діагностично-рефлексивного етапу* формувального педагогічного експерименту було проведення діагностики готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, впровадження експериментальної методики, одним зі



складників якої виступав комплекс прийомів і методів, що сприяли прогресивно-результативному характеру здійснення освітньої діяльності з формування основ музичної грамотності, розуміння значення музичного мистецтва для взаємодії вчителя музичного мистецтва з дітьми та дорослими. Виходячи з загальної мети цього етапу, розкриємо його конкретні завдання:

1. Створити рефлексивний простір, у якому ті, хто навчається, прагнуть до самоаналізу та формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

2. Формувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти з урахуванням властивих для будь-якого студента особистісних і професійних якостей.

3. Забезпечити умови для виникнення у студентів пізнавальної мотивації.

На діагностично-рефлексивному етапі для розвитку фахової рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва, створення освітнього середовища, значення якого позначається на формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, було реалізовано таку педагогічну умову, як активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних технологій та групових форм організації навчання, зокрема застосовано такий метод активного навчання, як ділова гра.

Викладачами були змодельовані проблемні ситуації так, щоб їх розв'язання сприяло розвитку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Ділові ігри, що застосовувалися на цьому етапі: «Академія веселої музики», «Молодіжні субкультури. Пресконференція», «Колесо історії музики». Перша частина ігор вимагала попередньої підготовки, а інша відбувалася спонтанно, без планування та сценарію, що сприяло

розвитку комунікативних умінь, застосуванню знань з музики та інших мистецтв, стимулювало до висловлювання особистих думок. Ділова гра «Музично-естетичний простір - мій зірковий час» дала змогу студентам зрозуміти та оцінити власний досвід роботи у музично-естетичному просторі ЗВО та свої особистісні дослідницькі якості (Додаток Н). Це забезпечувало формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; ініціативності та відповідальності за наслідки групової діяльності; вмінь виявляти особисті позиції й інтереси, проводити їх коригування; вносити корективи в колективну працю; відстоювати особисті погляди; встановлювати міжособистісні зв'язки. Піднесення цих професійно-ціннісних особистісних якостей слугувало гарантією підвищення рівня готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Під час вивчення методики музичного виховання значна увага приділялася засвоєнню основ організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Під час проведення лекційних занять висвітлювались способи і прийоми професійної діяльності, а під час практичних занять відбувалося забезпечення рефлексивного підґрунтя підготовки до практики, формування ціннісного ставлення до методичних знань. Наприклад, у ході вивчення теми «Музично-естетичний простір як складник духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості», що охоплювала відомості про виховну й естетичну функцію музично-естетичного простору, його значення як суспільного явища, було осмислено специфіку музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складника культурно-освітнього простору суспільства; звернено увагу на поліфункціональність музично-естетичного простору, його функціональні особливості.

На першому етапі формувального експерименту у ході лекційних занять під час вивчення тем «Видатні композитори Поділля», «Професійно-

педагогічна культура педагога-музиканта»; «Класика і сучасність: зустріч у мистецтві»; «Основні концепції професійно-педагогічної культури» було використано вправу «Ресурси для досягнення». Це дозволило здійснити пошук і виявлення ресурсів, потрібних для досягнення фахових цілей (Додаток Р). У студентів формувалися вміння застосовувати особливості створеного освітнього середовища, що відображаються на ступені повноцінної реалізації себе у фаховій сфері та рівні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Набуття вмінь підготовки вчителя музичного мистецтва організовувати музично-естетичний простір забезпечували теоретичний («Методика роботи з хором») і практичний курси, у яких передбачено індивідуальні заняття з вокалу, диригування, спеціального інструмента та ін. Поєднання індивідуальних занять з навчального предмета «Диригування» з такими дисциплінами, як «Практика роботи з хором» (студенти вивчають їх протягом чотирьох років), а також різних видів практики сприяло формуванню професійної орієнтації та забезпеченню підготовки майбутніх фахівців до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Використання індивідуальної форми організації навчальної діяльності підсилювало процес формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору, оскільки забезпечувало можливість вільного спілкування з педагогом, виявлення особистісного художньо-емоційного, інтелектуального рівня та власного духовного досвіду. Так, під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування» студенти опановували вітчизняні та зарубіжні музичні твори, аналізуючи їх образний зміст, музичне рішення, виховне значення. Майбутні педагоги-музиканти знайомились з кращими вокальними, вокально-хоровими творами та набули практичних умінь, досвіду, знання репертуару у жанрах хорового і вокального мистецтва, який, безумовно, є необхідним під час

роботи у загальноосвітніх закладах та організації їх музично-естетичного простору.

Вправу «Золота рибка» було застосовано під час вивчення тем, якими було доповнено курс методики музичного виховання: «Живий спів і фонограма: війна чи мирне співіснування?», «Структура професійно-педагогічної культури педагога-музиканта», «Критерії та рівні сформованості професійно-педагогічної культури педагога-музиканта», «Моя професійна мета». За пам'яткою, студенти за 3 хв. мали написати п'ять бажань, пов'язаних з майбутньою фаховою діяльністю. Студентам пропонувалося уявити, що до них припливла золота рибка, проте вона може здійснити тільки чотири бажання з п'яти написаних, одне зайве потрібно викреслити. Так треба робити до тих пір, поки не залишиться тільки одне бажання. Найпоширенішими бажаннями, котрі втілюють у собі бажання студентів, були: «Стати висококваліфікованим учителем», «Одержувати високу зарплатню», «Стати керівником закладу освіти», «Мати закордонні відрядження».

Зміст та особливості реалізації вправи сприяли усвідомленню студентами цінностей професійного життя та розвитку здібностей структурування професійних цілей, що стосуються організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Внаслідок того, що бажання викреслювалися, в підсумку вийшло, що близько 55 % студентів прагнуть стати майстрами своєї справи, керівниками художніх колективів, переможцями різних професійно орієнтованих конкурсів, 35% студентів визнають найважливішим стимулом для себе – завдання особистісного зростання вихованців, що змушує їх до постійної роботи з самовдосконалення, 30% студентів зазначили важливість отримання високої заробітної плати як стимулу для подальшого професійного зростання, 15 % студентів підкреслили значущість для себе спілкування з більш досвідченими колегами, бажання і необхідність стажування, як у вітчизняних освітніх закладах, так і зарубіжних. Вправа

дозволила студентам збагнути, наскільки важливо визначити і сформулювати цілі на цьому етапі професійної підготовки. У майбутніх учителів музичного мистецтва формувалися вміння завбачувати можливі шляхи розгортання ситуації, здатність проєктувати особисті дії відповідно до поставленої мети, вносити корективи у їх виконання. Це дозволило забезпечити високий рівень навчальної мотивації, допомагати формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту під час фахової підготовки з дисциплін вокально-хорової та інструментальної підготовки відбувалося поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування як важливої педагогічної умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Різновидом навчальної діяльності, до якого залучалися студенти на цьому етапі експерименту, було освоєння технології музично-педагогічного проєктування, що переслідує мету практичного ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва зі специфікою організації музично-естетичного простору в процесі безпосереднього виконання і поєднання різних видів музичної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Виконання музично-педагогічних вправ мало на меті поєднання музичної і словесної діяльності студентів. Цілісність підходу до інтерпретації музики в словесній і музично-виконавській її частині слугувала усвідомленню студентами реальних ознак музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, забезпечувала набуття вмінь перспектив його організації, інтегрування у практичній діяльності різних видів мистецтв, привнесення у різні форми роботи можливостей власної художньо-педагогічної індивідуальності. Приклади впровадження технології музично-педагогічного проєктування представлені у Додатку С.

*Розвивально-корекційний етап* формувального експерименту логічно пов'язаний з визначенням сфери знань та обсягу вмінь, що забезпечують готовність до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, а також з їх самооцінкою майбутніми вчителями музичного мистецтва. Цільові установки впливають на студентів, виробляючи мотиваційні орієнтації, що інтенсифікують освітню діяльність, забезпечуючи продуктивне формування вищезазначеної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виходячи з загальної мети, схарактеризуємо основні завдання цього етапу:

1. Спрямувати розвивальне навчання на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.
2. Збагатити систему знань щодо майбутньої діяльності та професійних функцій шляхом впровадження форм і методів фахової підготовки.
3. Створити емоційно сприятливу атмосферу на заняттях.
4. Сформувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти з врахуванням гетерохронності особистісного розвитку кожного суб'єкта навчання.

Виконання завдань цього етапу дослідно-експериментальної роботи дозволило студентам відчувати себе майбутніми професіоналами, розкрити творчий потенціал, суттєво розвинути професійну самосвідомість. Вирішальним принципом рефлексивного навчання є активність і включення майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній процес як його суб'єктів. Використані рефлексивні методи навчання створювали проблемні ситуації вибору, поглиблювали здатність до фахової самооцінки, актуалізували емоційну пам'ять колишнього освітнього досвіду та повторні відчуття, змушували до рефлексії своїх внутрішніх станів і властивостей зовнішньої поведінки. Головними методами, що складали рефлексивну

практику викладання під час формувального експерименту, були: рефлексивно-ділова гра, рефлексивна бесіда, рефлексивне оцінювання результатів заняття, дискусія, аналіз змодельованих ситуацій, написання есе та творів-роздумів.

Засобами реалізації завдань розвивально-корекційного етапу формувального експерименту були специфічні методи та форми навчання: «мозковий штурм»; створення опорної мозкової мапи «mind-map»; кейс-метод «case-study»; метод «653», ділова гра; рольова гра; метод проєктів; дискусія; бесіда; тренінг; проблемний семінар; групова робота; методи і форми змішаного навчання, рефлексивне читання, що позитивно впливали на формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Завдання розвивально-корекційного етапу мали такі напрями реалізації:

1) допомога студентам в особистісному та професіональному розвитку. Кориговальна та розвивальна діяльність відбувалася із застосуванням методів активного навчання, таких методичних форм, як індивідуальна консультація, бесіда з групою, групова робота в формі дискусій, ділових, рольових ігор, тренінгу, спрямованого на зняття напруги, тривоги та розуміння своїх потенційних можливостей;

2) допомога в розвитку вмінь компетентної комунікації. Важливою особливістю розвивально-корекційного етапу була увага до характеру взаємодії викладачів і студентів, налаштування їх на співробітництво, що спирається на принцип індивідуалізації, особистісного та діалогічного підходів.

Приділення уваги розвитку культури рефлексії дозволило майбутнім учителям музичного мистецтва переосмислити акумульований досвід налагодження фахової взаємодії. Актуальність викладання спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів

загальної середньої освіти» (Додаток Ф) на цьому етапі зумовлена закономірністю оптимізації системи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Залучення студентів до зазначеної діяльності, з одного боку, допомагало формуванню професіональних знань, умінь і навичок, елементів спеціального мислення та пам'яті, а з іншого - піднесенню адекватної професіональної Я-концепції. Метою створення курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої» освіти був розвиток умінь фахового самопізнання студентів, що стимулює їхнє особистісно-професійне становлення в умовах ЗВО. В основу курсу було покладено ідею взаємодії професійного та особистісного розвитку. Важливим було послідовне усвідомлення студентами можливості та необхідності самопізнання, самовдосконалення і саморозвитку. Проведення занять передбачало дотримання принципів довіри в спілкуванні, практичної активності й відкритого зворотного зв'язку. Кожний учасник доводив свої здогадки, думки та пропозиції щодо того, як оптимізувати особистісну стратегію взаємодії. Студенти аналізували особистий стиль професійного спілкування та діяльності, співставляли ефективність способів діяльності та прийомів впливу в спеціально змодельованих ситуаціях [113]. Вправи, що застосовувались під час занять, спрямовувалися на забезпечення майбутніх учителів музичного мистецтва засобами самопізнання, зміцнення почуття власної гідності. Згадані вправи підбиралися так, щоб сприяти підняттю стійкості до деструктивних впливів, розвитку вмінь, що потрібні для подолання труднощів у навчанні та професіональній діяльності, формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Програма другого розділу курсу містила комплекс спеціально створених і підібраних вправ, які допомагали розвитку фахової рефлексії та саморефлексії, а також формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного



простору закладів загальної середньої освіти. На початковому етапі спеціального курсу доцільним було використання методу дискусії, оскільки такий спосіб взаємодії заохочував студентів до обговорення різних поглядів щодо реальних проблем, інтенсифікував комунікативні здібності внаслідок обміну інформацією, акцентував увагу на можливості та необхідності знаходження варіативних позицій щодо формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Ефективність цього методу зумовлена застосуванням його на різних етапах заняття: в процесі пояснення навчального матеріалу, закріплення, перевірки знань. До основної частини курсу увійшли бесіди та дискусії на теми: «Як я уявляю музично-естетичний простір школи», «Бар'єри у фаховій компетентності під час організації музично-естетичного простору», «Ринок професійних якостей педагога-музиканта», «Цілі та справи», «Дорожня мапа педагога-музиканта». Вирішення завдань курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» логічно продовжилося в діловій грі, семінарах та проєктній роботі, котрі були впроваджені в діяльність студентів. Під час вивчення теми «Організація музично-естетичного простору» серед студентів була проведена вправа-дискусія «Як я уявляю себе в професійній сфері музичного мистецтва» (Додаток Т). Використання цієї вправи стимулювало студентів до активізації умінь застосовувати різні прийоми комунікації, до відновлення взаєморозуміння та виявлення зацікавленості здібностями інших студентів групи, а також забезпечувало можливість формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Після обґрунтування студентами найважливіших ознак музично-естетичного простору, з врахуванням завдань майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, студентам було запропоновано розкрити значення музично-естетичного простору з позиції нової української школи, сформулювати визначення поняття «музично-

естетичний простір». Після зробленого представниками кожної з груп дефінітивного аналізу поняття «музично-естетичний простір» викладач презентував навчально-практичний спецкурс «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти», визначивши мету, завдання, етапи роботи, основні музично-педагогічні вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва та його базові функції. Висвітлюючи тематику та програму курсу, важливо було підібрати відповідні аргументи для мотивації студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності. Усвідомлення студентом необхідності оволодіння вищезгаданими знаннями та вміннями активізує самостійне мислення у руслі професійної компетентності. Презентація навчальної мети і завдань спецкурсу була безпосередньо пов'язана з тим результатом, якого мають досягнути студенти. Виявлення очікувань студентів дало можливість побачити, чи зрозуміли студенти мету та завдання даного спецкурсу. Ця інформація дала можливість більш гнучко підходити до кожного із запланованих етапів формувального експерименту.

Реалізація завдань розвивально-корекційного етапу формувального експерименту та врахування умов інтеграції змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків обумовили необхідність впровадження комплексу вправ, що покликані максимально допомогти майбутнім фахівцям у набутті готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Для розуміння студентами сутності поняття «інтеграція» ми пропонували переглянути різні методи роботи (не обов'язково мистецького спрямування) і визначити, який вид інтеграції у даному методі і який змістовий матеріал було інтегровано [159]. Окрім того, для закріплення матеріалу щодо процесу інтеграції студентам було запропоноване таке завдання: беручи за основу ключове слово, наприклад, «фортепіано», потрібно було підібрати до нього «словесну гірлянду», записуючи асоціації, пов'язані з використанням даного інструменту, такі як: дума, звук,

задумливий настрій, акомпанемент, лірична розповідь. Після цього треба було занотувати ті галузі мистецьких знань, у яких так чи інакше відображено цей інструмент, наприклад: картина, кінофільм, музичний кліп, вокальний спів, декоративне мистецтво тощо. Знову утворити «словесну гірлянду». На завершення завдання кожна група мала скласти перелік ознак до слів з гірлянди асоціацій і почергово поєднувати їх з ключовим словом, таким чином генеруючи нові нестандартні і оригінальні ідеї свого мистецького проєкту або до варіантів презентації [159]. Важливо, що на даному етапі студенти ознайомились з основними видами інтеграції: тематичної, художньо-естетичної, жанрової, образно символічної, мистецтвознавчої, поліхудожньої. Для того, щоб навчитися її розпізнавати у змісті інших видів діяльності та підбирати відповідний вид інтеграції для виконання інших завдань, нами було використано метод модифікації та «мозкового штурму». Завдання для студентів полягало в здійсненні модифікації запропонованого завдання відповідно до того виду інтеграції, який їм дав викладач. Для виконання наступного завдання студентам були роздані картки з різними видами інтеграції і запропоновано самостійно підібрати відповідний мистецький матеріал. Таке завдання передбачало самостійну роботу студентів, спрямовану на пошук відповідної інформації чи музичного матеріалу. Демонстрували виконане завдання студенти вже на наступному занятті. У разі невідповідності підбраної студентом інформації викладач та однокурсники мали ставити уточнюючі запитання і надавати свої пропозиції щодо покращення вибору студента [159]. Як відомо, будь-яка інформація засвоюється студентами тільки тоді, коли виконуються відповідні дії з навчальним матеріалом: його перетворюють, модифікують, встановлюють зв'язки тощо. Ці процеси відбувалися при вирішенні завдань у подальшій роботі.

Для глибокого розуміння студентами сутності інтеграції мистецтв, важливості цього процесу як основи створення музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ми не просто дали

студентам визначення поняття «інтеграція», окреслили види інтеграції, було використано такі методи та прийоми, що забезпечили набуття студентами вмінь інтегрувати художній матеріал з різних видів мистецтва у творчій діяльності. Було використано методи перспективного планування, створення уявної моделі заходу, «мозковий штурм». Серед яскравих прикладів інтеграції нами було обрано такі, як: театральне мистецтво та українські свята й обряди. На нашу думку, розробка студентами уявної моделі таких заходів має «включити» їх у процес пошуку та інтеграції різних компонентів, оскільки жодна театралізація чи обрядове свято неможливі без цього. Завданням для студентів було: спочатку самостійно, а потім зі своєю групою продумати сценарій заходу і презентувати свій варіант. Одна група мала опрацювати тему, присвячену фольклорно-обрядовому святу (за вибором студентів), а друга – театральній постановці. Вищезазначений метод використаний нами на першому етапі для моделювання уявного процесу розробки таких заходів, а на другому етапі – для реального їх запровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Основною метою завдання на першому етапі є активізація мисленнєвих процесів студентів, що дозволяють обирати та інтегрувати різні елементи в єдину систему, у нашому випадку, це створення цілісної концепції заходу (Додаток Ц). На другому етапі – це формування компонентів готовності студентів до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних музично-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння — встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії — пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. В основі технології лежить так званий компаративний аналіз (від латин *comparativus* — порівняльний) — порівняльний метод, який набув найбільшого поширення в лінгвістиці [171]. Будь-які види порівняння дають змогу глибше розкрити ті чи інші

ознаки, які лишаються прихованими при їх вивченні в межах однієї мікросистеми. Теоретичне обґрунтування музично-педагогічних технологій дало нам змогу умовно поділити їх на три групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними:

- духовно-світоглядний вид інтеграції, що здійснюється на основі спільного для всіх видів мистецтв тематизму, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя;
- естетико-мистецтвознавчий вид інтеграції, що здійснюється на основі введення споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій — естетичних, художньо-мовних, жанрових тощо;
- комплексний вид інтеграції, що передбачає одночасне поєднання декількох видів інтеграції, провідних інтеграторів із двох попередніх груп або ще й із додаванням до них інших [171].

Зазначені види інтеграції було реалізовано через систему творчих завдань інтегративного типу, що були запропоновані студентам під час вивчення спеціального курсу. Вони передбачали активізацію міжсенсорних образних асоціацій студентів - майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі сприйняття музичних творів і музично-творчої діяльності.

Ознайомлення з прикладами інтегративних музично-педагогічних технологій дало змогу студентам за умов творчого підходу здійснити перенос знань в аналогічні педагогічні ситуації, ознайомитися з тематичними та комплексними видами інтеграції музично-педагогічних технологій для розв'язання завдань організації музично-естетичного простору школи (Додаток П).

Значне місце під час реалізації завдань формувального експерименту відводилося стимулюванню мотивації студентів до вдосконалення особистісних та професійно важливих якостей, що є підґрунтям формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. З цією метою на заняттях спецкурсу було проведено «мозковий штурм» на тему

«Особистісні та професійно важливі якості у структурі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору». В ході заняття студентам пропонувалося визначити і обговорити особистісні та професійно важливі якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наприкінці заняття було здійснено ранжування особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавська надійність, наполегливість, цілеспрямованість, емоційність, емпатійність, витримка, самовладання, енергійність, ініціативність) та їх самооцінювання.

Ефективним прикладом позааудиторних занять зі спецкурсу були відвідування театру, філармонії, екскурсії у музеї, художню галерею, проведення майстер-класів з наступним обговоренням, що сприяли усвідомленню змісту поняття «музично-естетичний простір», адже його організація у школі передбачає не тільки навчальну діяльність на уроках, але і вихід учнів у соціокультурний простір міста. Такі види позанавчальної діяльності студентів-музикантів активізували їх творчу активність, оригінальність у створенні інтерпретацій музичних творів, бажання самовдосконалюватися у різних видах музичного виконавства. Для реалізації цих завдань було запропоновано проведення музичних тематичних вечорів, присвячених творчості відомих композиторів та виконавців. Також пропонувалося створити аудіо та відеопрезентації концертних виступів відомих виконавців з метою аналізу та усвідомлення їх професійних якостей, високого рівня виконавської майстерності. Важливим методом формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти було написання рецензій, творів-есе після виступів виконавців, концерти яких відвідали студенти.

Під час опрацювання тем «Від модерну до модернізму», «Від зірничі до зірничі хай лунають вечорниці», «Музичний фестиваль очима дизайнерів», «Біля витоків українського хорового мистецтва», «Уславлений майстер обробки української народної пісні М. Леонтович» було

застосовано вправу «Бар'єри у професійному становленні». Виконання вправи забезпечило усвідомлення перешкод на шляху до професійної мети та вироблення стратегій їх подолання. За пам'яткою, кожен зі студентів групи мав показати те, що є ускладненням на шляху досягнення професійної мети. Серед таких «перешкод», що були названі більшістю студентів, можна виокремити: недостатню впевненість у своїх силах, низький рівень знань, нав'язаний кимось вибір професії, лінощі, брак мотивації до навчання, усвідомлення власної невідповідності академічному образу фахівця, неактуальність обраної спеціальності, неготовність до довготривалих зусиль, невміння організувати свій робочий час, недостатній рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Щоб вийти з «кола ускладнень», які сформували учасники вправи, студентам необхідно було, застосовуючи аргументи, загітувати одного з них щодо можливості розв'язання проблеми за сприяння реальних заходів. Складність завдання була в тому, що ті студенти, котрі втілювали роль «перешкод», старалися переконати «бажаючого вирватися з цього кола» у неможливості впоратися з тим чи іншим ускладненням. По завершенні вправи обговорювалися такі питання: «Наскільки важко було переконати тих студентів, які грали роль «перешкод»?», «Яка перешкода була найважчою чи найпростішою для «подолання»?», «Які аргументи були найпереконливішими?», «Як одержаний досвід можна використати в реальному житті?». Виконана вправа дозволила студентам удосконалити вміння та навички колективної діяльності, розкрила способи реалізації індивідуальних можливостей у колективній навчальній діяльності, позитивно вплинула на формування комунікативних умінь, базою для яких виступає потреба в готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, активності, ініціативності та критичності щодо вибору способів вирішення професійно спрямованих проблем. Інша вправа «Змагання фахових

мотивів» застосовувалася під час вивчення теми «Мотивація вибору професії» з метою формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Завданням учасників був вибір найбільш значущого для них мотиву обрання професії. Для цього було влаштовано змагання мотивів за олімпійською системою, щоб на завершення вправи було виявлено «переможця серед мотивів». Підготовлений список, який одержав кожен студент, містив 16 фраз, у кожній з яких був зазначений один з мотивів професійного вибору. Спочатку учасники вправи обирали один з кожної пари мотивів, якому надавали перевагу та записували його в колонку 1/8. Так було відхилено 8 менш важливих мотивів. У подальшому треба було визначитися з мотивами, що залишилися: у колонку  $\frac{1}{4}$  записати тільки чотири мотиви. Далі з чотирьох потрібно було обрати два найбільш значущих і записати їх у колонку  $\frac{1}{2}$ . Нарешті, з двох останніх учасники обирали один, який і ставав «переможцем». Кожен з учасників також мав проаналізувати, які мотиви «посіли» друге та третє місця. Отож, обрана трійка мотивів стала вирішальною у виборі професії. Виконання вправи засвідчило, що основним мотивом вибору професії у більшості студентів (орієнтовно 80 %) є заробіток, іншими мотивами були: можливість проявити свої здібності, перспективність роботи, значимість професії для економіки країни, суспільства, а також творчий характер праці. Важливим у вправі було те, що студенти усвідомили вирішальний мотив вибору майбутньої професії, а також зрозуміли рівень його усвідомленості. Цей вид діяльності дозволив студентам сформулювати висновки стосовно індивідуальних неадекватних мотивів професійної діяльності та шляхів їх коригування, що допомагало формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Метою вправи «Професійні прагнення», що проводилась для закріплення теми «Моя професійна мета та шляхи її досягнення», є



усвідомлення фахових бажань, налагодження зв'язку з майбутніми місцями роботи, оволодіння інструментарієм самопізнання та самодіагностики.

Згідно з інструкцією, учасники виконували такі дії:

1. Прочитали зміст незакінченого речення, що кожен студент одержав на окремому аркуші.

2. Обрали п'ять речень на свій розсуд і завершили їх. Написали відповіді на три додаткові питання (для відповіді на них потрібно було уявити собі гіпотетичне місце майбутньої роботи).

3. За вказівкою викладача об'єдналися у міні-групи та разом проаналізували відповіді на питання (за потреби або за бажання можна було попросити про допомогу чи дати комусь пораду).

Здійснення вправи допомогло студентам збагнути необхідність знань у сфері музичного виховання, значущість критичного мислення для прийняття конструктивних рішень, забезпечило створення перспективи застосування власного суб'єктного досвіду, поглиблення визначальних механізмів налагодження колективної взаємодії. Все це створювало сприятливу основу для розвитку рефлексії та саморефлексії, формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Метою вправи «Ринок фахових якостей» було формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; збагачення знань про інших учасників групи внаслідок розкриття якостей кожного; визначення значущих для професії майбутнього вчителя музичного мистецтва особистісних якостей. Ділова гра була проведена на початку вивчення теми «Мої професійні якості». Неодноразово учасники бажали подолати такі якості, як неорганізованість, невпевненість у собі та лінь. Щоб досягти статусу фахівця-професіонала, більшості не вистачало прагнення до самоосвіти, наполегливості й організованості. Багато студентів були доволі зацікавлені й активні, що дозволило узагальнити результати обговорювання

шляхом складання списку якостей, що забезпечують фаховий успіх: наполегливість, активність, дисциплінованість, зібраність, прагнення до самовдосконалення. Записаний на дошці (чи спроектований на екрані) перелік якостей, котрий був використаний у вправі, дав можливість студентам будувати речення. Вправа сприяла саморефлексії, навичкам самоаналізу та самокритики, формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Мета вправи «Цілі та справи», що застосовувалась під час вивчення тем «Навички та здібності, необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва» та «Засоби досягнення професійної мети», була в підтримці усвідомлення цілей професійного життя та розвитку здатності структурувати робочий час. Обговорення результатів вправи допомагало формуванню у студентів здатності незалежно знаходити вихід з проблемної ситуації; добирати найефективніші та підходящі засоби розв'язання суперечливих питань; розвивати вміння раціонально розподіляти робочий час; усвідомлювати відчуття відповідальності за особистий вибір та рішення. Згідно з інструкцією, студентам були роздані готові бланки для фіксування виконання завдань:

- 1) формулювання власної професійної мети;
- 2) визначення «високої» мети, на кшталт закінчення ЗВО, знаходження гарної роботи, отримання високої зарплатні, набуття готовності до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти тощо.

Учасники групи розділилися на пари, що аналізували варіативні підходи до досягнення мети та фіксували їх найраціональніші способи. Виконання цієї вправи дозволило викладачеві визначити не лише рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, а й заохотити студентів до вільного висловлювання своїх думок,

відстоювання логічних аргументів. Умовою виконання вправи було акцентування уваги на ставленні до інших учасників. Це дало змогу сформувати в студентів шанобливе ставлення до інших, уміння в коректній формі висловлювати незгоду з позицією опонента, бути готовим до співпраці та відповідальним за результати спільної роботи, розвивати впевненість у собі та власних силах, що, врешті-решт, позитивно вплинуло на рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Продуктивним для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є метод «мозкового штурму», оскільки такий вид діяльності давав змогу зібрати значну кількість інформації, полегшував роботу над дефініціями та витлумаченням складних понять, налаштовував на конструктивну критику. Для використання «мозкового штурму» були підібрані теми і завдання, що збуджували зацікавленість студентів і розвивали їх дослідницький потенціал. Стан активної взаємодії, коли студенти бачили свою інтелектуальну спроможність, успішність, надавав формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти більшої продуктивності. Практичні заняття, під час яких вивчали такі теми, як «Інформаційна культура вчителя музичного мистецтва», «Емоційно-естетична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», «Комунікативна культура вчителя музичного мистецтва», «Виховний аспект сучасного уроку музичного мистецтва», «Формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості», «мозковий штурм» ділили на три основні етапи: генерування ідей, вибір найкращої та її аналіз. Під час першого етапу студенти пропонували ідеї та пропозиції, що ретельно документувалися. На другому етапі застосовування чітких і логічних аргументів дозволяло відхилити ідеї, що найменш підходили. У процесі аналізу пропозицій студентів здійснювалося інтенсивне

обговорювання сильних сторін обраних ідей. Викладач зазвичай брав на себе роль спостерігача, що не втручався в обговорення, однак одночасно актуалізував проблему, слідкував за правильним напрямом обговорювання, аналізував ідеї, на завершення «мозкового штурму» оцінював результати й озвучував підсумки. Цей метод активного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва стимулював творчу активність і мислення, допомагав формуванню готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, злагодженому поєднанню теоретичних знань студентів із майбутньою практичною діяльністю, інтенсифікував освітню діяльність.

З метою розвитку комунікативних умінь, умінь організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, лідерських навичок, створення зручного середовища для групової роботи були проведені ділові ігри «Академія веселої музики», «Молодіжні субкультури. Пресконференція», «Колесо історії музики». Студенти були поділені на команди по п'ять осіб так, щоб згуртувати слабких студентів з сильнішими. Командам було запропоновано витратити до 1 хв. на обговорювання одного з раніше підготованих питань теми. Та команда, що справилась найскоріше з завданням, подавала знак і виставляла представника від команди, який озвучував відповідь. За кожну правильну відповідь команда одержувала один бал. Це ініціювало формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, стимулювало студентів до активної участі в обговоренні проблемних питань, передбачало трансформацію опрацьованої інформації на користь особистої позиції та прийняття спільного рішення. Ділові ігри допомагали сформувати в студентів емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя музичного мистецтва завдяки створенню позитивного мікроклімату, для якого властиві відкритість, взаєморозуміння та щирість; активізували почуття відповідальності за результати колективної роботи; спрямовували на співпрацю. Наслідком цього стало

підвищення рівня освітньої мотивації, вдосконалення вмінь і навичок групової роботи, підкріплення відчуття впевненості в своїх силах та усвідомлення способів виконання індивідуальних і колективних завдань.

Мета формувального експерименту – спонукання студентів до самостійного здобування знань та роботи з самовдосконалення – зумовила використання таких форм роботи, як проблемний семінар і метод проєктів. Проблемний семінар як форма роботи з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволив розв'язувати такі завдання, як креативне використання раніше набутих знань і вмінь.

Проблемні ситуації у формувальному експерименті утворювались в основному двома шляхами:

- 1) проблемна ситуація створювалася перед введенням нового матеріалу;
- 2) теоретичні та практичні завдання ставилися так, що для їх реалізації треба було опанувати нові знання та вміння.

Для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ми використовували та поєднували різноманітні форми активного навчання, обираючи актуальні теми практичних занять. Студенти виявляли активність під час обговорення таких проблем на заняттях:

1. Недоліки сучасної музичної освіти та шляхи їх подолання.
2. Умови, необхідні для набуття якісної музичної освіти.
3. Особистісні та професійні якості як складові професійної компетентності сучасного фахівця музичної освіти.
4. Професійна самосвідомість як першооснова високого рівня знань і набуття фахових умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва.
5. Використання досвіду розвинутих країн з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Практичні заняття передбачали дотримання такої послідовності роботи: формулювання теми та проблемної ситуації; аналіз ситуації; розв'язання проблеми; аналіз та обговорення розв'язання проблеми; підбиття підсумків. Під час проблемного семінару застосовувались такі форми та методи активного навчання, як «мозковий штурм», «круглий стіл», дискусія, метод базової мапи «mind map» тощо. Студенти виявляли активність, охоче формулювали власну думку, вислуховували роздуми інших студентів, із задоволенням освоювали методику розв'язання проблеми.

Проектна технологія покликана була розвинути пізнавальні, інформаційні, конструктивні, прогностичні вміння майбутніх фахівців, сприяла їх особистісному і фаховому самовдосконаленню та саморозвитку. Метод проєктів, використаний нами на формувальному етапі експерименту, передбачав адаптацію до майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяв вдосконаленню вмінь роботи в команді, готував до стресових ситуацій і знаходження з них виходу, давав змогу ефективніше працювати з навчальним матеріалом і використовувати особисті знання в будь-якій реальній ситуації, стимулював зацікавленість до навчання й оволодіння сучасними технологіями. Креативний підхід до виконання проєктів, самостійність на всіх етапах їх здійснення сприяли підвищенню рівня готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Метод проєктів не замінював, а доповнював інші технології навчання. Його користь та ефективність полягали в можливості застосування у різнорівневих групах, тобто коли участь у проєктній діяльності брали і слабкі, і сильні студенти.

Прерогативою використання методу проєктів у процесі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти було те, що кожен студент одержував інформацію, досліджував і систематизував її, робив особисті висновки, що сприяло вдосконаленню вмінь організаційної та

пошукової роботи, допомагало активізації креативності. Серед проєктів, що викликали зацікавленість та активність студентів, були такі, що вимагали креативного підходу до реалізації завдань, потребували знаходження, аналізу й обробки значної кількості незнайомої раніше інформації: «Від модерну до модернізму», «Від зірничі до зірничі хай лунають вечорниці», «Музичний фестиваль очима дизайнерів», «Біля витоків українського хорового мистецтва», «Уславлений майстер обробки української народної пісні М. Леонтович».

Рефлексію не можна розвивати звичайними методами навчання, тому викладачеві необхідно було допомогти студентам оволодіти рефлексивними навичками в навчанні, що набували вигляду пошукової активності. Ця активність мала практично-орієнтований характер; розвивалась безперервно та системно; була орієнтована на пошук кількох розв'язань професійної проблеми. Так, під час вивчення дисциплін з хорового циклу та методики музичного виховання студентам було запропоновано виконати проєкти «Від модерну до модернізму», «Від зірничі до зірничі хай лунають вечорниці», «Музичний фестиваль очима дизайнерів», «Біля витоків українського хорового мистецтва», «Уславлений майстер обробки української народної пісні М. Леонтович» (Додаток У).

Під час виконання проєктів у студентів формувалася готовність до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; ними практикувалися прийоми компромісного розв'язання проблем, що є важливою умовою набуття професіоналізму. Цей вид колективної роботи сприяв не тільки виникненню позитивного мікроклімату, а й створенню освітнього середовища, що активізує формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Судячи з тематики проєктів, що були об'єднані студентами в змістові лінії, можна було зорієнтуватись, на яких фахових дисциплінах можна їх реалізовувати. Так, наприклад, у класі основного музичного інструмента

викладач пропонував студентам свого класу створити проекти на такі теми: «Сучасна українська фортепіанна музика», «Народні мотиви у фортепіанному мистецтві», «Фольклорні твори в сучасній композиторській обробці», «Взаємодія фольклору і сучасної музики на прикладі творів українських композиторів». Це могли бути проекти, присвячені розкриттю особливостей сучасної фортепіанної музики, або такої тематики, як «Ми, сучасні вчителі», коли студенти представляли для групи нові цікаві методи навчання гри на фортепіано. Також цікавість студентів викликала можливість розповісти про сучасні стилі у фортепіанному мистецтві, представивши виконання відповідних творів «зіркових» виконавців (Додаток Ш).

Під час вивчення «Методики музичного виховання» та в подальшій виробничій практиці в закладах загальної середньої освіти основна увага приділялася вмінням майбутніх учителів застосовувати інноваційні технології навчання, зокрема і метод проекту. Студенти під час практики апробовували вміння організації музично-естетичного простору в школі, детально продумували мету роботи, педагогічну, художньо-ціннісну й емоційно-естетичну змістову концепцію.

Підготовка студентів до реалізації проектів передбачала планування, опрацювання матеріалів, презентацію мистецьких проектів спочатку в студентських аудиторіях, і тільки потім набуті вміння організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти апробовувались у взаємодії з учнями. Перші два проекти мали в основному мистецьку спрямованість, а третій передбачав поєднання мистецької і педагогічної складової (Додаток Х).

Виконання проектів допомогло студентам зрозуміти ступінь усвідомленості і вмотивованості вибору ними професії; сформулювати «проблемні зони» професійної підготовки на цьому етапі; зробити висновки щодо відповідності їх професійних планів та очікувань у поточній ситуації. Під час презентації кожного індивідуального проекту в групах



обговорювалися проблемні питання у формі дискусії, що спонукало студентів вільно висловлюватися та обмінюватися думками. Приклад завдань для роботи над методом проєктів представлено у Додатку Ш та Додатку Я.

На *оцінювально-результативному етапі* впровадження експериментальної методики значимість дій студентів полягала в усвідомленні набуття таких особистісних і професійно важливих якостей, як самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність, критичність мислення, прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Після проходження спецкурсу для аналізу вмінь організовувати музично-естетичний простір закладів загальної середньої освіти зі студентами було проведено дискусію на тему: «Чи потрібен музично-естетичний простір дітям комп'ютерної ери?», «Виховний потенціал музично-естетичного простору», «Який вплив музично-педагогічного виховання для учнів закладів загальної середньої освіти?», «Які складнощі виникали у студентів-практикантів під час організації музично-естетичного простору?», «Які форми роботи групової та проектної діяльності були найбільш ефективними для вирішення завдань організації музично-естетичного простору?». Студенти активно долучаються до обговорення проблемних питань, висловлюють власні спостереження, пропонують варіанти покращення своєї музично-педагогічної діяльності, обмінюються досвідом організації музично-естетичного простору та аргументовано доводять особистісні думки та спостереження. Під час опрацювання зазначених тем студенти використовували не тільки словесні аргументи, але й відео та аудіоматеріали, тематичні презентації, долучалися до підготовки проєктів та семінарських занять. Студентам також було запропоновано оформити плакат, що унаочнював основні положення дискусії на задану тему: «Музично-естетичний простір - перспективний розвиток вчителя-музиканта», «Музично-естетичне виховання - духовний розвиток особистості», «Музично-естетичний простір - коло лідерських якостей»,

«Яким має бути музично-естетичний простір?», «Організація музично-естетичного простору - зірковий час педагога-музиканта», «Найкращі ознаки організації музично-естетичного простору школи», а також «Яскравим індивідуальностям не треба об'єднуватися з кимось у творчі колективи, це заважає прояву таланту», «Музичне виховання не потребує простору, у якому особистість розвивається», «Організація музично-естетичного простору школи вимагає спеціальних умінь та потребує багато часу». Виконання завдання активізувало набуті знання студентів під час вивчення спецкурсу, студенти активно захищали виховний вплив музично-естетичного простору на особистість, доводили, що педагог-музикант реалізує найкращі професійні якості, активізує пізнавальну, групову, ігрову діяльність та формує лідерські уміння, можливість набувати безцінний досвід роботи у сфері музичного виховання, необхідний для організації даного простору. Підсумовуючи результати, викладач аргументовано оцінив плакати всіх «творчих груп», під час дискусії були зроблені якісні висновки стовного того, що музично-естетичний простір - це необхідний та перспективний простір розвитку особистості, простір для набуття безцінного досвіду музичного виховання та креативний простір для використання набутих знань.

Додатково нами було здійснене опитування викладачів вищевказаних вишів щодо використання ними методики організації музично-естетичного простору в процесі викладання фахових дисциплін (Додаток К.1). Особливо цікавили нас відповіді на питання, що стосувалися підготовки студентів щодо використання методу під час проходження педагогічної практики в школі чи в процесі вивчення курсу з методики музичного виховання, методики викладання фахових дисциплін, практикумів, факультативів та спецкурсів. Від викладачів ми отримали інформацію: впровадження даної методики ефективно впливає на мотиваційну та діяльнісну сфери розвитку студентів-музикантів, викладачі активно залучали студентів до запропонованих у нашій методиці вправ, завдань та видів занять та

відмічали, що, незважаючи на великий обсяг інформації, яку студенти мають вивчити протягом навчання, дана методика викликала великий інтерес і студенти з захопленням долучалися до усіх форм роботи. Також викладачі звертають увагу на те, що виконання різних видів завдань групою студентів у 5-6 осіб часто завершується тим, що все завдання опрацьовують усі залучені до справи студенти, що свідчить про інтерес та зацікавленість і викладачів і студентів у роботі над впровадженням методики. Викладачі також вказують на важливість формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору, оскільки вони мають вміти розробляти, організовувати і бути координаторами даної роботи з учнями у загальноосвітніх навчальних закладах і музичних школах. Стосовно використання методики організації музично-естетичного простору в процесі викладання фахових дисциплін з'ясовано, що більшість викладачів застосовує її доволі часто, адже запропонована нами методика охоплює широкий спектр вправ і завдань, які доцільно використовувати під час викладання фахових дисциплін, під час лекційних, практичних та індивідуальних занять.

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи студенти оформили на картках свої очікування від спецкурсу. На підсумковому етапі викладач просив сформулювати, чого навчились майбутні вчителі музичного мистецтва, які вміння опанували і якого досвіду набули (Додаток К). Студенти зазначали, що у майбутній професії учителя музичного мистецтва потрібні знання, уміння та навички для створення цікавих музично-педагогічних проєктів, студенти навчились працювати з різними завданнями і формами роботи, метою яких є доцільне впровадження технології музично-педагогічного проєктування, для студентів поняття інтеграції та реалізація міжпредметних зв'язків стало доступним і зрозумілим, студенти змогли чітко оволодіти прийомами інтегрування різних форм роботи та застосовувати їх під час організації музично-естетичного простору, студенти вказувати на те, що набутий досвід

організації групових форм роботи та застосування інтерактивних методів навчання дав змогу не тільки теоретично оперувати поняттям «музично-естетичний простір», а й практично реалізовувати власні знання та набуті уміння організації музично-естетичного простору під час навчання та педагогічної практики. Ці відповіді свідчать про те, що впроваджена методика дослідження є ефективною та необхідною під час навчання студентів у ВНЗ.

На третьому, *оцінно-результативному* етапі формувального експерименту нашого дослідження, студенти вже мають певні знання і вміння про музично-естетичний простір, досвід ведення практичної музично-педагогічної діяльності, оволоділи комплексом методів і вправ для найбільш якісного і позитивного вирішення проблем організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Саме це є приводом для комплексного аналізу всього вивченого матеріалу, студенти аналізують, що розвинуто недостатньо та як можна підвищити рівень готовності майбутнього вчителя-музиканта до організації музично-естетичного простору. Для підсумку аналізу музично-педагогічної діяльності з питань організації музично-естетичного простору студентам було запропоновано проведення майстер-класу за темою «Презентація досвіду музично-педагогічної діяльності під час організації музично-естетичного простору школи» як однієї з основних та доцільних форм систематизації й методично грамотної структуризації матеріалу та підсумкової форми роботи для майбутніх учителів музичного мистецтва.

У нашій роботі тематика майстер-класу включала різні аспекти та прийоми використання студентами власної системи роботи з проблеми організації музично-естетичного простору; комплекс методичних прийомів, які притаманні саме цій тематиці; авторські методи застосування вмінь організації музично-естетичного простору набутих під час навчання, на практиці тощо.

Переваги майстер-класу як групової форми роботи полягали в забезпеченні формування самоаналізу та критичного ставлення до власної діяльності, мотивації та стимулюванні пізнавальної потреби, пізнавального інтересу студентів у набутті вмінь організації музично-естетичного простору. У ході майстер-класу відпрацьовувалися вміння з планування, самоаналізу, самоорганізації та самоконтролю музично-педагогічної діяльності. Під час проведення майстер-класу здійснювався індивідуальний підхід до кожного студента.

Завданнями майстер-класу у нашому дослідженні були: передача студентами свого досвіду шляхом прямого й коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм музично-педагогічної діяльності під час організації музично-естетичного простору; спільне відпрацювання методичних підходів та прийомів вирішення поставленої в програмі майстер-класу проблеми; рефлексія власної фахової майстерності учасниками майстер-класу; надання допомоги студентам у визначенні завдань саморозвитку й формуванні індивідуальної програми самоосвіти та самовдосконалення.

У ході майстер-класу студенти вивчали розробки за темою майстер-класу; брали участь в обговоренні отриманих результатів; ставили запитання, отримували консультації; пропонували для обговорення власні проблеми, питання, розробки; висловлювали свої пропозиції щодо вирішення обговорюваних проблем.

Майстер-клас проводився за таким алгоритмом:

I. Підготовчо-організаційний етап.

II. Основна частина.

Презентація досвіду музично-педагогічної діяльності під час організації музично-естетичного простору школи:

- коротко характеризуються основні ідеї організації музично-естетичного простору;
- описуються досягнення в роботі;

- доводиться результативність діяльності, яка свідчить про ефективність організації музично-естетичного простору школи;
- визначаються проблеми й перспективи в роботі студентів.

## 2. Представлення системи роботи:

- описується система заходів у режимі музично-педагогічної діяльності під час організації музично-естетичного простору, що презентується (урок-концерт; музичні вечори; музичні вікторини з хорового, вокального та інструментального мистецтв; відкриті заняття з дисциплін хорового диригування, вокального циклу та спеціальних інструментів; хорові концерти; звітні концерти викладачів та студентів тощо).
- визначаються основні прийоми роботи, які студент буде демонструвати слухачам.

## 3. Проведення імітаційної гри:

- викладач проводить захід зі студентами, демонструючи прийоми ефективної роботи;
- слухачі одночасно грають дві ролі: студентів експериментальної групи та експертів, присутніх на відкритому заході.

## 4. Моделювання:

- студенти виконують самостійну роботу з конструювання власної моделі заходу в режимі технології викладача;
- викладач виконує роль консультанта, організовує самостійну роботу студентів і керує нею.

## III. Афішування – представлення виконаних робіт:

### 1. Рефлексія:

- проводиться дискусія за результатами спільної діяльності студентів і викладача.

### Умови результативної роботи студентів у майстер-класі:

- мотивація усвідомленої діяльності всіх студентів, які беруть участь у роботі майстер-класу;

- підвищення рівня теоретичної та методичної підготовки студентів;
- готовність студентів і викладача до організації музично-естетичного простору;
- рефлексія діяльності студентів і викладача в процесі роботи майстер-класу.

У підсумку зазначимо, що майстер-клас – форма організації активної самостійної роботи студентів, під час проведення якої використовувались емпіричні методи дослідження: спостереження, вивчення документів і результатів діяльності. Таким чином, майстер-клас створює умови для зростання фахової майстерності на основі рефлексії власного досвіду організації музично-естетичного простору.

Діагностика педагогічних інновацій у педагогічному ЗВО засвідчила, що сучасна вища музично-педагогічна освіта потребує впровадження інноваційних форм та методів навчання, які сприятимуть професійному становленню майбутнього вчителя музичного мистецтва. Поряд з традиційними методами в процесі музично-педагогічної підготовки застосовуються деякі інноваційні методи організації навчального процесу, орієнтовані на актуалізацію пізнавальної діяльності студентів шляхом реалізації між предметних зв'язків: активізації творчих проявів студентів, проблематизації змісту музично-педагогічної підготовки, розвитку критичного мислення, моделювання та прогнозування музично-педагогічного процесу, проєктні методи навчання.

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти вимагало від експериментатора вміння ефективно управляти ходом формувального експерименту для отримання студентами базових знань і умінь щодо необхідних якостей та характеристик для музично-педагогічної діяльності.

Розробка методичних засад формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

закладів загальної середньої освіти потребувала використання креативного підходу до музично-інструментальної підготовки. Адже вона є складовою фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв вищої школи, що залучає майбутніх учителів до виконавських традицій, норм культури, до художньо-естетичних цінностей та разом з тим має значні резерви для прояву індивідуальності, самостійності, творчої активності та формування готовності до інноваційної діяльності.

Результатом цієї підготовки було: визнання самотності та самоцінності кожного студента, розкриття його сутнісних сил під час навчання та набуття досвіду роботи організації музично-естетичного простору; компетентнісна комунікація між викладачем і студентом у різних видах діяльності відповідно до поставленої мети; упровадження інноваційних видів музично-педагогічної діяльності; ознайомлення з мультимедійними програмами, які допомагали в опануванні професійними навичками, розвиток навичок креативності під час роботи над організацією музично-естетичного простору; робота над розширенням репертуару, з різними стилями і формами музичних творів, виховання розуміння художнього образу музичних творів та власного виконавського досвіду для удосконалення та закріплення знань студентів про організацію музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Формувальна дослідно-експериментальна робота є продуктивною, оскільки вона: сприяла позитивному ставленню до оволодіння запропонованої нами технології; забезпечувала науково-методичну підготовку щодо музично-педагогічній діяльності у музично-естетичному просторі вчителя музичного мистецтва; допомагала усвідомленню майбутнім учителям музичного мистецтва системи цінностей – загальнолюдських, національних та професійних цінностей; допомагала майбутньому вчителю музичного мистецтва оволодіти здатністю



створювати, впроваджувати та адаптувати музично-естетичний простір закладів загальної середньої освіти.

Отже, можна зробити висновок, що запропонована технологія формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору є ефективною, вона сприяла позитивному ставленню майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності у визначеному просторі, прагненню до удосконалення навчально-виховного процесу; обізнаності майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо сутності, особливостей організації музично-естетичного простору школи, а також особистісних вимог до духовності та комунікативності; наявності особистісних характеристик, що сприяли прояву професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору.

### **3.4. Аналіз результатів формувального експерименту**

Дослідно-експериментальна робота з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти привела до поліпшення результатів в ЕГ з усіх компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного). З метою виявлення ефективності розробленої методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору, виявлення якісних і кількісних змін було проведено низку контрольних зрізів, які засвідчили динаміку змін, і наприкінці формуючого експерименту було проведено підсумковий зріз знань. У процесі проведення формувального експерименту після кожного етапу було перевірено, наскільки зріс рівень сформованості певного компонента готовності до даної діяльності. У процесі проведення підсумкового зрізу ми відстежували динаміку змін в експериментальній та

контрольній групах за всіма критеріями та відповідними показниками, описаними в підрозділі 2.1. та 2.2.

Особливу увагу на підсумковому зрізі було приділено динаміці якісного показника за кожним критерієм і в цілому за рівнем сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору. Для достовірності результатів дослідження обробку отриманих емпіричних даних було проведено за допомогою методів математичної статистики, що послужило матеріалом для кількісного та якісного аналізу цих результатів.

Для оцінювання рівня сформованості компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору було здійснено добір та модифікацію методик, таких, як:

- *для діагностування когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів* нами було використано: тест №1 «Мотивація вокально-педагогічної діяльності» (методика визначення мотивів професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. О. Реана ), адаптований нами для визначення мотивів діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору; розроблені нами тест і опитувальник для перевірки рівня знань і вмінь майбутніх фахівців щодо формування мотивації учнів до музичної діяльності та визначення ціннісного ставлення студентів до такого компонента діяльності (Додаток Ж, Додаток Ж.1, Додаток Ж.2);
- *для оцінювання рівня сформованості особистісно-рефлексійного компонента* було застосовано: тест В. І. Петрушина на виявлення сформованості емоційно-вольових якостей особистості при визначенні здатності до емоційного сприймання музики; методику В. Люсіна при визначенні рівня усвідомлення власних емоцій та управління емоціями учнів у процесі вокально-педагогічної діяльності; методику «Диференційована шкала емоцій» К. Ізарда при визначенні ціннісного ставлення студентів до емоційно-рефлексивного компонента музично-

педагогічної-педагогічної діяльності (Додаток Л, Додаток Л.1, Додаток Л.2);

- для визначення рівня сформованості діяльнісного компонента було застосовано: методику семантичної диференціації Ф. Фідлера, спрямованої на виявлення особистісних рис для самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; розроблений нами опитувальник для виявлення рівня професійних знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювати особистісний та музичний розвиток учнів; методику Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні мети», яка виявляє ціннісне ставлення студентів до підвищення професійної майстерності у сфері музичної педагогіки (Додаток М, Додаток М.1, Додаток М.2).

Нижче наведений аналіз одержаних результатів апробації моделі та реалізації педагогічних умов, що сприяють високому рівню сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Проаналізуємо одержані експериментальні дані сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного компонентів готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

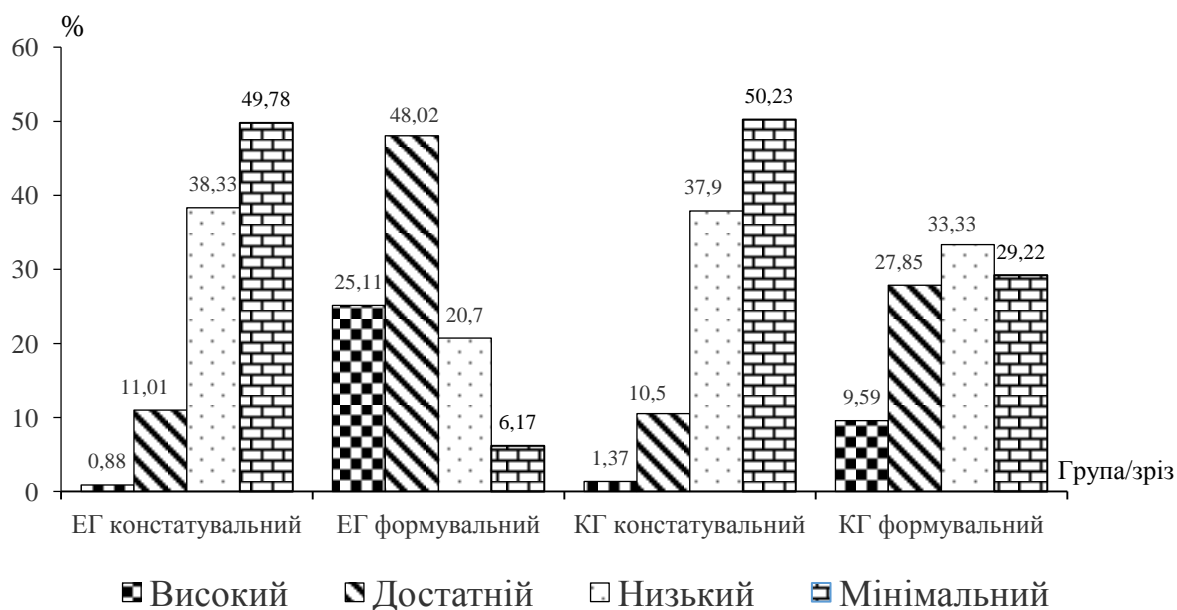
*1. Вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формуальному етапі педагогічного експерименту.*

Результати вивчення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ЕГ і КГ на формуальному етапі експерименту за тестовою методикою «Оцінка знань у сфері організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» наведено в табл. 3.3. і на рис. 3.1.

**Таблиця 3.3**

**Порівняння рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента  
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації  
музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти  
(констатувальний і формувальний етапи експерименту)**

Рівні	Констатувальний етап експерименту				Формувальний етап експерименту			
	ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)		ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	2	0,88	3	1,37	57	25,11	21	9,59
Достатній	25	11,01	23	10,50	109	48,02	61	27,85
Низький	87	38,33	83	37,90	47	20,70	73	33,33
Мінімальний	113	49,78	110	50,23	14	6,17	64	29,22



**Рис. 3.1. Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента  
готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-  
естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний і  
формувальний етапи експерименту) (в %)**

Отже, можемо побачити, що результати, одержані в ЕГ, значно вищі, ніж у КГ.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту в ЕГ з

високим рівнем було 0,88 % студентів, після формувального етапу експерименту кількість студентів з високим рівнем значно збільшилася - до 25,11 %. Одержані дані свідчать про те, що знання студентів ЕГ у сфері організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти зазнали значних змін у позитивний бік. Майбутні вчителі музичного мистецтва без зусиль відповідали на питання, пов'язані з основними поняттями і термінами, розкривали суть основних підходів, правил і принципів організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Кількість респондентів з мінімальним рівнем сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формувальному етапі зменшилася на 43,61 %, з низьким – скоротилася на 17,63 %, тобто, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти респондентів ЕГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти представлений переважно достатнім 48,02 % респондентів і високим 25,11 % студентів рівнями.

У КГ також спостерігається позитивна динаміка, проте вона не така значна, як у респондентів ЕГ.

Усі одержані експериментальні дані свідчать про підвищення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Основна частина студентів ЕГ володіє глибокими теоретичними знаннями з організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, чого не спостерігалось на констатувальному етапі експерименту.

Окрім проведених діагностичних методик для виявлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

закладів загальної середньої освіти, були використані діагностичні дані за результатами відповідей на контрольні питання, представлені в програмі експериментального спецкурсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти».

*2. Вивчення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формувальному етапі педагогічного експерименту.*

Результати вивчення рівня сформованості когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ЕГ і КГ на формувальному етапі педагогічного експерименту за методикою «Оцінка рівня практичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти», наведені в табл. 3.4 і на рис. 3.2.

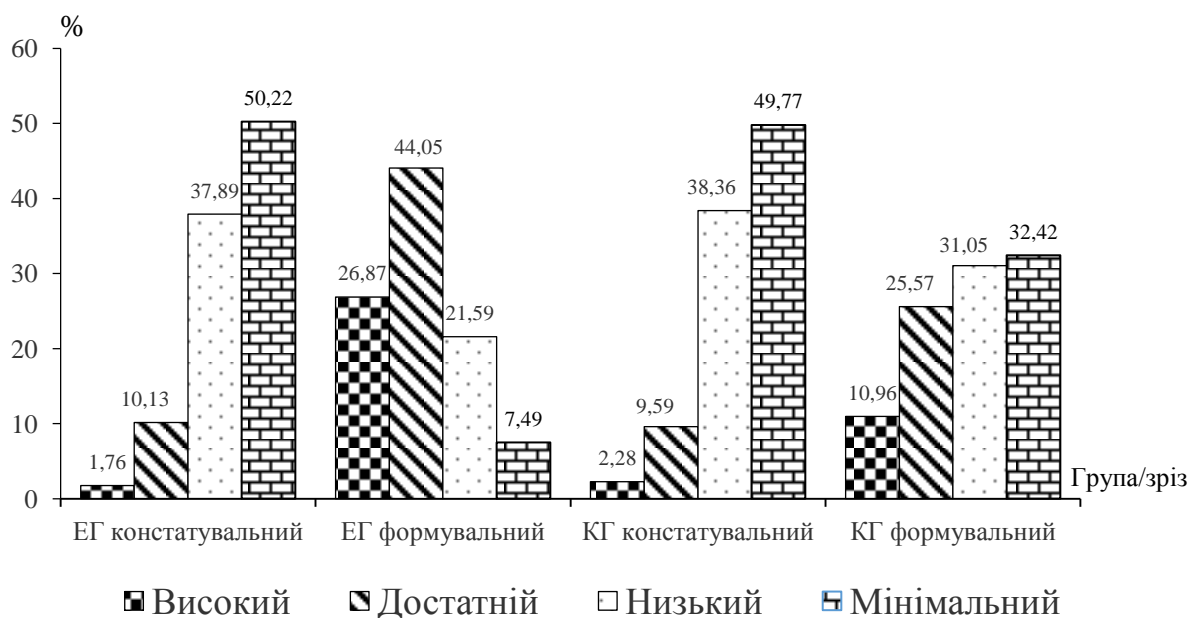
Після формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ кількість із високим рівнем сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти значно збільшилася – 26,87 % студентів. Одержані експериментальні дані свідчать про те, що практичні вміння і навички студентів ЕГ у сфері організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти зазнали значних змін у позитивний бік. Майбутні вчителі музичного мистецтва підвищили дидактичні, прогностичні, організаторські вміння і навички організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Таблиця 3.4**

**Рівень сформованості когнітивного компонента готовності студентів  
ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної**

**середньої освіти (констатувальний і формувальний етапи експерименту)**

Рівні	Констатувальний етап експерименту				Формувальний етап експерименту			
	ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)		ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	4	1,76	5	2,28	61	26,87	24	10,96
Достатній	23	10,13	21	9,59	100	44,05	56	25,57
Низький	86	37,89	84	38,36	49	21,59	68	31,05
Мінімальний	114	50,22	109	49,77	17	7,49	71	32,42



**Рис. 3.2. Рівень сформованості когнітивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний і формувальний етапи експерименту) (в %)**

В КГ також спостерігається позитивна динаміка на високому рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти - 10,96 % студентів, проте вона не така значна, як у випробовуваних ЕГ.

*3. Вивчення рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формуальному етапі педагогічного експерименту.*

На формуальному етапі педагогічного експерименту виявлена позитивна динаміка рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Студенти ЕГ із високим рівнем сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти перевищують відсоток студентів із високим рівнем КГ на 15,91 %.

На формуальному етапі дослідження помітна позитивна динаміка рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності студентів ЕГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Порівняльний аналіз рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному і формуальному етапах педагогічного експерименту наведено в табл. 3.5 і рис. 3.3.

За їх змістом можна відзначити, що студенти ЕГ показали високі (25,99 % респондентів) результати рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

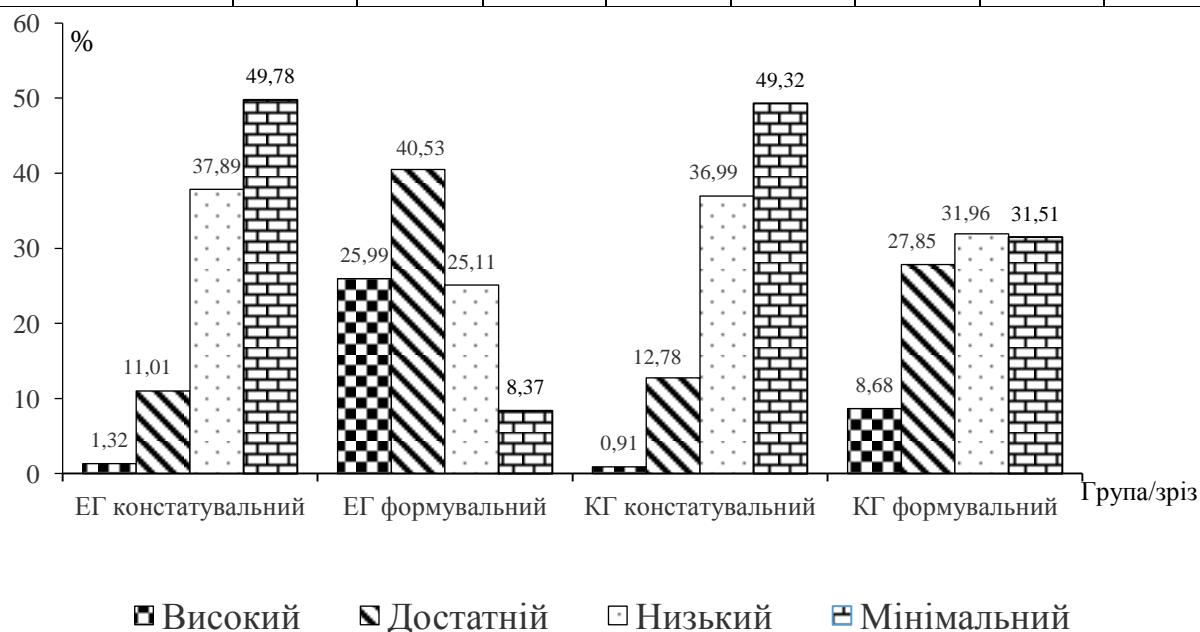
**Таблиця 3.5**

**Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента  
готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного  
простору закладів загальної середньої освіти**



**(констатувальний і формувальний етапи експерименту)**

Рівні	Констатувальний етап експерименту				Формувальний етап експерименту			
	ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)		ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	3	1,32	2	0,91	59	25,99	19	8,68
Достатній	25	11,01	28	12,78	92	40,53	61	27,85
Низький	86	37,89	81	36,99	57	25,11	70	31,96
Мінімальний	113	49,78	108	49,32	19	8,37	69	31,51



**Рис. 3.3. Рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний і формувальний етапи експерименту) (в %)**

Отже, можемо побачити, що результати формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти а ЕГ значно вищі, ніж у КГ.

Одержані результати говорять про те, що після формувального етапу педагогічного експерименту кількість студентів із високим рівнем значно збільшилася в ЕГ – до 25,99 % студентів у КГ – до 8,68 % респондентів.

Одержані дані засвідчують, що рівень сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти зазнали значних змін у позитивний бік. Майбутні вчителі музичного мистецтва проявляли уважне і зацікавлене ставлення до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

У КГ також спостерігається позитивна динаміка, проте вона не така значна, як у випробовуваних ЕГ. Зокрема можемо констатувати, що завдяки реалізації визначених педагогічних умов у випробовуваних ЕГ підвищився рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*4. Вивчення рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формуальному етапі педагогічного експерименту.*

Порівняльний аналіз узагальнених результатів рівня сформованості діяльнісного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному і формуальному етапах педагогічного експерименту наведено в табл. 3.6 і на рис. 3.4.

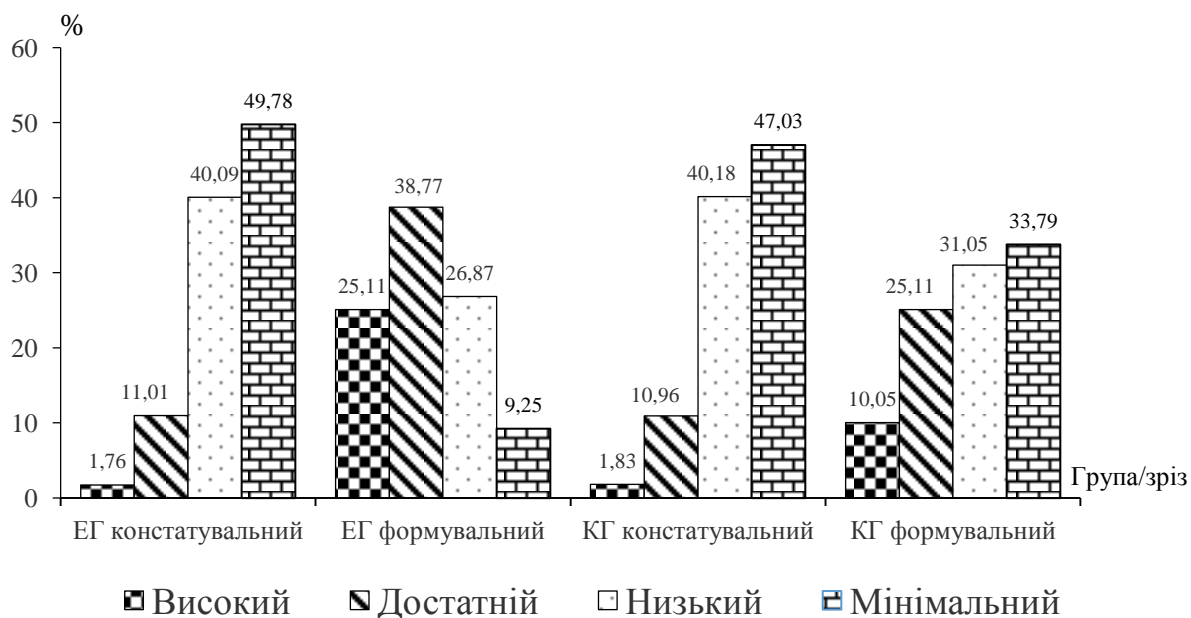
Аналізуючи експериментальні дані, наведені в табл. 3.6 і на рис. 3.4, можна констатувати, що рівень сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в групі ЕГ змінився.

**Таблиця 3.6**

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості діяльнісного компонента  
готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного  
простору закладів загальної середньої освіти**

**(констатувальний і формувальний етапи)**

Рівні	Констатувальний етап експерименту				Формувальний етап експерименту			
	ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)		ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	4	1,76	4	1,83	57	25,11	22	10,05
Достатній	25	11,01	24	10,96	88	38,77	55	25,11
Низький	91	40,09	88	40,18	61	26,87	68	31,05
Мінімальний	107	49,78	103	47,03	21	9,25	74	33,79



**Рис. 3.4. Рівень сформованості діяльнісного компонента готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний і формувальний етапи експерименту) (в %)**

Відсоток студентів із високим рівнем готовності досяг 25,11 %, а з низьким – скоротився на 13,61 % і мінімальним – зменшився на 40,53 % респондентів. Тобто, діяльнісний компонент готовності випробовуваних ЕГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти представлений переважно достатнім (38,77 % респондентів) і високим (25,11 % респондентів) рівнями.

Усе це говорить про те, що значна частина студентів ЕГ, що мали мінімальний (49,78 % респондентів) і низький (40,09 % респондентів) рівні сформованості діяльнісного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, на констатувальному етапі експерименту підвищили свої показники.

*5. Вивчення загального рівня сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на формуальному етапі педагогічного експерименту.*

Порівняння результатів загального рівня сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти за всіма компонентами на констатувальному і формуальному етапах експерименту наведено в табл. 3.7. Загальна динаміка рівнів готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на констатувальному і формуальному етапах педагогічного експерименту представлена на рис. 3.5.

Зміни в рівнях готовності студентів КГ до формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти незначні. Результати динаміки рівня готовності ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти наведено на рис. 3.5.

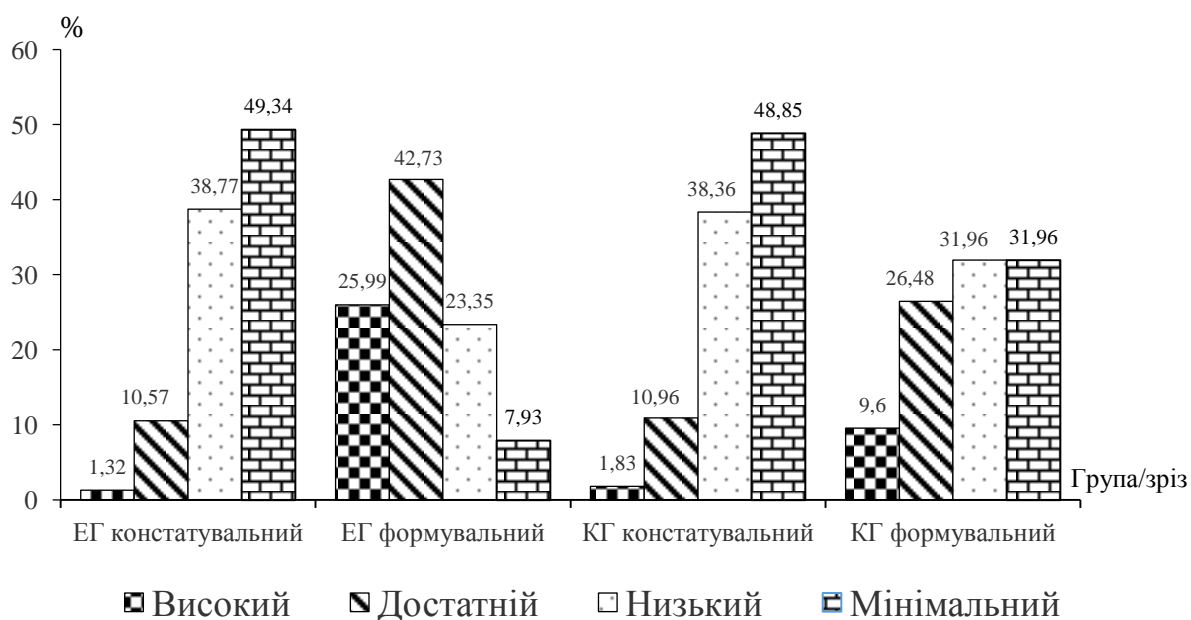
**Таблиця 3.7**

**Порівняння результатів загального рівня сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти**

**(констатувальний і формуальний етапи експерименту)**

Рівні	Констатувальний етап	Формувальний етап
-------	----------------------	-------------------

	експерименту				експерименту			
	ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)		ЕГ (227 осіб)		КГ (219 осіб)	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	3	1,32	4	1,83	59	25,99	21	9,60
Достатній	24	10,57	24	10,96	97	42,73	58	26,48
Низький	88	38,77	84	38,36	53	23,35	70	31,96
Мінімальний	112	49,34	107	48,85	18	7,93	70	31,96



**Рис. 3.5. Загальний рівень сформованості готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (констатувальний і формувальний етапи експерименту) (в %)**

Апробація моделі формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти привела до значного підвищення рівнів готовності респондентів ЕГ. На формувальному етапі педагогічного експерименту виявлено загальне підвищення рівня готовності студентів ЕГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, збільшилася

кількість студентів з високим рівнем готовності і склала 25,99 % студентів (приріст + 24,67 %), кількість студентів з достатнім рівнем склала 42,73 % в ЕГ, низький рівень готовності у студентів ЕГ становить 23,35 % (зменшився на 15,42 % від рівня на констатувальному етапі експерименту), мінімальний рівень у респондентів ЕГ становить 7,93 % (менший на 41,41 % від цього самого рівня на констатувальному етапі експерименту).

Високий рівень готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти студентів ЕГ перевищує аналогічний показник у випробовуваних КГ на 16,39 %. Значний відсоток студентів з мінімальним рівнем засвідчений у 31,96 % випробовуваних КГ, тоді як у ЕГ студенти з мінімальним рівнем представлені в невеликій кількості – 7,93 %. Усе це говорить про те, що значна частина студентів ЕГ, що мали мінімальний і низький рівні готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, на констатувальному етапі педагогічного експерименту підвищили свої показники.

Для доведення гіпотези педагогічного експерименту скористалися непараметричним критерієм  $\chi^2$  К. Пірсона. Він дозволяє відповісти на питання: чи є істотні позитивні зміни в готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, та які причини цих змін, якщо вони є? Нульова гіпотеза ( $H_0$ ) звучала так: рівень готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти однаковий. Суть альтернативної гіпотези ( $H_1$ ) полягала в наступному: рівень готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти не однаковий у студентів ЕГ і КГ.

Якщо значення  $\chi^2_{emp.}$  за попарного порівняння сформованості рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в ЕГ і КГ буде менше

$\chi^2_{\text{крит.}}$ , то гіпотеза  $H_0$  вважатиметься доведеною.

Обчислимо емпіричне значення  $\chi^2_{\text{емпір.}}$  попарно для ЕГ і КГ, одержаних за рівнями готовності майбутніх учителів музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Підставивши відповідні значення з табл. 3.3-3.6 у формулу (2.1), за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel 2016 одержали результати, що занесені до таблиці 3.8.

**Таблиця 3.8**

**Значення критерію  $\chi^2$  К. Пірсона для різних компонентів готовності студентів ЕГ і КГ до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (формульвальний етап експерименту)**

Компоненти готовності	Розраховане значення $\chi^2_{\text{емпір.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$ за рівнями значущості	
		0,01	0,05
мотиваційно-ціннісний	67,731	11,345	7,815
когнітивний	64,615		
особистісно-рефлексивний	40,978		
діяльнісний	52,944		
загальний рівень	60,816		

У педагогічному експерименті кількість рівнів у вибірках дорівнювала 4 (мінімальний, низький, достатній, високий). Отже, кількість ступенів свободи дорівнює 3. Табличне значення  $\chi^2_{\text{крит.}}$  за цього ступеня свободи дорівнює 11,345 для рівня значущості  $\alpha=0,01$  і 7,815 для рівня значущості  $\alpha=0,05$ . Фактичні значення  $\chi^2_{\text{емпір.}}$  для вибірок формульального

експерименту виявилися більшими за  $\chi^2_{\text{крит.}}$  табл. 3.8.

Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу  $H_0$  та прийняти альтернативну гіпотезу  $H_1$  і на підставі цього зробити висновок: зміни в експериментальній групі в рівнях готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є не випадковим явищем, а зумовлені сконструйованою моделлю і реалізацією комплексу педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Отже, мета досягнута, завдання виконані, гіпотеза доведена

### **Висновки до третього розділу**

Результати дослідження, наведені в третьому розділі, дозволяють зробити такі висновки. Педагогічна система може успішно функціонувати і розвиватися лише за дотримання певних педагогічних умов. Нами визначені і обґрунтовані педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти: інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків, поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування, активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

Інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків забезпечує підвищення мотивації до вивчення дисциплін; полегшує розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються; впливає на формування вмінь аналізувати, співставляти факти з різних галузей знань; формування культури мислення, підвищення творчої активності; розширення сфери одержання інформації, що обумовлює підвищення рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації



музично-естетичного простору.

Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування забезпечує не лише здобуття фахових знань, а й їх творче практичне застосування, що має вирішальне значення за умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору школи.

Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання зумовлює використання диференційованого навчання (колективних, групових, індивідуальних форм) у моделюванні, інтерпретації та втілення музично-педагогічних ситуацій, рольових і ділових ігор, дослідницьких музично-творчих проєктів. Її дія спрямовується на процесуальний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями, а саме на оволодіння студентами гностичними, проєктувальними, конструктивними, комунікативними й організаційними вміннями співробітництва з учнями у музично-естетичному середовищі школи.

Дослідно-експериментальна робота передбачала апробацію теоретичної моделі формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти та перевірку її ефективності. Підготовка педагогів до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти здійснювалася у межах вивчення спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти», дисциплін «Теорія і методика музичного виховання», а також у позааудиторній і науково-дослідній діяльності. Навчальний етап підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти був побудований з урахуванням ускладнення завдань, які мали виконувати студенти: від завдань, що сприяли формуванню усвідомлення і розуміння значення мистецтва, в тому числі музичного для їх майбутньої професійної діяльності, через включення в різні види музичної діяльності (музичне

сприйняття, виконання (хорове, інструментальне), до музичної творчості у формі проєктування і розробки культурно-просвітницьких програм і заходів.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту показали, що рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в студентів ЕГ набагато вищий, ніж у студентів КГ. В ЕГ 7,93 % студентів мають мінімальний рівень сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти (в КГ цей рівень становить – 31,96 % респондентів); в ЕГ тільки 23,35 % студентів мають низький рівень готовності (в КГ – 31,96 %); достатній рівень у ЕГ визначено у 42,73 % (у КГ – 26,48 % студентів), в ЕГ у 25,99 % - високий рівень формованої готовності (у КГ – 9,60 % респондентів). Результати експериментальної роботи були перевірені на достовірність за допомогою непараметричного критерію К. Пірсона  $\chi^2$ .

Одержані результати дослідно-експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що рівень сформованості готовності майбутніх учителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти за всіма основними компонентами в ЕГ вищий, ніж у КГ. Це свідчить про ефективність проведеної роботи на формувальному етапі педагогічного експерименту. Одержані результати стали можливими завдяки впровадженню спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти», а також апробації моделі і реалізації виявлених і обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Матеріали третього розділу дисертаційного дослідження відображено в таких авторських публікаціях: [85], [86], [87], [88], [90], [95].

## ВИСНОВКИ

1. У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва важливе значення має формування готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, що забезпечує спрямованість на створення умов для саморозвитку, самореалізації дітей у мистецькій діяльності, здатність до застосування сучасних методик та технологій музично-естетичного навчання і виховання та виступає важливим фактором успішності професійної діяльності і професійного самовдосконалення. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень і практики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчать, що традиційна організація освітнього процесу в педагогічному ЗВО не забезпечує необхідного рівня готовності до реалізації завдань музично-естетичного виховання школярів. Розв'язання цієї проблеми потребує обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти як важливої складової їх професійної готовності.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та особливостей професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у

дослідженні обгрунтовано сутність поняття готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти як інтегративної, професійно-значущої якості особистості, що є системою особистісних (професійні мотиви й інтереси) і процесуальних (професійні знання і вміння) взаємопов'язаних складових діяльності майбутнього вчителя, що забезпечує можливість використання освітнього і виховного потенціалу музичного мистецтва, новітніх технологій музично-естетичного виховання з метою творчого розвитку школярів.

У структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-ціннісний*, що відображає сформованість потреби в творчій діяльності, усвідомлення значущості музичного мистецтва у системі освіти; *когнітивний*, що характеризує компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи; *особистісно-рефлексивний*, представлений професійно важливими якостями особистості (здатність до самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності, відповідальність, емпатія, почуття гармонії, естетичного смаку); *діяльнісний*, що знаходить вияв у вміннях вибору та доцільного поєднання музично-виконавських і творчих форм роботи, вміннях планування та реалізації різних видів музично-творчої діяльності за законами емоційної драматургії.

Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний) і показники сформованості готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Врахування виокремлених критеріїв і показників дало змогу визначити і описати чотири рівні сформованості готовності майбутніх учителів до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: мінімальний, низький, достатній, високий.

3. На основі врахування змісту і особливостей професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а також специфіки організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти розроблена педагогічна модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, що складається з чотирьох блоків (цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оцінювальний) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, методи, етапи та рівні розвитку готовності студентів педагогічного університету до реалізації завдань музично-естетичного виховання у закладів загальної середньої освіти.

4. Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження дали змогу визначити комплекс педагогічних умов формування готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків; поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування; активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання. Відповідно до визначених педагогічних умов розроблено методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, що передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (діагностичного, розвивального, рефлексивно-корекційного, оцінно-результативного) та відповідних форм і методів роботи. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов та розробленої методики забезпечує комплексний розвиток усіх структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісно-рефлексивного, діяльнісного. В експериментальній групі, на відміну від контрольної, на

статистично значущому рівні збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності (з 1, 32% до 25, 99%) і водночас суттєво зменшилося число студентів з низьким рівнем (з 38, 77% до 23, 35%).

Проведене дослідження, звісно, не претендує на повне розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей формування готовності до реалізації завдань музично-естетичного виховання у процесі виробничої практики, вивченні і узагальненні зарубіжного досвіду професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашина Н. С. Развитие ключевых жизненных компетенций через метод проектов. *Метод проектов: традиции, перспективы, жизненные результаты* : практико-ориентированный сборник / керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков. Київ : Департамент, 2003. С. 257–258.
2. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2003. Вип. 8. С. 19-23
3. Алиев Ю. Б. Настольная книга учителя-музыканта. Москва : Владос, 2000. 336 с.
4. Андреев В. И. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школы, лицеев. Казань : Эвристика, 1994. 24 с.
5. Андреев М. А. Интегративные тенденции в обучении. София : Народна просвета, 1986. 176 с.

6. Андрійчук Н. Педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8 (Ч. 1). С. 167–172.
7. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004.
8. Апраксина О. А. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. Москва, 1990. 59 с. (Библиотека учителя музыки).
9. Арнольд В. И. «Жёсткие» и «мягкие» математические модели. Москва : МЦНМО, 2004. 32 с.
10. Арчажникова Л. Г. Подготовка будущего учителя музыки. *Советская педагогика*, 1980. № 7. С. 99–103.
11. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Москва ; Ленинград, 1965. 144 с.
12. Ашерев А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків : УПА, 2005. 164 с.
13. Бадюк Ю. В., Коношевський Л. Л. Педагогічні підходи до класифікації ділових ігор. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2007. № 9. С. 20–25.
14. Баклаженко Є. В. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співробітництва з учнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 164–170.
15. Барвік С. Г. Шляхи вдосконалення музично-педагогічної майстерності вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 17. С. 35–38.
16. Батуніна В. П. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання. *Пошуки і знахідки. Серія: фізико-математичні науки*. 2010. Вип. 1. С. 150–152.

17. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
18. Бешапошникова Т. В. Шкільник С. Я. Сучасні вимоги до методичної підготовки вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2014. Вип. 3. С. 11–17.
19. Берегова О. Комунікація в музичному виконавстві як культурологічна проблема. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського: Композитор і сучасність*. Київ, 2009. Вип. 84. С. 209–218.
20. Белкін І. В. Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654>.
21. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
23. Бойчук В. М., Коношевський Л. Л., Сагадіна О. Ю. Експериментальна перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки вчителів до профорієнтаційної роботи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2017. Вип. 49. С. 67–72.
24. Бондар Т. А. Евристична бесіда як метод проблемно-розвиваючого навчання. *Освітньої діяльності та розвиток педагогічної майстерності* : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 31 січ. 2013 р. / ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» ; редкол.: А. М. Колот, О. І. Олексюк, Т. В. Гуть. Київ : КНЕУ, 2013. С. 183–184.
25. Бондаревська Є. В. Педагогіка: особистість у гуманістичних теоріях і системах виховання. Ростов н / Д : Учитель, 1999. 560 с.
26. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.



27. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
28. Бровчак Л. С. Педагогічні умови формування організаторських здібностей майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип. 36. С. 182-189.
29. Броннікова В. Б. Критерії, показники та рівні готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів. Теорія і методика професійної освіти : електронний науковий фаховий журнал. URL: [http://tmpo.ivetua.science/images/Vol.\\_10/16\\_tmpo\\_10\\_bronnikova.pdf](http://tmpo.ivetua.science/images/Vol._10/16_tmpo_10_bronnikova.pdf).
30. Брилін. Б. А., Козир. А. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. *Науковий вісник МНУ. Серія «Педагогічні науки»*. Миколаїв : МНУ ім. Сухомлинського. Вип. 1.31. С. 14-22.
31. Бурська О. П. Феномен музичного переживання і музичний образ: сутність, зміст та психологічні механізми у виконавському контексті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 58. С. 189-195.
32. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Пер. с англ. / общ. ред. и послесловие И. Б. Новика, В. Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1988. 507 с.
33. Василевська-Скупа Л. П., Прушковська Н. П. Формування особистісно-творчих якостей майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 222-224.
34. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи : навчальний посібник. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002.

2002. 139 с.

35. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.

36. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12274/1/Professional.pdf>

37. Верещагіна Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков : Гуманитарный центр, 2005. 156 с.

38. Верещагіна-Білявська О. Є. Антропологічний підхід у фаховій підготовці студентів магістратури. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 44. С. 178-187.

39. Веснин В. Р. Менеджмент персонала. Москва : Элит-2000, 2003. 304 с.

40. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. Київ : Музична Україна, 1997. 94 с.

41. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

42. Використання новітніх технологій для особистісної підготовки студентів ХНМУ / В. М. Лісовий, В. Д. Марковський та ін. *Матеріали Всеукр. навч.-наук. конф.* Тернопіль, 2012. С. 45–47.

43. Вікторова М. Професійна спрямованість учителя музики – основа його педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки*. Полтава, 2012. Вип. 9. С. 30–34.

44. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.

45. Власюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід). *Освіта і управління*. 2002. Т. 5. №1. С. 59–68.

46. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

47. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання : методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я. І., 2013. 88 с.
48. Волкова О. А. Мультимедійні презентації в навчальному процесі. *Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Новейшие научные достижения – 2017». Педагогические науки.* София : «Бял ГРАД – БГ». Вып. 5. 116 с.
49. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2011. Вип. 4. URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_30)
50. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : монографія / за ред. В. Є. Береки. Хмельницький : ХГПА, 2010. 250 с.
51. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
52. Гаврилюк О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 294 с.
53. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Вінниця, 2014. Вип. 42. Частина 2. С. 162–169.
54. Галузяк В. М. Характеристики освітнього середовища як фактора особистісного розвитку майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія:* зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 114–120.

55. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs/110/57.pdf>.
56. Гвоздецька Ю. Загальнонаукові основи інтеграції знань. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2010/2010\\_2\\_15.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_15.pdf).
57. Герасименко Л. С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград. 2012. 230 с.
58. Герасимова І. Г. Становлення проблеми формування професійної мобільності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 38. С. 13-17.
59. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. *Педагогика*. 1988. № 2. С. 23–37.
60. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–7.
61. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків. *Педагогіка* : Респ. наук.-мет. зб. 1991. Вип. 30. С. 17–20.
62. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
63. Головатий М. Ф. Навчи себе сам : [навч.-метод. розробка]. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : МАУП, 2005. 132 с.
64. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
65. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

66. Горбенко О. Критерії сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до оркестрово-ансамблевої діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 147. С. 47–50. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2016\\_147\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2016_147_14)
67. Горбенко О. Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. URL: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_56/54.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/54.pdf).
68. Гордієнко В. І. Організаційна культура професійно-освітнього середовища та навчального вузівського процесу. *Наукові записки Національного університету Києво-Могилянська академія. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2004. Т. 33. С.55–59.
69. Горюнова Л. В. Развитие ребенка как его житнетворчество. *Музыка в школе*. 1992. № 4. С. 15–18.
70. Гулеватий А. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців з вищою освітою до використання комп'ютерної техніки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький. 2005. 20 с.
71. Гура А. И. Теоретико-методологические основы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя высшего учебного заведения в условиях магистратуры : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. «Институт высшего образования АПН Украины». Киев, 2008. 38 с.
72. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
73. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.
74. Гуревич Р. С., Скупий О. М. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та*

*інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 21. С. 33–36.

75. Гурч Л. М. Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності. *Проблеми і перспективи розвитку фінансової системи України*. 2003. Вип. 9. С. 151–153

76. Демінська Л. О. Міжпредметні зв'язки у професійній підготовці вчителя фізичної культури : метод. посіб. Херсон : Видавництво «Айлант», 2003. 142 с.

77. Демінська Л. О. Міждисциплінарні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Донецьк, 2004. 245 с.

78. Джуринський П. Міждисциплінарний підхід у методиці викладання спортивних дисциплін майбутнім фахівцям фізичного виховання. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 1(9). С. 84–94.

79. Ділові ігри. URL: [http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi\\_igri](http://pidruchniki.com/16850303/pedagogika/dilovi_igri).

80. Дмитренко Т. Г., Крамарева О. В. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка у виховній системі приватної школи (з досвіду роботи ПНВК "Паросток"). *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*. Полтава, 2008. Вип. 4. С. 227–234.

81. Добриця М. Еволюція поняття «міжпредметні зв'язки» у педагогіці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 3. С. 65–71.

82. Добровольська Р. О. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 101-106.

83. Добровольська Р. О., Холковська І. Л. Особливості організації музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus) / редкол.: Р. С. Гуревич та ін. Київ; Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 51-55.
84. Добровольська Р. О. Компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2019. Вип. №3 (14). С. 40-46.
85. Добровольська Р. О. Реалізація інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти шляхом впровадження міжпредметних зв'язків як педагогічної умови. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Івано-Франківськ, 2019. Вип. 16. С. 70-79.
86. Добровольська Р. О. Модель формування готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Вип. № 4. С. 112-120.
87. Добровольська Р. О. Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування як педагогічна умова формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 59. С. 64-70.
88. Добровольська Р. О. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного*

*педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2020. Вип. 63. С. 113-118*

89. Добровольська Р. О. Проблема розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2018. С. 105-110.

90. Добровольська Р. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2019. С. 80-85.

91. Добровольська Р. О. Готовність до створення музично-естетичного простору школи як складова професійної позиції майбутнього вчителя музики. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін»* Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. / ВДПУ ім. М. Коцюбинського ; ред. кол.: Р. С. Гуревич [та інші]. Вінниця, 2018. С. 82– 85.

92. Добровольська Р. О. Виховний потенціал музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VII школа методичного досвіду): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 21-22 листопада 2018 року / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. С. 29-34.*

93. Добровольська Р. О. Музично-естетичний простір як фактор реалізації освітньо-виховних функцій музичного мистецтва. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Серія «Мистецтво» / відп. Л. В. Старовойт. Вінниця, 2019. С. 62-66.*

94. Добровольська Р. О. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного



простору закладів загальної середньої освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Київ, 2019. Вип. 9(73). С. 71-78.

95. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Вінниця, 2020. 134 с.

96. Дослідження з загальної теорії систем / за ред. В. М. Садовського. Москва : Прогрес, 1969. 382 с.

97. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 356 с.

98. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

99. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

100. Євтушевський В. Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 54. С. 13–19.

101. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі* / упоряд. З. Голубенко. Київ : Шкільний світ, 2006. С. 5–18.

102. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.

103. Завалко К. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(1). С. 43–50.

104. Задерей О. А. Метод проектної технології та його застосування на заняттях української мови та літератури. URL: [https://olgazaderey.nethouse.ua> static>doc](https://olgazaderey.nethouse.ua>static>doc).
105. Захарчук Т. В. Система педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник СевНТУ Серія: Педагогіка* : зб. наук. пр. Севастополь, 2012. Вип. 127/2012. С. 115–119.
106. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХПІ», 2002. №2. С. 24–35.
107. Педагогічна майстерність : підручник / ред. І. А. Зязюн. Київ : Вища школа, 2004.
108. Зязюн І. А. Аксиологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук, пр. Київ ; Полтава, 2011. С. 9–24.
109. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : наук.-метод. посібн./ О. Пометун, Л. Пироженко ; за ред. О. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
110. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады. Москва : Педагогика, 1986. 192 с.
111. Кабалевский Д. Б. Поле деятельности – огромное... *Музыка в школе*. 1988. № 1. С. 8–15.
112. Кадієвська І. А. Освітній простір як середовище гуманізації особистості. *Культура народів Причорномор'я*. 2009. № 171. С. 87–92.
113. Кадикало О. І. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій : навчально-методичний посібник. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. 20 с.
114. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2009. 140 с.
115. Канівець Т. М. Комплекс методик для дослідження психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. *Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі*

*державної служби* : тези VII Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23–25 верес. 2010 р., м. Луцьк) / за наук. ред. Л. М. Карамушки, Л. Я. Малімон, О. А. Філь, Т. М. Литвиненко. Луцьк, 2010. С. 60–61.

116. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 111–117

117. Кармин А. С. Основы культурологии: морфология культуры. Санкт-Петербург : Лань, 1997. 512 с.

118. Карпов А. В. Методика диагностики уровня развития рефлексивности. URL: <http://psycabi.net>.

119. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

120. Карпюк Р. П. Теоретичні засади професійної готовності до педагогічної діяльності майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. Т. 1. С. 178–180.

121. Карташова Ж. Формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1–2018). С. 69–74.

122. Касярум Н. В. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–113.

123. Квас В. М. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. 2009. Вип. 13. Книга 1. С. 125–132.

124. Кирилюк О. С. Світоглядні категорії граничних підстав в універсальних вимірах культури : монографія. Одеса : Центр Гуманітарної освіти НАН України, 2008. 416 с.

125. Кириченко О. С. Критерії формування готовності до професійної діяльності інженерів на основі 3D-моделювання. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4. С. 296–308.
126. Кільдеров Д. Е. Інтеграційні процеси як соціально-педагогічна проблема підвищення якості освіти. *Вища освіта України* (дод. 1). *Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. Т. 2. С. 144–151.
127. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій* : матеріали конференції. Суми, 2008. С. 49–51.
128. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2006. Вип. 88. С. 138–141.
129. Коберник О. М. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2006. № 1. С. 2–5.
130. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 11–18.
131. Коваленко Є., Микитуха Р. Групова навчальна діяльність учнів як інноваційна технологія. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 81–85.
132. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 76–88.
133. Козловська І. М., Литвин А. В. Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання : методологічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць: у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 2. С. 177–183.
134. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.

135. Комкова О. А. Інновації у викладанні математики на заняттях у коледжі. *Збірник виступів учасників Першої науково-практичної конференції педагогічних працівників навчальних закладів Одеської області теми: «Використання інноваційних технологій в освітньому просторі»*.

Київ : Філія «Білгород-Дністровський економіко-правовий коледж» Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2018. С. 66–69.

136. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

137. Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.

138. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 т. 187 с.

139. Кончович К. Т. Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т вод. господарства та природокористування. Рівне, 2016. 20 с.

140. Корнієнко Л. Г., Мар'юшкіна О. Т. Втілення інтерактивних технологій в самостійну навчальну роботу студентів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 146–151.

141. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія : колективна монографія. Луганськ : Державний заклад «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.

142. Костікова І. І., Казачінер О. С. Навчання іноземних мов молодших школярів: варіативність організаційних форм : монографія. Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 228 с.

143. Краевский В. В. Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
144. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 4. С. 5–10.
145. Кремень В. Г. Філософія Національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ : Грамота, 2007. 576 с.
146. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
147. Кримський С. Принципи духовності ХХІ століття. *Директор школи*. 2003. № 4. С. 1–4.
148. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39
149. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2011. Вип. 20. С. 69–70.
150. Левківський М. В. Історія педагогіки : навчально-методичний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 316 с.
151. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2006. № 1. С. 36–40.
152. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Минск, 1992. 19 с.
153. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. Москва : Знание, 1975. 64 с.
154. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76
155. Литвин А. В. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 9–28.
156. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності :

- автореф. дис. ... д-ра пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманов. Київ, 2005. 40 с.
157. Ліненко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наука і освіта*. 2016. №1. С. 72–76.
  158. Ліпська С. Музично-творчі завдання у процесі виконавської підготовки учнів позашкільного закладу. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 2. С. 23–28.
  159. Лі Цзяці. Методика формування проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. Канд. Пед. Наук спец.: 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання». Одеса, 2018. 243 с.
  160. Локарева Ю. В. Використання методу художньо-творчого проекту в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 166. С. 167–170.
  161. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131–142.
  162. Лутковська С. М. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців в аграрних коледжах : навч. посіб. / за ред. проф. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. 437 с.
  163. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–26.
  164. Лузан П. Г., Кравець Ю. І., П'ятничук Т. В. Формування змісту професійного навчання кваліфікованих робітників з інтегрованих професій: методичний посібник. Київ : Інститут ПТО НАН України, 2012. 136 с.
  165. Лузік Е. В. Системно-синергетичний підхід до проектування самотійно пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку* : колективна монографія / Академія пед. наук України; І-т вищої освіти

- України ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, Н. Ф. Степко. Харків : Вид-во НУА, 2009. С. 76–90.
166. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2011. 20 с.
167. Люріна Т. І. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Нові виміри сучасного світу* : матеріали науково-практичної конференції. Мелітополь, 2005. Т. 1. Ч. 1. С. 46–49.
168. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe)
169. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 312 с.
170. Марко М. М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 015 – Професійна освіта. Мукачєво, 2018. 272 с.
171. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі : методичний посібник для вчителів. Київ : Шкільний світ, 2012. 128 с.
172. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.
173. Масол Л. М., Очаковська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О. Вивчення музики в 1–4 класах : навч.-метод. посібник для вчителів. Харків : Скорпіон, 2003. 144 с.
174. Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. №3 (4). С. 183–192.
175. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань: УДПУ ім. П. Тичини, 2007. Вип. 19. С. 185–192.



176. Метод «шести капелюхів мислення». URL: <http://vsi.com.ua/metod-shestikapeljuhiv-mislennja-edvarda-de-bono/>.
177. Методичні рекомендації щодо підготовки ММ-презентацій з використанням Microsoft PowerPoint. URL: <http://kubg.edu.ua/rekomendacii-prezentacii-2018>.
178. Мижерикова В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. Москва : Наука, 2002. 268 с.
179. Мозгальова Н. Г. Творчо-професійний потенціал формування успішної особистості майбутніх учителів музики : зб. наук. праць. Вип. 16. URL: [file:///C:/Users/Админ/Downloads/znppo\\_2014\\_16\\_58.pdf](file:///C:/Users/Админ/Downloads/znppo_2014_16_58.pdf).
180. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. 4-е вид., доп. Київ : ВАТ «КДНК», 2003. 615 с.
181. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 43 т. № 2
182. Мороз М. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти України та Польщі: порівняльний аналіз. *Українська полоністика*. 2018. Вип. 15. Педагогічні дослідження. С. 146–156.
183. Морська Л. І., Якимчук Н. В. Робота у малих групах як форма інтерактивної взаємодії на заняттях іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна*. 2013. Вип. 39. С. 269–271.
184. Мостепаненко А. М. Пространство-время и физическое познание. Москва : Атомиздат, 1975. 216 с.
185. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : зб. методичних матеріалів / упоряд. І. А. Романюк. Тернопіль : Мандрівець, 2007. 104 с.
186. Музичне мистецтво з методикою навчання : роб. навч. прог. [для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / уклад. І. Г. Толубко. Київ : Київський університет ім. Бориса Грінченка, 2017. 16 с.

187. Неменский Б. М. Роль искусств в системе общего образования. Роль искусств в общеобразовательном процессе. Москва, 1999. С. 3–26.
188. Немыкина И. Н. Теоретические основы формирования обобщенных понятий в профессиональной подготовке учителя музыки. Екатеринбург : Ур. гос. пед. ун-т, 1997. 156 с.
189. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. 910 с.
190. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
191. Олійник О. В. Структура і критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2016. № 74. Т. 3. С. 81–84.
192. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови. Київ : Освіта, 1992. 127 с.
193. Орлова Е. В. Культурное пространство: определение, специфика, структура. *Аналитика культурологии*. 2010. Вып. 3 (18). URL: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/589-cultural-space-structure-determination-of-specificity.html>.
194. Орлова Л. С. Формування і удосконалення майстерності майбутнього вчителя музики. *Соціум. Наука. Культура*. URL: <http://intkonf.org/orlova-ls-formuvannya-i-udoskonalennya-maysternosti-maybutnogo-vchitelyamuziki/>
195. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
196. Освітні технології: науково-методичний посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А. С. К., 2001. 489 с.
197. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін., за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
198. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания младших школьников : учеб. пособие для студентов нач. фак-тов педвузов.

Москва : Академия, 2001. 368 с.

199. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали: (травень-грудень 2004 р.). / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. ; під ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. Ч. 2. 202 с.

200. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 416 с.

201. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 1997. 194 с.

202. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) Б. А. Федоришина). URL: <http://www.psyoffice.ru>.

203. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

204. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський держ. гум. ун-т. Рівне, 2017. 244 с.

205. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

206. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред.. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

207. Педагогічний словник / М. Д.Ярмаченко, І. А. Зязюн, В. М. Мадзігон та ін. ; за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2000. 516 с.

208. Педагогіка : навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.

209. Перечень психологических методик. Персональный сайт Брунера. URL: [www.bruner.kgu.edu.ua](http://www.bruner.kgu.edu.ua).

210. Петрук В. А. Мотиваційна складова професійних умінь майбутніх випускників навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. Вип. 26. С. 417–421.
211. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Рівне : 2010.
212. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 401 с.
213. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики». Кривой Рог, 1993. 374 с.
214. Пулина А. А. Метод проектов в практике современного учителя : монография. Симферополь : Ната, 2007. 242 с.
215. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
216. Плачинда Т. Інтегративний підхід під час професійної підготовки майбутніх фахівців. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. Вип. 3. С. 190–198.
217. Плотинский Ю. Модели социальных процессов : учеб. пособие для высш. учеб. зав. Москва : Логос, 2001. 296 с.
218. Потапчук Т. В. Педагогічні умови формування у студентів позитивного ставлення до навчання на заняттях із хорового класу. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 3. С. 49-56.
219. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2005. 195 с.
220. Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод

- социально-психологического исследования управленческой деятельности : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01, 19.00.05 – социальная психология. Валерия Владимировна Пономарева. Ярославль, 2000. 188 с.
221. Прошкін В. В. Зміст інтеграції університетської науки та освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 108–114.
222. Психодіагностика в службі зайнятості : метод. посіб. / за ред. В. В. Синявського, О. О. Яцишина. Київ, 1998. 132 с.
223. Психологические тесты : в 2 т. / ред.-сост. А. А. Карелина. Москва : ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 312 с.
224. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій : навч.-метод. посібник / за ред. О. І. Кадикало. Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. 20 с.
225. Разумный В. А. Методика формирования эстетической культуры личности. Москва, 1985. 71 с.
226. Растрігіна А. М. Мистецький освітній простір як система умов ефективної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2013. Вип. 14. С. 28-31.
227. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. Самара : БАХРАХ/М, 2001. 672 с.
228. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 432 с.
229. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтеграційна система: соціально-філософський аналіз : автореф. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Одеса, 2005. 24 с.
230. Рижигов В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : Вид-во «Айлан», 2010. 280 с.
231. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти.* 2006. № 1(3). С. 35–41.

232. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2 кн. Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. Москва : Владос, 2004. 476 с.
233. Ромко С. До проблеми формування творчої діяльності як засобу музичного виховання молодших школярів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 46. С. 256–262.
234. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 256 с
235. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : Изд-во АН СССР, 1957. 331 с.
236. Рудницька О. П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу. *Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика* : науково-методичний щорічник / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2001. С. 190–198.
237. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
238. Савченко Р. А. Кооперативно-діяльнісний підхід: сутність і реалізація у формуванні музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми*: зб. наук. пр. Київ ; Вінниця, 2012. Вип. 30. С. 238–244.
239. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Бердянськ : БДПУ, 2010. № 1. С. 186.
240. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. пр. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. Вип. 14. С. 178–186.

241. Семенець Л. М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики. Київ : Освіта України, 2009. 154 с.
242. Семенов Н. О некоторых перспективах развития трудовой деятельности. *Коммунист*, 1973. № 15. С.3–5.
243. Семешук В. Альтернативні методи використання міжпредметних зв'язків на заняттях. *Освіта. Технікуми. Коледжі*. 2004. № 1 (7). С. 40–44.
244. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.08. Москва, 2008. 441 с.
245. Сисоєва С. В. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
246. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
247. Сідун М. М. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_39\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_39_85)
248. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомир, 2010. 20 с.
249. Скрипченко О. П. Критерії, показники та рівні сформованості професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18. С. 115–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_014\\_2015\\_18\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2015_18_28).
250. Смульсон М. Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/1628/1/Smulson\\_Maryna\\_LazarivnaIntelktualnyi\\_samorozvytok\\_u\\_virtualnomu\\_osvitn\\_omu\\_seredovyschi\\_mina\\_paradygmy.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1628/1/Smulson_Maryna_LazarivnaIntelktualnyi_samorozvytok_u_virtualnomu_osvitn_omu_seredovyschi_mina_paradygmy.pdf).

251. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 264 с.
252. Соколовська Т. П. Мультимедійні презентації – гідна альтернатива електронному підручнику. URL: <http://lipvid.org.ua/upload/iblock>.
253. Соломаха С. О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.
254. Софілканич Н. Ю., Дем'ян В. Л. Роль і місце рольових ігор у навчанні англійської мови професійного спрямування у вищих закладах освіти. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. В. Ф. Черкасов [та ін.]. Кіровоград : КДПУ. Вип. 147. С. 276–279.
255. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. Київ : Кондор, 2006. 372 с.
256. Спутник учителя музыки. / сост. Т. В. Чельшева. Москва, 1993. 240 с.
257. Станкевич П. В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (естествознание, уровень профессионального образования). Санкт-Петербург, 2010. 38 с.
258. Столярченко О. В. Толерантність учнів у здійсненні творчих виховних проектів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 34. С. 432-438.
259. Строгаль Т. Ю. Формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 273 с.
260. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ, 1978. 262 с.
261. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 553 с.



262. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2009 .1008 с.
263. Тайнелъ Е. Теорія та практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації : навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. 388 с.
264. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
265. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / вип. кол. Гузій Н. В. (відпов. за вип.) та ін. Київ : НПТУ, 2001. Вип. 6. 295 с.
266. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2008. 424 с.
267. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія / [П. Г.Лузан, В. М. Манько, Л. В.Нестерова, Г. М.Романова] ; за заг. ред. Г. М. Романової. Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 216 с.
268. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : навч. посібник / Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. І. Бондарчук та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Науковий світ, 2008. 230 с.
269. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія / Інститут ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ ; Запоріжжя, 2008. 272 с.
270. Ткаченко О. М. Використання міжпредметних зв'язків у системі формування інформаційної культури школярів. *Науково-практична Інтернет-конференція «Шляхи формування інформаційної культури та інформативної компетентності сучасного школяра»*. 2012 URL: <http://www.moippo.mk.ua/index.php?option>.
271. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної

- освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти. Київ, 2012. 300 с.
272. Третько В. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. № 6. С. 94–102.
273. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.
274. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 96 с.
275. Тягай І. М. Форми інтерактивного навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 272 с.
276. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навчально-методичний посібник. Київ : Абетка, 2004. 240 с.
277. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
278. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др.]. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
279. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.
280. Флоренский П. А. Собр. соч. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. Москва : Мысль, 2000. 446 с.
281. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання. Київ : Радянська школа, 1960. 299 с.
282. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис. .... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2004. 219 с.

283. Холковська І. Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2015. Вип. 44. С. 214–218.
284. Холковська І. Л. Основи педагогічної майстерності : Практикум / І. Л. Холковська, О. В. Волошина, С. І. Губіна. Вінниця : Твори, 2019. 240 с.
285. Холковська І. Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С. 405–409.
286. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія. Київ : Преса України, 2003. 320 с.
287. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
288. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода* : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
289. Цзяці Лі. Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Одеса, 2018. 244 с.
290. Цзяці Лі. Характеристика основних підходів та принципів до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27). Ч. 2. С. 145–152.
291. Цимбалару А. Освітній простір молодших школярів у

- загальноосвітньому навчальному закладі: особливості моделювання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 1. С. 52–58.
292. Чайка О. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів : дис. ... канд. пед. наук спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Педагогічні науки». Одеса, 2018. 332 с.
293. Чельшева Т. В., Ламыкина Л. В. Образовательная область «Искусство» в контексте эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования : методические рекомендации. Москва : АПКИПРО, 2002. 78 с.
294. Шахов В. І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 18. С. 76-83.
295. Шевчук С. В. Ділове мовлення для державних службовців : навч. посібник. 4-те вид., виправ. і допов. Київ : Алерта, 2012. 428 с.
296. Шевнюк О. Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя з проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. Київ : НПУ, 2002. Вип. 7. С. 169.
297. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКИПРО, 2003. 156 с.
298. Шкільняк Л. І. Дискусія як метод інтерактивного навчання у вищій медичній школі. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2015. № 1. Т. 19. С. 189–192.
299. Школяр Л. В. На единых принципах. *Музыка в школе*. 1988. №3. С. 7–10.
300. Шостакович Д. Знать и любить музыку. Москва : Молодая гвардия, 1958. 200 с.
301. Штифурак В. Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2011. 44 с.

302. Шумская Л. И. Диагностика воспитательного процесса в вузе. Минск, 2010. 343 с.
303. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва : Мир, 1978. 418 с.
304. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.
305. Юдова-Романова К. Ділові ігри як метод інтерактивного навчання в процесі підготовки бакалаврів театрального мистецтва: випуск нової постановки. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*. 2015. Вип. 16. С. 198–212.
306. Юцевич Ю. Є. Музыка : словник-довідник. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. 436 с.
307. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / гол. ред. В. В. Ягупов. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
308. Якиманская И. С. Разработка технология личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31-54
309. Яковлева Н. Педагогическое проектирование : учеб.-практ. пособ. Челябинск : Изд-во ЧДПУ, 2001. 124 с.
310. Яланська С. Творча компетентність педагога як умова ефективності професійної діяльності . *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 4. С. 74-85.
311. Ячменик М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. Є. Антонова та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 237–249.

312. Ящук О. М. Сутність і критерії підготовки майбутніх учителів до формування логічних умінь молодших школярів. Педагогічний альманах. 2018. Вип. 37. С. 222–227.
313. Anderson J. W., Krathwhol D. R., Airasia P. W. A Taxanomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. New York : Person Education, 2003. 336 p.
314. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*. Łódź, 2019. № 9(1). P. 7-16.
315. Dobrovolska R. Musical-aesthetic space as a factor of implementation of educational-functional musical functions. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe: Conference Proceedings, Part I*, April 6th. Riga, 2019 P. 33-36.
316. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Monografia pokonferencyjna. Science, research, development #19*. Warszawa, 2019. (30.07.2019). P. 77-86
317. Dobrovolska R. Features of constructions of musical-aesthetic space as a component of the cultural-educational space of a comprehensive school. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual Conference Technology transfer: innovaite solutions in Social Science and Humanities*. Tallin, Estonia. 28 March 2019. P. 37-41.
318. Fink L. D. Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams. *Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups* / [ed. by L. K. Michaelsen, A. B. Knight, L. Dee Fink]. Westport, CT: Praeger Publishers, 2002. P. 3– 26.
319. Fisher B. A., Ellis D. G. Small group decision making: Communication and the group process. New York : McGraw Hill Higher Education, 1990. 306 p.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Діагностика комунікативної толерантності (В. Бойко)

Дослідник А. Сорока зазначає, що за допомогою методики діагностики «Загальної комунікативної толерантності» В. Бойка (45 запитань, особистісний опитувальник зі шкалюванням відповідей за 4-бальною шкалою) можемо діагностувати толерантні й інтолерантні установки особистості, які проявляються у спілкуванні. Згідно з автором методики, комунікативна толерантність, або інтолерантність, у спілкуванні підрозділяється на ситуативну, типологічну, професійну та загальну. Рівень ситуативної толерантності визначається ставленням людини до конкретного партнера зі спілкування (дружини, колеги, випадкового знайомого), типологічної – ставленням до групи людей (представників будь-якої національності, професії тощо). Професійна комунікативна толерантність проявляється у робочій обстановці, у взаємодії з тими людьми, з якими доводиться мати справу за родом діяльності (клієнтами, пацієнтами). Загальна комунікативна толерантність зумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, моральними принципами і значною мірою зумовлює інші форми комунікативної толерантності. Ще одна особистісна характеристика, яка відіграє ключову роль у проблемі здійснення кримінальної поведінки і служить перешкодою для подальшої ресоціалізації після відбуття терміну покарання – це риса нетерпимості, інтолерантності до соціуму. Коли людина не розуміє й не сприймає права на індивідуальність інших людей, коли особистість вважає себе еталоном під час оцінювання поведінки та способу думок інших, прагне «підігнати» партнера під себе і не бажає пристосовуватися ні під кого іншого, не вміє прощати помилки, незручності, ненавмисно завдані неприємності, тоді така людина буде відчувати своє право заподіювати іншим людям біль і неприємності, а сама не буде відчувати провини за використання інших у задоволенні своїх потреб – матеріальних, фізичних, моральних. Діагностика та робота з психокорекції інтолерантності як особистісної риси може поліпшити прогноз ресоціалізації та подальшої соціальної адаптації особистості у соціумі.

**Інструкція.** Вам надається можливість вчинити екскурс у різноманіття людських відносин. З цією метою вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. У процесі відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих або хороших відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи запитання. Свої відповіді варто проставляти («V» або «+») в одній із чотирьох колонок.

*Перевірте себе:* наскільки ви здатні приймати або не приймати індивідуальні особливості людей, що зустрічаються вам. Нижче наводяться



судження; скористайтесь оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки вони правильні стосовно особисто вас: 0 балів – зовсім неправильно, 1 – правильно деякою мірою (несильно), 2 – правильно значною мірою (значно), 3 – правильно у вищій мірі (дуже сильно).

№ з/п	Судження	Бали
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3	Галасливі дитячі ігри переношу важко	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5	Бездоганна в усіх відношеннях людина насторожила б мене	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного Я. Міру згоди з судженнями, як і у попередньому випадку, виражайте у відповіді у балах від 0 до 3.

№ з/п	Судження	Бали
1	Мене зазвичай виводить з рівноваги нетямущий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мене обтяжувала б розмова з байдужим для мене попутником у потязі, літаку, якщо він проявить ініціативу	
4	Мене обтяжувала б розмова з випадковим попутником, який поступається мені за рівнем знань і культури	
5	Мені важко порозумітися з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточення.

№ з/п	Судження	Бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, вбрання)	
2	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження або безкультурністю, або дивацтвом	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні	

	відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не виношу	
5	Терпіти не можу ділових партнерів із низьким професійним рівнем	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* наскільки ви умієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некоммунікбельними якостями людей (міру згоди з судженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же	
2	Мені важко приховати, якщо людина чим-небудь неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягти на своєму	
4	Мені неприємні самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається у транспорті	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* чи є у вас схильність «переробляти» і перевиховувати партнера (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Я маю звичку повчати оточення	
2	Мене обурюють невиховані люди	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь	
4	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* наскільки ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Мене дратують люди похилого віку, коли вони у «час пік» перебувають у міському транспорті або в магазинах	
2	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортури	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це мене дратує	
4	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* чи властива вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугі	
2	Мені часто докоряють у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю завдані мені образи тими, кого я ціную або поважаю	
4	Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, то я на нього не ображуся	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* наскільки ви терпимі до дискомфортних станів оточення (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за слушної нагоди розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюся уникнути розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів	

	(подруг)	
5	Мені іноді подобається позлити кого-небудь з рідних і друзів	
	ВСЬОГО:	

*Перевірте себе:* які ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам	
2	Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер	
3	Зазвичай я складно пристосовуюся до нових партнерів зі спільної роботи	
4	Я уникаю підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Зазвичай я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію	
	ВСЬОГО:	

## Додаток Б

### Дослідження рівня емпатійних тенденцій (І. Юсупов)

Методика «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І. Юсупова (показники дозволяють встановити ставлення підлітка до батьків, однолітків, літніх людей, тварин, героїв творів мистецтва, незнайомих людей).

Використання методики І. Юсупова дає можливість дослідити прояв емпатії (співпереживання), тобто здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей, тобто, наскільки студент – майбутній вчитель з тим чи іншим проявом емпатії здатен бачити проблеми людей із фізичними вадами, уявно ставши на їхнє місце («Мета-позиція»).

**Інструкція.** Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям такі числа: якщо ви відповіли «не знаю» – 0, «немає, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, і відповіді «так, завжди» – 5. Відповідати треба на всі пункти.

#### ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги з серії «Життя чудових людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних передач віддаю перевагу передачам про сучасну музику.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого потрібно терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не варто втручатися у конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі собою наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони були не праві.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба хлистати.
15. Коли я читаю про драматичні події у житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Коли я Бачу підлітків, або дорослих, що сваряться, я втручаюся.

18. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми і книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за мімічним вираженням осіб і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком діти ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину, я стараюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її нарікання.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій своїх хазяїв.
31. Із скрутної конфліктної ситуації людина має виходити самотійно.
32. Якщо дитина плаче, то на те є свої причини.
33. Молодь має задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені б хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин варто відловлювати і знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

## Додаток В

### Визначення креативного потенціалу

Для виявлення впливу мотиваційних чинників на креативну активність ми скористалися анкетною-шкалою, яка являє собою ряд тверджень, що припускають вимір таких параметрів: рівня креативності особистості й прагнення до оригінальності й новизни діяльності, зокрема створення якісно нового й неповторного в ментальному або предметному плані; рівня креативності й престижу – цілеспрямованість до визнання суспільством досягнень творчої діяльності, прагнення проявляти креативність за межами тієї або іншої зовні заданої ситуації; рівня креативності й мотивації професіоналізму, а саме, прагнення до творчої роботи в різних умовах, здатність додавати сили до рішення творчих завдань незалежно від того, що буде впливати на хід діяльності, при цьому проявляючи професійні якості. В результаті ранжування відповідей нами було обрано ті три мотиваційних чинники, які набрали найбільшу кількість балів. Це – престиж, мотивація професіоналізму і новизна діяльності.

**Інструкція.** Вам надається опитувач, в якому наведена низка суджень, що стосуються вашої особи, вашого підходу до вирішення проблем і характеристики вашого середовища. Відзначте підкресленням, якою мірою відноситься до вас кожне із тверджень опитувача: завжди, часто, іноді, рідко, ніколи.

#### **А. Моя особа**

1. Мені бракує впевненості в собі.
2. Я ціную критичність.
3. Я боюся відрізнятись від інших.
4. Мої батьки підтримували мою креативність.
5. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності.
6. Мені подобаються нові люди та місця.
7. Я потребую постійного відчуття порядку в моєму житті.
8. Я вважаю, що марення, мрії – справа застійна.
9. Я почуваюсь незручно, коли люди проявляють свої почуття.
10. Я отримую задоволення, граючи ролі.
11. Я досягаю більшого, коли дотримуюсь правил.
12. Я дозволяю власним почуттям керувати мною.
13. Мені подобається, коли мене вважають незалежним.
14. Мені подобається бути разом з людьми, котрі критично мислять.
15. Я швидше реактивний, ніж активний.
16. Мені подобається заглядати далеко вперед.

### **Б. Мій підхід до вирішення проблем**

1. Стикаючись із проблемою, я роблю поспішні висновки.
2. Коли проблема виникає, я стаю об'єктивним і аналітичним.
3. Потрібні всі факти, щоб прийняти рішення.
4. Моє внутрішнє почуття допомагає мені.
5. Я розраховую на свої минулі знання подібних проблем.
6. Я ненавиджу працювати над деталями.
7. Секрет успіху – в укомплектованому штаті персоналу.
8. Статистичні дані й діаграми дають спотворену картину.
9. До вирішення проблем варто підходити одним і тим же способом.
10. Мене сприймають як людину, що вирішує проблеми оригінально.
11. У мене є труднощі з виявленням проблем.
12. Я використовую спеціальну техніку для вирішення проблем.
13. Я засмучуюсь, якщо проблема здається занадто складною.
14. Коли інші не беруться за рішення, я роблю це, якщо можу.
15. Я люблю читати інструкції, перш ніж почати що-небудь нове.
16. Я вірю, що процес знаходження рішень – творчий.

### **В. Моє робоче середовище**

1. Люди в моїй організації думають, що їхній спосіб дії – найкращий.
2. Навколо мене креативність розглядається як ключ до виживання.
3. Межі моїх повноважень точно визначені.
4. Тут приймаються варті уваги ідеї.
5. Час для творчих роздумів у цій організації обмежений.
6. Змагання між службовцями сприймається як здорова конкуренція.
7. Я міг би охарактеризувати мою організацію як затишну й орієнтовану на співпрацю.
8. У цій організації ми любимо знаходити проблеми.
9. Тут, якщо ви креативні, значить, мрійник.
10. У цій організації креативним людям дають свободу.
11. Організаційні процедури вбивають ідеї.
12. Я можу вільно розповідати про мої ідеї, не побоюючись, що їх вкрадуть.
13. Мене зупинять, якщо я почну пропонувати нові рішення.
14. Тут хороші працівники становлять цінність самі собою.
15. Нові ідеї мають бути детально описані.
16. Інновації заохочуються у цій організації.



## Додаток Г

### Тест особистісних творчих характеристик

**Інструкція.** Серед наступних коротких речень ви знайдете такі, які, безперечно, підходять вам краще, ніж інші. Їх варто позначити знаком «Х» у колонці «В основному правильно». Деякі пропозиції підходять вам лише частково, їх слід помітити знаком «Х» у колонці «Частково правильно». Інші твердження не підійдуть вам зовсім, їх треба помітити знаком «Х» у колонці «В основному неправильно». Ті твердження, відносно яких ви не можете прийти до якогось рішення, треба помітити знаком «Х» у колонці «Не можу вирішити».

### ОПИТУВАЛЬНИК

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то я намагаюся здогадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я ставлю питання, якщо чого-небудь не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перш ніж грати в нову гру, я маю переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені треба буде дізнатися або зробити.
7. Якщо щось не вдається мені з першого разу, я працюватиму до тих пір, поки це не зроблю.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
9. Краще я робитиму все як завжди, ніж шукатиму нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.
11. Мені подобається займатися чимось новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь я стану відомим артистом, музикантом або поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.
18. Я люблю те, що незвично.
19. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються оповідання або телепередачі про події, що сталися у минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї у компанії друзів.

22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.

23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити або вчинити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.

24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.

25. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.

26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.

27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.

28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я дотримуватимуся її, а не шукатиму інші відповіді.

29. Я не люблю виступати перед класом.

30. Коли я читаю або дивлюся телевізор, я уявляю себе ким-небудь з героїв.

31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.

32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.

33. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.

34. Мені хотілося б, щоб мої батьки й учителі робили все як завжди і не мінялися.

35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.

36. Цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи я маю рацію.

37. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них усередині і як вони працюють.

38. Моїм кращим друзям не подобаються безглузді ідеї.

39. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.

40. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.

41. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.

42. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.

43. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.

44. Мені подобається роздумувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку.

45. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.

46. Я люблю перегортати книги і журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.

47. Я думаю, що на більшість питань є одна правильна відповідь.

48. Я люблю ставити запитання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

49. У мене є багато цікавих справ у школі й удома.

## Додаток Д

## АНКЕТА

## для опитування професорсько-викладацького складу ЗВО

Метою опитування є аналіз стану розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в ЗВО України. Предметом дослідження є ключові компоненти системи забезпечення якості вищої освіти, а саме: рамки забезпечення якості освіти на рівні закладу; процеси забезпечення якості освіти у викладанні та навчанні; затвердження, моніторинг і періодичний огляд програм; оцінювання студентів; забезпечення якості освіти викладацького складу; навчальні ресурси та підтримка студентів; інформаційні системи.

*У рамках проведення дисертаційного дослідження з педагогіки «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» просимо вас взяти участь в анонімному анкетуванні та відповісти на такі запитання:*

1. Укажіть, чи є у вас педагогічна освіта?
  - а) так, вища професійна;
  - б) так, курс перепідготовки «Викладач вищої школи»;
  - в) так, інше

---

г) немає.

2. Укажіть ваш вік:

- а) до 30 років;
- б) від 31 до 40 років;
- в) від 41 до 50 років;
- г) більше 50 років.

3. Укажіть, чи є у вас учений ступінь?

- а) так, кандидат наук;
- б) так, доктор наук;
- в) немає.

4. Який стаж вашої педагогічної діяльності?

- а) до 5 років;
- б) від 5 до 10 років;
- в) від 10 до 20 років;
- г) більше 20 років.

5. Який сенс ви вкладаєте в поняття «Педагогічна технологія»? \_\_\_\_\_
-

---

---

6. Які з названих етапів проєктування і здійснення навчання ви вважаєте характерними для педагогічної технології?

- а) цілеполягання;
- б) планування;
- в) контроль;
- г) аналіз;
- д) коригування;
- е)

інше:

---

7. Як ви вважаєте, чи є потреба застосування інноваційних педагогічних технологій у навчанні студентів педагогічних ЗВО?

- а) немає;
- б) так.

У чому ця потреба виражається?

---

---

8. Які з перерахованих дидактичних можливостей має педагогічна технологія?

а) можливість побудови логічної послідовності дій і операцій, що забезпечують продуктивність навчання і оптимальність витрат, при досягненні поставленої мети;

б) можливість цілеспрямованого управління процесом досягнення мети;

в) можливість забезпечення системності та циклічності дій у досягненні освітніх завдань;

г) можливість приведення дій суб'єктів освітнього процесу у відповідність із закономірностями організовуваних процесів (навчання, розвитку особистості, пошукової діяльності та ін.), досягнувши поставленої мети;

д) можливість нормування послідовності та способів діяльності суб'єктів, досягнувши освітніх цілей;

е)

інше:

---

9. Чим, на вашу думку, визначається вибір педагогічної технології у навчанні студентів?

10. Чи зазнаєте ви труднощів під час вибору педагогічної технології для підготовки і проведення навчального заняття?

- а) зазнаю значних труднощів;
- б) іноді зазнаю труднощів;
- в) не зазнаю труднощів.

11. Оцініть інтенсивність використання досягнень передового педагогічного досвіду, в тому числі інноваційних розвиваючих педагогічних технологій у вашому ЗВО.

- а) використовуються активно;
  - б) використовуються недостатньо активно (вказіть, чому?)
- 

12. Як ви ставитеся до активного застосування педагогічних технологій у підготовці студентів?

- а) позитивно;
- б) певне ставлення відсутнє;
- в) негативно (вказіть, чому?)

13. Чи зазнаєте ви труднощів у застосуванні інноваційних педагогічних технологій?

- а) зазнаю великих труднощів;
- б) іноді зазнаю труднощів;
- в) не зазнаю труднощів.

14. Оцініть інтенсивність застосування вами інноваційних педагогічних технологій у навчанні курсантів.

- а) застосовую часто;
- б) застосовую іноді;
- в) застосовую рідко (вказіть, чому?)

15. Опишіть ваше ставлення до застосування у навчанні курсантів розвиваючих педагогічних технологій;

- а) відчуваю інтерес;
- б) вважаю практичним і необхідним;
- в) представляється надуманим;
- г) інше.

16. Застосування яких педагогічних технологій викликає у вас найбільший інтерес?

- а) технології, що ґрунтуються на асоціативно-рефлекторній концепції навчання;
  - б) технології, ґрунтуються на теорії поетапного формування розумових дій;
  - в) нові інформаційні технології;
  - г) технології проблемного навчання;
  - д) технології проблемно-діяльнісного навчання;
  - е) технології контекстного навчання;
  - ж) технології навчання у співпраці;
  - з) інші.
- 

17. Які педагогічні технології ви переважно використовуєте в навчанні студентів?

- а) технології «репродуктивного толку»;

- б) продуктивні технології;
- в) інші

---

18. Які педагогічні технології ви застосовуєте на 1, 2 курсах навчання студентів *(оцініть за мірою значущості у балах від 1 (min) до 8 (max))*?

- а) технології, ґрунтовані на асоціативно-рефлекторній концепції навчання;
- б) технології, ґрунтовані на теорії поетапного формування розумових дій;
- в) особистісно-орієнтовані технології;
- г) технології проблемного навчання;
- ґ) технології проблемно-діяльнісного навчання;
- д) технології контекстного навчання;
- е) технології навчання у співпраці;
- ж) нові інформаційні технології.

19. Які педагогічні технології ви застосовуєте на 3, 4 курсах навчання курсантів *(оцініть за мірою значущості у балах від 1 (min) до 8 (max))*?

- а) технології, ґрунтовані на асоціативно-рефлекторній концепції навчання;
- б) технології, ґрунтовані на теорії поетапного формування розумових дій;
- в) особистісно-орієнтовані технології;
- г) технології проблемного навчання;
- ґ) технології проблемно-діяльнісного навчання;
- д) технології контекстного навчання;
- е) технології навчання у співпраці;
- ж) нові інформаційні технології.

20. Які педагогічні технології ви застосовуєте на 5 курсі навчання курсантів *(оцініть за мірою значущості у балах від 1 (min) до 8 (max))*?

- а) технології, ґрунтовані на асоціативно-рефлекторній концепції навчання;
- б) технології, ґрунтовані на теорії поетапного формування розумових дій;
- в) особистісно-орієнтовані технології;
- г) технології проблемного навчання;
- ґ) технології проблемно-діяльнісного навчання;
- д) технології контекстного навчання;
- е) технології навчання у співпраці;
- ж) нові інформаційні технології.

*Дякуємо за надану допомогу!*

### Додаток 3

#### Методика ГОКК (М. І. Лук'янова)

Для визначення такого показника як «налагодження й підтримка емоційного контакту зі співрозмовником був запропонований опитувальник «Міжкультурна компетенція» та методика групового оцінювання комунікативної компетенції (ГОКК) (М. Лук'янова).

За методикою ГОКК (групова оцінка комунікативної компетентності) кожному експертові пропонується розглянути шість професійно значущих якостей педагога і три комунікативні функції. Характеристика кожного з них складається з восьми показників, які експерт має оцінити певною кількістю балів. У пронумерованих реєстраційних бланках назви якостей і комунікативних функцій не подані. Бланк № 1 служить для оцінки емпатійності, № 2 – здібності до рефлексії; № 3 – товарищескості; № 4 – гнучкості особистості (у мисленні, поведінці), № 5 – здібності до співпраці, контакту; № 6 – емоційній привабливості педагога; № 7 – функції впливу; № 8 – функції організації; № 9 – функції передачі інформації.

Кожна якість і функція оцінюється за 6-бальною шкалою:

Часто, яскраво виражено – 5

Частіше проявляється, ніж немає – 4

Непостійно, ситуативно – 3

Дуже рідко – 2

Ніколи – 1

Не можу оцінити – 0.

Час для відповідей не обмежується.

Для отримання об'єктивної думки про прояв педагогом ПЗОЯ і рівні його комунікативної компетентності необхідно, щоб експертів від кожної групи (педагогів, батьків) було не менше 15.

Бланк 1

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Добре розуміє настрій дитини						
2. Уважний до дитини та її проблем						
3. Проявляє любов і повагу до дітей						
4. Уважний до настрою дитини						
5. Враховує емоційний стан дитини на уроці						
6. Готовий емоційно відгукнутися на проблеми співрозмовника						
7. Співчуває дитині при її невдачах						
8. Демонструє повагу до особистості дитини						

Загальна сума балів	
Середній бал за якістю	

Бланк 2

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Цікавиться і бере до уваги думку дітей						
2. Уміє стримуватися, навіть коли діти неправі						
3. Може публічно визнати свої помилки						
4. Бере до уваги інтереси і нахили хлопців						
5. Враховує свої колишні помилки						
6. У важких ситуаціях проявляє спокій і витримку						
7. Прагне постійно отримувати зворотний зв'язок						
8. Критично ставиться до своїх вчинків, дій						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 3

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Говорить про свої труднощі і переживання партнерам зі взаємодії						
2. Легко встановлює контакт з більшістю дітей						
3. Проявляє готовність до обговорення різних питань із співрозмовником						
4. Прагне до встановлення довірливих стосунків з дітьми						
5. Цікавиться особистісними проблемами дітей						
6. Виявляє цікавість до співрозмовника і його інформації						
7. Проявляє відкритість у спілкуванні						
8. Прагне підтримувати численні контакти з різними суб'єктами						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						



Бланк 4

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Не демонструє свої переваги над дітьми						
2. Визнає за дитиною право на власну точку зору						
3. Проявляє вимогливість і суворість						
4. Проявляє готовність до перегляду власної точки зору						
5. Володіє різними способами організації заняття						
6. Визнає рівність позицій педагога і вихованця						
7. Уміє аналізувати громадські події і процеси						
8. Творчо, неординарно ставиться до своєї педагогічної діяльності						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 5

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Притягує до себе високою ерудицією						
2. Охоче підтримує конструктивну ініціативу хлопців						
3. Проявляє схильність до співрозмовника						
4. Уміє вирішити конфліктну ситуацію						
5. Надихає інших на творчу діяльність						
6. Спонукає учнів до дискусії, до активності у бесіді						
7. Уміє слухати і чути іншого						
8. Виявляє щиру цікавість до дітей						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 6

Комунікативні якості педагога	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Викликає прихильність до себе манерою поведінки						
2. Проявляє ввічливість						
3. Викликає прихильність до себе зовнішнім виглядом						

4. Тактовно звертається до дітей на заняттях і поза ними						
5. Викликає повагу оточення						
6. Цікавий у бесіді						
7. Має широке коло інтересів і захоплень						
8. Проявляє доброзичливість						
Загальна сума балів						
Середній бал за якістю						

Бланк 7

Володіння комунікативними функціями	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Уміє створити на уроках сприятливий психологічний клімат						
2. Справедливий і уважний щодо усіх дітей						
3. Раціонально розподіляє власний час і діяльність						
4. Не допускає лайки на адресу дітей						
5. Проявляє у роботі творчу активність						
6. Прищеплює хлопцям інтерес до якої-небудь справи						
7. Може аргументовано переконати хлопців у необхідності якої-небудь справи, вчинку						
8. Є для більшості хлопців референтною (значимою) людиною						
Загальна сума балів						
Середній бал по функції						

Бланк 8

Володіння комунікативними функціями	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Уміє знайти до дитини індивідуальний підхід						
2. Уміє викликати на занятті інтерес до матеріалу, що вивчається						
3. Часто підбадьорює дітей у скрутних ситуаціях						
4. Уміє об'єднати хлопців навколо загальної ідеї, завдання, мети						
5. Називає дітей найчастіше на ім'я						
6. Уміє зняти напругу і втому на занятті						
7. Заохочує висловлювання дітьми власної точки зору на проблему						
8. Залучає хлопців до роботи на занятті						

Загальна сума балів	
Середній бал по функції	

## Бланк 9

Володіння комунікативними функціями	Частота прояву, бали					
	5	4	3	2	1	0
1. Демонструє добре знання предмета						
2. Викладає матеріал ясно і доступно						
3. Вміє підтримати розмову на різні теми						
4. Під час викладання матеріалу спонукає дітей до роздумів над ним						
5. Висловлює свою думку з того чи іншого питання						
6. Відстоює свою думку без роздратування та агресії						
7. Аргументовано і переконливо говорить						
8. Демонструє високу культуру мовлення						
Загальна сума балів						
Середній бал по функції						

**Обробка й інтерпретація результатів**

Якщо деякі пункти опитувача експерт залишив без відповіді або оцінив у 0 балів, то під час обробки результатів такі бланки мають вилучатися з обігу та вважатися недійсними.

Обробка результатів проводиться за двома узагальненими показниками, закладеними в методиці:

1. Вираження кожної якості в педагога (середній бал вказується у нижній частині бланків № 1 - 6)

2. Міри оволодіння педагогом комунікативними функціями впливу (середній бал вказується у бланку № 7), організації (середній бал підраховується у бланку № 8), передачі інформації (середній бал – у бланку № 9).

Із кожної якості та кожної комунікативної функції педагог максимально може набрати 40 балів (у бланках ця цифра записується у графі «Загальна сума балів». Потім визначається середній бал (найвищий дорівнює 5), який відповідатиме думці одного експерта.

Необхідно підрахувати сукупний середній бал для всіх експертів із кожної якості окремо.

На основі співставлення одержаних результатів із діагностичними нормами (табл. 1) робиться висновок про рівень вираженості ПЗОЯ педагога і рівні володіння основними комунікативними функціями.

Таблиця 1

**Рівні вираженості ПЗОЯ педагога і рівні володіння основними комунікативними функціями**

Показники, що діагностуються	Рівень, бали			
	Відносно високий	Дещо вищий за середній	Відносно середній	Відносно низький (менше)
Емпатійність	4,7 – 5,0	4,3 – 4,6	3,4 – 4,2	3,3
Рефлексивність	4,6 – 5,0	4,2 – 4,5	3,5 – 4,1	3,4
Товариськість	4,7 – 5,0	4,0 – 4,6	3,3 – 4,1	3,4
Гнучкість особистості	4,7 – 5,0	4,2 – 4,6	3,3 – 4,1	3,2
Здатність до співпраці	4,8 – 5,0	4,4 – 4,7	3,5 – 4,2	3,4
Емоційна привабливість	4,8 – 5,0	4,5 – 4,7	3,8 – 4,4	3,7
Функція впливу	4,7 – 5,0	4,3 – 4,6	3,6 – 4,2	3,5
Функція передачі інформації	4,8 – 5,0	4,4 – 4,7	3,7 – 4,3	3,6
Комунікативна компетентність	4,7 – 5,0	4,3 – 4,6	3,6 – 4,2	3,5

Особистісні якості людини не можуть бути діагностовані з високою точністю в силу своєї мінливості, динамічності, залежності від ситуації, що склалася. Крім того, як відзначає М. І. Лук'янова, компетентність фахівця у педагогічному спілкуванні умовно визначена тут як вираженість декількох компонентів. Пропонований варіант є лише одним із можливих підходів і не забезпечує універсальності діагностики цієї складної інтеграційної характеристики. Тому рівні комунікативної компетентності належать лише до педагогічної сукупності якостей та умінь.

Ця методика, з одного боку, виконує роль діагностичного інструментарію, а з іншого – початкового етапу роботи психолога освітнього закладу з розвитку психолого-педагогічної компетентності.

## Додаток Ж

### Діагностичні методики для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично- естетичного простору

#### Тест

«Мотивація музично-педагогічної діяльності» (методика К. Замфір у  
модифікації А. О. Реана) для визначення мотивів музично-педагогічної  
діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва

*Інструкція.* Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної підготовки до музично-педагогічної діяльності та дайте оцінку в значущості для вас за п'ятибальною шкалою (1 – дуже незначною мірою, 2 – достатньо незначною мірою, 3 – середньою мірою, 4 – досить великою мірою, 5 – дуже великою мірою).

*Оцінити мотиви:* 1. Грошовий заробіток. 2. Прагнення до просування по роботі. 3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег. 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей. 5. Потреба в досягненні соціального престижу. 6. Задоволення від самого процесу і результату роботи. 7. Можливість найбільш повної самореалізації у цій діяльності.

Методика обробки результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з ключами: ВМ (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7); ЗПМ (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5); ЗНМ (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4). Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5.

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих мотиваційних комплексів слід віднести два типи поєднання:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  і  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ . Найгіршим мотиваційним комплексом є тип  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ .

### Додаток Ж. 1

#### Тест «Формування мотивації студентів до музичної діяльності в школі»

*Інструкція.* Виберіть правильну відповідь (необхідне підкреслити).

1. Мотивація студента до музичної діяльності – це: а) активність у виконанні співацьких дій; б) сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які активізують студента до здійснення музичної діяльності; в) вплив зовнішніх збудників на формування музично-мистецьких цілей особистості студента.
2. Мотивування до музичної діяльності – це: а) результат вокального навчання студента; б) процес навчально-виховної діяльності з музичного мистецтва; в) процес дії на студента з метою активізації його до вокально-аналітичних, вокально-виконавських дій, шляхом збудження у нього мотивів такої діяльності.
3. Мотивація професійного музично-педагогічного розвитку – це: а) активність особистості у здійсненні вокально-педагогічної діяльності; б) обов'язковий результат професійної підготовки до музично-педагогічної діяльності; в) процес спонукання особистості до активної музично-педагогічної діяльності, спрямований на отримання нового якісного результату.
4. У структуру мотивації студентів до музичної діяльності входять: а) тільки мотиви й інтереси; б) смислопокладання, цілі, мотиви, інтереси, потреби; в) вокально-мистецькі інтереси й потреби.
5. Мотивація студентів до музичної діяльності може бути: а) тільки позитивною внутрішньою і негативною внутрішньою; б) тільки позитивною зовнішньою і негативною зовнішньою; в) позитивною і негативною внутрішньою та зовнішньою.
6. Для формування цілей студентів до музичного навчання необхідно: а) визначити особистісно-значимі бажання та інтереси студентів у сфері музичного мистецтва; б) визначити спрямованість на майбутню професію; в) пояснити значимість музичної діяльності батькам з метою їх впливу на дітей.
7. Для формування мотивів та інтересів до музичної діяльності вчителю необхідно: а) значно збільшити обсяг музичного матеріалу на уроках музичного мистецтва та в позаурочній системі; б) застосовувати різножанровий, різностильовий, різнохарактерний та відповідний до віку і вокального розвитку репертуар, використовувати сучасні методи, форми та засоби музичного навчання і виховання; в) використовувати тільки індивідуальний підхід.

8. Для формування стійкої потреби студентів у музичному мистецтві викладач повинен вміти на практиці: а) цікаво розповідати про вокальне мистецтво, б) бути організатором музичної діяльності студентів; в) навчити студентів спілкуванню з музичним мистецтвом.

9. Глибину сформованості мотивації студентів до музичної діяльності можливо виявити, якщо: а) студент постійно розпитує вчителя про музичне мистецтво; б) студент полюбляє слухати вокальну музику; в) із задоволенням співає, слухає і аналізує вокальну музику проявляє самостійність у пошуку інформації про музичне мистецтво.

Оцінювання результатів тесту здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність правильних відповідей; 2 бали – 1-3 правильних відповідей; 3 бали – 4 правильних відповідей; 4 бали – 7-9 правильних відповідей; 5 балів – 10-12 правильних відповідей).

## Додаток Ж. 2

### Опитувальник для визначення ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання (відповідь – «так», «ні»)

1. Чи є необхідним, на ваш погляд, цілеспрямовано формувати мотивацію учнів середньої загальноосвітньої школи до музичної діяльності?
2. Як ви вважаєте, що найбільше спонукає учнів до занять музичною діяльністю (необхідне вкажіть): а) приклад вчителя; б) наявність особистих природних голосових здібностей; в) популярність телевізійних вокальних шоу в країні; г) приклад інших учнів?
3. Які напрями музичної діяльності, на ваш погляд, викликають в учнів найбільший інтерес (необхідне вкажіть): а) вокальне виконавство; б) слухання музики; в) розповіді про музичне мистецтво та уславлених співаків; г) творчі проекти, пов'язані з музичним мистецтвом.
4. Яку вокальну музику сучасні учні слухають найчастіше (необхідне вкажіть): а) сольний спів; б) ансамблевий спів; в) хоровий спів.
5. Чи зацікавлені учні в концертному виконавстві (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
6. До яких видів вокального виконавства сучасні учні ставляться з особливим інтересом (необхідне вкажіть): а) сольний спів; б) ансамблевий спів; в) хоровий спів?
7. Якою манерою співу, на ваш погляд, учні хотіли б опанувати (необхідне вкажіть): а) академічною; б) народною; в) естрадною.
8. Чи впливає на формування потреби у музичному мистецтві використання різножанрового, різностильового, відповідного віковим та природним здібностям вокального репертуару (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
9. Чи впливає на формування стійкого інтересу до музичного мистецтва вміння вчителя розкрити зміст музичного твору, виявивши особливості музичної та поетичної мови (у доступній для дітей формі), створити інтерпретацію його виконання (відповідь – «так», «ні», «не визначився»)?
10. Що є найбільш дієвим у формуванні мотивації учнів до музичної діяльності (необхідне вкажіть): а) постійне стимулювання у виконанні вокальної діяльності; б) постійне невдоволення вчителем у процесі та результаті музичної діяльності учнів; в) поєднання стимулювання та вимогливості до якості здійснення музичної діяльності?



**Методика обробки результатів.** Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність правильних відповідей; 2 бали – 1-2 правильних відповідей; 3 бали – 4-5 правильних відповідей; 4 бали – 6-8 правильних відповідей; 5 балів – 9-10 правильних відповідей). 1-2 бали – низький рівень ціннісного ставлення, 3–4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

### Додаток К

#### **Анкета «ЗНАННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПРО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИЙ ПРОСТІР ТА ЇХ ХУДОЖНЬО-ПРОЄКТНІ ВМІННЯ»**

Шановні студенти! Дякуємо вам за участь у нашому дослідженні. Ми пропонуємо вам відповісти на питання вхідної діагностики, яка розроблена нами в ході дослідження, пов'язаного з виявленням художньо-проектних умінь студентів-музикантів, майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповіді даної анкети є анонімними. Дякуємо за співпрацю!

*Анкетні дані:* курс навчання, спеціальність:

1. Як ви вважаєте, що таке «музично-естетичний простір»?
2. Чи цікавий вам такий вид діяльності, як організація даного простору?
3. Як ви вважаєте, які якості особистості можна сформувати завдяки участі у розробці музично-естетичного простору?
4. Які ознаки музично-естетичного простору?
5. Які види простору ви знаєте?
6. Чи цікавилися ви видами діяльності музичного мистецтва?
7. Як ви вважаєте, у майбутній професії учителя музичного мистецтва потрібні знання, уміння та навички для створення цікавих музично-педагогічних проєктів?
8. Чи можна в процесі організації музично-естетичного простору чомусь навчитись? Обґрунтуйте свою думку.
9. У процесі вивчення яких дисциплін вишу педагоги залучали вас до організації музично-естетичного простору?
10. Як ви вважаєте, на яких дисциплінах доречно використовувати метод проєкту?
11. Якими уміннями, на ваш погляд, має володіти учитель музичного мистецтва?

12. Як ви вважаєте, які уміння необхідні майбутньому учителю музичного мистецтва для залучення учнів до створення музично-естетичного простору?

13. Чи працювали ви над творчими музичними проєктами?

14. Які фактори, на вашу думку, впливають на формування музично-естетичного простору?

### Додаток К. 1

**Опитувальний лист для викладачів мистецьких факультетів, які викладають фахові дисципліни студентам-музикантам, майбутнім учителям музичного мистецтва**

1. Чи можуть ваші студенти організовувати музично-естетичний простір у ЗЗСО?
2. Як ви оцінюєте свій рівень уміння організації музично-естетичного простору? Як ви оцінюєте рівень умінь ваших студентів?
3. Чи є відмінності між культурно-освітнім простором та музично-естетичним простором?
4. Чи покращується рівень знань про музично-естетичний простір за роки навчання у виші?
5. Який % студентів проявляє творчу ініціативу в роботі над організацією музично-естетичного простору?
6. Які з фахових дисциплін найбільш ефективно можуть впливати на формування умінь студентів організовувати даний вид простору?
7. Чи застосовуєте ви на заняттях методику організації музично-естетичного простору?
8. Чи варто витрачати навчальний час на ознайомлення студентів зі змістом поняття музично-естетичного простору?
9. Чи виникають проблеми зі студентами під час організації музично-естетичного простору у навчанні?
10. Чи є необхідність спеціально займатися питаннями підготовки студентів до організації музично-естетичного простору у майбутній практичній діяльності?
11. Які координаційні дії ви застосовуєте у випадках ускладнень під час роботи над формуванням умінь та навичок організовувати музично-естетичний простір у процесі вивчення вашої дисципліни?
12. Як часто ви застосовуєте види діяльності, які допомагають у організації музично-естетичного простору у своїй викладацькій діяльності?

13. Які види діяльності ви координували під час навчання студентів формуванню готовності до організації музично-естетичного простору?

14. Як ви охарактеризуєте основні особливості музично-естетичного простору?

## Додаток Л

### Методики для діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти

#### Тест

«Емоційно-вольові якості особистості» для виявлення  
сформованості емоційно-вольових якостей особистості  
(модифікація тесту В. І. Петрушина)

*Інструкція.* Виберіть правильну відповідь (необхідне підкреслити).  
*Цілеспрямованість на успішне здійснення музично-педагогічної діяльності.*

1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання:
  - а) маю чітку перспективну ціль професійного удосконалення на 3-4 роки вперед;
  - б) спільно з викладачем планую підвищити рівень досягнень з музично-педагогічної діяльності на наступний рік; ставлю конкретні завдання на відповідні етапи підготовки; радію від виконання намічених планів;
  - в) ставлю чергові завдання на найближче музичне заняття для успішного виступу на заліках, екзаменах, концертах, педагогічній практиці.
2. Уміння планувати й із задоволенням здійснювати свою музично-педагогічну діяльність:
  - а) виконую плани окремих домашніх музичних завдань;
  - б) виконую плани вокальних виступів на заліках та екзаменах;
  - в) оцінюю проведені заняття, заліки та екзамени, які пройшли; корегую плани.
3. Уміння підкорювати свої емоції досягненню поставленої цілі:
  - а) заради досягнення цілі дотримуюсь суворого вокального режиму;
  - б) цілі та завдання професійного росту з музичної педагогіки є для мене потужним джерелом активності;
  - в) я переживаю велике почуття задоволення від самого процесу музичних занять.

#### *Наполегливість та завзятість*

4. Уміння тривалий час досягати наміченої цілі:
  - а) я займаюсь співом регулярно та неухильно дотримуюсь визначеної для мене кількості годин, що відведені на заняття;
  - б) старанно і наполегливо намагаюсь відпрацьовувати вокальну техніку;
  - в) завзято і послідовно я намагаюсь досягнути професійної майстерності.
5. Уміння перемагати негативні настрої:
  - а) при розвитку почуття втоми я намагаюсь проявити терпіння та продовжую заняття, не знижуючи робочого запалу;

- б) знаходячись у поганому настрої, я можу змусити себе до дії супротив «не хочу» або «не можу»;
- в) терпляче та тривалий час я можу повторювати однотипні та нудні, але необхідні вправи.

6. Уміння продовжувати діяльність, незважаючи на невдачі та інші труднощі:

- а) невдача під час виконання твору мобілізує мене на досягнення цілі – гарно його заспівати або заграти;
- б) у випадку невдачі я схилиюсь до збільшення тривалості своїх вокальних занять;
- в) виконавши на заліку один твір невдало, я не падаю духом і намагаюсь співати добре інші твори.

#### *Рішучість та сміливість*

7. Уміння своєчасно приймати відповідальні рішення:

- а) я можу своєчасно прийняти рішення про виконання якоїсь дії, наміру, вчинку, коли не можна зволікати;
- б) я можу своєчасно прийняти рішення про виконання необхідних дій в умовах ризику;
- в) я можу своєчасно прийняти рішення в умовах моральної відповідальності за свої дії перед своїм колективом, учнями у процесі педагогічної практики (ансамблем або оркестром).

8. Уміння приборкувати почуття страху:

- а) в умовах відповідального виступу, уроку музичного мистецтва відчуваю бажання перейти до дії (можу проспівати або виконати з учнями твір більш емоційно);
- б) в умовах відповідального свого виступу або з учнями подумки відходжу від переживань та цілком зосереджуюсь на своїх виконавських діях;
- в) в атмосфері моральної відповідальності свідомо долаю негативні переживання і дію рішуче (можу виконати партію замість хворого соліста).

9. Уміння безвідмовно виконати прийняті рішення:

- а) після прийнятого рішення про виконання відповідальної дії обов'язково починаю її виконувати на практиці;
- б) почавши виконувати або вивчати з учнями важкий епізод або твір, продовжую це робити і доводжу, доспіваю його до кінця;
- в) невдачі при виконанні складних вокальних творів мобілізують на повторні дії добитись успіху.

#### *Емоційна самовитримка*

10. Уміння зберігати ясність думки:

- а) при співі або грі на заліку, екзамені, концерті, конкурсі можу ретельно зосередитись, розподілити і переключити увагу, незважаючи на хвилювання;

- б) не допускаю негативних думок і негативних уявлень під дією невдач та помилок у процесі співу на заліках, екзаменах, концертах;  
в) в умовах екзамену я можу виступати відповідно до того, що я знаю і вмію.

11. Уміння керувати своїми емоціями:

- а) я можу легко підвищити свій емоційний тонус, прослуховуючи музику;  
б) я можу легко знизити рівень свого емоційного збудження у процесі виступу або після нього;  
в) не виявляю самовпевненості, порівнюючи з іншими, після успішного виступу.

12. Уміння керувати своїми діями:

- а) я можу контролювати свої емоції у співі в різних станах;  
б) незважаючи на неуспішні виступи, я виступаю публічно;  
в) незважаючи на критику мого виступу, можу легко утримати себе від неетичної поведінки і дій (грубих слів, виходу із класу).

*Методика обробки результатів.* Результати відповідей респондентів оцінюються за п'ятибальною шкалою. За відповідь на кожне питання надаються такі бали: 1 – так не буває; 2 – невпевнений; 3 – може бути; 4 – напевно, так; 5 – упевнений, що так. Оцінка результатів здійснюється окремо за кожну емоційно-вольову рису: 36-45 балів – високий рівень; 26-35 – середній; 15-25 – низький. Узагальнення результатів проводиться за схемою:

		Уміння				Оцінка ознак емоційно-вольових умінь			
						а	б	в	загальна
<b>Емоційно-вольові риси 1.</b>									
Цілеспрямованість на успішне здійснення вокально-педагогічної діяльності.	1. Уміння ставити конкретні перспективні цілі та завдання.					3	5	4	12
	2. Уміння планувати та із задоволенням здійснювати свою вокально-педагогічну діяльність.					4	3	2	9
	3. Уміння підкорити свої емоції								
						5	5	5	15



## Додаток Л. 1

### Опитувальник

#### «Емоційний інтелект»

для визначення рівня усвідомлення власних емоцій та управління  
емоціями учнів у процесі музично-педагогічної діяльності  
(модифікація методики Д. В. Люсіна)

*Інструкція.* Вам пропонується заповнити опитувальник із таких стверджень. Читайте уважно кожне ствердження і ставте + у тій графі, яка найкраще відображає вашу думку.

1. Я помічаю, коли учень хвилюється перед виступом, навіть якщо він намагається це не показувати. РЕ
2. Якщо учень на мене ображається, я не знаю, як із ним налагодити гарні стосунки. КЕ
3. Мені легко зрозуміти почуття учня за виразом його обличчя. РЕ
4. У мене зазвичай не виходить впливати на емоційний стан учня. КЕ
5. Я вмію покращити настрій учнів. КЕ
6. Я розумію почуття учня під дією музики без слів. КЕ
7. Я легко розумію міміку і жести учнів у процесі сприймання і виконання музики. КЕ
8. Я знаю, як підбадьорити учня, який відчуває негативні емоції. РЕ
9. Я можу заспокоїти учня, якщо у нього напружений стан. РЕ
10. Дивлячись на людину, я можу легко зрозуміти її емоційний стан. КЕ
11. Якщо потрібно, я можу викликати негативні емоції учня. РЕ
12. Якщо учень намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це. КЕ
13. Можливо визначити, що відчуває учень, якщо прислухатись до звучання його голосу. КЕ
14. Я не вмію керувати емоціями учнів. РЕ
15. Я відчуваю, що почувають учні. РЕ
16. Якщо уважно спостерігати за виразом обличчя учня, можна зрозуміти, які емоції він приховує. РЕ
17. Завжди можу підтримати учня, який поділився зі мною своїм хвилюванням. РЕ
18. Якщо учень роздратований або засмучений, я іноді помічаю це надто пізно. РЕ
19. Якщо учень плаче, я втрачаю рівновагу. РЕ
20. Мені важко передбачити зміну настрою в учнів. КЕ
21. Буває, що я хочу підтримати учня, а він цього не розуміє. РЕ
22. Я не розумію, чому деякі учні на мене ображаються. КЕ

*Методика обробки результатів.* Зі структури емоційного інтелекту визначається міжособистісний компонент (PEI) – розуміння емоцій інших

людей та керівництво ними. Значення PEI отримується шляхом додавання PE та KE, де PE – розуміння емоцій учнів (звучання голосу, міміка, жести), KE – керівництво емоціями учнів (здатність викликати в учнів ті, чи інші емоції, зменшувати інтенсивність негативних емоцій). Результати оцінюються за п'ятибальною шкалою: 1 – дуже мале значення; 2 – мале значення; 3 – середнє значення; 4 – достатнє значення; 5 – дуже велике значення. PE: 0-19; 20-22; 23-26; 27-30; 31 і вище. KE: 0-14; 15-17; 18- 21; 22-24; 25 і вище. У цілому PEI: 0-34; 35-39; 40-47; 48-54; 55 і вище.

**Додаток Л. 2**  
**Тест**  
**«Диференційована шкала емоцій»**  
**(модифікація методики К. Ізарда)**

*Інструкція.* Оцініть за 5-бальною шкалою, у якій мірі поняття описує ваш переважно стабільний емоційний стан у процесі емоційного сприймання вокального твору та управління цим процесом в учнів (поставте цифру праворуч біля кожного позначення емоції): 1 – зовсім не підходить; 2 – мабуть, правильно; 3 – досить правильно; 4 – правильно; 5 – цілком правильно.

*Таблиця Л. 2.*

Шкала емоцій у поняттях			Су ма	Емоція
Уважний	Сконцентрований	Зібраний		1. Інтерес
Що Насолоджуєть ся	Щасливий	Радісний		2. Радість
Здивований	Уражений	Зачудований		3. Подив
Сумовитий	Сумний	Зломлений		4. Горе
Розлючений	Гнівний	Божевільний		5. Гнів
Що відчуває Ворожість	Що відчуває Відразу	Що відчуває огиду		6 Відраза
Презирливий	Зневажливий	Гордовитий		7. Презирство
Що лякає	Страшний	Що панікує		8. Страх
Сором'язли Вий	Боязкий	Сором'язлив ий		9. Сором
Співчутливий	Винуватий	Що кається		10. Провина

*Методика обробки результатів.* Підраховуються суми балів за кожним рядком, і ці значення підставляються у графу «сума». Визначаються домінуючі емоції, що дозволяють якісно описати самопочуття. Можна також порівняти суми позитивних і негативних емоцій.

$$\text{СП (самопочуття)} = \frac{\text{сума позитивних емоцій} \quad 1+2+3+9+10}{\text{сума позитивних емоцій} \quad 4+5+6+7+8}$$

Якщо СП > 1, то самопочуття більше відповідає позитивному, якщо СП < 1 – негативному.

### Додаток М

#### Методики діагностики рівня сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

#### Опитувальник

для виявлення особистісних рис для самовдосконалення у майбутній  
музично-педагогічній діяльності (модифікація методики семантичної  
диференціації Ф. Фідлера)

*Інструкція.* Обведіть бал, який буде відповідати вашому ставленню до  
особистісного самовдосконалення у майбутній музично-педагогічній  
діяльності. Відповіді по кожному із 10 пунктів оцінюється зліва направо, від  
1 до 5 балів.

Таблиця М

Негативні риси	Бали	Позитивні риси
Лінь	1 2 3 4 5	Працелюбність
Пізнавальна пасивність	1 2 3 4 5	Пізнавальна активність
Безцільність	1 2 3 4 5	Цілеспрямованість
Розчарування	1 2 3 4 5	Захоплення
Апатія	1 2 3 4 5	Зацікавленість
Безініціативність	1 2 3 4 5	Ініціативність
Інертність	1 2 3 4 5	Наполегливість
Безвольність	1 2 3 4 5	Рішучість
Байдужість	1 2 3 4 5	Небайдужість
Песимізм	1 2 3 4 5	Оптимізм

#### Визначення особистісних рис для самовдосконалення

*Методика обробки результатів.* Чим нижчий бал, тим нижчий рівень  
сформованості особистісних рис для самовдосконалення у майбутній  
вокально-педагогічній діяльності. Низький рівень сформованості  
особистісних рис для самовдосконалення у майбутній вокально-  
педагогічній діяльності – до 20 балів, середній – від 21 до 40 балів, високий  
– від 40 до 50 балів.

## Додаток М. 1

### Опитувальник

для визначення рівня професійних знань і вмінь майбутніх  
учителів музичного мистецтва, спрямованих на організацію  
музично-естетичного простору

*Інструкція.* Дайте відповіді на запитання.

1. Дайте визначення поняттям «особистість», «індивідуальність», «розвиток».
2. Розкрийте зміст музично-педагогічного навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва та його вплив на розвиток особистості вчителя.
3. Назвіть форми самовдосконалення вчителя у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки.
4. Які ви знаєте методи самовдосконалення вчителя у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки?
5. Назвіть засоби самовдосконалення вчителя у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки.
6. Які ви знаєте психологічні методики визначення особистісних рис учня?
7. Які ви знаєте методики розвитку дитячого голосу?
8. Які ви знаєте методики визначення цілей, інтересів та потреб учнів (зокрема у сфері музичного мистецтва)?
9. Розкрийте зміст музичного навчання та його формувальний вплив на учнів у середній загальній освіті.
10. Які ви знаєте форми особистісного і музичного розвитку учнів?
11. Які ви знаєте методи особистісного та музичного розвитку учнів?
12. Назвіть засоби особистісного та вокального розвитку учнів.

*Методика обробки результатів.* Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність правильних відповідей; 2 бали – 1-2 правильних відповіді; 3 – 3-5 правильних відповідей; 4 – 6-9 правильних відповідей; 5 – 10-12 правильних відповідей). 1-2 бали – низький рівень обізнаності студентів у сфері творчого вокального виконавства, 3-4 – середній рівень, 5 – високий рівень.

## Додаток М. 2

### Тест-опитувальник

для визначення ціннісного ставлення студентів до підвищення  
професійної майстерності у сфері музичної педагогіки  
(модифікація методики Ю. М. Орлова «Потреба у досягненні мети»)

*Інструкція.* Вам пропонуються ствердження. Якщо ви згодні з думкою, то поряд поставте «так», якщо не згодні – «ні». Тест необхідно виконати за 10-15 хвилин.

1. Думаю, що успіх у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки залежить більше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я не буду займатись музикою, життя для мене втратить сенс.
3. У музично-педагогічній діяльності для мене важливим є не процес, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від неприємностей на роботі, ніж від негараздів із близькими.
5. Більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У вокально-педагогічній діяльності у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж активні у своїх діях.
8. У музично-педагогічній діяльності я намагаюсь удосконалюватися.
9. Мої близькі вважають мене лінивим.
10. У моїх невдачах зіграли роль обставини.
11. Сконцентрувавши себе на успіху, я можу забути про заходи безпеки.
12. Терпіння до опанування музично-педагогічною діяльністю у мені більше, ніж здібностей до неї.
13. Мої батьки дуже контролювали мої заняття музикою.
14. Лінь, а не сумніви змушує мене часто відмовлятися від музичних концертів, конкурсів.
15. Я впевнений у своїх музично-педагогічних можливостях.
16. Заради успіху на музичному концерті, конкурсі я можу ризикнути, навіть якщо в мене невеликі шанси на перемогу.
17. Я старанна людина в заняттях музикою.
18. Якби я був композитором, то писав би тільки красиву вокальну музику для дітей.
19. Коли все йде успішно на концерті, моя енергія посилюється.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів щодо музично-педагогічної діяльності.
21. Рівень моїх вимог до занять музикою нижчий, ніж у моїх товаришів.

22. Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж музичних здібностей.

23. Я міг би досягнути більше у музично-педагогічній діяльності, звільнившись від поточних справ.

*Методика обробки результатів.* Ключ до тесту-опитувальника.

Відповіді «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23; відповіді «ні» на питання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20. За кожну відповідь студент отримує 1 бал. Відповіді підраховуються. Низький рівень ціннісного ставлення до підвищення професійної майстерності у сфері вокальної педагогіки: 0-6 балів – низька потреба у досягненні мети (підвищенні професійної майстерності); 7-9 балів – знижена потреба у досягненні мети. Середній рівень – 10-15 балів – середня потреба у досягненні мети; 16-18 балів – підвищена потреба у досягненні мети. Високий рівень – 19-23 бали – висока потреба у досягненні мети.

## Додаток Н

### Ділова гра «Музично-естетичний простір – мій зірковий час»

На підготовчому етапі студентам була повідомлена тема гри, проведений інструктаж щодо її проведення і завдання на проведення гри, що передбачало: самостійну роботу з літературою з питань організації музично-естетичного простору ЗЗСО; самостійне опрацювання анкети «Мої уявлення про музично-естетичний простір», які були роздруковані та роздані студентам. Для відповіді на запропоновані питання студенти мали проаналізувати власний досвід роботи у музично-естетичному просторі та свої особистісні дослідницькі якості та бути готовими для доповіді з цього питання на занятті; підготувати письмово (анонімно) опис епізоду власної (на їхню думку) дослідницької роботи у процесі організації музично-естетичного простору, пояснити, що їх найбільше зацікавило в ньому. В ході заняття заслуховувались та аналізувались завдання студентів, які вони виконали на підготовчому етапі. Проведення гри передбачало на першому етапі ігровий аналіз заданих ситуацій, проведений через ігрове проєктування «Самопрезентація», що дозволяло перш за все розвивати у студентів адекватну самооцінку власної діяльності. Студентам було запропоновано оцінити за 5-бальною шкалою значущість описаного досвіду. Таким чином було відібрано декілька ситуацій, які в подальшому обговорювались.

### Анкета «Мої уявлення про музично-естетичний простір»

Оберіть правильну відповідь або розкрийте відповідь на питання самостійно.

1. Опишіть власне уявлення про музично-естетичний простір.
2. Музично-естетичний простір – це компонент: а) культурно-освітнього простору; б) освітнього простору; в) виховного простору.
3. Чи є доцільною організація даного простору в музичному вихованні школярів? а) так; б) ні. Чому?
4. Які, на вашу думку, види діяльності спонукають учнів до зацікавлення музичним мистецтвом у процесі роботи у музично-естетичному просторі?
5. Чи є у вас досвід роботи щодо зазначених вами видів діяльності та як він вплинув на власні уявлення про організацію музично-естетичного простору у загальноосвітній школі?



## Додаток II

### Приклади завдань, спрямованих на впровадження технології інтеграції

Комплексна інтеграція передбачає одночасне поєднання основних видів інтеграції – духовно-світоглядної (тематичної), естетико-мистецтвознавчої (естетичної, жанрової, художньо-мовної) або інших видів (образно-символічної тощо). Технологія доповнюється прийомом музично-колористичних співставлень, що активізують міжсенсорну взаємодію (теми «Богатирі Київської Русі», «Діалог музики та живопису»).

**Приклад 1.** (Естетико-мистецтвознавча, тематична, образно-символічна інтеграція.) Тема «Легендарні митці» спрямована на виконання складних творчих завдань: 1) пошук учнями суголосних настроїв у легенді про Україну-дівчину, пісні М. Мельника «Україно-дівчино», живописних картинах І. Марчука «Пробудження» та І. Скицюка «Доля», скульптурі В. Сухенко «М. Чурай»; 2) створення образу-символу засобами пантоміми (гра-пантоміма «Міфологічні образи» у вигляді дерева, квітки, птаха); 3) створення живописної композиції на основі складних символічних аналогій між міфічними образами (Орфей, Геракл, Прометей, Еврідіка), образами природного світу (рослини, тварини) та життям людини (завдання: намалювати дерево-легенду, квітку-міф, людину-птаха і передати в малюнках долю людини).

**Приклад 2.** (Естетико-мистецтвознавча, тематична та «синестезійна» інтеграція.) Тема «Богатирі Київської Русі» націлена на розкриття поняття «героїчне» в мистецтві шляхом порівняння богатирських образів у симфонічній та оперній музиці (О. Бородін «Богатирська симфонія», хор «Сонцю красному – слава» з опери «Князь Ігор») та живопису (В. Васнецов «Богатирі», «Боян з гусями»). Додаткові стимули емоційно-образного впливу на учнів при опануванні теми про Київ, його героїчне минуле і сучасність несуть завдання на синестезійне співставлення (музика – колір) «дзвонів золотоверхого Києва» через образи фортепіанної п'єси Б. Фільц «Дзвони» з «Київського триптиху» та гобелена Л. Жоголь «Київ».

**Приклад 3.** (Естетико-мистецтвознавча, тематична, жанрова інтеграція.) Тема «Козацькому роду нема переводу» спрямована на усвідомлення учнями естетичного поняття «героїчне» на матеріалі художнього втілення образів українського козацтва: • у живописі (І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султанові», П. Андрусів «Козацькі старшини»), • у музиці (Є. Адамцевич «Запорозький марш»), • у кінематографі («козацька» серія мультфільмів «Як козаки куліш варили» та ін.). Закріплення поняття «марш» відбувається за допомогою підсилення музичних уявлень про жанр (слухання маршу у виконанні оркестру народних інструментів), додатково-екранними засобами (фільм «Запорозький марш»).

**Приклад 4.** (Образно-символічна і жанрова інтеграції.) Тема «Діалог музики та живопису» – це своєрідний урок-монографія, присвячена унікальній творчості композитора і художника М. Чюрльоніса; вона побудована на складних тематичних і жанрових аналогіях між музикою та живописом і допомагає введенню учнів у світ музичних жанрів через звуко-інтонаційне та візуальне сприйняття. Доцільно використовувати для сприйняття такі твори митця: музичні «Прелюдія», «Фуга» та однойменні живописні «Прелюд», «Фуга»; додатково – фантастичні візуальні композиції сонат, наприклад, «Сонату зірок» та фрагменти музичних сонат. Закріплення комплексу знань відбувається під час виконання творчого (гендерного) завдання – створення власної композиції «Пісня для друга» (для хлопчиків) або «Танок зірок» (для дівчаток).

**Приклади 5, 6.** (Духовно-світоглядна, тематична, естетико-мистецтвознавча, образно-символічна інтеграція.) Дві теми «Дорога до храму» та «Образ Мадонни в мистецтві» – своєрідний художньо-дидактичний диптих, що має на меті розкрити високу духовність зразків вітчизняного та зарубіжного релігійного мистецтва. На вирішення світоглядно-виховного і дидактичного завдання спрямоване сприйняття зарубіжного мистецтва: • музики (Ф. Шуберт «Ave Maria», Й.-С. Бах «Токката і фуга ре мінор для органа»), • живопису (Леонардо да Вінчі «Мадонна Бенуа», Рафаель Санті «Мадонна Темпі» та «Сікстинська мадонна»). Особливості синтезу мистецтв у вітчизняній релігійній культурі усвідомлюються учнями через сприйняття мистецьких зразків: • архітектури (Андріївська церква в Києві), • образотворчого мистецтва (мозаїка – зображення Матері Божої Оранти у Софійському соборі в Києві та іконопис – Володимирська ікона, «Богоматір з немовлям» М. Врубеля), • хорової музики (хор «Свят» Д. Бортнянського). Більш складне завдання: порівняти духовну музику вітчизняної традиції (хоровий спів без інструментального супроводу – а капела) із зарубіжною духовною музикою (орган) у процесі сприйняття та інтерпретації творів Д. Бортнянського та Й.-С. Баха; аналогічно візуальних образів – Богоматері та Мадонни.

## Додаток Р

### **Вправа «Ресурси для досягнення готовності до організації музично-естетичного простору»**

Студентам пропонувалося на аркуші паперу намалювати сонце з променями, на кожному з променів написати ресурс, потрібний для досягнення поставленої мети. В цьому випадку метою було прагнення сформувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. На завершення вправи студенти обирали загальні для більшості ресурси досягнення поставленої мети й обговорювали їх. Було обрано від 6 до 9 ресурсів, поміж яких найактуальнішими визначені: кваліфіковані викладачі ЗВО, доступ до Інтернету, перспектива проходити практику в закладах загальної середньої освіти, перспектива навчатися дистанційно, доступність роботи з сучасною науковою літературою й електронними освітніми ресурсами, спілкування й обмін досвідом із кваліфікованими педагогами за кордоном. Завдяки цьому студенти підсумували свої позитивні здобутки щодо формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, знайшли причини недоліків. У студентів формувалися вміння застосовувати особливості створеного освітнього середовища, що відображаються на ступені повноцінної реалізації себе у фаховій сфері та рівні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

## Додаток С

### Музично-педагогічні вправи

Нами розроблено три приклади музично-педагогічних вправ, які відрізняються один від одного як змістом виконавської діяльності, так і складністю педагогічних дій.

**Приклад 1.** Мета: виконання студентом одного інструментального твору зі словесним методично адаптованим поясненням. Студентам пропонується вибрати один з творів шкільної програми невеликого обсягу, скласти до нього короткий словесний коментар і виконати в умовах класної роботи. Для досягнення результатів у виконанні музично-педагогічних вправ мають застосовуватись такі педагогічні підходи, що орієнтують студента у напрямку вибору музичного матеріалу, що якнайповніше відповідає індивідуальним особливостям розвитку студента та якнайяскравіше розкриє його виконавський потенціал; тренінг на перехід від режиму мовлення до співу чергується (інструментальна робота, вокальна робота) та відшліфовується, проєктуються можливості досвідченіших студентів у збереженні емоційно-образної спочатку музичного, а потім словесного виконання. Втручання педагога у процес підготовки носить інтенсивний характер. Доречним прийомом у цей період є аудіо- та відеозапис (по можливості), що допомагає студенту усвідомлено з'ясувати достоїнства і вади власного виконавства, аналізу діяльності.

**Приклад 2.** Мета: виконання вокального твору під власний акомпанемент. Студент має також, як і у виконанні вправи, скласти відповідний методичний коментар, донести його до уявної аудиторії. Цей тип вправи складніший від попереднього за змістом музичної діяльності. Студентам необхідно роздвоювати виконавську увагу між вокальною і інструментальною партією і в той же час досягати цілісності музичного образу, піклуватись про виразну міміку, природність поведінки, уникнення моментів вокального напруження в умовах самостійного виконання акомпанементу. В процесі підготовки і виконання вправи пропонується чергування вокально-виконавської і словесної діяльності, наприклад, виконання у процесі пояснень окремих фраз тощо. Порівняно з попереднім це також ускладнений варіант виконавсько-педагогічного піднесення творів. Для досягнення результатів у виконанні вправи мають застосовуватись такі педагогічні підходи, як попереднє виокремлене вивчення вокальної та інструментальної партій; тренінг на перехід від режиму мовлення до співу, усвідомлене збереження емоційно-образної «тональності» і музичного, і словесного виконання. Втручання педагога в процес підготовки має бути більш інтенсивним порівняно з першим. Студенти схиляються до усвідомлено-аналітичного з'ясування достоїнств і вад власної діяльності.

**Приклад 3.** Має на меті закріплення досягнутого в попередніх, а також набуття нових умінь. Мета: виховання у майбутніх учителів почуття міри у поєднанні художньо-образної відповідності аналогій і методичної

доцільності взаємодії на інші види мистецтв (у певному конкретному випадку), уникнення перебільшень та інформаційної надмірності. Студентам пропонується підготувати виконання і словесну інтерпретацію одного з творів власної навчальної програми, а при створенні пояснень спиратись на художні аналогії з живописом і поезією. Вибір із розмаїття музичних творів саме того, що входить до виконавської програми, мотивувався прагненням до педагогічного забезпечення природного зв'язку між професійним становленням студента і його підготовкою до концертного просвітництва. Проведення мистецьких паралелей має впливати на розширення художньо-образних уявлень студента, ознайомлення з живописом, поезією, орієнтацією на глибше відчуття специфіки музичного мистецтва, розширення засобів художньо-виховного впливу за допомогою інших видів мистецтв. Отже, виконання цієї вправи допомагає майбутнім учителям зберігати почуття міри, зважаючи не тільки на художньо-образну відповідність аналогій, а також на методичну доречність опори на інші види мистецтв у певному конкретному випадку, уникати перебільшень.

## Додаток Т

### Бесіда «Як я уявляю себе у професійній сфері музичного мистецтва»

Бесіда спрямовувала студентів на з'ясування того, наскільки їхнє уявлення про себе як майбутніх фахівців розходиться з думками про них оточуючих людей. Упродовж трьох хвилин кожен зі студентів на аркуші паперу описував враження, які, на його думку, склалися в інших людей про нього. Далі студенти розподілялися на групи по три особи, і за 10 хвилин усі мали прочитати написане та вислухати коментарі від інших присутніх студентів. Аналіз усіх текстів дозволив виявити кілька спільних для всіх рис. Поміж позитивних ознак готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти домінували компетентність, активність, організованість і прагнення до самовдосконалення, поміж негативних були відсутність прагнення до самоосвіти, неорганізованість і безініціативність у прийнятті професійних рішень. Важливою передумовою проведення вправи є її спрямованість на розвиток таких особистісних та професійно важливих якостей, як шанобливе ставлення до інших людей, толерантність, емпатія. Використання цієї вправи стимулювало студентів до активізації умінь застосовувати різні прийоми комунікації, до відновлювання взаєморозуміння та виявлення зацікавленості здібностями інших студентів групи, а також забезпечувало можливість формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору.

## Додаток Ф

### Програма спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»

Обсяг спеціального курсу на базі повної загальної середньої освіти з середньою спеціалізованою музичною освітою або підготовкою в обсязі робочої програми спеціального курсу молодшого спеціаліста зі спеціальності 025 Музичне мистецтво складає 4 кредити ЄКТС (лекції, лабораторні та практичні).

#### 1. Мета, завдання, компетентності та програмні результати навчання

**1.1. Метою** викладання спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» є формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору шляхом засвоєння знань про музично-естетичний простір, який є системою особистісних і процесуальних взаємопов'язаних складових діяльності майбутнього вчителя, що забезпечує можливість використання освітнього і виховного потенціалу музичного мистецтва, новітніх технологій музично-естетичного виховання з метою творчого розвитку школярів; сформованість потреби у творчій діяльності, спрямованість на створення умов для саморозвитку та самореалізації дітей у мистецькій діяльності; сформованість компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи, впровадженні інноваційних методик організації різних видів музично-творчої діяльності учнів; формування вмінь у виборі та доцільному поєднанні музично-виконавських і творчих форм роботи, вміннях планування та реалізації різних видів музично-творчої діяльності, комунікативних, організаторських та музично-творчих умінь.

**1.2. Завданнями** вивчення спеціального курсу «Теорія і практика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» є:

- переконання студентів у необхідності педагогічної реалізації виховного та освітнього потенціалу музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти;
- забезпечення майбутнього спеціаліста системою знань про музично-естетичний простір, сучасних методик і технологій організації музично-естетичного простору, заснованих на принципах мистецтва, співпраці і співтворчості вчителя і учнів;
- формування компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва сформованість компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання у музично-естетичному просторі школи, впровадженні інноваційних методик організації різних видів музично-творчої діяльності учнів;
- формування вмінь у виборі та доцільного поєднання музично-виконавських і творчих форм роботи у закладах загальної середньої освіти.

### **1.3. Компетентності**

#### **1.3.1. Загальні компетентності**

- здатність до самостійного пошуку, обробки та аналізу мистецтвознавчої інформації з різних науково-педагогічних і методичних джерел;
- здатність до творчої співпраці і взаємодії у команді;
- здатність до вільного користування засобами сучасних інноваційних технологій у галузі музичної освіти;
- здатність до проєктної організації музичної діяльності школярів.

#### **1.3.2. Фахові компетентності**

- здатність до формування у майбутніх учителів музичного мистецтва елементарних уявлень про музично-естетичний простір і засоби його організації;
- здатність до формування у студентів досвіду самостійної діяльності під час формування готовності до організації музично-естетичного простору;
- здатність до організації і керівництва різними видами і формами музично-творчої діяльності;
- здатність застосовувати теорію і методику організації музично-естетичного простору ЗЗСО в типових і невизначених умовах мистецької освіти.

### **1.4. Програмні результати навчання**

- сформувані готовності майбутніх учителів музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти – реалізується на креативному рівні;
- оволодіти виразною спрямованістю на професійно-педагогічну діяльність в умовах музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, орієнтованістю на реалізацію цінностей і надбань художньої культури;
- опанувати систему професійно-педагогічних знань і вмінь методико-мистецького змісту, розуміння їх інтегрованого характеру та міждисциплінарних зв'язків, здатність застосовувати здобуті знання у художньо-педагогічній діяльності в музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти;
- здатність ідентифікувати себе з цінностями музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти; наявність професійної позиції вчителя музичного мистецтва;
- опанувати здатність моделювати й організовувати навчання у музично-естетичному просторі закладів загальної середньої освіти та спроможність учителя музичного мистецтва обирати необхідні засоби, форми і методи, технології організації діяльності учнів у навчанні;
- здатність упроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи, передовий педагогічний досвід навчання у музично-естетичному просторі закладу загальної середньої освіти.

### **Програма спеціального курсу**

**Розділ I.** Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.



**Тема 1.** Організація музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Інформаційний обсяг*

Поняття музично-естетичного простору та зв'язок з освітнім і культурним простором школи. Аналіз сучасних тенденцій у системі музичної освіти. Визначення принципів і завдань музично-естетичного простору ЗЗСО. Вивчення ознак музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору школи. Визначення виховних і освітніх функцій музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Тема 2.** Зміст і структура підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Інформаційний обсяг*

Аналіз педагогічної літератури та досліджень з проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та готовності до музично-творчої діяльності. Визначення сутності та структури готовності майбутніх фахівців до зазначеної діяльності.

**Тема 3.** Критерії готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору.

*Інформаційний обсяг.* Аналіз психолого-педагогічної літератури з питання визначення поняття «критерій», знайомство студентів з сутністю формування умінь та навичок, що розвиваються відповідно до ознак феномену професійної підготовки педагога-музиканта. Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-рефлексивний та діяльнісний критерії вищезазначеної готовності.

**Тема 4.** Показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору

*Інформаційний обсяг.* Детальне вивчення показників критеріїв зазначеної готовності. Усвідомлення необхідності набуття умінь і навичок професійної спрямованості та мотивації, знань про музично-естетичний простір, уміння відчувати і сприймати музичне мистецтво в педагогічній практиці, розвиток умінь професійно-творчої музично-педагогічної діяльності, необхідних для створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи.

**Розділ II.** Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

**Тема 1.** Педагогічні умови та модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Інформаційний обсяг.* Ознайомлення з педагогічними умовами організації музично-естетичного простору. Розробка моделі формування готовності до організації музично-естетичного простору.

**Тема 2.** Інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків

*Інформаційний обсяг.* Перша педагогічна умова готовності студентів-музикантів до організації музично-естетичного простору. Аналіз педагогічної літератури, розуміння змісту поняття «інтеграція» та знайомство студентів з формами роботи та методами її реалізації.

**Тема 3.** Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проектування.

*Інформаційний обсяг.* Друга педагогічна умова – умова готовності студентів-музикантів до організації музично-естетичного простору. Аналіз педагогічної літератури та знайомство студентів з проектною технологією та видами діяльності, необхідними для її реалізації.

**Тема 4.** Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання.

*Інформаційний обсяг.* Третя педагогічна умова – умова готовності студентів-музикантів до організації музично-естетичного простору. Аналіз педагогічної літератури та знайомство студентів з інтерактивними методами і груповими формами роботи, необхідними для реалізації завдань організації музично-естетичного простору школи.

**Тема 5.** Методичні засади організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

*Інформаційний обсяг.* Організація музично-творчої діяльності. Визначення видів і форм діяльності для організації музично-естетичного простору. Набуття навичок ігрової та проектної діяльності. Реалізація завдань визначених педагогічних умов. Знайомство і використання новітніх технологій музично-творчої діяльності. Набуття досвіду роботи з різними методиками музичної діяльності для організації музично-естетичного простору школи.

**Тема 6.** Використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору.

**Тема 7.** Використання проектної технології у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору.

## Додаток X

Мета завдань 1 та 2 – показати рівень прояву власної ініціативи студента у координації зусиль щодо впровадження ідей та відтворення етапів проєктної роботи.

**Завдання 1.** Для виконання завдання студенти були об'єднані в групи по 6-7 осіб. Викладач пропонує групам виконати проєкти на такі теми: «Загадковість тваринного світу», «Царина морська», «Казка», «Квітковий рай», «Весняна пісня лісу». Основна вимога до проєктів – це презентувати тему, використовуючи тільки засоби виразності різних видів мистецтв за допомогою поезії, танцю, музики, пісні, пантоміми, малюнків, театралізації, гри на інструменті тощо. Отже, на першому етапі кожен студент мав продумати ідею даного проєкту та мистецькі засоби виразності для кращого зображення теми. На другому етапі потрібно було взаємодіяти з іншим учасником групи, якому потрібно розповісти свою ідею і показати свою версію та подивитися на його задум. Третім етапом є обговорення в парі взаємної презентації з подальшим її удосконаленням. На четвертому етапі повинна об'єднатися вся група (6-7 осіб) для взаємодії всіх учасників проєкту і знаходження єдиної ідейної концепції для підсумкової презентації мистецького міні-проєкту.

**Завдання 2.** Після презентації кожен студент мав поділитися своїми враженнями. Для цього зі студентами була проведена фасилітована бесіда, під час якої вони висловлювали власну думку щодо своєї участі та участі інших студентів у виконанні завдання. Були обговорені такі питання: чи були зрозумілі всі етапи завдання? Чи було цікаво, чи сподобалось виконувати дане завдання? Що дало їм це завдання? Чому завдання виконувались саме у такому порядку? Які б завдання придумали вони? Чи бажають вони виконувати подібну роботу? Дана бесіда мала показати, як студенти здійснюють аналіз власних умінь, навичок та знань, необхідних для здійснення проєктної діяльності. Чи побачили вони необхідність оволодіти організаційними та комунікативними якостями, творчим потенціалом тощо. Також під час рефлексивної бесіди було пояснено та уточнено деякі питання стосовно методу проєкту, обґрунтовано його значення, цілі та функції. Особливо цінним у ході такої бесіди є усвідомлення студентами свого минулого досвіду порівняно з новим, який вони отримали і як учасники, і як організатори проєкту та який спонукає їх до розширення кругозору.

**Завдання 3.** Мета цього завдання – виявити ступінь прояву навичок роботи у групі, готовність до діалогу з одногрупниками. Кожен студент повинен придумати свій приклад мистецького проєкту (загальну ідею, етапи роботи над проєктом та результат). Після того, як студенти виконають це завдання, кожен пише тему свого проєкту на листку. Викладач збирає теми і перемішує, після чого студенти витягують своєрідний фант з темою; якщо попадається студенту своя тема, то він бере нову. На наступному етапі завдання студенти мали знайти автора теми і поспілкуватися з ним щодо

ідеї його проєкту. Таким чином, кожен студент спілкується з двома одногрупниками. Одному викладає свій проєкт, а від іншого слухає про його варіант проєкту. Спілкуючись з тим, хто розповідає про свій проєкт, студент має потім презентувати його ідею якомога цікавіше. Тому важливо, щоб співрозмовнику ставились доречні питання для з'ясування всіх особливостей проєкту. Отже, у підсумку цього завдання студенти презентують проєкти своїх одногрупників. Мета наступного завдання – виявити здатність студентів координувати роботу групи в процесі роботи над міні-проєктом.

**Завдання 4.** Студенти об'єднуються в групи по 5-6 осіб. Кожній групі дається текст і ноти пісні, яку потрібно розучити. Керувати процесом розучування пісні студенти мають по черговому, залежно від того, який номер із завданням вони оберуть. Так, наприклад, той, у кого перший номер, має показати пісню і підготувати свою групу до сприйняття художнього образу; другий студент розучує пісню з групою по фразах, звертаючи особливу увагу на інтонацію та дикцію; наступний студент, враховуючи характер пісні, закріплює це, третій студент працює над диханням та метроритмом; наступний студент закріплює те, над чим працювали попередні одногрупники, і особливу увагу звертає на динаміку, інтонаційні особливості пісні та агогіку твору; студент, якому випав п'ятий номер, працює над підготовкою групи до сценічних виконань пісні в цілому. У процесі виконання цього завдання за кожною групою спостерігали компетентні судді й визначали ступінь здатності кожного студента координувати роботу групи, уміння донести свої вимоги, спостережливість за тим, чи дослухаються до їхніх зауважень одногрупники, вчасно виправити свої недоопрацювання. Додатково зазначимо, що спостереження за виконанням студентами цього завдання показало низький рівень умінь керування вокально-хоровою роботою.

## Додаток У

### Теми проєктів, запропонованих майбутнім учителям музичного мистецтва з метою підготовки до їх реалізації і у ЗВО, і у ЗЗСО (виробнича практика)

1. «Казки і музика».
2. «Природа в музиці» чи «Музика природи».
3. «Ритм у мистецтві».
4. «Сучасний підручник з музичного мистецтва».
5. «Опера сьогодні».
6. «Українська опера».
7. «Мелодія душі – образи романтичної музики».
8. «Орнамент у музиці».
9. «Музика до «Кобзаря».
10. «Український фольклор у хорових творах».
11. «Автентика й сучасність».
12. «Історія однієї пісні».
13. «Зимові фантазії».
14. «У світі балету».
15. «Краса довкілля у мистецтві».
16. «Образ людини у мистецтві».
17. «Весняний вернісаж мистецтв».
18. «Материнська пісня як оберіг українського народу».
19. «Музичні барви чарівної осені».
20. «Патріотична пісня – дух, героїзм та перемога української нації».
21. «Моє ім'я Батьківщина, моє ім'я Воля, моє ім'я Надія, моє ім'я Україна!»
22. «Чарівне слово «мама», оспіване усіма мовами світу!»

## Додаток Ц

### Приклад завдань відповідно до методу інтеграції

Викладач готує картки з назвами різних видів мистецтва, таких як: живопис, декоративне мистецтво, театр, хореографія, танець, музика, архітектура, художня література, художня фотографія, кіномистецтво, народне мистецтво (фольклор) тощо. Студенти об'єднуються у групи по 5-6 осіб, обирають, способом жеребкування ту чи іншу картку з написом певного виду мистецтва. Далі викладач роздає кожній групі учасників практичного заняття по визначеній темі. Бажано, щоб для опрацювання змісту наданих викладачем тем студенти могли використати знання з різних галузей мистецтва. Приклади таких тем надані у додатку В. Кожна група обговорює ідеї для розкриття матеріалу запропонованої теми. Добір матеріалу студенти роблять самостійно протягом тижня. Важливо, щоб зміст матеріалу студент обирав відповідно до попередньо оговореної у групі концепції (ідеї) виступу і відповідно до виду мистецтва, який отримав на карточці. На наступному занятті групам надається час на обговорення питання щодо об'єднання опрацьованого ними матеріалу в цікаву змістовну презентацію чи виступ. Головною умовою такого виступу було зацікавити слухачів опрацьованим матеріалом і творчо його представити.

Мета першого та другого завдання полягає в тому, щоб виявити рівень узгодженості в поєднанні засобів виразності різних видів мистецтва в цілісну змістову концепцію мистецького проекту.

**Завдання 1.** Попередньо кожній групі студентів (5-6 осіб) були запропоновані теми міні-проектів, які мали узагальнюючі назви: «Звуки природи в музиці», «Класика, яка вона є», «Весна очима митців», «Зрима пісня вишиванок». Завдання полягало в тому, щоб кожна група підбрала відповідний матеріал до свого міні-проекту, використовуючи різні види мистецтва для подальшої їх інтеграції у змістовій лінії проекту. На практичному занятті студенти мали показати опрацьовану змістову концепцію проекту та презентувати її іншим учасникам. Отримані результати показали, що студенти мало звертають увагу на ціннісний зміст проекту, його виховну й розвиваючу функцію. Дібрані елементи проекту штучно об'єднуються без усвідомлення важливості створення єдиної змістової художньо-драматичної лінії. У процесі розробки змістової лінії проекту студенти постійно потребують підтримки та втручання педагога. Добір матеріалу здійснюється ними хаотично, відірвано від теми проекту і без перевірки достовірності знайденої інформації.

**Завдання 2.** Кожному студенту пропонується перша група карток, на яких зображені картини різних художників та різні жанри образотворчого мистецтва; у другій групі карток написані назви різноманітних пісень (народні, авторські, хорові, сучасні тощо), з вказаними стилями та жанрами; у третій групі карток були зображені різні архітектурні стилі; у четвертій групі карток – зображення різних танців. П'ята група – аудіозаписи різних

музичних творів. Після ознайомлення з отриманим дидактичним матеріалом студенти мали придумати ідею (тему) свого проєкту і дібрати до нього відповідний матеріал. Кожному студенту був запропонований аркуш, на якому в середині він мав написати тему і розташувати навколо вибрані ним картки. Наступним етапом цього завдання була презентація, на якій потрібно було озвучити ідею (тему) проєкту і обґрунтувати свій вибір запропонованого в картках наочного та аудіоматеріалу.

### Додаток III

#### ТЕМИ ТА ВИДОВА КЛАСИФІКАЦІЯ ПРОЄКТІВ

Тема проєкту «Сучасна музика та її стилі»: – змістова лінія мистецько-педагогічного проєкту – інноваційна субкультура; – домінуюча діяльність проєкту – інформаційно-творча; – предметно-змістова галузь – монопредметна (курс з історії української музики, курс історії зарубіжної музики); – характер координації проєкту – проєкт з прихованою координацією; – характер контактів – внутрішній; – кількість учасників – група 5 студентів; – тривалість виконання проєкту – короткочасний (протягом кількох занять з одного предмета) – результат проєкту – презентація з показом для однокурсників.

Тема проєкту: «Фортепіанна творчість зарубіжних композиторів»: – змістова лінія мистецько-педагогічного проєкту – міжкультурна; – домінуюча діяльність проєкту – творчо-виконавська; – предметно-змістова галузь – міжпредметна (клас фортепіано, курс з історії зарубіжної музики); – характер координації проєкту – проєкт з відкритою координацією; – характер контактів – внутрішній; – кількість учасників – група 12 студентів; – тривалість виконання проєкту – середньотривалий (протягом місяця); – результат проєкту – виступ для студентів факультету.

Тема проєкту: «Українські жартівливі пісні» (проводиться з учнями базової школи): – змістова лінія мистецького-педагогічного проєкту – етнокультурна; – домінуюча діяльність проєкту – практико-орієнтована, творчо-педагогічна; – предметно-змістова галузь – міжпредметна (курс з вокального ансамблю, світової художньої культури та педагогічна практика); – характер координації проєкту – проєкт з відкритою координацією; – характер контактів – зовнішній (орієнтований на залучення учнів); – кількість учасників – (розробники 2 студенти, учасники – школярі); – тривалість виконання проєкту – середньотривалий (протягом місяця) – результат проєкту – проведення мистецько-педагогічного проєкту.



## Додаток Я

### Приклад уроку-проєкту

**Приклад 1.** Студенти об'єднуються у групи (4-5 осіб). Кожній групі ставиться завдання, яке учасники розпочинають опрацьовувати на першому занятті, а завершують і презентують на наступному, другому занятті. Тема проєкту у всіх групах була однаковою, а саме: «Урок музичного мистецтва у XXI столітті». Кожна група проєктантів, використовуючи різні види мистецтва, продумує й презентує цю тему. Пропонується:

- придумати вірш, у якому урок музичного мистецтва представлений як особливий, який заслуговує на чільне місце серед інших навчальних предметів;
- придумати веселу театральну композицію, у якій пропонується рецепт для покращення іміджу уроку музики та подолання його недооцінки серед дітей, батьків та адміністрації;
- намалювати плакат, на якому зобразити особливість та винятковість уроку музичного мистецтва;
- створити пісню, співанку, музичний твір про урок музики; – утворити «живу скульптурну композицію», що символізує майбутню професію учителя музичного мистецтва;
- придумати рекламу, що представляє ексклюзивність уроку музики;
- представити діяльність учителя музичного мистецтва як лідера освітніх інновацій.

Працюючи над цим завданням, студенти, на власний смак, могли обрати чи декілька пропозицій, чи всі. Головне в опрацюванні цього проєкту було поєднати запропоновані варіанти в єдину змістову концепцію, уміти донести основну ідею та зробити цікаву презентацію.

**Приклад 2.** Студенти відображають характерні ознаки, переваги підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти у вигляді проєкту. Послідовність виконання проєктної роботи була така: ініціювання, планування, збирання інформації, оформлення проєктної роботи, захист, оцінювання прикінцевого результату та завершальний аналіз. Під час першого етапу (ініціювання) було визначено мету, завдання та потреби проєкту. На другому етапі планування проєкту студенти визначили обов'язки кожного учасника проєктної групи: були окреслені функції менеджера, розробників, рецензентів, технічного персоналу, контролера та керівника проєкту. Було встановлено обсяг і рівень складності завдань, розроблені інструкції. Підготовка до виконання проєкту допомагала налагодженню конструктивних взаємин у колективі, що створювало атмосферу співробітництва. Неординарні завдання спонукали майбутніх вчителів музичного мистецтва до набуття нових знань, умінь та навичок, це сприяло розвитку їхньої професійної самосвідомості. Керівник проєкту контролював реалізацію завдань на всіх етапах проєктної роботи. Виконання проєкту потребувало свідомого та добросовісного ставлення до

проектної роботи, застосовування навичок професійної комунікації, активності, ініціативності, критичного мислення та креативності. Захистивши проект, студенти не тільки оцінили роботу керівника групи, його здатність організувати роботу, а й виявили власні недоліки, що проявилися під час виконання алгоритму проекту.

### Додаток Ш

#### Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

##### Публікації у наукових фахових виданнях України

1. Добровольська Р. О. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до створення музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 56. С. 101-106.
2. **Добровольська Р. О.**, Холковська І. Л. Особливості організації музично-естетичного простору як компонента культурно-освітнього простору загальноосвітньої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus) / редкол.: Р. С. Гуревич та ін. Київ; Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 51-55.
3. Добровольська Р. О. Компоненти готовності вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк, 2019. Вип. №3 (14). С. 40-46.
4. Добровольська Р. О. Реалізація інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти шляхом впровадження міжпредметних зв'язків як педагогічної умови. *Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Івано-Франківськ, 2019. Вип. 16. С. 70-79.
5. Добровольська Р. О. Модель формування готовності майбутнього учителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. Вип. № 4. С. 112-120.
6. Добровольська Р. О. Поетапне впровадження в освітній процес технології музично-педагогічного проєктування як педагогічна умова формування

готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2018. Вип. 59. С. 64-70

7. Добровольська Р. О. Експериментальна методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів середньої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2020. Вип. 63. С. 113-118

#### **Статті в іноземних наукових періодичних виданнях**

8. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*. Łódź, 2019. № 9(1). P. 7-16.
9. Dobrovolska R. Musical-aesthetic space as a factor of implementation of educational-functional musical functions. *International Scientific Conference Scientific Development of New Eastern Europe: Conference Proceedings, Part I*, April 6th. Riga, 2019 P. 33-36.
10. Dobrovolska R. The educational potential of the music-aesthetic space of a comprehensive school. *Monografia pokonferencyjna. Science, research, development #19*. Warszawa, 2019. (30.07.2019). P. 77-86
11. Dobrovolska R. Features of constructions of musical-aesthetic space as a component of the cultural-educational space of a comprehensive school. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual Conference Technology transfer: innovative solutions in Social Science and Humanities*. Tallin, Estonia. 28 March 2019. P. 37-41.

#### **Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

12. Добровольська Р. О. Проблема розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2018. С. 105-110.
13. Добровольська Р. О. Активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом

застосування інтерактивних методів і групових форм організації навчання. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.)*. Вінниця, 2019. С. 80-85.

- 14.Добровольська Р. О. Готовність до створення музично-естетичного простору школи як складова професійної позиції майбутнього вчителя музики. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін»* Вінниця, 30-31 жовтня 2018 р. / ВДПУ ім. М. Коцюбинського ; ред. кол.: Р. С. Гуревич [та інші]. Вінниця, 2018. С. 82– 85.
- 15.Добровольська Р. О. Виховний потенціал музично-естетичного простору загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (VII школа методичного досвіду): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 21-22 листопада 2018 року* / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2018. С. 29-34.
- 16.Добровольська Р. О. Музично-естетичний простір як фактор реалізації освітньо-виховних функцій музичного мистецтва. *Наукові записки: Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв*. Серія «Мистецтво» / відп. Л. В. Старовойт. Вінниця, 2019. С. 62-66.
- 17.Добровольська Р. О. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»* (індексується у наукометричній базі Index Copernicus). Київ, 2019. Вип. 9(73). С. 71-78.

**Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації**

18. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Вінниця, 2020. 134 с.

## Додаток Ю

## Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

26.12.2019 № 20-2/67

на №

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Добровольської Руфіни Олегівни**

на тему

**«Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»**

в освітній процес

**ВІННИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
 ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

У дисертаційному дослідженні Добровольської Р.О. «Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» (зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) обґрунтовано необхідність організації музично-естетичного простору для підвищення рівня готовності до організації даного простору у закладах загальної середньої освіти випускників закладів вищої освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

У процесі викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки було впроваджено педагогічні умови та модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки; за діагностичним даними відзначено підвищення мотивації студентів до організації музично-естетичного простору під час майбутньої професійної діяльності, більш високий рівень формування готовності до організації музично-естетичного простору та розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Все вище зазначене дає підставу стверджувати, що науково-педагогічне дослідження Добровольської Р.О. є актуальним, має практичну цінність та з успіхом впроваджене в освітній процес та наукову діяльність із підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Загалом наукова робота Добровольської Р.О. отримала позитивну оцінку студентів та викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та є значним внеском в розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Апробація розроблених методичних рекомендацій засвідчила про високий рівень їхнього обґрунтування, та можуть використовуватися під час організації музично-естетичного простору в освітньому процесі закладів вищої освіти для підвищення ефективності та якості освіти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти.

Проректор з наукової роботи

Алла КОЛОМІЄЦЬ

Євген Громов (0432) 618072







МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: [post@eenu.edu.ua](mailto:post@eenu.edu.ua), web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

27.06.2019 № 03-28/02/1460 Г

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації  
музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» аспірантки  
кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
**Добровольської Руфіни Олегівни**

На базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки упродовж 2017 – 2019 н.р. здійснювалося впровадження в освітній процес окремих результатів наукової роботи Добровольської Руфіни Олегівни. Проходила апробацію програма дослідження формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, а також запропонований автором комплекс творчих педагогічних завдань, які використовувалися в роботі викладачів курсу музичного мистецтва. Результати апробації програми та алгоритму роботи, які запропоновані Р. О. Добровольською, довели, що вирішення завдань з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору в процесі навчання забезпечило позитивну динаміку розвитку означеної якості, а також спонукало студентів самовдосконалюватися та саморозвиватися. Матеріали дисертаційного дослідження мають практичну значущість. Експериментальна апробація теоретичних положень дає підстави стверджувати про доцільність їх використання у навчальному процесі педагогічних ЗВО.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Добровольської Руфіни Олегівни були обговорені та схвалені на засіданні кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства (протокол № 14 від 26 червня 2019 року) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Перший проректор,  
проректор з адміністрування та розвитку**

Л. Ігнатова  
72-24-99



 **А. Цьошь**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області  
 МФО 851011 Код 02125591

21.06.2019 № 01-13/400

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**  
**«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації**  
**музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»**  
**аспірантки кафедри педагогіки і професійної освіти**  
**Вінницького державного педагогічного університету**  
**імені Михайла Коцюбинського**  
**Добровольської Руфіни Олегівни**

Протягом 2017-2019 навчальних років у ЗВО Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради проходила апробацію програма дослідження формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Результати апробації програми та алгоритму роботи, які запропоновані Р. О. Добровольською, довели, що використання різноманітних творчих педагогічних завдань в організації роботи з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору як при формальному, так і при неформальному навчанні, призводить до позитивної динаміки розвитку даної якості, а також спонукає студентів до самовдосконалення та саморозвитку.

Матеріали дисертаційного дослідження мають теоретичну і практичну значущість. Викладачі та студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії використовували матеріали, емпіричні результати і висновки дослідження дисертантки під час проведення лекційних і практичних занять, при підготовці курсових і магістерських робіт з апробованої тематики.

Апробація результатів дослідження Добровольської Руфіни Олегівни отримала позитивні відгуки викладачів академії, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи дисертантки та доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу закладів вищої освіти.

ПРОРЕКТОР  
 З НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ



І. О. СТЕПАНЕЦЬ



**ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ  
ІНСТИТУТ ІМ. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ**

90200 Україна, м. Берегово, п. Кошута

№6, А/с: 33. тел./факс

(8-031-41)2-34-62, тел.: 4-29-68

✉ foiskola@kmf.uz.ua

www.kmf.uz.ua



**II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI  
MAGYAR FŐISKOLA**

90200 Ukrajna, Beregszász, Kossuth

tér 6, Pf.33. tel./fax (00-380-3141)2-

34-62, tel.: 4-29-68

✉ foiskola@kmf.uz.ua

www.kmf.uz.ua

Ресстр. №194/UA/2019 від 02.07.2019 р.

**ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ  
результатів дисертаційного дослідження  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
«Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації  
музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»  
аспірантки кафедри педагогіки і професійної освіти  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
Добровольської Руфіни Олегівни**

Наукові результати дисертаційного дослідження Добровольської Руфіни Олегівни «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» впроваджувалися у навчальний процес Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ впродовж 2017–2019 н.р.

Вивчені та опрацьовані аспіранткою педагогічні умови використання творчих завдань для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору та експериментальні дані мали практичну значущість під час викладання педагогічних дисциплін для спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта».

Апробація обґрунтованих теоретичних положень і методичних рекомендацій засвідчила, що розроблена дисертаційна модель може ефективно використовуватись у навчальному процесі педагогічних ЗВО для формування готовності майбутніх педагогів до організації музично-естетичного простору.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором, отримали високу оцінку викладачів кафедри педагогіки і психології та студентів і в подальшому будуть використовуватися в освітньому процесі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги

Проректор з науково-педагогічної  
та виховної роботи, доктор філософії  
з природничих наук



А. Й. Рац



# МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

## НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

### «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10  
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

24.06.2019 № 24

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

#### Довідка

щодо впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Добровольської Руфіни Олегівни на тему «Формування готовності майбутнього  
вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів  
загальної середньої освіти» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних  
наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Протягом 2018-2019 навчального року на факультеті дошкільної, початкової  
освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені  
Т.Г.Шевченка під час викладання курсу музичного мистецтва з методикою  
викладання проходила апробацію програма дослідження Р.О.Добровольської.

Результати апробації програми та алгоритму роботи засвітили, що вирішення  
педагогічних завдань з формування готовності майбутнього учителя музичного  
мистецтва до організації музично-естетичного простору в процесі навчання  
призводить до ефективного розвитку означеної якості та спонукає студентів до  
самоосвіти та самовдосконалення.

Експериментальна апробація матеріалів дисертаційного дослідження  
Р.О.Добровольської стверджує про доцільність їх використання в освітньому процесі  
педагогічного закладу вищої освіти зі студентами спеціальності «Музичне  
мистецтво».

Перший проректор,  
проректор з науково-педагогічної роботи



В.О. ДЯТЛОВ

Міненко А.О. 0462-23-03-66





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області  
 МФО 851011 Код 02125591

27.06.2019 № 01-13/400

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти  
 «Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації  
 музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти»  
 аспірантки кафедри педагогіки і професійної освіти  
 Вінницького державного педагогічного університету  
 імені Михайла Коцюбинського  
 Добровольської Руфіни Олегівни

Протягом 2017-2019 навчальних років у ЗВО Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради проходила апробацію програма дослідження формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Результати апробації програми та алгоритму роботи, які запропоновані Р. О. Добровольською, довели, що використання різноманітних творчих педагогічних завдань в організації роботи з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору як при формальному, так і при неформальному навчанні, призводить до позитивної динаміки розвитку даної якості, а також спонукає студентів до самовдосконалення та саморозвитку.

Матеріали дисертаційного дослідження мають теоретичну і практичну значущість. Викладачі та студенти Харківської гуманітарно-педагогічної академії використовували матеріали, емпіричні результати і висновки дослідження дисертантки під час проведення лекційних і практичних занять, при підготовці курсових і магістерських робіт з апробованої тематики.

Апробація результатів дослідження Добровольської Руфіни Олегівни отримала позитивні відгуки викладачів академії, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи дисертантки та доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу закладів вищої освіти.

ПРОРЕКТОР  
 З НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ



І. О. СТЕПАНЕЦЬ