

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Державний заклад**

**«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШІНСЬКОГО»**

На правах рукопису

**Юань Янь**

УДК: 378+78+371.13

**МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ  
З МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Демидова Марина Григорівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>Розділ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ</b>	14
1.1. Навчальна самопідготовка студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти .....	14
1.2. Аналіз стану сучасної організації педагогічної практики в умовах педагогічного вищого навчального закладу.....	28
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	47
<b>Розділ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ</b> .....	50
2.1. Сутність та компонентна структура самопідготовки як механізму удосконалення практичної діяльності майбутніх учителів музики.....	50
2.2. Методика розвитку умінь самопідготовки майбутніх учителів до педагогічної практики у процесі музичного навчання.....	76
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	115
<b>Розділ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ УМІНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ</b> .....	120
3.1. Діагностика сформованості в майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до педагогічної практики в процесі музичного навчання .....	120
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в процесі музичного навчання.....	142
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	175
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	178
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	185
<b>ДОДАТКИ</b> .....	206

## ВСТУП

Модернізація освіти України й Китаю в умовах її адаптації до вимог Європейської освітньої системи потребує змін у характері, структурі та умовах здійснення професійної підготовки фахівців.

Перед педагогічними навчальними закладами постають завдання підвищення рівня практичної підготовки майбутнього вчителя, який уміє не тільки оперувати засвоєними знаннями, а й легко адаптуватися до різних педагогічних ситуацій (інтереси, досвід, вік учнівської аудиторії...), активно культивує в собі творчий потенціал і професійну майстерність. Більшою мірою це стосується підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, а саме вчителів музичного мистецтва. Опанування прогресивними формами пізнавальної діяльності передбачає заміну моделі навчання з оперування засвоєними знаннями на модель, що передбачає творчий розвиток студентів, їх самореалізацію та самоорганізацію власної навчальної діяльності. Одним з важливих компонентів процесу реформування вищої освіти в рамках підготовки сучасного вчителя музики є педагогічна практика. Саме педагогічна практика збільшує самореалізацію майбутніх учителів-музикантів, мобілізує особистісний потенціал та виявляє приховані здібності студентів. У процесі практики відбувається інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, проявляється критичне та осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки.

Специфіка практичної діяльності студентів у порівнянні з навчально-пізнавальною проявляється в можливості ідентифікації її з професійною діяльністю вчителя, самоактуалізації студентів, реалізації індивідуально-творчого підходу в процесі самопідготовки до педагогічної практики. Значну роль у формуванні самостійності й активності відіграє навчання студентів загальним прийомом організації своєї діяльності, що дає змогу полегшити їх самостійну роботу, сконцентрувати увагу на змісті завдань, а не на подоланні неістотних труднощів, що виникають у роботі. До таких прийомів і вмінь

належать уміння опрацьовувати інформацію, самостійно розучувати та інтерпретувати інструментальні або вокальні твори, уміння раціонально планувати свою самоосвітню діяльність, аналізувати завдання, класифікувати, порівнювати, узагальнювати тощо .

Процес професійно-педагогічної підготовки в системі загальної підготовки майбутнього вчителя за окремими напрямками став об'єктом досліджень В□Кузя, П□Гусака, О□Дубасенюк, В□Краєвського, М□Корця, А□Маркової, О□Мороза, Г□Падалки, О□Пехоти, Н□Протасової, Є□Рогова, В□Семиченко, В□Сиротюка, С□Сисоєвої, Л□Сущенко, М□Шеремет та ін.

Теоретико-методологічне обґрунтування процесу загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя представлено в роботах авторів (О□Абдуліної, Ю□Болотіна, В□Бондаря, І□Вязюна, В□Лозової, В□Сластьоніна) та у дослідженнях А□Бойко, В□Буряка, В□Краєвського, А□Орлова, О□Шпака О□Ярошенко та ін.

Історію становлення й розвитку педагогічної освіти, зокрема педагогічної практики майбутніх учителів знайшли відгук у працях українських учених (О□Глузман, Н□Дем'яненко, М□Євтух, Л□Задорожня, С□Золотухіна, Є□Князева, М□Левченко, В□Луговий, В□Майборода, Р□Куліш, Л□Хомич, М□Ярмаченко), а історико-педагогічні аспекти саме організації педагогічної практики висвітлено в дисертаційних роботах А□Булди, О□Лавріненка та О□Лук'янченко. Окремим питанням, пов'язаним з організацією та проведенням педагогічної практики студентів, присвячено наукові розвідки С□Білоконного, О□Коник, Т□Крюкової, Л□Манчуленко, У□Новацкої, В□Санданової, Л□Гархан, Е□Шаріпової та ін. Особливості педагогічної практики студентів з різних навчальних предметів проаналізовано в працях І□Бондарук (музика), Т□Вахи (хімія), Т□Кожевникової (географія), І□Коновалової (фізика), Р□Шахмарової (математика), А□Бажан, А□Степанюк, В□Грубінко, Л□Похила, Н□Міщук (біологія).

Питанням підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти присвячені дослідження вітчизняних учених (В□Дряпіка, О□Дем'янчук, Т□Завадська, Л□Коваль, Лабунець В.М., Т□Люріна, Л□Масол, Н□Миропольська, О□Олексюк, В□Орлова, Г□Падалка, Парфентьева І.П, О□Ростовський, О□Рудницька, Л□Хлебникова, О□Щолокова та ін.).

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що педагогічна практика студентів є однією з найважливіших складових процесу методичної підготовки майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі.

У ході аналізу досліджень вчених та практичного досвіду викладачів можна виявити низку недоліків організації педагогічної практики у вищому навчальному закладі, найпоширенішими з яких є такі:

- обмеження в навчальних планах часу, відведеного на практику;
- невідповідний контроль за проходженням практики, який часто доручають недостатньо підготовленим викладачам;
- перекладання значної частини завдань педагогічної практики на вчителів загальноосвітніх шкіл за мінімальної участі викладачів ВНЗ;
- зосередження основної уваги на організаційному аспекті, а не на змісті;
- неналежний методичний рівень проведення аналізу уроків музики, під час якого увага акцентується на несуттєвих помилках;
- недостатня увага до вироблення індивідуального методичного стилю студента, формування його методичної компетентності [24, с. 176].

Разом з тим вирішення проблемних питань у рамках підготовки майбутнього учителя музики ускладнюється наявністю в практиці сьогодення таких причин:

1. На сьогодні підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється в системі предметної ізольованості, що чітко виявляється в його практичній діяльності. Студенти показують позитивні результати окремих елементів

підготовки, але вони не зливаються в єдиний контекст цілісного уроку музичного мистецтва.

2. Студенти не в змозі реалізувати вузькоспеціальні знання та навички через слабке володіння методами передачі цих знань учням.

3. Традиційний підхід у навчанні, який зводиться до формального запам'ятовування інформації, завчання її без належного осмислення та особистісного ставлення, синтезування, самостійного здобування знань, рефлексії призводить до непереконливості, розгубленості в процесі практичної діяльності.

4. Підготовка майбутніх учителів до педагогічно-практичної діяльності значною мірою залежить від організації та методичного забезпечення, цілей та установок, вимог та критеріїв оцінювання методистами та викладачами результатів педагогічної практики. Водночас, організатори педагогічної практики не завжди готові реагувати на завдання сьогодення, допомагати вирішувати проблеми, які постають перед студентом під час підготовки чи проведення педагогічної практики, діють за шаблонами, не завжди сприяють розвитку в студентів стійкого інтересу до професійної діяльності, не бажають змінювати своє уявлення про цілі та задачі практичної діяльності майбутніх учителів-музикантів на сучасному етапі.

5. Визначаючи шляхи вдосконалення підготовки та резерви вдосконалення навчання майбутнього вчителя музики, викладачі та методисти у ряді випадків не враховують потреби шкільної практики, часто порушують паралельність реалізації складових діяльності вчителя музики середньої школи, посилюючи увагу то в бік поняття «учитель», то – «музикант».

6. Специфіка структури професійної діяльності вчителя музики визначається необхідністю тісного взаємозв'язку вокально- й інструментально-виконавських, вербально-презентаційних та організаційно-методичних умінь. На практиці єдність комплексу вказаних складових у разі випадків порушується в силу переваги одного зі структурних умінь.

Саме тому для студента-музиканта педагогічна практика продовжує залишатися дуже складним етапом. Одним із шляхів подолання студентами труднощів на шляху до опанування практичними професійними компетенціями є самопідготовка до педагогічної практики, яка основана на особистісному ставленні, самостійному здобуванні знань, формуванні педагогічної позиції, готовності до творчості та самопізнання.

З огляду на це, у своєму дослідженні ми звертаємо увагу на один з видів самостійної навчальної діяльності студентів – самопідготовку, механізми її побудови та умови реалізації. Відбір, оцінка, переосмислення, розумове програвання навчальної ситуації, її планування й прогнозування (відпрацювання внутрішніх теоретичних дій), є складовими організації самопідготовки студентів до педагогічної практики у процесі музичного навчання. Мова йде про процес самопідготовки студентів, під час якого вони не просто заучують інформацію, але й стають активними учасниками процесу пошуку вирішення завдання, розуміють джерела виникнення знання або поняття. У процесі такого підходу до самопідготовки студенти легше усвідомлюють причини труднощів, оцінюють знайдений спосіб вирішення завдання, навчаються порівнювати його з попереднім досвідом. Разом з тим, практико-орієнтований підхід вимагає істотного перетворення або доповнення наявних у студентів знань щодо організації процесу самопідготовки до педагогічної практики.

Значення процесуальної категорії «організація» набуває у словниках такого трактування: значення процесуальної категорії «організація» набуває у словниках такого трактування: «складова управління, суть якої полягає в координації дій окремих елементів системи, у досягненні взаємодії при функціонуванні її частин» [18, с. 46]; «Упорядковувати, надавати чому-небудь планомірний, погоджений характер, влаштовувати за планом» [18, с. 55]; «об'єднувати для якої-небудь мети» [18, с. 56]. З огляду на це в контексті нашої роботи *організація* виступає в значенні процесу поєднання, надання алгоритму використання певних умінь, що сприяють самопідготовці

майбутнього вчителя музики до практичної діяльності. Оволодіння уміннями навчальної самопідготовки має індивідуальний характер та відбувається в процесі осмисленої, цілеспрямованої самостійної діяльності студентів, що керується методистами та викладачами.

«Підготовка» у словнику Т. Єфремової має значення: «Працювати над виконанням і здійсненням чого-небудь», «Приводити щось у придатний стан», «Робити необхідні приготування для здійснення або проведення чогось». [41, с. 708]. А дієслово «Готуватися» інтерпретується як «Створюватися, формуватися, розвиватися завчасно». [41, с. 422]. Іншими словами, *самопідготовка* в рамках навчального процесу означає важливу форму практико-орієнтованої роботи, що передбачає наявність *таких умінь*: узагальнення, поглиблення і розширення отриманих знань, практичного досвіду, оцінювання й порівняння своїх професійних компетенцій, формування особистісного ставлення до художньої інформації, концептуального осмислення власної освітньої діяльності, уміння забезпечувати її продуктивність, адаптуватися до нових вимог, брати на себе відповідальність, уміти презентувати та захищати власну позицію, вільно мислити, творити, самостійно шукати шляхи вирішення поставлених завдань.

Методології реалізації практико-орієнтованого навчання, на думку вчених В. Хутмакер, І. Зимньої, Н. Ничкало, А. Хуторського, В. Сібаєвої, І. Підласого, І. Вязюн, С. Литвиненко, І. Дичківської, Д. Нойман, Ю. Олькерс, Д. Варнеке, О. Кюстер, Г. Лінд, С. Пітч, Є. Пост та ін., ґрунтуються на діяльнісно-компетентнісному підході, що поєднує знаннєву та практико-орієнтовану парадигми. Актуальність проблеми самопідготовки студентів до педагогічної практики підсилюється низкою існуючих суперечностей:

– *соціально-практичного характеру*: між масово-репродуктивним характером підготовки вчителя музики у вишах і необхідністю в підготовці фахівця, який володіє прийомами прогнозування, моделювання, конструювання нових художньо-інформаційних систем та процесів в умовах продуктивної мистецької освіти;



– *соціально-педагогічного характеру*: суперечності, спричинені відсутністю інтеграції між методиками формування вмінь організації студентами самопідготовки до педагогічної практики в процесі музичного навчання в країнах Азії та Європи.

– *науково-педагогічного характеру*: між сформованою структурою художньо-педагогічного процесу на музично-педагогічних факультетах, яка зорієнтована на засвоєння теоретичної інформації та опанування музичних творів, і потребою суспільства у вчителі, який володіє творчою активністю, самостійністю та готовий до пошуку вирішень художньо-педагогічних завдань;

– *науково-методичного характеру*, зумовлені зростанням вимог суспільства до підготовки майбутніх вчителів музики на розвиток різних видів самостійної роботи в процесі самопідготовки до педагогічної практики, і недостатністю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Зазначені протиріччя, педагогічна значущість проблеми організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в процесі музичного навчання, а також недостатній рівень її теоретичної та методичної розробки зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – «Методика організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і здійснене у межах проблеми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін».

Тема затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 9 від 25.04.2013 р.).

**Мета дослідження** полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики.

**Об'єкт дослідження** – процес самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

**Предмет дослідження** – методика формування в майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до педагогічної практики .

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Здійснити ретроспективний аналіз проблеми організації самопідготовки студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти.
2. Розкрити сутність процесу організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в педагогічних університетах.
3. Обґрунтувати педагогічні умови та методи формування умінь організації самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики.
4. Визначити критерії розвиненості умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики.
5. Експериментально перевірити доцільність запропонованої методики формування в майбутніх учителів музики вмінь організації самопідготовки до педагогічної практики.

#### **Теоретико-методологічна основа дослідження.**

Теоретико-методологічну основу дослідження становили праці вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемам підготовки сучасного вчителя до професійно-педагогічної і творчої діяльності О□Абдулліної, Ш□Амонашвілі, С□Архангельського, Ф□Гонобліна, В□Загвязинського, В□Кан-Каліка, Н□Кузьміної, Ю□Кулюткіна, Ю□Львової, А□Маркової, А□Мудрика, П□Решетникова, В□Серикова, В□Сластьоніна, А□Щербакова та інших; формування готовності студентів до інноваційного стилю своєї навчальної діяльності (О□Гребенюк, Т□Гребенюк, Л□Грешних,

Б.Десятникова, Л.Загрекової, Н.Калінникової, Л.Кильянової, В.Ніколіної, Н.Самсонової; підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності в галузі мистецької освіти (В.Дряпіка, О.Дем'янчук, Т.Завадська, Л.Коваль, Т.Люріна, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Лабунець, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалка, І.Парфентьева, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Реброва, Л.Хлебникова, О.Щолокова, В.Антонюк, А.Болгарський, А.Козир, , Г.Побережна, В.Шульгіна та ін.) і китайськими фахівцями з музичної педагогіки (Ван Бін, Мен Мен, У Іфан, Чжан Яньфен, Шугуан).

### **Наукова новизна одержаних результатів:**

*Уперше:*

– розроблено методику розвитку умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання в педагогічних університетах;

– уведено до наукового обігу поняття «організація самопідготовки до педагогічної практики», визначено його сутність і компонентну структуру; розроблено критерії розвиненості умінь організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання.

*Уточнено* сутність понять «самопідготовка», «превентивна самостійна робота», «самостійна робота», «практико-орієнтований підхід», «соціально значимі компетенції» у контексті досліджуваної проблеми.

*Удосконалено* методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Подальшого розвитку* набули проблеми втілення індивідуального підходу до навчання студентів у ВНЗ; питання залучення студентів до різних видів самостійної навчальної діяльності та діалогічних взаємин у процесі практичної діяльності.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних вказівок, рекомендацій з питань організації самопідготовки студентів-музикантів до

педагогічної практики у вищих мистецько-педагогічних закладах освіти. Практичне значення отриманих результатів полягає в розробці та впровадженні спецкурсу «Основи формування умінь організації самопідготовки до педагогічної практики в майбутніх учителів музики», спрямованого на подолання труднощів, зумовлених процесом взаємодії з умовами нового художньо-педагогічного середовища вищого педагогічного навчального закладу, що виникають у студентів під час педагогічної практики.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні теоретичні та методичні положення, висновки і результати дослідження доповідались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: на III Міжнародній науковій конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2013); Міжнародній науково-практичній конференції «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики 21 століття» (Київ, 2014); Міжнародній практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». (Одеса 2012); на *всеукраїнській* науково-практичній конференції «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на засіданнях і методичних семінарах кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (2013 – 2016 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (довідка № 753/18 від 22.04.2016 р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/777 від 26.04.2016 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17-15/1258 від 27.04.2016 р.).

**Публікації.** Основні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлено у 8 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, з них 5 – у фахових наукових виданнях, та одна – у зарубіжному виданні. Загальний обсяг публікацій становить 3,2 авторських аркуші.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 191 найменувань (з них 18 іноземними мовами). Загальний обсяг тексту дисертації – 247 сторінок, з них 172 – основного тексту. Робота містить 45 таблиці, 21 рисунок, що разом з додатками становить 55 сторінок.

**РОЗДІЛ І**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ**  
**САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**  
**В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

**1.1 Навчальна самопідготовка студентів у проекції розвитку системи вищої педагогічної освіти**

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти як України, так і Китаю переважає традиція готувати не стільки вчителя, що здатен і вмiє управляти педагогічним процесом і власним розвитком, скільки викладача, підготовленого до передачі певної суми знань. Проблеми освіти сьогодення орієнтують на основні питання, яким слід приділяти увагу в першу чергу: питанням професійної самостійності майбутнього педагога, формуванню його ціннісних орієнтирів, озброєнню його загально-педагогічними знаннями й уміннями, вихованню професійно-педагогічної спрямованості мислення студента. Таким чином, якщо раніше основні функції системи підготовки студентів полягали в збереженні і передачі знань, умінь, навичок і системи цінностей, то сьогодні вся діяльність сфери освіти повертається у бік формування умінь самостійно набувати принципово нових знань, способів їх отримання й застосування, що, у свою чергу, вимагає виділення в якості обговорення поняття «самопідготовка».

Відомо, що зміст будь-якого навчального предмета насправді реалізується, з одного боку, через особистість самого педагога, з іншого, – сам зміст предмета тісно пов'язаний з часовими, соціальними, політичними й економічними явищами, з досвідом сучасної педагогічної науки і практики, досягненнями світової культури. З огляду на це, провідним завданням вищої професійно-педагогічної освіти й підготовки стає побудова механізму затребуваності і задіяння випускників університетів у відповідних сферах практики. Цей підхід припускає підготовку сучасного педагога, який умiє актуалізувати свої потенційні можливості, формувати активну життєву

позицію, інтегрувати інтелектуальні й загальнокультурні цінності, має здатність до постійного творчого розвитку власної індивідуальності, а також володіє умінням швидко адаптуватися до нового, використовуючи набуті у вищому навчальному закладі професійні психолого-педагогічні знання.

Аналізуючи стан сфери сучасної освіти, Л. Рубцова виявила значний інтерес студентів, педагогів і дослідників до освіти, котра визнає особистість, її вільний розвиток і саморозвиток, що приводить, у свою чергу, до успішної самореалізації [115, с.107].

На думку В. Краєвського, В. Сластьоніна, Я. Турбовського, П. Худоминського, сьогодні вже існує сприятлива освітня ситуація, у якій актуалізуються нові вимоги до особистості педагога і його професійної підготовки. Водночас, вважають учені, цей процес припускає перебудову усієї системи освіти і має бути спрямований на формування в студентів університетів нових цінностей: саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самопроекування особистості. Таким чином, професійна спроможність фахівця, якого готує вищий навчальний заклад, проявляється передусім у здатності створювати ситуації, які А. Асмолов, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе називають «необхідними станами особистості, що припускають: стимулювання спонукання до самокорекції, самопізнання і самопідготовки; спрямованість на досягнення успіху в майбутній професійно-педагогічній діяльності; створення індивідуального педагогічного стилю». З огляду на вищесказане, у процесі навчання майбутніх учителів виникає необхідність у переорієнтації процесу їх підготовки. Слід зазначити, що в дисертаційному дослідженні термін «підготовка» ми розглядатимемо у двох напрямках: як цілісний процес опанування студентами-музикантами фахових дисциплін протягом усього періоду навчання і як безпосередню підготовку й проведення уроків педпрактики. У першому випадку ми спиратимемося на постулати Б. Борщанської, Ю. Гіппенрейтера, М. Дуранова, Т. Завадської, Л. Коваль, Н. Миропольської, О. Олексюк, В. Орлової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Ребрової, Л. Хлебникової, О. Щолокової,

В□Антонюк, А□Болгарського, А□Козир, В□Шульгіної та ін. щодо вчителя нового типу, здатного концептуально осмислювати власну освітню діяльність, забезпечувати її продуктивність, адаптуватися до нових вимог, брати на себе відповідальність, уміти презентувати та захищати власну позицію, вільно мислити, творити, самостійно шукати шляхи вирішення поставлених завдань.

При розгляді поняття «підготовка» у другому значенні (вузькоприкладному) нами враховуватимуться теорії механізмів міжсуб'єктного розуміння О□Бодальова, П□Каптерева, Я□Коломінського, А□Найна, Н□Пирогова, а також ефективні методологічні, методичні та технологічні підходи реалізації майбутньої професійної діяльності вчителя, що визначені в працях Ю□Азарова, П□Блонського, І□Зязюна, В□Кан-Каліка, Н□Кузьминої, А□Леонтьєва, Л□Костенко, І□Котляревського, Ю□Полянського, В□Ражникова, Г□Піпіна та ін.).

На думку Л□Рубцової, формування власної позиції майбутнього педагога має здійснюватися в ході його підготовки за допомогою вибору й реалізації кожним студентом «індивідуальної траєкторії» здобуття освіти, у якій інтегруються власне освіта, її рефлексія, спільне обговорення студентами й викладачами освітніх ситуацій [115, с. 99].

На думку вчених, однією з найважливіших умов удосконалення професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів у сфері музичного навчання є «орієнтація на індивідуальний розвиток майбутнього вчителя музики». Вирішальним чинником суб'єктивного порядку, тобто розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, може і повинен стати творчий саморозвиток особистості, складовими компонентами якого, на думку В□Андрєєва, є:

- самовиховання через мотивацію, регуляцію, реалізацію якостей особистості;
- самоорганізація за допомогою впорядкування знань, умінь і навичок, досвіду алгоритмічної діяльності, а також досвіду творчої діяльності;



- самоосвіта й самопідготовка через засвоєння педагогічних знань, професійних умінь і навиків, розвиток гностичної самостійності і творчого мислення студентів;

- формування й розвиток креативної компетентності;

- самодетермінація через ініціацію надситуативної, пошукової й наднормативної активності, що забезпечує творчу самореалізацію в діяльності та спілкуванні;

- самоконтроль і самокорекція, що здійснюються за допомогою постановки проблем і завдань, вибору критерію діяльності, самооцінки результатів. Аналіз зразків творчого саморозвитку особистості вчителя засвідчує, що стратегії творчого саморозвитку визначаються, з одного боку, потребами в професійному самовдосконаленні, а з іншого, – мірою усвідомлення й самопізнання своїх сильних і слабких професійно-особистісних якостей [2, с. 143].

Розробка моделі професійної підготовки випускника педагогічного вищого навчального закладу дозволяє Еґґеер, ГґРоманцеву виявити важливі якості особистості конкурентоспроможного фахівця, що готується для роботи в ринкових умовах. Такі якості, вважають автори, можуть бути представлені у вигляді сукупності взаємодіючих компонентів:

1. Організаційно-діяльнісний, що включає навички самоорганізації (планування діяльності, програмування дії); володіння методами рефлексивного мислення, уміння вибудувати подальші плани навчання, самоаналіз і самооцінку;

2. Креативний, заснований на ініціативності, винахідливості, неординарності, самобутності, наявності досвіду реалізації своїх творчих здібностей;

3. Когнітивний, що включає інтелектуальні якості: нестандартність мислення; володіння базовими знаннями, уміннями й навичками; здатність втілення набутих знань у духовні, матеріальні й діяльні форми;

4. Гностичний, що спирається на глибокі, різнобічні знання в обраній сфері, широку лінгвістичну, філософську та психологічну підготовку, а також на прагнення до систематичного саморозвитку та самовдосконалення;

5. Дієво-практичний, що включає наявність умінь оптимально використовувати професійні знання, спілкуватися, володіти комп'ютерними та інформаційними технологіями;

6. Психофізіологічний, заснований на працездатності, психологічній стійкості, цілеспрямованості, адаптаційній мобільності, сприйнятливості до інновацій тощо [49, с. 17].

Таким чином, гуманістична модель освіти, що визнається сьогодні основоположною, переносить акцент з когнітивного («знаннєвого») компонента на особистісний. Це означає, що процес оволодіння знаннями залучає студента-музиканта до критичного аналізу, відбору й конструювання особистісно значимого змісту та способів навчання. Основними вимогами до педагогічного процесу в рамках особистісно-гуманістичної спрямованості, на думку вчених, є таке:

- у педагогічному процесі студента постійно має супроводжувати почуття вільного вибору;

- педагогічний процес характеризується яскраво вираженою розвивальною тенденцією;

- необхідною умовою й джерелом розвитку є труднощі;

- педагогічний процес збагачується усією гамою інтересів студентів, їхніх переживань та емоцій.

Також у контексті особистісно-гуманістичної спрямованості освіти великого поширення набувають індивідуалізація й диференціація навчання, предметна варіативність, технологічність, що дають студенту свободу вибору [49, с. 18]. Відомий фізіолог А.Ухтомський писав, що творчою людиною слід визнати того, хто сприймає світ у всій його повноті, хто не підходить до нього з готовою міркою, не намагається загнати факти у жорстку схему, хто відкритий для наукового знання й досягнень культури. Для підготовки

сучасних педагогів творчої спрямованості необхідно звернути увагу на компоненти, що визначають стан сучасного освітнього простору: передбачити варіативний зміст, відповідні методи і форми організації навчального процесу, спроектувати й реалізувати педагогічні технології, які є адекватними до поставлених завдань і створювали б максимальні умови для виявлення й розвитку задатків особистості студента, його здібностей та особистісного потенціалу.

Погоджуючись з думкою вчених, ми дійшли висновку, що для організації такого процесу недостатньо переглянути його зміст. Проблема полягає в розробці педагогічних умов, за яких можливе одночасне засвоєння конкретних знань у поєднанні з індивідуальною творчою самореалізацією студента. З погляду М. Берулави, гуманізація освіти виключає статичний, знеособлений підхід до людини, а гуманізацію навчання не можна звести до якихось конкретних методів навчання або технологій. Автор стверджує, що це ціннісна орієнтація, в основі якої лежить зміна особистісних установок педагога. Якщо традиційний процес навчання і підготовки ґрунтується на трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивному сприйнятті її студентами, то гуманістична дидактика, – зазначає далі вчений, – орієнтується на індивідуалізацію та диференціацію навчання, використання індивідуальних нормативів і, відповідно, програм розвитку, на активізацію творчості. Останнє, на думку вченого, передбачає освоєння механізмів самонавчання, самовиховання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості кожного студента [6, с. 135].

У зв'язку з цим досить гостро постає питання розробки особистісно-орієнтованих технологій, що використовуються на всіх ступенях освіти й підготовки педагогів, орієнтація на які переносить акцент з «технократичного формування» (термін Б. Скіннер, який передбачає виховання «функціональної» людини-виконавця, адаптованої до життя в даній суспільній системі, підготовленої до виконання відповідних соціальних ролей) на самонавчання, самопідготовку, саморозвиток студентів, на

створення умов для самоактуалізації, розвитку досвіду творчої діяльності (модель виховання гуманістичної педагогіки).

Вирішення цих питань спонукає педагогів спрямувати зусилля на розширення арсеналу вмінь і навичок студентів, сприяє виходу за рамки вирішення педагогічних завдань за заданими зразками. На думку Л. Рубцової, розвиток навичок самопідготовки студентів проявляється:

- у введенні до процесу навчання творчих завдань, покликаних розвивати пізнавальні здібності студентів;

- у впровадженні специфічних критеріїв оцінки освоєння навчального матеріалу, наприклад, перенесення на новий матеріал способу вирішення, уміння вирішувати завдання підвищеної складності;

- у прагненні диференціювати завдання щодо рівня розвиненості особистості;

- у створенні профільних класів, орієнтованих на індивідуальні схильності та здібності студентів тощо. [115, с. 78]

Саме тому сьогодні в педагогіці існує пошук нових педагогічних технологій, ідея яких полягає в переході від пояснення до розуміння, від соціального контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до самоуправління й самопідготовки. Науковцями розроблено та вдосконалюються сучасні підходи навчання, які використовуються і в ході професійно-педагогічної підготовки:

- індивідуально-творчий (В. Кан-Калік та ін.);

- програмно-цільовий (В. Сластьонін);

- контекстний (А. Вербицький);

- системно-функціональний (Н. Таланчук та ін.);

- інноваційний (М. Бургін, П. Підкасистий, Л. Подимова та ін.);

- проблемно-модульний (П. Підкасистий, Ж. Хайдаров та ін.);

- проектно-творчий (О. Агапова, А. Кривошеєв, А. Ушаков та ін.).

Ґрунтуючись на результатах досліджень (Н. Сарджвеладзе, А. Маслоу, В. Штерн), Н. Макарова стверджує, що саморозвиток особистості можливий

тільки за умови оцінювання себе, своїх потенційних можливостей і формування самоствавлення [81, с. 163].

Аналізуючи точки зору О. Бодальова, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, ми відзначаємо, що до самоствавлення вчені відносять такі характеристики: самоповагу, самооцінку, самопізнання, самосприйняття.

На підставі різних вітчизняних і зарубіжних джерел Н. Сарджвеладзе [117, с. 23] переходячи до визначення самоствавлення, зазначає, що самоствавлення – це «стійке почуття на адресу «Я» або стійке ставлення до себе». Цікавим є підхід до самоствавлення зарубіжних вчених (К. Хорні, К. Роджерс), які вважають, що тільки визначивши чіткі уявлення про «ідеальне» і «Я-реальне», можна судити про те, як людина ставиться до самої себе. К. Роджерс загострює свою увагу на вивченні таких понять, як конгруентність і неконгруентність, що відрізняються між собою протилежними характеристиками. Конгруентність у психології означає узгодженість інформації в людини про себе, з тією поведінкою, яку вона демонструє суспільству, а протилежна якість – узгодженість внутрішнього наповнення з поведінковими особливостями людини [113, с. 355]. Таким чином, процес гуманізації освіти, основною метою якого є самореалізація студента, включає ряд взаємообумовлених етапів:

- пізнання себе (самопостереження, самопізнання);
- процес формування знання (самопідготовка, самоосвіта, саморозвиток);
- регуляція процесу пізнання (управління самодіяльністю, самоконтроль).

Т. Чернооків виділяє три блоки внутрішнього руху до самореалізації:

- когнітивний («Що я можу знати?»);
- поведінковий («Що я повинен робити?»);
- регулятивний («На що можу сподіватися?») [149].

На наш погляд, саме другий блок у виділеній структурі самореалізації (процес формування знання) є основним і пов'язаний він безпосередньо з процесами самопідготовки, самостійної роботи.

Вважаємо за необхідне виявити спільні та відмінні складові зазначених понять. Згідно з Ю. Бабанським, В. Осмоловським, В. Крисько, самостійна робота – «метод навчання, який передбачає індивідуальну активність самих студентів при закріпленні отриманих знань, навичок, умінь і при підготовці до занять» [71, с.267]. П. Підкасистий вважає, що «самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації та управління самостійною діяльністю у навчальному процесі» [101, с. 30]. Самостійна робота, з одного боку, являє собою навчальне завдання (об'єкт діяльності студента), з іншого, – форму, характерну для певного способу діяльності з метою виконання цього навчального завдання. Т. Шамова [154, с. 69] розглядає самостійну роботу як форму організації навчальної діяльності, якій притаманні чітке формулювання мети і завдання, точне визначення форми вираження підсумкового результату. М. Гаруновим самостійна робота трактується як «виконання різних завдань навчального, дослідницького і самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння системи професійних знань, способів пізнавальної та професійної діяльності, формування навичок і вмінь творчої діяльності та професійної майстерності» [24, с. 188].

Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров визначають самостійну навчальну роботу як «засіб формування метакогнітивних здібностей студентів, їх готовності до безперервної самоосвіти» [65, с. 134]. С. Нічіланова розглядає самостійну роботу студентів як «метод безперервної освіти і водночас засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді фронтальної, групової та індивідуальної діяльності, яка може виконуватися як в аудиторії, так і в позааудиторний час» [151, с. 117].

Таким чином, у наш час у психолого-педагогічній літературі (В. Буряк, С. Векслер, В. Далінгер, В. Дьяченко, П. Підкасистий, І. Подласий, М.

Портнов, М. Скаткін, А. Уваров, І. Унт, А. Усова та ін.) дефініція «самостійна навчальна робота» не вичерпується єдиним визначенням і розглядається як: метод; засіб; організаційна форма навчання; засіб залучення студентів до навчальної роботи, для якої характерною є наявність чітко сформульованого завдання; засіб організації та виконання студентами певної навчальної діяльності. Вивчення педагогічного досвіду показує, що однією з головних ознак, яка відрізняє рівень майстерності педагогів, є вміння застосовувати у роботі різноманітні, доповнюючі один одного види самостійної роботи, котрі враховують пізнавальні можливості студентів. Організація й проведення самостійної роботи пов'язана, на думку дослідників, з певною групою недоліків:

- немає системи в організації видів самостійної роботи, вони випадкові за змістом, за кількістю, за формою;

- рівень пропонованої самостійності не відповідає навчально-пізнавальним можливостям того, хто навчається;

- слабо виражений індивідуальний підхід у підборі дидактичного забезпечення (навчальний матеріал, завдання тощо);

- самостійні роботи є одноманітними, їх тривалість не є оптимальною для даної групи студентів.

Ефект від самостійної роботи студентів можна отримати тільки тоді, коли вона організовується й реалізується в навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вузі.

Учені виділяють у дидактичній меті 4 типи самостійної роботи:

1. Формування у студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них вимагається, на основі заданого ним алгоритму діяльності та посилань на цю діяльність, що містяться в умові завдання. Пізнавальна діяльність студентів при цьому полягає в розпізнаванні об'єктів даної сфери знань при повторному сприйнятті інформації про них або дій з ними. Як самостійні роботи цього типу в практиці навчання найчастіше використовуються домашні завдання: робота з підручником, конспектом

лекцій тощо. Загальним для самостійних робіт першого типу є те, що всі результати пошуку вирішення завдання, а також сам спосіб виконання завдання обов'язково повинні представлятися в явному вигляді або безпосередньо в самому завданні, або у відповідній інструкції.

2. Формування знань-копій і знань, що дозволяють вирішувати типові завдання. Пізнавальна діяльність студентів при цьому полягає в чистому відтворенні і частковому реконструюванні, перетворенні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації, що передбачає необхідність аналізу цього опису об'єкта, різних шляхів виконання завдання, вибору найбільш правильних з них або послідовного визначення способів вирішення, що логічно йдуть один за одним. До самостійних робіт такого типу вчені відносять окремі етапи лабораторних робіт і практичних занять, типові курсові проекти, а також спеціально підготовлені домашні завдання з приписами алгоритмічного характеру. Особливість робіт цієї групи полягає в тому, що в завданні до них необхідно повідомляти ідею, принцип вирішення і висувати до студентів вимогу розвивати цей принцип або ідею у спосіб (способи) стосовно до цих умов.

3. Формування в студентів знань, що лежать в основі вирішення нетипових завдань. Пізнавальна діяльність студентів при вирішенні таких завдань полягає в накопиченні й прояві в зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності на базі засвоєного раніше формалізованого досвіду (дій за відомим алгоритмом) шляхом перенесення знань, навичок і вмінь. Самостійні роботи третього типу повинні висувати вимогу аналізу незнайомих студентам ситуацій і генерування суб'єктивно нової інформації. Типовими для самостійної роботи студентів третього типу є курсові та дипломні проекти.

4. Створення передумов для творчої діяльності. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні цих робіт полягає в глибокому проникненні в сутність досліджуваного об'єкта, встановленні нових зв'язків і відносин,



необхідних для знаходження нових, невідомих раніше принципів, ідей, генерування нової інформації.

Аналогічно С. Шевченко виділяє п'ять рівнів самостійної роботи, серед яких: перший рівень – дослівне і перетворююче наступне поширення інформації, другий рівень – самостійні роботи за зразком, третій рівень – реконструктивно-самостійні роботи, четвертий рівень – евристичні самостійні роботи, п'ятий рівень – творчі (дослідницькі) самостійні роботи [157 с. 115]. Як ми бачимо, четвертий тип самостійної роботи (у першому випадку) і два останніх (у другому випадку) передбачають не виконання конкретного завдання, а володіння виконавцем навчальними стратегіями – стійким комплексом дій, цілеспрямовано організованих суб'єктом для вирішення різних типів навчальних завдань.

С. Шевченко у своєму дисертаційному дослідженні зауважує, що самопідготовка є як формою, так і засобом організації самостійної навчальної діяльності, які визначаються змістом і методами уроку. У роботі автор встановлює наступні типи самопідготовок студентів: репродуктивна, проблемно-пошукова, комбінована. Їх вибір, зауважує С. Шевченко, залежить від рівня сформованої діяльності, рівня планованої в умовах самопідготовки самостійності студентів, від характеру та змісту навчальної діяльності, від наявних у розпорядженні вчителя і студентів засобів навчання [157, с. 264].

Одним з видів самостійної навчальної діяльності (разом із самостійною роботою) є цілеспрямована самопідготовка студентів. Навчальні стратегії визначають зміст і технологію процесу самопідготовки. Вони характеризують орієнтовну і виконавчу активність студентів та складаються зі звичних навичок, до складу яких входять сформовані способи обробки інформації, оцінки, контролю та регуляції власної діяльності. Процес формування навичок самопідготовки в студентів починається ще на першому курсі, триває протягом усього періоду навчання і формується в період підготовки і проходження педагогічної практики. Навчальні дії й алгоритми

утворюють взаємозв'язки і стійкі поєднання, які виникають при вирішенні невідомого педагогічного завдання, дозволяють прийняти й зрозуміти навчальне завдання, спланувати хід його виконання, проконтролювати, оцінити отриманий результат, обрати певну навчальну стратегію. На думку С.Костроміна і Т.Дворникова, основними компонентами навчальних стратегій виступають:

1. Довгострокові цілі (плани, програми), що визначають організацію навчальної діяльності на перспективу (досягнення навчальних цілей);
2. Технології (способи, прийоми, методи), за допомогою яких реалізується досягнення навчальних цілей;
3. Ресурси, які забезпечують досягнення навчальних цілей та управління навчальною діяльністю [68, с. 301].

У відповідності до процесуальних характеристик навчальної діяльності навчальні стратегії студентів, стверджують вчені, можуть бути розділені на дві групи: когнітивні і метакогнітивні.

Когнітивні стратегії: навчальні дії, що входять до них, спрямовані на обробку й засвоєння навчальної інформації:

деталізація (конспектування, підбір прикладів, порівняння, встановлення міжпредметних зв'язків, використання додаткової літератури, складання понятійного апарату тощо); організація (групування за темами, складання класифікації, таблиць, схем, написання резюме та ін.).

Когнітивні стратегії спрямовані на організацію та управління навчальною діяльністю і містять: планування (складання плану, логіка побудови змісту, постановка мети, реалізація мети тощо); спостереження (оцінка досягнутого, відповіді на питання для самоконтролю, застосування теорії на практиці, складання тез за темою, звернення до інших наукових джерел тощо); регуляцію (самоконтроль, самооцінка, використання додаткових ресурсів, вольова регуляція, певна послідовність виконання завдань тощо).

Виходячи з вищесказаного, ми стверджуємо: *самостійна робота і процес самопідготовки студентів є різнорівневими складовими самостійної навчальної діяльності студентів, які відрізняються дидактичними цілями, ступенем проникнення в суть питання, реалізаціями способів її вирішення.*

Виходячи з відмінностей, ми характеризуємо *самопідготовку* студентів до педагогічної практики як вищу форму самостійної навчальної діяльності, яка спрямована на самоосвіту й передбачає саморегуляцію, цілепокладання й диференціацію в залежності від джерела управління і ступеня вмотивованості студента. *Самопідготовка* в рамках музично-навчального процесу означає *превентивну самостійну роботу студентів по забезпеченню організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.*

Дидактична сутність різних видів самостійної навчальної діяльності полягає в тому, що вона являє собою психологічні та логічні методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що має на меті вирішення певних освітніх завдань. Самостійна навчальна діяльність відповідає психофізіологічним і пізнавальним можливостям того, хто навчається, а ступінь складності задовольняє принципом поступового переходу з одного рівня самостійності на інший. Так, під самостійною роботою студентів ми розуміємо невід'ємну обов'язкову ланку процесу навчання, що пов'язана з репродуктивною діяльністю по відтворенню інформації про різні властивості досліджуваного об'єкта. Разом з тим самопідготовка студентів у рамках музично-навчального процесу означає важливу форму навчально-виховної роботи, яка пов'язана з проекцією та формуванням нових знань при вирішенні завдань у невідомих ситуаціях та умовах. *Процес самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики в свою чергу передбачає наявність такої низки вмінь: індивідуальної роботи стосовно пошуку, складання та комбінування інформаційного та музичного матеріалу; постановки мети; організацію*

власної роботи щодо термінів її виконання; певної послідовності виконання завдань; складання плану; побудови логіки змісту; вольової регуляції; самоконтролю та самооцінки, а також уміння узагальнювати, поглиблювати і розширювати отримані теоретичні знання та виконавсько-практичного досвіду, уміння оцінювати й порівнювати свої професійні компетенції, формувати особистісне ставлення до педагогічної діяльності, коректувати організаційні дії в процесі творчої самостійної роботи з музично-художньою інформацією.

## **1.2 Аналіз стану сучасної організації педагогічної практики в умовах педагогічного вищого навчального закладу**

Основним завданням сучасної освіти як в Україні, так і в Китаї є формування фахівця, здатного до пошуку й освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень. Як вже зазначалося, розвиток навичок самопідготовки студентів проявляється:

- у введенні до процесу навчання творчих завдань, покликаних розвивати пізнавальні здібності студентів;
- у впровадженні специфічних критеріїв оцінки освоєння навчального матеріалу, наприклад, перенесення на новий матеріал способу вирішення, уміння вирішувати завдання підвищеної складності;
- у прагненні диференціювати завдання щодо рівня розвиненості особистості;
- у створенні профільних класів, орієнтованих на індивідуальні схильності та здібності студентів тощо.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в період практики знайшли багатостороннє відображення в дослідженнях вітчизняних учених і дослідників з ближнього зарубіжжя: педагогічна практика обґрунтована як активне діяльне освоєння і перетворення дійсності вчителя (А. Хуторський); педагогічна практика

визначена як шлях до професійної та громадянської зрілості майбутнього педагога (Л. Аманбаєва, Н. Габішева, О. Богуш, І. Вязюн, І. Зимня, М. Лещенко, В. Сластьонін; у мистецькій освіті – О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Л. Куликова, Г. Бакуліна); досліджені історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Тишко); вивчені питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики (О. Абдулліна); виявлено особливості моніторингу педагогічної практики студентів (Л. Шкуркіна); розроблена культурологічна модель педагогічної практики студентів (Е. Оганесян); актуалізований компетентнісний підхід як один з механізмів модернізації програм педагогічної практики (В. Адольф, І. Степанова, А. Сарангова), розроблена концепція практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. Бочкарьова, Е. Соловолова). Розкриваються окремі питання методичної підготовки студентів до педагогічної практики (І. Боднарук, О. Реброва), загальні методичні та організаційні аспекти педагогічної практики вчителя музики (І. Найдьонов) та інші.

Аналізуючи *особливості педагогічної практики в освітньому процесі* вищих навчальних закладів у дальньому зарубіжжі, слід зазначити її пріоритетне значення в процесі навчання у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. Однак можна виділити відмінності, які, на наш погляд, полягають: в обсязі виділених годин, ступені самостійності студентів у процесі її проведення, загального підходу до роботи студентів у контексті ініціації творчості, інноваційних підходів у процесі педагогічної практики і загального підходу до постановки завдання і форми проведення педагогічної практики (безпосереднє ведення уроків або ознайомлювальне спостереження). Зупинимося на більш детальному розгляді методичних та організаційних підходів до проведення педпрактики в різних країнах.

Досліджуючи особливості проведення практики студентів, що навчаються у вишах Великобританії, Т. Ісаєва зауважує, що основна частина педагогічної практики в навчальному процесі проводиться на заключному етапі навчання і включає в себе: ознайомчу практику, відвідування уроків і часткове самостійне проведення уроків. По закінченню практики студенти проводять відкриті уроки, на які запрошуються викладачі вузів і методисти [55, с. 412].

Основною метою педагогічної діяльності студентів-практикантів у школах Великобританії, на думку Л. Куликової, є поглиблення знань і тренування спеціальних професійних умінь і навичок. Це зводиться до вмінь налагоджувати доброзичливу обстановку на уроці, «спрямовану на встановлення педагогічно доцільних і гуманістичних відносин з учнями, колегами і батьками учнів», наприклад:

- уміти налагоджувати добрі стосунки з учнями і вчителями;
- мати почуття гумору;
- наявність прагнення працювати в команді;
- здатність контактувати з дітьми й дорослими;
- здатність вирішувати складні педагогічні ситуації тощо [74].

Наприклад, у США існують школи так званого «професійного розвитку», де студенти проходять педагогічну практику (референдаріат) під керівництвом досвідчених викладачів. Проходження такої педагогічної практики є однією з обов'язкових умов при отриманні ліцензії на право вчительської діяльності. Вона має дві форми: студенти є постійними співробітниками школи і частково отримують заробітну плату. Іноді працюють під керівництвом вчителя без оплати, можуть іноді замінити його. У своєму дослідженні Л. Куликова зазначає, що в останні роки в ряді університетів намітилася тенденція проводити практику протягом усіх років навчання [74].

Зміст і форми проведення практики вчителів музики США досить різноманітні: школи-лабораторії при навчальних закладах; самостійні школи-

лабораторії, розташовані поза навчальними закладами; місцеві школи; особливі центри педагогічної практики (віддалені від навчального закладу).

Велика увага приділяється циклу спостереження як початковому етапу практики. Для його проведення, зауважує Л. Куликова, розроблений цілий ряд схем спостереження, які дозволяють студентам-музикантам оцінити діяльність учителя в класі. Однією з таких схем є приєднання класів до замкнутих систем телебачення. Система дає можливість спостерігати за уроком, обговорювати, записувати на відео для подальшого перегляду й аналізу. Відповідальність за організацію і проведення практичної підготовки студентів покладено на школи і шкільних вчителів, що підсилює координацію між школами та вищими навчальними закладами [74]. В останні роки в ряді університетів США намічається тенденція проходити практику протягом усіх років навчання. Однак, зазначає журнал *Stanford University Bulletin*, у даний час їй притаманні суттєві недоліки, що відзначаються американськими педагогами: значний відрив педагогічної практики від змісту теоретичних курсів; відсутність цілеспрямованого керівництва практикою з боку викладачів вузів, перенесення центру ваги керівництва на працівників шкіл [74].

Особливе серйозне ставлення студентів до педагогічної практики спостерігається *в університетах Німеччини*. Лише після завершення дворічної педагогічної практики студент допускається до другого, завершального державного іспиту. У вузах Німеччини велика увага при професійній педагогічній підготовці приділяється самостійному проведенню уроків поряд з відвідуванням занять, що проводяться досвідченими вчителями. У своєму дисертаційному дослідженні М. Скоробогатова констатує, що в німецьких вузах педагогічна практика може тривати до трьох років, й організована вона таким чином, що майбутні вчителі отримують місце роботи в школі з повним навантаженням. Їхньою педагогічною діяльністю керують досвідчені вчителі, методисти. Після завершення циклу практичної підготовки майбутній учитель здає державний іспит, який

спрямований на перевірку наявності ступеня сформованості навичок і вмінь проведення навчальної роботи в школі [120, с. 111].

Лікулікова відзначає тенденцію вузів у Німеччині, спрямовану на поширення комунікативних тренінгів з метою набуття студентами навичок ведення бесіди. До навчальних занять вводяться спеціальні вправи з формування умінь сприймати інформацію, оптимальної організації власних мовних висловлювань, подолання агресивного ходу бесіди [74].

Вивчаючи рівень професіоналізму студентів, учені Бірменгемського університету провели дослідження, завданням якого було виявлення характеру уявлення студентів-педагогів про себе як про вчителів, уявлення про те, якої думки про них керівник педагогічної практики, учитель-методист. Автори дослідження виходили з того, що, якщо всі ці уявлення збігаються і є позитивними, педагогічна практика йде студенту на користь, а керівник і педагог-методист надають йому реальну допомогу й підтримку [38, с. 27].

Аналізуючи особливості стану педагогічної практики в освітньому процесі вищих навчальних закладів дальнього зарубіжжя, ми відзначаємо її пріоритетне значення в процесі навчання у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. Відмінність більше полягає в обсязі виділених годин, постановці завдання (безпосереднє ведення уроків або ознайомлювальне спостереження), ступеня самостійності студентів у процесі її проведення і загального підходу до роботи студентів у контексті ініціації творчості, інноваційних підходів у процесі педагогічної практики.

Спостереження й аналіз стану педагогічної практики в *Китаї* дозволяють зробити висновок про те, що велику роль в історії розвитку вищої педагогічної освіти Китаю зіграла радянська система освіти: структура системи освіти, управління освітніми закладами, зміст освіти, методи і форми навчання. Однак сьогодні у системі освіти, а точніше у системі підготовки майбутніх вчителів, існують помітні проблеми.



У дисертаційному дослідженні Ду Яньян проаналізовано протиріччя, що ускладнюють процес підготовки педагога відповідно до вимог розвитку сучасного суспільства в Китаї, серед яких автор виявляє такі:

- існуюча концепція педагогічної освіти і система підготовки вчителя у вузі відстає від розвитку сучасного суспільства;
- низький рівень якості підготовки педагогічних кадрів у Китаї пов'язаний з відсутністю відкритості й гнучкості в системі підготовки вчителя, з відсутністю усвідомлення інновацій у практиці в процесі підготовки вчителя;
- ігнорується спеціальна психолого-педагогічна підготовка вчителя;
- існуючі змісти і технології освіти не здатні забезпечити потреби сучасної загальноосвітньої школи як у кількості, так і в якості підготовки вчителя [37, с. 47].

Продовжуючи цей перелік, Юй Фей, аналізуючи проблеми педагогічної практики в Китаї, вказує на недостатній рівень підготовки студентів до вирішення завдань творчого характеру. У ряді випадків педагогічна практика у сфері підготовки вчителя школи розглядається як другорядна форма навчання й не усвідомлюється студентами як професійно значуща. Водночас, китайський дослідник Ван Януа приділяє особливу увагу питанням педагогічної практики, яка сприяє адаптації студентів до школи. Часто вчителі середніх шкіл Китаю (особливо сільських) спираються на застарілі методи і форми навчання, копіюють застарілі європейські методики, що не дозволяють практикантам виходити за рамки традиційного. Педагогічна практика контролюється викладачами школи, що в свою чергу збільшує навантаження вчителя та викликає небажання приймати до школи студентів-практикантів. Ефективності навчання, на думку Лі Ючена, заважають підготовка до дипломної роботи, пошук місця роботи, кастинги, співбесіди, відсутність керівництва з боку викладачів, відсутність методичного матеріалу до педагогічної практики та формальний підхід вчителів школи до уроків педпрактики [171, с. 226].

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати таке: за кордоном педагогічна практика є обов'язковою частиною освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Характерною особливістю її організації є складання державного іспиту після її закінчення, який необхідний для продовження педагогічної діяльності. Деякі вчені вважають, що центральною ланкою в системі підготовки вчителів є педагогічна практика. Вони стверджують, що в процесі педагогічної практики всі засвоєні студентами форми й методи навчання перевіряються й наповнюються смислом, оскільки вони спрямовані саме на практичне застосування в роботі вчителя. У період педагогічної практики студент вперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане згодом визначальною в його професійній діяльності [73, с. 15].

Аналізуючи праці вчених (Л.Хереско, Л.Кулаковського, О.Раввинова), які досліджували різні етапи становлення теоретичних і практичних основ методики підготовки саме майбутніх учителів музики до проведення педагогічної практики *на території ближнього зарубіжжя*, ми відзначаємо, що кожен етап супроводжується акцентом на певні складові уроку музики і відрізнявся уявленнями про цілі музичного виховання в середній школі, перевагами будь-яких форм роботи (слухання, вивчення грамоти, спів, вивчення музичної теорії й літератури), спрямованістю методичного супроводу й технічними можливостями супроводу уроку .

Історичний екскурс дає підстави стверджувати, що в кінці 20-х – початку 30-х років на викладанні окремих методик негативно позначалася відсутність необхідної методичної літератури. Особливо це позначалося на вивченні методики слухання музики, яка являла собою поєднання й узагальнення дидактичних положень загальної педагогіки та практичного досвіду роботи студентів на практиці.

У викладанні методики музичного виховання у 30-х р. значне місце займають роботи викладача Київського музично-драматичного інституту Л.Кулаковського. Дослідник намагався позначити сутність кожної з форм музичного виховання і надати методичні рекомендації щодо їх проведення.

Завданням уроку музики у середній школі, на думку Л. Кулаковського, є розвиток психічної організації дитини за допомогою музичних засобів [73, с. 11]. Розвиток емоційної сфери учнів, на думку викладача, залежить від кількості та якості занять хором співом. Саме хоровому співу, як частині музичного виховання, відводилася велика частина уроку. Рекомендувалося більшу увагу відводити вивченню народних пісень. Водночас найменш розробленим методом музичного розвитку Л. Кулаковський називає слухання музики. Учений виділяв дві форми слухання музики: «природну», коли слухання музики доповнює засвоєння музичної грамоти, і «асоціативну», коли здійснюється вільна передача особистих уявлень від уважно прослуханого твору або його уривка. Методичні рекомендації Л. Кулаковського щодо методики слухання музики на нинішній час починають набувати великого значення. Він рекомендує постійно «деталізувати образи», які виникають у дітей під впливом музичних творів, цілеспрямовано добиватися їх обробки, «завдяки якій ці образи стануть для дитини художніми творами її фантазії». Цікавими, на наш погляд, є рекомендації особистісно-психологічного характеру: «не забувати, що сприйняття музичної п'єси супроводжується кожного разу новим психологічним й емоційним фоном, творча робота (інтуїтивне слухання музики) базується на особистих імпульсах психіки дитини і є головною умовою розвитку її творчих здібностей» [73, с. 12].

У контексті нашої роботи особливо цікавим видається те, що головною умовою розвитку музичної творчості Л. Кулаковський вважав прищеплення учням навичок самостійної роботи. На його думку, якість розвитку творчих здібностей дитини залежить від ступеня засвоєності нею «символічно-емоційних можливостей музичної мови» [73, с.12].

Значну роль у підготовці майбутніх учителів до музично-педагогічної роботи в початковій школі на цьому етапі зіграла науково-методична діяльність О. Раввинова, який, на відміну від Л. Кулаковського, робив акцент не на хоровий спів, а на слухання музики як форми музичного виховання. У

своїх методичних рекомендаціях щодо слухання музики автор стверджував, що саме слухання музики вчить дітей відчувати, розуміти її, розширює музичний світогляд. При прослуховуванні дітьми музичного матеріалу, виконуваного вчителем, рекомендувалося навчати дітей схоплювати і визначати загальний характер музичного твору. У разі виникнення складнощів у процесі рекомендувалося звернути увагу на повторне прослуховування окремих частин, яскравих епізодів твору. О.Раввинов зауважує, що музичні твори, які прослуховувалися дітьми раніше, потрібно неодноразово повторювати, водночас організовувати систематичні, а в крайньому разі – епізодичні тематичні концерти для дітей молодшого віку. [110, с. 56].

Водночас, у першій половині ХХ ст. у шкільній програмі практики слухання музики відводилося замало часу або вона взагалі не здійснювалася. Причиною тому була відсутність аудіоапаратури, музичних інструментів, слабка володіння фортепіано або іншими інструментами].

Однак слід підкреслити, що праці Л.Кулаковського, Л.Хереско і О.Раввинова були у 30-ті роки єдиними на Україні методичними посібниками з музичного виховання дітей.

Постанови адміністративного призначення в контексті освіти свідчать, що педагогічній практиці на Україні у той період приділялася серйозна увага: для її проведення рекомендувалися показові дитячі установи з найкращою організацією навчальної роботи, з найбільш кваліфікованим складом викладачів.

Масові репресії у середовищі вітчизняної музичної інтелігенції, здійснені у 30-ті роки минулого століття, загальмували розвиток музично-педагогічної освіти в Україні. Наступний етап становлення й розвитку різних форм практики майбутніх вчителів музики, на наш погляд, можна віднести до 70-80-тих років.

80-ті роки ХХ століття – епоха зародження і впровадження до практики цілісної системи музичного виховання школярів, розроблена колективом

авторів під керівництвом Д. Кабалевського. Цей час можна вважати найбільш сприятливим часом в історії розвитку педагогіки музичної освіти в Україні: автори публікацій розглядали форми і методи музичного розвитку школярів, обґрунтовували нову методику, спираючись на основні ідеї, які були розроблені педагогами-музикантами ще на початку ХХ століття.

Українські дослідники (С. Гладка, З. Квасниця, Е. Печерська) розглядають дві основні форми практики – розосереджену (без відриву від навчання) та концентровану (з відривом від навчання), надаючи перевагу першій з них. При цьому вважається можливим застосування комбінованої форми, а також підкреслюється, що форма практики майбутніх учителів музики залежить від місцевих умов того чи іншого вузу [59, с. 4].

70-80 роки ознаменувалися явним посиленням інтересу педагогічних вузів до театральних прийомів, вправ, методик. У той час лідером з використання прийомів і методів навчання театральному мистецтву в підготовці майбутнього вчителя був Клайпедський театрально-філологічний факультет Литовської державної консерваторії. На жаль, як зауважують А. Єршова, В. Букатов, викладачі факультету зазнавали поразки за стінами вузу: театральна спеціалізація випускників виявлялася незатребуваною у школі. У Полтавському педагогічному інституті театальною спеціалізацією займалася кафедра педагогіки і домоглася наочних успіхів у самовідчуттях молодих вчителів. У Пермі, Новокузнецьку, Даугавпілсі, Мінську для студентів педвузів проводилися спеціальні заняття з акторського мистецтва [40, с. 187].

З іншого боку, аналіз наукових джерел 70-80 рр. вказує на прагнення авторів і педагогів на вирішення прагматичних завдань (оволодіння вузькоспрямованими знаннями і вміннями). Такий вузькопрагматичний підхід призвів до зникнення феномена становлення професійної особистості, її самовдосконалення, міжособистісних відносин, які обумовлюють професійне зростання вчителя. З огляду на це, зауважує Р. Шакуров, учені почали розглядати проблему ефективності професійної діяльності з погляду

розробки її системи, функціональних ієрархій і завдань, що стоять перед фахівцем. Однак, як зауважує С. Шмельова, спроби створення цілісної моделі підготовки фахівця шляхом об'єднання різних точок зору призвели до зворотного результату: відсутність конкретності бачення функцій фахівця. На думку автора, не слід повністю відкидати професіографічний підхід, але не можна використовувати його як універсальний метод, необхідно «визначити сферу його доцільного застосування» [162, с.18].

Наші спостереження й аналіз педагогічної літератури засвідчують, що сьогодні в Україні і в країнах близького зарубіжжя спостерігається спад інтересу педагогів і вчених до питань музичної освіти учнів, до питань навчання майбутніх учителів музики: скасування уроків музики в шостих-сьомих класах або усунення уроків музики з робочих навчальних планів загальноосвітніх шкіл. Усі ці та інші негативні тенденції у шкільній музичній освіті, на думку Н. Тагільцевої, призводять до того, що професія вчителя у загальноосвітній школі у сучасної молоді є мало затребуваною [129, с. 77].

Водночас, зазначає Н. Тагільцева, на тлі таких негативних тенденцій позитивними фактами є наукові розробки багатьох учителів, методистів, дослідників у галузі музичної й художньої освіти в контексті питань дослідження можливостей запровадження нових інформаційних технологій до уроків мистецтва, визначення методичних систем, що відповідають професійному інтересу вчителя, розробки ефективних форм і методів підготовки майбутніх учителів музики. Перераховані вище питання розглядаються й авторами сучасних дисертаційних досліджень України і Китаю [129, с. 75].

Однак, як стверджує Н. Тагільцева, вивчення великої кількості навчальних, навчально-методичних посібників, монографій, дисертацій показує, що в узагальненому «портреті» майбутнього вчителя музики часто не вистачає особистості самого вчителя з його поглядами на професійну діяльність, на перспективи навчання дітей музики в загальноосвітній школі,

на труднощі і проблеми, які можуть з'явитися у нього у практичній діяльності [129, с. 76].

Ведучи мову про проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, Р. Шакурова у своїй праці «Творче зростання педагога» зауважує, що в процесі підготовки студента до практичних занять у школі слід пам'ятати про типові труднощі, характерні для навчальної діяльності сучасного вчителя: недостатність збалансованості навчальних завдань з розвиваючими і виховними, глобальних – з конкретними; невміння бачити учня як цілісну особистість, яка перебуває в процесі становлення й розвитку; невміння працювати з навчальним матеріалом за новими програмами, сліпе копіювання методичних розробок, дія шляхом спроб і помилок; ставка на репродуктивну діяльність учня, яка заснована на заучуванні і призводить до перевантаження пам'яті учнів; перебільшення ролі успішності в оцінці особистості учня, невміння правильно розподіляти час на етапи уроку, використання одноманітних прийомів і методів діяльності учнів, від чого учні швидко втомлюються, а урок стає нудним і малоефективним; мало надається можливості для самостійної роботи всьому класу, намагання вирішення всіх прикладів через відтворення на дошці до їх вирішення учнями; мало учнів залучаються до пояснення нової теми, більше говориться і показується самими педагогами; незнання конкретних прийомів і методів активізації пізнавальної діяльності учнів; вагання в логічній організації навчального матеріалу; мало приділяється уваги самостійній роботі учнів при закріпленні нового матеріалу; підведення підсумків уроку зводиться до питань: «Що ми дізналися і чим займалися на уроці?» замість того, щоб з'ясувати, як зрозуміли учні новий матеріал; наочні посібники використовуються тільки тому, що урок не повинен бути без наочності, мало уваги приділяється грамотності свого мовлення й мовлення учнів; мало враховуються міжпредметні зв'язки [152, с. 114].

На основі особистого педагогічного досвіду роботи в школах України й Китаю, а також узагальнюючи сказане Р. Шакуровою, ми відзначаємо такі

*загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності:*

– у процесі навчання студенти частіше виступають об'єктом педагогічного впливу, тоді як у практичній діяльності виявляються в становищі суб'єкта спілкування з учнями. У більшості випадків нова рольова позиція призводить студента до розгубленості;

– невміння налаштувати учнів не тільки в пізнавальному, але й образно-емоційному плані до сприйняття музичного матеріалу;

– відсутність навичок актуалізації знань, колишнього досвіду, осмислення набутих теоретичних і практичних знань, умінь і навичок;

– нерозуміння необхідності переоцінки своєї діяльності відповідно до особливостей об'єктивної ситуації, що складається на уроці;

– відсутність навичок організації художньо-творчого спілкування учнів з музикою;

– побоювання бути відкритим;

– невміння зацікавити учнів бесідою про музичний твір, не ускладнюючи й не спрощуючи його змісту.

Сьогодні оновлення змісту педагогічної практики майбутнього вчителя музики на основі реалізації діяльнісно-компетентнісного підходу вчені засновують на загальних положеннях, сформульованих Б.П.Рачиною, адаптованих до можливостей та умов організації й проведення практик у загальноосвітніх установах:

– опора на загальні сутнісні закономірності функціонування музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності в музично-педагогічній освіті;

– взаємозв'язок і спадкоємність різних видів педагогічної практики майбутніх учителів музики на основі реалізації принципів системності й практикоорієнтованості;

– варіативність як найважливіший принцип організації змісту і форм проведення педагогічної практики з урахуванням індивідуальних



особливостей і початкового рівня музично-виконавської, музично-теоретичної та методичної підготовки студентів;

– орієнтація на процес становлення професійної компетентності педагога-музиканта, в основі якого – мотивація, що спонукає до активної творчої діяльності, яка народжується у створеному професійно-освітньому середовищі й активізує компетентнісні якості майбутнього фахівця [111, с. 20].

*У наш час в Україні* відбувається трансформація підходів у системі освіти від традиційного до інноваційного. Реалізація інноваційного підходу актуалізує спрямованість майбутнього вчителя до самовдосконалення, до творчості, до професійного росту та професійної мобільності. Такий підхід значною мірою залежить від підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в період педагогічної практики.

Практикоорієнтована освіта стає особливо затребуваною. В якості ефективної методології побудови практикоорієнтованої професійної освіти, на думку Н. Шишлянникової, Ф. Ялалова, С. Шмельової, Е. Абдулліна, Б. Рачиної, є діяльнісно-компетентнісний підхід, обґрунтований Ф. Ялаловим. Діяльнісно-компетентнісний підхід поєднує в собі синтез принципів знанневої парадигми і практикоорієнтованого підходу [160, 172, 162, 111].

Ф. Ялалов підкреслює, що вектор загальновідомого в дидактиці діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, технології практикоорієнтованої освіти, де весь процес навчання набуває діяльнісного характеру. А компетентнісний підхід орієнтований перш за все на здобуток значущих компетенцій, спрямованих на досягнення певних результатів. Автор, досліджуючи методологічну залежність, зауважує, що володіння компетенціями неможливе без набуття досвіду діяльності, які «формуються у діяльності і заради майбутньої професійної діяльності» [172].

Таким чином, на думку вченого, процес навчання, набуття знань, умінь і досвіду діяльності забезпечує досягнення професійно значущих

компетентностей. А досвід діяльності виступає і як готовність особистості до певних дій, і як досвід оціночних професійно і соціально значущих видів діяльності.

Подібний підхід ми знаходимо у працях й інших авторів. «Стрижнем навчально-професійної діяльності та основною умовою становлення професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, – зазначає С. Шмельова, – є включення його в безпосередню педагогічну практику, яка дозволяє виявляти й освоювати нові знання і професійні зони відповідно до нових вимог ринку праці» [162, с. 17].

Аналізуючи сутність підготовки майбутнього вчителя до практичної діяльності у період педагогічної практики, Т. Іванова представляє її через взаємозв'язок двох моделей, які є, на її думку, взаємодоповнюючими – динамічна і змістовно-організаційна модель. Динамічна модель підготовки майбутнього вчителя до практичної діяльності показує динаміку внутрішніх змін особистості майбутнього вчителя (компетентність, суб'єктність і творчий потенціал). Змістовно-організаційна модель підготовки майбутнього вчителя розкриває процес підготовки майбутнього вчителя через етапи, рівні, компоненти цієї підготовки. Смыслоутворювальним елементом другої моделі є сукупність трьох аспектів: власно-змістовного, організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики [53, с. 112]. Проблема управління якістю освіти та підготовки конкурентоспроможного фахівця на сьогодні стає однією з основних у наукових розвідках та практиці вищої школи. Це засвідчують праці таких науковців, як В. Бондар, А. Губа, М. Євтух, З. Курлянд, І. Рахімбаєва та ін. Учені вказують на те, що створення спеціальних умов, педагогічних ситуацій, відповідної атмосфери навчання, тобто різноманітних аспектів освітніх середовищ розглядається як механізми управління якістю освіти.

Аналіз наукових досліджень щодо запровадження концепції управління в науково-педагогічну галузь засвідчив три напрями, які, на думку

О. Ребрової та Н. Білової, збігаються з існуючими функціями управління освітніми процесами:

- нормативно-кваліметрична функція, відповідно до якої здійснюються дослідження сутності та специфіки компетентностей та компетенцій у залежності від фахового напрямку підготовки;

- функція контролю, що спрямована на ефективність технологій моніторингу якості освіти;

- функція керування та адміністрування в контексті управління якістю освіти, педагогічний менеджмент;

- функція формування та вдосконалення, яка висвітлена в дослідженнях і розробках організаційно-методичних систем .

О. Реброва вказує, що якість підготовки фахівців розкривається через механізми управління, проте ґрунтовних досліджень з питань організації педагогічної практики студентів – майбутніх учителів музики бракує.

Незважаючи на ряд складнощів з погляду професійного становлення, педагогічна практика сприяє набуттю студентом початкових азів свого музично-педагогічного досвіду: формування методичної рефлексії (предметом його роздумів стають музично-художні ідеї, засоби й методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення та прийняття практичних рішень); усвідомлення труднощів, що виникають у роботі і знаходження шляхів їх подолання; виявлення труднощів і встановлення залежності їх виникнення (від індивідуальних особливостей усіх учасників освітнього процесу, характеру підготовки й професійної спрямованості).

Об'єктивний аналіз своєї діяльності у процесі педагогічної діяльності допомагає практиканту зробити педагогічно доцільні висновки: визначити помилки, допущені ним у роботі через брак професійних знань і вмінь; активізувати учнів у процесі організації їхньої діяльності на уроці музики; правильно розрахувати і вибрати темп уроку, методи навчання, адекватні поставленим завданням і можливостям учнів, а також обумовлені

особистісними якостями (поведінка на уроці, способи взаємодії, емоційність тощо). АґВишкіна вважає, що загальними цілями педагогічної практики є:

- інтеграція знань і вмінь, отриманих при вивченні всіх циклів дисциплін навчального плану, їх адаптація до конкретних умов загальноосвітнього закладу;
- оволодіння методами просвітницької діяльності у сфері музично-естетичного виховання, освіти й розвитку учнів;
- практичне освоєння різних видів педагогічної діяльності; набуття первинного досвіду викладання музики;
- набуття досвіду музично-педагогічних (науково-методичних) досліджень;
- розвиток потреби у самоосвіті та самовдосконаленні;
- аналіз й узагальнення музично-педагогічного (методичного) досвіду вчителів музики;
- вивчення сучасного стану навчально-виховної діяльності в різних типах шкіл, дошкільних установах і закладах додаткової освіти тощо [21, с. 16].

На основі аналізу робочих програм з педагогічної практики педагогічних університетів Одеси, Києва ми виділили завдання її проведення. До них ми віднесли:

- підвищення загальнокультурного рівня студентів, формування та виховання у них художньо-естетичних цінностей, розвиток музично-творчих здібностей;
- формування педагогічної свідомості студентів, розвиток їх творчого мислення;
- формування в студентів дослідницького підходу до музично-педагогічної діяльності;
- розвиток індивідуального стилю професійної діяльності;
- розвиток професійної (музичної, педагогічної та ін.) культури студентів, їх професійно значущих якостей особистості;

– поглиблення й закріплення теоретичних (професійних) знань студентів і розвиток у них музично-педагогічних умінь і навичок;

– розвиток потреби в педагогічній самоосвіті та постійному самовдосконаленні.

Практична діяльність оцінюється викладачами та методистами перерахованих університетів високим балом, якщо студент: здатний застосовувати систему знань про закономірності й принципи освітнього процесу; володіє організаційно-діяльнісними вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації; володіє вміннями психолого-педагогічної діагностики у сфері визначення рівня музичних здібностей учнів; здатен застосовувати знання з історії та теорії музики, з історії та теорії музичної педагогіки; володіє конкретними методиками в галузі фортепіанної педагогіки, хорового диригування, вокальної підготовки учнів; виконує на професійному рівні різні музичні твори перед аудиторією учнів різного віку; володіє навичками акомпанування, читання з листа, транспонування, гри та співу в ансамблі, хоровому колективі; володіє вмінням самостійного аналізу музичних творів; володіє навичками співу під власний акомпанемент творів різної складності, передбачених шкільною програмою; уміє користуватися репетиційними методиками роботи, оцінювати хорове, вокальне, інструментальне звучання; володіє навичками імпровізації, а також інструментальної обробки мелодій; уміє використовувати музично-дидактичний матеріал (таблиці, картини, навчальні посібники, елементарні інструменти, аудіо- та відеопосібники, кіно- й телефільми).

Із перерахованого вище випливає, що в процесі підготовки основний акцент робиться на репрезентацію студентами певних знань, умінь, навичок. Водночас розрив між теоретичними знаннями студентів і вмінням їх практичного використання, відсутність зв'язку загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін призводить до того, що до практичної діяльності студенти приступають недостатньо підготовленими.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в публікаціях автора [168; 169 ].

## Висновки до I розділу

1. Основні недоліки педагогічної діяльності майбутніх учителів музики в процесі проходження педагогічної практики пов'язані з такими проблемами: неузгодженість теоретичних знань і вмінь студентів з їх практичним використанням, відсутність зв'язку загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін, студенти частіше виступають об'єктом педагогічного впливу, рольова позиція призводить студента до розгубленості, невміння налаштувати учнів на образно-емоційне сприйняття музичного матеріалу, відсутність навичок осмислення набутих теоретичних і практичних знань, вмінь і навичок, нерозуміння необхідності переоцінки й координації своєї діяльності, боязнь емоційної відкритості, тенденція до ускладнення або спрощення змісту матеріалу, що презентується.

2. Процесуальна сторона підготовки вчителя музики, як і вчителя в цілому, неможливо розвивати в рамках лекційного навчання. Він вимагає прямого виходу до процесу самостійної діяльності, самопідготовки в рамках проведення педагогічної практики. Самостійна робота й процес самопідготовки студентів є різнорівневими складовими самостійної навчальної діяльності студентів, які відрізняються дидактичними цілями, ступенем проникнення в суть питання, реалізаціями способів її вирішення. Найскладнішою формою самостійної навчальної діяльності студентів ми вважаємо навчальну самопідготовку, яка пов'язана з проекцією та формуванням нових знань при вирішенні завдань в невідомих ситуаціях та умовах.

3. Історичний екскурс дає підстави стверджувати про спільні риси щодо організації та проведення педагогічної практики в Україні й країнах ближнього та дальнього зарубіжжя: практика є обов'язковою (у деяких країнах пріоритетною) частиною освітнього процесу у вищих навчальних закладах, основна частина педагогічної практики в навчальному процесі проводиться на заключному етапі навчання. Вона, як правило, включає в себе

ознайомчу практику, відвідування уроків і часткове самостійне проведення уроків. До відмінностей нами віднесено: обсяг виділених годин, ступінь самостійності студентів у процесі підготовки до практики та її проведення, ставлення до роботи студентів у контексті ініціації творчості, інноваційних підходів у процесі педагогічної практики.

6. Методика підготовки майбутніх учителів музики до проведення педагогічної практики впродовж попереднього століття характеризувалася:

- етапністю акцентування уваги на певних складових уроку музики (на хоровий спів, слухання музики або уявленнями про цілі музичного виховання у середній школі);

- перевагами будь-яких форм роботи (слухання, вивчення грамоти, спів, оволодіння вузькоспрямованими знаннями і вміннями);

- спрямованістю методичного супроводу й технічними можливостями супроводу уроку.

7. Сьогодні в педагогіці існує пошук нових педагогічних технологій, ідея яких полягає в переході від пояснення до розуміння, від соціального контролю до розвитку і самоконтролю, від управління до самоуправління і самопідготовки. Одним з важливих компонентів процесу реформування вищої освіти в рамках підготовки сучасного вчителя музики є організація та проведення самопідготовки студентів до педагогічної практики.

8. Самопідготовка в рамках музично-навчального процесу означає превентивну самостійну роботу студентів по забезпеченню організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

9. Самостійна робота й процес самопідготовки студентів є різнорівневими складовими самостійної навчальної діяльності студентів, які відрізняються дидактичними цілями, ступенем проникнення в суть питання, реалізаціями способів її вирішення.



10. Процес самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики передбачає наявність такої низки умінь: індивідуальна робота стосовно пошуку, складання та комбінування інформаційного та музичного матеріалу; постановка мети, організація власної роботи щодо термінів її виконання; певна послідовність виконання завдань, складання плану, побудова логіки змісту, вольова регуляцію, самоконтроль та самооцінка, а також уміння узагальнювати, поглиблювати і розширювати отримані теоретичні знання та виконавсько-практичний досвід, уміння оцінювати й порівнювати свої компетенції, формувати особистісне ставлення до педагогічної діяльності, коректувати організаційні дії в процесі творчої самостійної роботи з музично-художньою інформацією.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

#### **2.1 Сутність та компонентна структура самопідготовки як механізму удосконалення практичної діяльності майбутніх учителів музики**

До сучасного вчителя музики суспільство висуває досить широкий перелік вимог: одну частину таких вимог, на наш погляд, можна віднести до загальнопедагогічних, іншу – до вимог, що відображають специфіку діяльності саме вчителя музики. До загальнопедагогічних вимог, які стосуються діяльності сучасного вчителя в будь-якій галузі, ми віднесли: уміння самостійно набувати знань з різних джерел, систематизувати отриману інформацію, давати оцінку доцільності використання цієї інформації в контексті уроку, вибір форми подання інформації, уміння пробудити інтерес учнів до проблеми, моделювання уроків, використання технологій, що відповідають віковим особливостям учнів і відображають специфіку предметної галузі, готовність до постійного професійного зростання, соціальної, професійної мобільності.

Вимоги, що відображають специфіку діяльності вчителя музики, припускають: музично-виконавські навички, створення певного емоційного настрою на уроці, організацію практичної діяльності учнів у галузі музичного мистецтва (гра на музичних інструментах, в ансамблі, хоровий, ансамблевий спів; театралізація пісень, казок, музичних п'єс програмного характеру; освоєння елементів музичної мови як засобу її сприйняття, артистизм, що виявляється у виконавській, комунікативній і музично-організаторській діяльності).

Сучасне навчання в педагогічних вузах України більшою мірою спрямоване на реалізацію вузькоспеціальних компетенцій вчителя: гра на інструменті, диригування, вокал, теоретична підготовка.

У практиці освіти Китаю це коло звужується до вокально-хорової практики. На наш погляд, такий підхід обумовлений цілим рядом причин: традиційним підходом до системи підготовки вчителя музики, великою кількістю методичних напрацювань у цій галузі, підходом у навчанні, що склався протягом багатьох років і пов'язаний з «натаскуванням» учнів, незначною увагою з боку викладачів до самостійної роботи майбутнього вчителя, стабільністю в соціально-економічній обстановці в суспільстві, що існувала раніше, і, як наслідок, – менш динамічними змінами в економічному й соціальному розвитку суспільства.

Серед причин, що викликали кризу традиційної парадигми освіти, дослідники виділяють головну: у сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання в середній та вищій школі, унаслідок чого традиційна установка на передачу від вчителя до учнів необхідного запасу знань стає абсолютно утопічною [105, с. 68].

На думку Я.Кротова, на сьогоднішній день в освіті найважливішим педагогічним завданням є конструювання особливих базових діяльностей, проблемних ситуацій в їх функціонуванні й організації рефлексії.

В.Єлагіна, О.Немудра, Л.Балакіна, визнаючи правомірність різних точок зору на поняття «компетентність» і «компетентності», розглядають компетенцію вчителя і викладача як можливість встановлення зв'язку між знанням і дією, яка відповідає вирішенню конкретної проблеми [38, с. 27]. Наприклад, В.Єлагіна зазначає, що професійно-педагогічна компетентність вчителя не є простою сумою предметних знань, відомостей з педагогіки й психології, уміння проводити уроки або позакласні заходи. Особливість професійно-педагогічної компетентності полягає в тому, що вона набувається і проявляється в конкретних психолого-педагогічних

ситуаціях вирішення завдань, що постійно виникають в освітньому процесі школи. Разом з тим, специфіка педагогічної діяльності не дозволяє «передати» студентам таку компетентність в рамках традиційного навчання у вузі. Компетентність, про яку йде мова, є продуктом самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця. Розвиток такої компетенції пов'язаний з розвитком основних здібностей і вмінь студента, таких, як перцептивні, комунікативні, організаційні, проектувальні, дослідні. Таким чином, компетентність, на думку В.Є. Слагіної, О. Немудрої, Л. Балакіної, – це не володіння знаннями, це швидше потенційна готовність учителя вирішувати проблеми різного рівня складності. Таким чином, компетентність включає в себе не тільки змістовну, але й процесуальну складову [38, с.29].

Саме процесуальний бік підготовки вчителя музики, як і вчителя в цілому, неможливо розвивати в рамках лекційного навчання. Він вимагає прямого виходу до процесу самостійної діяльності, самопідготовки в рамках проведення педагогічної практики. З цих позицій, зауважує В. Просалова, традиційна тріада «Знання – Вміння – Навички» доповнюється новою дидактичною одиницею – «Досвід діяльності». Таким чином, традиційний елемент навчання – практика студентів – набуває абсолютно нового змісту і стає найважливішим елементом підготовки майбутнього вчителя музики як в Україні, так і в Китаї [109].

З огляду на вищевикладене, у 2000-х роках у період переходу економіки до ринкових відносин як в Україні, так і в країнах колишнього радянського простору в педагогічній науці все частіше почав вживатися термін «практико-орієнтоване навчання» або «практико-орієнтована освіта». На ринку праці затребуваними є не самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні та соціальні функції.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти до практико-орієнтованої освіти існує два підходи. Деякі вчені практико-орієнтовану освіту пов'язують

з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його проникнення до професійного середовища, інші вважають найбільш ефективним впровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо до процесу всього навчання. Представники першого підходу (В. Бедерханова, Н. Аксьонова, А. Муравйова, І. Данилова, С. Лаврушина, Н. Ліневич, Е. Кравченко, І. Кожевникова) вважають, що освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності. Представники іншого підходу (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Загвязинський, Е. Зеєр, В. Зінченко, І. Якиманська) наполягають на необхідності побудови навчального процесу на єдності емоційно-образного та логічного компонентів змісту предмета, на творчому пошуку і впровадженні професійно-орієнтованих технологій до процесу навчання.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-орієнтованої освіти сходяться в такому:

- освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності;

- навчальний процес в цілому має бути побудований на єдності емоційно-образного та логічного компонентів змісту предмета, що у свою чергу є запорукою успішності самопідготовки студентів до педагогічної практики.

Тобто, виходячи з практико-орієнтованого підходу в освіті, поняття «компетенція майбутнього вчителя музики» більшою мірою відноситься до контексту «знаю як» у порівнянні «знаю, що». Останнє відноситься до традиційної знаннєвої парадигми. Водночас, «знаю як» пов'язане зі «знаннями в дії», тому вчені вважають, що сьогодні компетентнісний підхід ближчий до цілей і завдань практико-орієнтованої освіти [61, с. 38].

Практико-орієнтованому навчанню, як елементу навчального процесу ВНЗ, притаманні певні функції. Найбільш компактну модель представляє Т. Бондаренко в статті «Функціональна модель ефективного практико-

орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі». Серед зазначених функцій практико-орієнтованого навчання автор виділяє такі:

- діагностичну функцію як визначення мотивації навчання студентів;
- освітню функцію, яка передбачає використання всієї сукупності наявних ресурсів ВНЗ для закріплення в студентів певних загальнокультурних і професійних компетенцій як основної мети практико-орієнтованого навчання;
- розвивальну функцію, спрямовану на розвиток та актуалізацію професійно значущих якостей студентів, на самостійне отримання нових знань і вмінь;
- інтегруючу функцію, яка полягає у досягненні синергетичного ефекту від отримання, обробки та систематизації накопичених студентами знань, умінь з досліджуваних дисциплін [9].

Положення вчених щодо практико-орієнтованої освіти в рамках синергетичного підходу дозволяє нам виділити основні характеристики практико-орієнтованого навчання:

- самоформулювання завдання;
- самосвідомість суті знання;
- самосинтезування певного досвіду;
- самопідсумовування різнопредметної інформації в контексті однієї проблеми;
- самокоректування послідовності виконання завдань, виходячи з аналізу реальної педагогічної ситуації;
- самообробку й систематизацію накопиченого досвіду та знань з досліджуваних дисциплін;
- самоаналіз можливостей, успіхів і причин труднощів у вирішенні педагогічного завдання.

З перерахованого вище випливає, що в основі практико-орієнтованого підходу лежить особистісна позиція студента в процесі навчання, спрямованого на практичну діяльність, його вибір на основі самоаналізу,

самостійних дій і синтезу певного обсягу знань. Саме така позиція визначає самопідготовку студентів до педагогічної практики з музичного навчання.

Узагальнюючи вищевизначене, подаємо робоче визначення досліджуваної категорії: *самопідготовка студентів до педагогічної практики* – це вища форма самостійної навчальної діяльності, що спрямована на самоосвіту і передбачає саморегуляцію, цілепокладання й диференціацію у залежності від джерела управління й ступеня мотиваційності виконавця; *формування умінь організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання* ми визначаємо як сукупність дій викладача, спрямованих на мотивацію та активізацію вищої форми самостійної навчальної діяльності студентів.

Аналіз методики організації самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики вимагає дослідження структури цієї категорії. Зосередимо увагу на розгляді чотирьох компонентів:

- полімотиваційний;
- метакогнітивний;
- прогностичний;
- інтердіяльнісний.

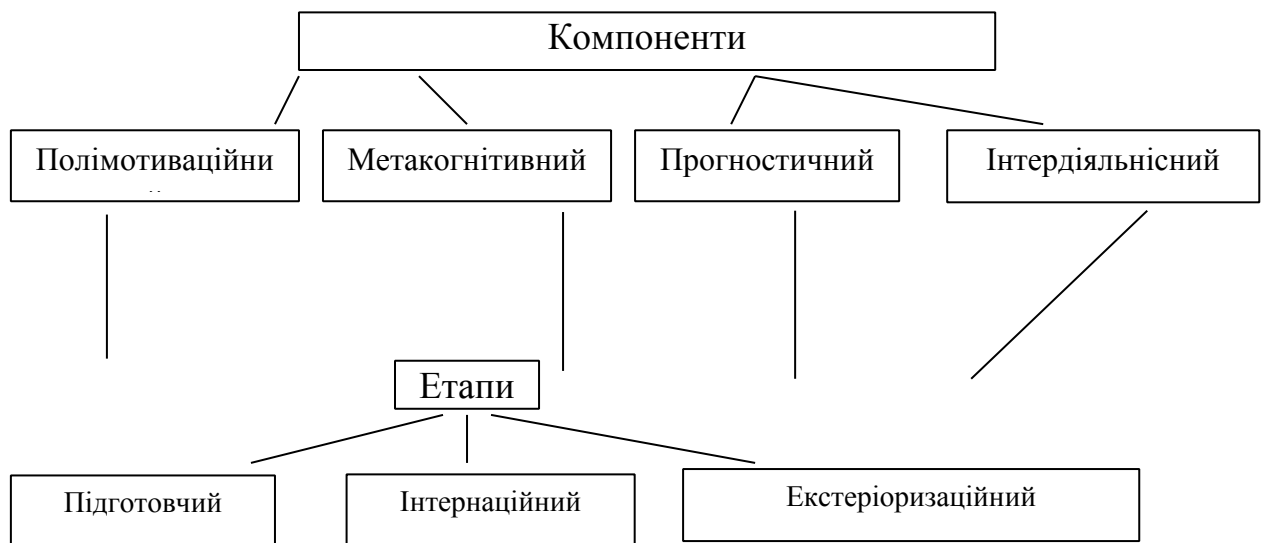
Виходячи з характеристики першої функції практико-орієнтованого навчання, ми виділяємо в якості *першого компонента* структури *полімотиваційний компонент* організації самопідготовки студентів до педагогічної практики. ЕлДесі та РПРайан визначають чотири рівні мотивації: 1) екстринсивну або зовнішню (поведінка та діяльність регулюються нагородами і покараннями); 2) інтроектовану (поведінка регулюється частково засвоєними правилами і вимогами); 3) ідентифіковану (поведінка регулюється відчуттям власного вибору даної діяльності, раніше регульованою ззовні); 4) інтринсивна або внутрішня (інтерес до діяльності). Згідно з цією концепцією, саме внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка заснована на природжених потребах у компетентності (вибір оптимальної трудности завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку) і

самодетермінації (автономність, інтернальність особистості), обумовлює успішність у навчанні.

Такий підхід в освіті (синергетичний) дає можливість студентам розглянути і переформулювати завдання, переконструювати проблемні ситуації, що, у свою чергу, підвищує якість навчання, сприйнятливість та інтерес студентів до навчання в цілому. Синергетичний підхід до освіти сприяє тому, що підсумовані знання стимулюють індивідуальні здібності студентів. Вважаємо цікавим і необхідним зупинитися на особливостях виділеної Т.Бондаренко функції практико-орієнтованої освіти, безпосередньо пов'язаної з важливим на сьогоднішній день синергетичним підходом у навчанні. В.Андреев пропонує назвати педагогічною синергетикою «галузь педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку педагогічних систем». Педагогічна синергетика, вважає В.Андреев, дає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх, перш за все, з позиції «відкритості», співтворчості та орієнтації на саморозвиток [9]. Погоджуючись з думкою Т.Новаченко, ми стверджуємо, що ідея самопідготовки у контексті синергетичного підходу пов'язана з визнанням здатності різних систем, у тому числі майбутнього вчителя музики, до саморозвитку «не тільки за рахунок збільшення енергії, інформації, речовини ззовні», але перш за все за рахунок використання своїх внутрішніх можливостей. За своєю природою синергетична дія – це дія, що виходить з власних форм, сил і здібностей, що означає неможливість диктату з боку викладача. Відмовившись від «дріб'язкової опіки», зауважує Т.Новаченко, викладач повинен заохочувати самостійність, вчасно помітити успіх, підтримати ініціативу, спонукати інтерес студента до відкриття себе, навколишнього світу, постійного пошуку власного шляху розвитку. Тобто, синергетика «вчить не пригнічувати, а бачити в учні особистісну значимість, на яку потрібно спиратися, а якщо її немає, то вчителю необхідно допомогти



її віднайти» [90, с. 128]. Для синергетичного підходу в освіті характерна опора на методи пошуку нового знання, відкриття нових істин, які мають евристичний характер і спираються не стільки на правила, скільки на інтуїцію, уяву та творчість. Як приклад такої роботи з учнями автор пропонує побудову на уроках уявного експерименту й модельних уявлень на основі застосування «позитивної евристики», правила якої вказують можливість вибору теорій, їх зміну, розвиток і модифікацію [90, с. 127].



**Рис. 2.1** Компонентна структура процесу організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики з музичного навчання

Формування мотивації знаходиться: а) в межах компетенції діяльності викладачів, які готують студентів до самостійної роботи; б) в рамках компетенції усвідомленої діяльності самих студентів, наприклад, у процесі різних видів самостійної діяльності; в) мотивація, яку формують студенти в учнів у процесі практичної діяльності.

Зазначені мотиваційні аспекти розрізняються способами її формування та рівнями реалізації. У контексті самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики ми будемо розглядати мотиваційні вміння як з

погляду їх наявності в студентів, так і в контексті умінь студентів формувати середній (ідентифікований) і високий (інтринсивний) рівень мотивації в учнів у процесі музичних занять.

З психологічного погляду можна стверджувати, що в практичній діяльності студент буде діяти в рамках того рівня мотивації, яким володіє він сам, тобто сформованим у нього в процесі всього попереднього навчання. Якщо студент звик орієнтуватися лише на вимоги викладача, не усвідомлюючи смислу своїх дій, або його пізнавальна діяльність у процесі навчання була зорієнтована на оцінювання, похвалу, то в практичній роботі такий студент буде намагатися створювати «ситуації вимоги», «ситуації-загрози», «ситуації-змагання» з метою формування цілей або стимулів, що підкоряють собі мотивацію учнів. І навпаки, володіючи ідентифікованим й інтринсивним рівнем мотивації, буде будувати спілкування з учнями на основі інтересу до предмета, формування потреби в слуханні і розумінні музики, бажанні виражати свою точку зору, порівнювати, самостійно аналізувати й робити висновки.

Таким чином, ми доходимо висновку, що в контексті категорії мотиваційних умінь (термін Е.Недточевої) або *умінь*, спрямованих на формування в учнів певного рівня мотивації, слід виділити таке:

- наявність певної позиції вчителя щодо теми предмета обговорення;
- уміння утримуватися в рамках цієї позиції;
- бажання доступно й цікаво викладати свої думки;
- бути готовим до таких суджень учнів, що суперечать суті проблеми;
- не налаштовуватися на ситуацію «ідеальне сприйняття» або «ідеальне розуміння»;
- уміння розрізняти поняття: «тиша в класі від байдужості» і «шум у процесі суперечки»; «несвідоме заучування тексту або визначень заради оцінки й бажання розібратися в суті проблеми»;
- вміння робити акцент не на поведінці чи успішності учнів, а на вирішенні певного завдання уроку;

– бажання залучати до роботи всіх учнів, а не лише тих, хто проявляє інтерес.

Успішна самопідготовка студентів можлива тільки за наявності стійкої мотивації. Відомо, що мотивація – це сукупність факторів, що стимулюють і спонукають людину до виконання будь-якої дії в рамках певної діяльності. Аналіз проблеми мотивації студентів до самопідготовки в процесі навчальної діяльності дозволив Н.Кочарян виділити основні групи проблем, якими займаються педагоги.

Першу групу становлять дослідження, у яких представлена розробка понятійного апарата, що відноситься до мотивів і мотивації, визначення структурних компонентів мотивації (Б.Додонов, Е.Ільїн, А.Леонт'єв, В.Мясищев, С.Рубінштейн, П.Симонов, Д.Узнадзе та ін.). Друга група представлена вивченням психологічних механізмів мотивації (І.Алтуніна, В.Вілюнас та ін.). Третя група досліджує місце потреб, емоцій, почуттів у мотивації особистості (І.Джидар'ян, В.Магун та ін.). Четверту групу склали дослідження, присвячені формуванню та розвитку мотивації різних видів діяльності (І.Медадзе, В.Ковальов, А.Н.Леонт'єв, С.Рубінштейн). П'ята група досліджує мотивацію самостійної роботи (І. Зимня, Л.В'яткін, Б.Єсипов, П.Підкасистий, І.Подластий, І.Унт та ін.) .

У контексті дослідження нас цікавитимуть питання, пов'язані з мотивацією студентів до самостійної роботи. Спираючись на дослідження вчених, мотивацію у навчальній діяльності, ми визначаємо як загальну організацію спонукальних сил діяльності студента, що включає в себе: мотиви (мотивація досягнення високих результатів, мотивація самоактуалізації), інтереси, покликання, переконання, цілі, установки, стереотипи, норми, цінності тощо. Результативність самопідготовки багато в чому залежить від стійкості мотивації. При цьому діяльність, як правило, полімотивована, тобто збуджується одночасно декількома мотивами .

Мотивація, на думку Л.Пічкової, виконує три регулюючі функції по відношенню до дії: збуджуючу, що дає руховий імпульс або мотив для того,

щоб особистість почала діяти; смислоутворювальну, яка надає діяльності глибокого особистісного смислу, й організуючу, яка спирається на цілепокладання, коли усвідомлені мотиви перетворюються у мотиви-цілі [102, с.46].

Саме така трифункціональна мотиваційна структура лежить в основі організації самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики. Приймаючи точку зору Л. Пічкової, ми стверджуємо, що головне завдання кожного педагога й освітнього процесу в цілому полягає в тому, щоб навчити студента самостійно використовувати свій інтелектуальний, психологічний, творчий і мотиваційний ресурс, допомогти студенту перейти від «формального мотиву» (отримати позитивну оцінку при проходженні практики) до усвідомлених мотиваційних процесів самопідготовки (наприклад, студент має на меті: пошук супровідного матеріалу в контексті подання даного музичного твору, пошук образних аналогій, обдумування теми бесід, де ілюстрацією міг би бути даний твір). У цьому випадку мотивація є важливим елементом успішності самопідготовки.

Виходячи з вищесказаного, ми виділяємо полімотиваційний компонент організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в якості першого компонента організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики [102, с. 47].

*Другий компонент* досліджуваної категорії ми розглядаємо в контексті інтелектуального пізнання: уміння оволодівати знаннями теоретичного й практичного блоків, інтеграція змісту групових та індивідуальних занять, освоєння методів і форм викладання музики в усіх видах практичної діяльності (вокально-хоровий, слухання музики, навчання грі на елементарних музичних інструментах, музично-інтерпретаційний, імпровізаційний, художньо-вербальний, інтонаційно-пластичний). Цей компонент також включає в себе технічно грамотне та емоційно-виразне виконання музичних творів; керування хором, конструювання інформаційних блоків, форм і методів проведення уроків, діалогів, бесід; артистизм,

переконливість. Таким чином, даний компонент характеризується практичною і знанневою готовністю до здійснення практичної музично-педагогічної діяльності на основі інтеграції педагогічних і спеціальних здібностей, засвоєних знань і сформованих умінь і навичок. У контексті нашого дослідження така інтеграційна складова включає комплексний підхід як до організації самопідготовки до практичної діяльності, так і під час організації навчального процесу протягом педагогічної практики. Специфічні особливості цього компонента полягають не стільки в уміннях студентів опанувати окремими предметами або знаннями, скільки у формуванні цілісної системи знань і вмінь, орієнтованих на потреби сучасної загальноосвітньої школи.

Визначаючи показники практичної компетентності студентів у контексті музично-педагогічної практики, Л.Козирева у своєму дисертаційному дослідженні вказує на такі:

- теоретична й практична значущість кожної навчальної дисципліни;
- встановлення взаємозв'язку в змісті робочих програм з дисциплін предметної підготовки;
- забезпечення інтеграції вже наявних знань з практичним досвідом;
- переосмислення їх з позицій змінюваних факторів педагогічної реальності;
- єдність теорії й практики [66, с.12].

Отже, вирішення проблемної ситуації в навчанні залежить не від неусвідомлено завчених алгоритмів способів поведінки й мислення, а від тих механізмів, за допомогою яких студент знаходить вихід вирішення завдання. Ці процеси вчені називають метакогнітивними.

Поняття метапізнання було введене Джоном Флейвеллом, який визначав його як сукупність знань людини про основні особливості пізнавальної сфери та способи її контролю [180, с. 132]. Спочатку метапізнання визначалося в роботі Дж.Флейвелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Однак поступово до цієї статичної сторони

почали додавати й процесуальну, або динамічну, що й спричинило появу цього терміна. Таким чином, у формулюванні цього поняття спочатку намітилася подвійність: деякими авторами метакогніції описувалися як знання, а іншими – як процеси [179, с. 906]. Дж. Флейвелл виділив *чотири складові метапізнання*: метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, цілі та стратегії. А. Браун визначає метапізнання як «знання про свої власні знання» і розділяє метапізнання на дві категорії: знання про пізнання, що включає в себе сукупність видів діяльності (усвідомлену рефлексію, когнітивні дії, здатності); і регуляцію пізнання як сукупність видів діяльностей, що потребують механізмів саморегуляції протягом навчання або вирішення поставленого завдання. Автор вказує, що метакогнітивні процеси дозволяють регулювати й контролювати процес навчання і складаються з ряду процесів:

- процесу планування діяльності (формування плану, передбачення результату, аналіз можливих помилок);
- процесу контролю діяльності;
- процесу перевірки результатів пізнавальної діяльності.

У загальному вигляді М. Григор'єва метакогнітивні процеси визначає як «мимовільні або усвідомлені зусилля різного ступеня узагальненості з організації та оптимізації пізнавальної діяльності». При цьому автор має на увазі, що таке регулювання наближає досягнення цілей діяльності й суттєво полегшує це досягнення[31].

Z. E. Rasekh, R. Ranjbaru пропонують більш розширений перелік складових елементів метакогніцій, а саме: 1) підготовка й планування процесу навчання, 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій («мікропланування», саморегуляція, дедукція, прийняття ризику, перефразування, заміна змінних, самооцінювання, вибіркова увага, підсумовування, прогнозування, задавання питань, визначення понять, ретельне опрацювання, формулювання проміжних висновків тощо в конкретних умовах, 3) контроль за використанням стратегії, 4) узгодження

різних стратегій, 5) оцінка використаної стратегії і результату навчання. Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною. Б.Величковський додає до метакогнітивних операцій інтенційно-особистісний і вольовий контексти. Дж.Флейвелл виділив три основні компоненти: планування, моніторинг та регулювання [179, с. 910].

Незважаючи на те, що у формулюванні вченими поняття «метакогнітивність» була помічена подвійність, є загальні положення у визначенні поняття «метакогнітивного пізнання», яке зводиться до такого: 1) перелік когнітивних процесів ієрархічно організований, від найпростішого пригадування знання до найбільш комплексного, що складається у виробленні суджень про цінності та значущість тієї чи іншої ідеї; 2) така система забезпечує ініціацію, організацію, створення й контроль когнітивних процесів, що визначають зміст, хід та ефективність пізнавальної діяльності [31].

Вважаємо за доцільне визнати існування не тільки першого та другого компонента, але й значний ступінь їх взаємозумовленості. У зв'язку з чим вважаємо за необхідне представити визначення *другого компонента* процесу організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання – *метакогнітивного*.

Метакогнітивні процеси багато в чому пов'язані з процесами розуміння й усвідомлення студентами інформації, що сприймається, тобто пропоновані вченими компоненти цього процесу не припускають наявності алгоритму дії, завченої всліпу інформації або вивченого напам'ять і формально відтвореного тексту. При цьому студент проявляє себе як особистість: оцінює ситуацію, висловлює свою думку, вчиться рефлексувати себе. При такому підході зміст освіти, на думку Н.Коржавіної, не задається, а породжується його учасниками в процесі взаємодії [67, с.74].

Відповідно, зовнішня мотивація, яка домінує в традиційному знаннєвому навчанні, у ситуаціях розуміння, поступається місцем внутрішнім мотивам, які проявляються в спонуканнях до діяльності,

спрямованої на смислоутворення. Пріоритет залишається не за об'єктивним знанням, а за суб'єктивним смыслом, якого набуває студент у результаті співтворчості в навчальній взаємодії.

Т. Борзова визначає розуміння в процесі навчання як цілеспрямований аналіз вербалізованих продуктів тексту з позицій прийнятої в соціумі системи наукових постулатів на основі вторинної інтерпретації (рефлексії) [10, с. 68]. У процесі дослідницької діяльності В. Знаков дійшов висновку про те, що в індивідуальній діяльності студента найбільш значущими для формування розуміння є три пізнавальні процедури: розуміння-впізнавання (впізнавання знайомого в новому матеріалі), розуміння-гіпотеза (прогнозування, висування гіпотез про минуле або майбутнє об'єкта, ситуації, яку необхідно зрозуміти) і розуміння-об'єднання (об'єднання елементів того, що розуміється, у ціле) [10, с.70].

У психології розуміння в навчанні переклад системи «знання для знання» до системи «знання для життя» як ментальної репрезентації на основі об'єднання з іншими знаннями виявляє феноменологічне явище – «психологічну готовність до дії в соціумі» (В. Знаков, В. Зінченко, А. Брудний, Е. Сапогова, А. Славська, А. Вербицький, А. Закірова, Ю. Сенько, М. Бершадський). На думку вчених, у психології розуміння поєднуються когнітивна й екзистенційна парадигми, причому акцент у сучасній освіті слід змістити на екзистенційні компоненти, у яких процеси й результати розуміння проявляються в індивідуальних значеннях і залученні розуміючого суб'єкта до цінностей буття. Екзистенційна складова з філософської точки зору визначається тим, що людина є здатною мислити й усвідомлювати своє буття, а отже, розглядається відповідальною за своє існування. Людина, стверджує Р. Мей, «повинна усвідомлювати себе й бути відповідальною за себе, якщо вона хоче стати сама собою» [88, с. 107].

Е. Стрельникова трактує розуміння як «неодмінну умову усвідомленого засвоєння знання. Запам'ятовування без розуміння є непродуктивним. Механічно засвоєна інформація швидко вивірюється з



пам'яті. Розуміння передбачає вільне володіння інформацією, здатність її інтерпретувати, використовувати для пояснення, перефразувати, прогнозувати на її основі наслідки явищ» [128, с. 103].

Б.Блум пояснює розуміння як екстраполяцію, уміння переказувати своїми словами (інтерпретувати інформацію), перетворювати матеріал з однієї форми вираження на іншу, прогнозувати результати. Діяльність на рівні «розуміння», вважає автор, відображають дієслова: пояснювати, узагальнювати, наводити приклади, перетворювати, передбачати, упізнавати за формулюванням, інтерпретувати, порівнювати, розрізняти, знаходити помилки, робити висновки, припускати, переробляти, перефразувати, підсумовувати, виділяти основну ідею, переводити до інших знакових систем

У процесі самопідготовки процедура розуміння стає основою процесу метакогнітивного пізнання: студент виконує дії з пошуку й розкриття смислового змісту об'єкта або явища.

Н.Коржавіна стверджує, що зовнішня мотивація, яка домінує в традиційному знанневому навчанні, у ситуаціях розуміння, поступається місцем внутрішнім мотивам, що виявляється в ефектах спонукання до діяльності, надання їй спрямованості й смислоутворення. Отже, пріоритет залишається не за об'єктивним знанням, а за суб'єктивним смислом, який набуває освоюваного студентом змісту в результаті співтворчості в навчальній взаємодії з кращого розуміння досліджуваного явища, процесу. [67, с. 73].

Процеси пізнання й розуміння взаємопов'язані, тобто пізнання тією чи іншою мірою передбачає розуміння. Обґрунтуємо тісний взаємозв'язок між розумінням і пізнанням, підкреслимо їх відмінності. Можливий підхід до розрізнення процесів пізнання й розуміння полягає в трактуванні розуміння як процесу осягнення унікального. Розуміння так само, як і пізнання в цілому, спрямоване на об'єктивну реальність і є відображенням чуттєво предметних характеристик світу. Особливу значущість проблема розуміння

набула в сучасній інформаційній епосі, коли з'явилося багато різних, часом суперечливих, джерел інформації, і які доступні не тільки за допомогою книги, але й комп'ютера, Інтернету. Студент повинен знати про існування загальнодоступних джерел інформації, уміти ними користуватися, розуміти різні форми й способи подання даних у вербальній та слухових формах сприйняття, володіти прийомами аналізу й синтезу наявних даних, уміти оцінювати їх з різних точок зору та використовувати їх для вирішення конкретних практичних завдань. Звідси, вважає Н. Коржавіна, й пошук теоретико-методологічних основ нової освітньої парадигми, побудованої не стільки на знаннях, особливо репродуктивного типу, скільки на уміннях їх знаходити, «добувати» та творчо репрезентувати [67, с. 73].

Розглядаючи *третій компонент*, ми звертаємо головну увагу більшою мірою саме на процес конструювання результату, аніж на сам результат, який є наслідком дій, пов'язаних з прогнозуванням. Вживаючи поняття «прогноз», «передбачення», «припущення», «приречення» у контексті дослідження, ми характеризуємо, перш за все, частину суджень учителя про майбутнє сприйняття учнями інформації на уроці, ступеня їх інтересу, захопленості, розуміння, динаміки перебігу діалогу. Широкого поширення поняття «прогностика» отримало ще за часів Гіппократа як спосіб визначення перебігу та результату різних хвороб, заснований на інтуїції, прикметах і здогадах.

Ведучи мову про педагогічне прогнозування в сучасній практиці діяльності вчителя, слід звернути увагу на такі явища викладання, що визначили необхідність виділення цього компонента:

- стрімка зміна дійсності призводить до старіння вивчених алгоритмів, помилок і досягнень минулого;
- практика ідеалізації педагогічної ситуації, замріяння й небачення назріваючих конфліктних ситуацій;
- бажання виглядати оптимістично, боязнь зіткнутися з проблемою;
- апелювання лише до інтуїтивного прогнозування.

Разом з тим, результати дослідження А. Карманчикова, представлені в монографії «Логіка педагогічного прогнозування», показують, що близько 80% вчителів шкіл погано або зовсім не знайомі з методами і прийомами педагогічного прогнозування [58, с. 32].

Виходячи з положень, що містяться у роботах О. Анісімова, П. Атутова, Ю. Бабанського, В. Борисенкова, П. Воловика, Т. Пльїної, А. Клименюка, Б. Корольова, В. Краєвського, Б. Лихачова, Н. Нікандрова, З. Малькової, Н. Монахова, В. Полонського, В. Полякова, М. Скаткіна, Г. Філонова, можна стверджувати, що прогностичне мислення можна розділити на саногенне (позитивне) і патогенне (негативне). Саногенне прогностичне мислення, що переважає в педагогічному середовищі, виявляє переваги майбутніх подій і процесів, його основна характеристика – оптимізм. А. Карманчиков вважає: помітити позитивні аспекти особистості учня, розкрити прекрасні перспективи, які на нього чекають, до яких він може прагнути – основна позитивна якість педагога, але, разом з тим, в ізольованому вигляді не дозволяє вчасно реагувати на проблеми. З іншого боку, прогностичне мислення спрямоване на виявлення проблем, перешкод і труднощів, які вчителі очікують у майбутньому. У будь-якій сфері діяльності, вважають учені, можна говорити про три рівні прогностичної компетентності: низький, середній і високий. Низький рівень прогностичної компетентності передбачає слабку орієнтацію в найближчому й віддаленому майбутньому. Основними методами прогнозування є інтуїція. Середній рівень прогностичної компетентності передбачає хорошу орієнтацію в найближчому й слабку – у віддаленому майбутньому. Такий учитель знає, що хоче, як цього домогтися і що це дасть у майбутньому, уміє передбачати, до чого призведуть ті чи інші прості дії, прагне до об'єктивного прогнозування найближчого і віддаленого майбутнього. Високий рівень прогностичної компетентності передбачає хорошу орієнтацію в найближчому і віддаленому майбутньому, у майбутніх подіях. Може передбачити адекватну реакцію оточуючих на майбутні події, дії, процеси. Знає і використовує методи й

прийоми прогнозування. Може припустити структуру найближчого і віддаленого майбутнього, здатен знайти відсутню ланку в ланцюжку майбутніх подій. У такій ситуації вчитель спирається на об'єктивні методики прогнозування, конструює майбутнє і виключає необґрунтовану інтуїцію. Сформованість прогностичних умінь дозволяє уникати складних ситуацій [58, с. 36].

Перш ніж створювати умови успішної реалізації *третього компонента* організації самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики – *прогностичного* – необхідно визначити: що саме слід прогнозувати майбутньому вчителю, які об'єкти досліджень потребують прогностичного обґрунтування, які ситуації піддаються або не піддаються прогнозуванню. З огляду на це, у сфері освіти можна вказати на два принципово різних напрямки прогнозування і, відповідно, на два підходи до вибору методів прогностичних досліджень: особистісно-орієнтований; системно-орієнтований. Звичайно, між цими напрямками існують певні зв'язки, вони не ізольовані один від одного, але все ж специфіку кожного з цих напрямків спостерігаємо дуже виразно.

Слід зазначити помилковість поглядів, особливо існуючих у педагогічній практиці, згідно з якими прогнозування пов'язують з математичним апаратом. Сьогодні вчені виділяють два типи прогнозів: сенсорний та інтуїтивний. Сенсорний прогноз опирається на усвідомлені дослідником процеси, аргументи і факти. Цей тип прогнозів дозволяє найбільш ефективно використовувати статистичний матеріал, результати тестових технологій, вибудувати логіку обґрунтування, докази й ступінь ймовірності тієї чи іншої події. Однак, інтуїтивний тип прогнозів, що ґрунтується на підсвідомому сприйнятті конкретної ситуації, формує прогнози з урахуванням нових тенденцій, явищ, що з'являються в процесі діяльності. Так, у процесі аналізу конкретної ситуації при інтуїтивному типі прогнозів ці тенденції можуть усвідомлюватися не відразу. Разом з тим вони стають явними вже в процесі діяльності. Як один із способів інтуїтивного

прогнозування вчені виділяють систему питань і передбачуваних відповідей. Родоначальником методу «пошуку істини» шляхом постановки навідних запитань і наступних відповідей на них вважається давньогрецький філософ Сократ. Як відомо, Сократ в бесідах зі своїми учнями настільки майстерно задавав питання, розчленовуючи думку на маленькі ланки, що істина в учня у процесі відповідей на питання Сократа народжувалася ніби сама собою.

Сьогодні складність вивчення й прогнозування явищ, що відбуваються у педагогіці, зумовлюється надзвичайно великою кількістю постійно змінюваних факторів. Їх різноманітна причинно-наслідкова взаємозумовленість ускладнює розподіл й оцінку значущості кожного з факторів. З огляду на це Б. Гершунський рекомендує під час педагогічного прогнозування виділити дві групи факторів: фактори зовнішнього і внутрішнього характеру. Що стосується завдань прогнозування результатів педагогічного впливу, фактори, що на них істотно впливають, можна розділити за часом дії на дві групи: постійно діючі та непостійні (тимчасові). До числа останніх автор відносить випадкові фактори, які діють одноразово, короткочасно. Постійно діючі фактори поділяються на періодичні й тривало постійні. Така класифікація факторів прогнозування педагогічної ситуації є універсальною. Специфіка педагогічної діяльності полягає ще і в тому, що учні в процесі навчання схильні до впливу багатьох факторів, які не завжди знаходяться під контролем викладача. До основних факторів, які вчитель повинен враховувати у процесі навчання і виховання, А. Карманчиков, Н. Голубєв, Б. Гершунський відносять: «загальнолюдські цінності, цілі і завдання держави або регіону, соціальне замовлення, місце проживання, екологічна обстановка, переважна релігія, традиції, школа, переважаючий стиль навчання і виховання, рівень освіти, матеріальне становище і психологічний клімат в родині, сімейні традиції і досягнення, взаємини батьків і педагога, стан здоров'я, фізичний розвиток і психологічні особливості, захоплення, досягнення у навчанні в інших видах діяльності,

взаємини з однолітками і зі старшими, цілі та устремління і т.д. і т.п.» [28, с. 86].

До вказаних чинників, на наш погляд, необхідно додати ще одну групу – індивідуальні психологічні особливості студентів, що визначає індивідуальний підхід у процесі прогнозування педагогічної ситуації в цілому – знання своїх сильних і слабких сторін, можливостей, здібностей (індивідуальної освітньої траєкторії). Дослідження вчених показують, що переважна більшість вчителів не володіють повною інформацією про особисті психологічні особливості, свої підсвідомі мотиви, і, як наслідок, вони не можуть прогнозувати свої дії у тій чи іншій педагогічній ситуації [31].

Процес прогнозування вчені поділяють на певні етапи, на кожному з яких будуть затребувані специфічні здібності особистості, що реалізує цю процедуру. Ефективність діяльності буде високою, на думку Е.Костяшкіна, В.Кутьєва, при поєднанні потреб процесу й можливостей особистості. Майбутнє об'єктивно складається з трьох складових: минулого, що відбулося, реальності сьогодення і варіацій можливого майбутнього. Таким чином, теорія Б.Гершунського виглядає в такий спосіб: майбутнє = константа минулого + реальність сьогодення + варіації можливого. [26, с. 577].

С.Шапоринський, Т.Шахова у своїх дослідженнях, що спираються на роботи К.Юнга, виділяють чотири стилі мислення: інтуїтивний, логічний, стратегічний та емоційний. Переважний стиль мислення викладача визначає і його стиль навчання (захопити, переконати, підпорядкувати, надихнути), і його прогностичні можливості, прогностичний потенціал, спрямованість на майбутнє, уміння передбачати, передбачати майбутні події або емоційну реакцію конкретного учня на можливі педагогічні ситуації. Емоційно насичена діяльність вчителя на учнів впливає ефективно. З одного боку, знеособленість пропонованих знань призводить до втрати емоційно-ціннісного підтексту навчання і збіднює його. З іншого, – учитель у процесі

взаємодії задає учням тип спілкування, манеру викладу думки, тобто певним чином впливає на створення не тільки способу спілкування, але й глибини розуміння і художнього переживання. Водночас, наприклад, монотонність, млявість мови заважає запалити учнів, повести їх за собою, тобто впливати на учнів.

Саме ця особливість спілкування вчителя й учнів у процесі музичної діяльності визначила вибір нами в контексті визначення **четвертого компонента (інтердіяльнісного )** префікса «інтер», що перекладається як «взаємо».

Сучасний педагог – це яскрава індивідуальність, творча особистість, що проявляє емпатію, уміє вирішувати проблемні ситуації, уміє зацікавити, знаходити творчі підходи в поясненні матеріалу, зацікавити учнів творчістю, процесом саморозвитку.

Погоджуючись з Н. Воїтлевою, вважаємо, що під час педагогічного спілкування майбутні вчителі музики в процесі педагогічної практики повинні не «видавати» інформацію, факти, історико-музикознавчі довідки, а більше приділяти уваги головному – створенню певного настрою в класі, прагненню ввести слухачів в образно-поетичну атмосферу музики, «налаштувати» учнів до її сприйняття [16]. Аналіз Е. Гарасової труднощів, які відчували молоді педагоги, поставлені перед необхідністю вирішення творчих завдань, свідчить про недостатньо розвинену в багатьох вчителів нервово-психічну організацію, сенсорно-перцептивну сферу, мовний і дихальний апарат [131]. Усім відома ситуація, коли молодий учитель добре знає матеріал, йому відома методика викладу й навчання, психологія взаємодії, проте в процесі спілкування на уроці він відчуває певний дискомфорт. Для реалізації наявного потенціалу в процесі спілкування викладачеві, на думку Е. Гарасової, «необхідний розвинений, підкорений його волі психофізичний апарат, якого він часто і не має» [131]. У процесі самопідготовки до педагогічної практики студентам необхідно осмислити різні способи передачі смислу художнього тексту, а також технології

створення на уроці емоційного настрою, що сприяє глибокому, усвідомленому сприйняттю того чи іншого музичного твору. Педагогу необхідно знати засоби вербальної та невербальної комунікації, бути емоційно пластичним для пояснення смислу різних фрагментів змісту освіти, передачі своїх почуттів, стосунків і розуміння реакцій учнів.

Традиційна побудова уроку, спрямована на передачу учням знань, навичок і надання допомоги в їх засвоєнні й запам'ятовуванні, поступається місцем новому підходу як до побудови уроку зокрема, так і до педагогічного спілкування в цілому.

Педагогічна практика вимагає від студентів самостійності, прояву всіх своїх творчих умінь. Студентам, майбутнім вчителям музики, необхідно ставити завдання урізноманітнювати форми роботи і види музичної діяльності на уроці: переключати увагу дітей з одного завдання на інше, швидко міняти самі завдання; чергувати матеріал за рівнем складності; включати рухові вправи; займати учнів музикуванням в індивідуальній, груповій, колективній формі; використовувати імпровізацію (вокальну, ритмічну, гармонійну), що сприяє виявленню творчого потенціалу особистості дитини; проводити інтегровані уроки із включенням інших видів мистецтва (образотворче мистецтво, література, деякі форми театральної творчості) та ін.

Виразність у подачі матеріалу, емоційність студентів на уроці повинна бути закладена не тільки в мові, її інтонаціях, у виконанні музичних творів, але й у рухах, жестах, ході, міміці. В існуючій системі професійної підготовки вчителів недостатньо приділяється уваги вивченню й оволодінню сучасними педагогічними технологіями, що дозволяють істотно змінити методи організації освітнього процесу, характер взаємодії суб'єктів системи. Володіння педагогічними технологіями допомагає розібратися студенту «як» і «за допомогою яких способів» будувати відносини з дітьми, як утримувати їх увагу, як побудувати процес уроку з урахуванням психологічного



сприйняття кожного учня, як викликати інтерес до обговорюваної теми, як управляти собою, як мобілізувати й розвинути свій творчий потенціал.

У контексті цього питання, на думку Е.Тарасової, Д.Генкіна, І.Чечеля, В.Харькіна, В.Букатова, В.Кан-Каліка, особливе місце займає театральна педагогіка.

І.Чечель зазначає, що театралізація освіти безпосередньо пов'язана з театральною педагогікою, елементи якої поступово входять до арсеналу шкільної і вузівської педагогіки. Педагоги не можуть пройти повз перевірені способи розвитку пам'яті, уваги, емоцій, фантазії, волі, розвитку творчого мислення та ін., розроблених К.Станіславським, В.Немировичем-Данченком, В.Мейерхольдом, Є.Вахтанговим, М.Кнебель, Г.Товстоноговим та ін.

Ефективність застосування театральної педагогіки в професійній підготовці й процесі самопідготовки майбутнього вчителя обумовлена тим, що: педагог постійно знаходиться у взаємодії з учнями; в основі змісту уроку музики лежить дослідження музичної взаємодії (музична, сюжетна, тематична драматургія), учитель, як і актор, впливає на почуття й розум учнів, учитель на уроці повинен володіти здатністю яскравого емоційно-вольового впливу на учнів, учителю необхідно вибудовувати драматургію уроку; переконливість, артистизм учителя забезпечують розуміння учнів; мова є найважливішим компонентом професійної майстерності сучасного вчителя.

Е.Тарасова у статті «Театральна педагогіка і артистизм вчителя як засіб створення освітнього середовища (або навіть вчителю бути актором?)» зауважує, що «школярі переживають і розуміють естетику науки тільки тоді, коли вчитель, нехтуючи сірою, великоваговою безпристрасною мовою, поєднує у своїй розповіді точність і докладність з образністю та емоційністю. Тільки тоді наука виступає у захоплюючій формі, вільної від штампів» [131].

В.Ключевський зауважив, що «найважче і найважливіше у викладанні – змусити себе слухати». Мова – це не механічне відтворення ряду звуків.

Кожне висловлювання являє собою розкриття намірів і почуттів учителя. У мовному артистизмі проявляється особистість педагога, його вміння творити, викликати в учнів емоційно-чуттєвий відгук. В ідеалі, вважає Е.Парасова, мовлення вчителя передбачає: енергетику, інтенсивність, асоціативність, виразність, експресивність, інтонаційне багатство, бездоганну дикцію, вміння використовувати резонатори, уміле використання невербального мовлення.

Педагогічний аспект оволодіння виразним мовленням визначається тим, що в ньому виражається смислова інтерпретація, що служить важливим фактором емоційного впливу на школярів. Вивчаючи природу сценічної дії, вчені й педагоги виділили такі елементи акторської творчості, що відносяться до театральної педагогіки і дозволяють зробити спілкування вчителя з учнями доцільним, продуктивним:

- увага до об'єкта;
- пам'ять на відчуття і створення на її основі образних бачень;
- уява;
- здатність до взаємодії;
- логічність і послідовність дій і почуттів;
- відчуття правди;
- віра й наївність,
- відчуття перспективи дії й думки;
- відчуття ритму;
- чарівність, витримка;
- м'язова свобода і пластичність;
- володіння голосом, вимова;
- почуття фрази;
- вміння діяти словом[131].

Завдання артистичного педагога полягає в тому, щоб здійснити на учнів емоційний вплив, викликати певні переживання, враження в душах учнів, без яких ускладнюються сприйняття й розуміння життя; затвердити

віру в себе у свідомості й серцях дітей, змусити грати уяву. Результатом артистичного вчителя є становлення учнів як особистостей в безперервному, активному процесі творчості. В основі артистизму лежать знання театральної педагогіки.

А.Єршова, В.Букатов вказують на такі характеристики, що лежать в основі педагогічного артистизму: товарицькість, ірраціональність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації, заразливість, самоконтроль тощо [40, с. 200]

До *інтердіяльнісних умінь викладача* відноситься як уміння відбирати й правильно використовувати як мовний, так і мовленнєвий матеріал, а також засоби невербального спілкування відповідно до ситуації навчання. До засобів реалізації інтердіяльнісних умінь можна віднести способи кодування, передачі, переробки й розшифровки інформації, що передається в процесі спілкування.

## **2.2 Методика розвитку умінь самопідготовки майбутніх учителів до педагогічної практики в процесі музичного навчання**

Виявлення умов, які забезпечують функціонування й розвиток педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу, за твердженням Н.Політової і Н.Стерхової, є одним із важливих завдань педагогічних досліджень. Успішне вирішення цих настанов становить наукову новизну дослідження та зумовлює його практичну цінність. Учені розглядають педагогічні умови як один із важливих компонентів дидактичної системи, що відображає весь потенціал освітнього та матеріально-просторового середовища, впливає на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи, забезпечує її ефективне функціонування й розвиток. У контексті нашого дослідження поняття «педагогічні умови» витлумачуємо таким чином: це сукупність доцільних заходів, що позитивно впливають на організацію самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики.

Орієнтуючись на запропоноване визначення, виокремимо умови, необхідні для реалізації розробленої концептуальної моделі організації самопідготовки студентів України і Китаю до педагогічної практики. Визначення першої умови передбачає таке пояснення.

На думку В.Віллонаса, мотивація – це сукупна система процесів, що відповідають за спонукання та діяльність [14,с.16]. Згідно з чотирьохрівневою структурою мотивації, що розглянуто в попередньому підрозділі, вважаємо доцільним у сучасних умовах навчання студентів, а також у процесі їх самостійної практичної діяльності звертати увагу на третій та четвертий рівні мотивації (ідентифікований та інтринсивний), адже саме вони, на думку вчених, обумовлюють успішність у навчанні.

Якщо два перших рівні (екстринсивний та інтроектований) мотивації регулюються ззовні (покарання, нагороди, правила, вимоги), то основою ідентифікованої мотивації є власний вибір, хоч і сформований на базі зовнішнього регулювання. Високий самодетермаційний рівень мотивації формується на основі інтересу до процесу виконання діяльності, переконань.

Як було вже сказано вище, самопідготовка майбутнього вчителя музики до педагогічної практики передбачає формування студентом як особистих мотиваційних умінь, так і мотивації до навчання учнів. Саме такий синтез визначає назву першого компонента досліджуваного процесу (полімотиваційний). Отже, мотиваційні вміння нами розглядаються так само, як синтезована поліструктура. З одного боку, у студента виникає мотивація на основі: усвідомлення необхідності володіння численністю варіантів викладення запланованої теми уроку (текстового, музичного, наочного, творчих завдань); готовність до імпровізаційних дій; уміння оцінити можливості і здатності аудиторії учнів; чітке визначення завдання і способів його вирішення, обдумування програми дій. З іншого боку, при підготовці до педагогічної практики студенту слід пам'ятати, що його власні інтереси можуть часто не збігатися з інтересами учнів. Тому в процесі підготовки до уроку слід пам'ятати, що мотивація учнів до навчання безпосередньо

залежить від іншої групи мотиваційних умінь (дій) студента: оцінювання можливостей і здібностей дітей, розуміння необхідності залучення всіх учнів до сценарію уроку; уміння створити позитивний настрій до сприйняття нової інформації; уміння підтримувати інтерес учнів до занять; уміння сформувати в учнів внутрішню потребу освоєння нового навчального матеріалу; уміння сформувати постійну потребу в осмисленні почутого.

Визначальною дією в контексті обговорення першого компонента процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики є чітке визначення завдання та способів його вирішення, обдумування програми дій.

Термін «задача» використовується в різних науках і трактується неоднозначно: як поставлена мета, якої прагнуть досягти; доручення, завдання; питання, яке слід розв'язати на підставі певних знань і роздумів; проблема; один з методів перевірки знань та практичних навичок учнів і т.п.

Педагогічне завдання В.Сластьонін, І.Саєв, Е.Шиянов трактують як систему особливого роду, що являє собою основну одиницю педагогічного процесу. Воно має ті самі компоненти, що й сам педагогічний процес: педагоги, вихованці, зміст і засоби. Однак педагогічне завдання як систему можна представити і таким чином, що її обов'язковими компонентами виявляються: початковий стан предмета завдання; модель необхідного стану (вимоги завдання). [161, с. 143; 55, с. 412].

Усвідомлене й поставлене педагогом глобальне завдання у процесі роботи трансформується в систему конкретних дрібних завдань педагогічного процесу. На думку І.Саєва, причиною непродуктивного вирішення вчителями педагогічних завдань є неприйняття до уваги або ігнорування, беручи до уваги їхню недосвідченість, інформації, що відноситься до його вирішення. Причиною непрофесійного, інтуїтивного вирішення педагогічних завдань, вважають вчені (В.Сластьонін, І.Саєв, Е.Шиянов), є несформованість готовності вчителя до їх кваліфікованого теоретичного вирішення [161, с. 143; 55, с. 412].

Про це можна судити з часто спостережуваних фактів ігнорування (усвідомленого або неусвідомленого) етапу аналізу ситуації й нездатності робити самозвіт у міру виконання педагогічної дії: чому був обраний цей, а не інший спосіб вирішення. Посилання на те, що для роздумування немає часу, зауважує Е.Шиянов, свідчать про відсутність установки на вирішення педагогічного завдання, на проходження всіх його етапів. Б.П.Геплов про ситуації такого порядку зазначає: це «відсутність терпіння і витримки, це своєрідна лінь думки, що штовхає до того, щоб припинити важку й копітку роботу аналізу, як тільки намічається якась можливість дійти до якогось висновку» [132, с.233 ].

Професійність вирішення педагогічних завдань різного рівня складності ґрунтується на знанні психології дітей і законів колективного життя, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Так, учитель-початківець, як правило, при вирішенні завдання намічає багато способів його вирішення. У подібній ситуації вчитель продуктивної діяльності при вирішенні педагогічного завдання не перебирає готові варіанти, а намічає реальну програму дій кожного разу заново, виходячи з конкретних умов.

Усе вищезазначене дає підстави виокремити *першу педагогічну умову* – *ціннісно-пошукову спрямованість майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічних завдань та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів художньо-педагогічного процесу.*

Переходячи до розгляду блоку пізнавально-особистісних проявів, що входять до метакогнітивного компонента самопідготовки студентів до педагогічної практики, вважаємо за необхідне нагадати його структуру.

У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або усвідомлені зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Тобто мова йде про процедури, за допомогою яких студент регулює своє пізнання і цим самим наближає досягнення цілей діяльності. Спочатку метапізнання визначалося в

роботі Дж.Флейвелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Поступово до цієї статичної сторони, як уже нами зазначалося у попередньому підрозділі, учені почали додавати процесуальну. Саме це спричинило появу окремого терміна «метакогнітивні процеси». Дж.Флейвелл виділив три основні компоненти: планування, моніторинг та регулювання; П.Пінтрік – чотири: метакогнітивні знання, моніторинг, регуляція і контроль. Z.Е. Rasekh і R. Ranjbarу пропонують інші компоненти метакогніцій: 1) підготовка і планування процесу навчання, 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій, 3) контроль за використанням стратегії, 4) узгодження різних стратегій, 5) оцінка використаної стратегії й результату навчання. Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною [187, с.1]. Спробу узагальнення зробив у своїй монографії «Когнітивна наука» Б.Величковський. Він розділив метакогнітивний процес на п'ять неоднорідних груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації й комунікації, евристики мислення й прийняття рішення, а також інтенційно-особистісний і вольовий контекст. Метакогнітивний розвиток, на думку Д.Мошман, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів міркування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики й самоконцепцій; 3) критичні міркування. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою збігається з характеристиками критичного мислення. Згідно з Г.Строу, К.Кріппен, К.Хартлі, метапізнання включає в себе: планування – виявлення і відбір стратегій, розподіл ресурсів і бюджету часу, постановку цілей та активізацію фонових знань; моніторинг – усвідомлення і розуміння виконання завдань, оцінку продуктів і процесів регулювання навчання .

Продовжуючи цю думку, П.Пінтріч і В.Вінченко відзначають, що роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють студентам усвідомити прогалини у фактичному, концептуальному й процедурному знанні, а також сприяють концентрації і проявам зусиль для набуття і побудови нового знання. Академік В.Вінченко заявляє: «Живе знання являє собою свого роду

інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання і незнання» [51, с. 18]. Автор переконаний, що «знання про незнання – мотив до розширення і поглиблення знання».

Нагадаємо, що одними авторами метакогнітивність описувалася як знання, а іншими – як процеси. У своїй роботі ми вважаємо за доцільне визнати існування і першого, і другого елементів, їх великий ступінь взаємозумовленості. Так, П.Александр у своїй «моделі навчання» виділяє стадії, кожна з яких характеризується поєднанням трьох базових компонентів: знань (загальних і специфічних), стратегій (спеціалізованих і метакогнітивних) і мотивації (ситуативної та особистісної) [183, с.1122]. Ю.Крюгер вказує на знання суб'єктом відповідної предметної галузі як змінної, яка пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінної знання виражається в ефекті «понадупевненості» [183, с.1125]. Такий ефект, на думку автора, полягає в тому, що студенти, котрі володіють низьким рівнем знання, схильні надмірно оптимістично оцінювати власні знання, «демонструючи тим самим дуже неточні метакогнітивні судження».

До знань у контексті самопідготовки студентів до педагогічної практики ми відносимо:

- сприйняття, збереження, перетворення і використання інформації;
- виконання музичних творів з урахуванням художньо-жанрової відповідності;
- володіння інтерактивними засобами навчання і використання їх на уроці.

У контексті метазнань майбутнього вчителя музики слід враховувати:

- планування,
- відстеження ходу рішення,
- вибір форми презентації завдання,
- усвідомлений розподіл уваги,
- організація зворотного зв'язку.



Метакогнітивні знання і досвід можуть активізувати стратегії, спрямовані на два типи цілей – когнітивні і метакогнітивні. Перші спрямовані на пряму пізнавальну мету, другі – на метакогнітивну мету (оцінка й корекція здобутого знання). Когнітивні стратегії покликані здійснювати пізнавальний процес, метакогнітивні стратегії – контролювати його [180, с 132]. Таким чином, Дж. Флейвелл акцентує контролюючу функцію метакогнітивних процесів і особливе значення надає рефлексії.

Таким чином, незважаючи на відмінності у поглядах, усі дослідники підкреслюють значення метакогнітивних процесів, вказуючи, що високоінтелектуальні люди мають не стільки більш сформовані механізми переробки інформації, скільки більш досконалі механізми регуляції існуючих інтелектуальних ресурсів. Тому в роботах Дж. Флейвелла, Р. Стернберга та інших дослідників особливе значення надається метакогнітивному розвитку дітей. Дж. Флейвелл підкреслює, що когнітивний розвиток полягає не тільки в реалізації перцептивних, мнемічних і розумових здібностей, але й у розвитку функції метапізнання – уміння ці здібності застосовувати [180, с 135]. Однак механізми метакогнітивного розвитку дітей в його працях не розкриваються.

Усе вищезазначене дає підстави виокремити *другу педагогічну умову – вдосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння і підсилюють рефлексивні механізми в музично-освітній діяльності.*

Розглядаючи третю умову, ми спиралися на твердження, що педагогічне прогнозування може проявлятися як прогнозування навчальної діяльності студентів-практикантів, як прогнозування моделі сприйняття, поведінки й емоційного відгуку учнів і як самопрогнозування. Аналіз робіт В. Кутьєва, А. Присяжної дає підстави стверджувати, що прогнозування – вид діяльності, яка здійснюється на наукових засадах, пов'язана з

визначенням тенденцій розвитку і перетворення об'єкта. З огляду на це А.П.Присяжна визначає педагогічне прогнозування як науково обґрунтовану діяльність, спрямовану на дослідження можливих перетворень, тенденцій розвитку і перспектив суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності. Під самопрогнозуванням ми будемо розуміти один з видів прогнозування, що являє собою науково обґрунтовану діяльність майбутніх учителів, спрямовану на дослідження перетворень, тенденцій розвитку і перспектив своїх навчальних компетенцій [76, с. 7; 106, с. 184]

Педагогічне прогнозування вимагає від учителя оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполювання та ін.

Залежно від об'єкта прогнозування прогностичні вміння ми об'єднали у три групи: рефлексивно-прогностичні, проектувально-прогностичні та самопрогностичні. До першої групи ми віднесли рефлексивно-прогностичні вміння (уміння здійснювати попереджувальну рефлексію; прогнозувати можливий розвиток педагогічної ситуації на уроці, аналізувати її, коригувати роботу на уроці відповідно до результатів аналізу; виконувати критичний ретроспективний самоаналіз своєї викладацької діяльності).

Проектувально-прогностичні вміння передбачали таке: прогнозування здібностей і можливостей учнів, уміння комбінувати тематичні фрагменти уроку; уміння відібрати і систематизувати музично-ілюстративний матеріал; витримувати цілісність та основну ідею уроку; уміння адаптувати вже існуючий навчальний матеріал відповідно до рівня підготовки учнів, їхніх потреб; уміння самостійно розробити комплекс завдань для введення, тренування, закріплення мовного/мовленнєвого матеріалу; уміння організувати художньо-аналітичну та музично-виконавську діяльність учнів.

Самопрогностичні вміння ми пов'язували з уміннями визначити рівень розвитку власних професійно-методичних умінь і поставити завдання подальшого професійного саморозвитку.

Педагогічна практика вимагає від студентів самостійності, прояву всіх своїх творчих умінь. Інтердіяльнісний компонент включає в себе: уміння переключати увагу дітей з одного завдання на інше, швидко міняти самі завдання; чергувати матеріал за рівнем складності; включати рухові вправи; займати учнів музикуванням в індивідуальній, груповій, колективній формі; використовувати імпровізацію (вокальну, ритмічну, гармонійну), що сприяє виявленню творчого потенціалу особистості дитини; проводити інтегровані уроки з включенням інших видів мистецтва (образотворче мистецтво, література, деякі форми театральної творчості) та ін. Виразність у подачі матеріалу, емоційність, артистизм студентів на уроці повинна бути закладена не тільки в мові, її інтонаціях, у виконанні музичних творів, але й у способі подачі матеріалу [45, с. 174]. Виявлені методичні підходи дали підставу виокремити *третю педагогічну умову, яка полягає в оволодінні студентами продуктивними способами вирішення музично-навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації і проекції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.*

Формування внутрішньої потреби до самонавчання сьогодні стає не тільки вимогою часу, але й умовою реалізації особистісного потенціалу. Тобто реалізація людини цілком залежить від її індивідуальної залученості в самостійний процес освоєння нових знань – самостійну роботу, самопізнання й самопідготовку.

У дисертаційному дослідженні С. Шевченко встановлені такі *типи самопідготовок*: репродуктивна, проблемно-пошукова, комбінована. Автор вважає, що їх вибір залежить від рівня сформованої діяльності, рівня планованої в умовах самопідготовки самостійності учнів, від характеру та змісту навчальної діяльності, від наявних у розпорядженні вчителя та учнів засобів навчання. У свою чергу детермінування діяльності учнів у процесі самопідготовки, яка здійснюється через систему навчальних завдань, передбачає поступове оволодіння ними все більш складними способами

діяльності: репродуктивним, проблемно-пошуковим, дослідницьким [157, с. 255].

У процесі самопідготовки студентів до практичної діяльності, на думку Р. Шакурова, слід пам'ятати про типові труднощі, характерні для навчальної діяльності вчителя:

- недостатність збалансованості навчальних завдань з такими, що розвивають і виховують, глобальних – з конкретними;
- невміння бачити учня як цілісну особистість, що перебуває у процесі становлення і розвитку;
- невміння працювати з навчальним матеріалом за новими програмами, сліпе копіювання методичних розробок, дія шляхом проб і помилок;
- ставка на репродуктивну діяльність учня, яка заснована на заучуванні і призводить до перевантаження пам'яті учнів;
- перебільшення ролі успішності в оцінці особистості учня [153, с. 128].

В основу методики процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики було покладено:

**«Синергетичний підхід»** розглянуто в рамках сучасної теорії спільної дії (В. Андреев, А. Бочкар'єв, А. Ворожбитова, В. Грачов, В. Гнатова, Е. Князева, Г. Коджаспірова, Л. Макарова, І. Пригожин, Н. Таланчук, Г. Хакен, Ю. Шаронін). Ця теорія фокусує увагу на багатоваріантності й невизначеності шляхів розвитку в залежності від великої кількості вагомих факторів та умов. Для синергетичного підходу в освіті, вважає Т. Новаченко, характерна опора на методи пошуку нового знання, відкриття нових істин, які мають евристичний характер і спираються не стільки на правила, скільки на інтуїцію, уяву і творчість. На думку Івіна О. синергетика визначається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, у межах якого вивчаються загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу й порядку у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, економічної, соціальної та іншої природи [с. 745]. В якості методологічного підходу синергетика застосовується через виявлення загальних ідей або

закономірностей (перебігу) процесів. Визначення синергетики Г. Хакеном як сукупного колективного ефекту взаємодії великої кількості підсистем, відкриває можливості не лише спостереження, а й прогнозування ефекту самоорганізації. Як зауважують І. Кудрявцев і С. Лебедев, синергетична система характеризується здатністю утворювати численність структур, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [72, с. 55]. У своїх роботах О. Князева звертає увагу на те, що синергетикою вирішується одне з найважливіших завдань освіти – налагодження міцного зворотного зв'язку між учнем та вчителем. Відкривається можливість розв'язання завдання – передати не "знання що", а "знання як". Тобто включити в студентів внутрішні механізми переробки й продукування нових знань відповідно до засвоєних загальних методів, моделей і схем [63, с. 10].

Л. Каченко констатує, що когерентність як синхронізація елементів у масштабах усієї системи для розвитку особистості означає, що зміна в одному з елементів її структури неодмінно зумовлює зміни в інших елементах (або рівнях структури), що дозволяє «підтягувати», «вирівнювати» одні складові особистості (когнітивні, творчі тощо) до потрібного (бажаного) рівня за рахунок інших (спиратися на одні компетенції у формуванні інших).

Новим у синергетичному розумінні особистості як відкритої системи, є те, зазначає Л. Каченко, що особистість у кожний момент знаходиться у стані нескінченної кількості впливів, що на неї діють, тобто, весь час відчуває більший чи менший зовнішній вплив, який викликає більше чи менше «розхитування» системи та внутрішнього світу особистості – переконань, уявлень, міркувань, потреб, прагнень, мотивів тощо. У кожний наступний момент часу особистість не залишається незмінною, і це потрібно враховувати в освітньо-виховному процесі майбутніх учителів.

Отже, у педагогічній системі не є продуктивним метод нав'язування поведінки або розвитку, але можна вибирати й стимулювати один із закладених в конкретних умовах варіантів, з урахуванням використання в подальшому процесі навчання синергетичних підходів.

**«Діяльнісний підхід»**, який ґрунтується на психологічній теорії наукової школи Л.Виготського, його послідовників О.Леонтьєва, Д.Ельконіна, П.Гальперіна, Л.Божовича. Усі види матеріальної та духовної діяльності людини несуть в собі його головну рису – творче перетворення навколишнього світу. Особистість формується і проявляється у діяльності. Однак поняття діяльнісного підходу вимагає спеціальної роботи щодо вибору та організації діяльності дитини з активізації та переведення його в позицію суб'єкта пізнання. Це передбачає навчання учня вибору мети і планування діяльності, її організації та регулювання, контролю, самоаналізу та оцінці результатів діяльності.

**«Акмеологічний підхід»** – об'єктом якого є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення. У контексті нашого дослідження даний підхід нас цікавить з погляду динаміки сформованості умінь самопідготовки до педагогічної практики, виявлення закономірностей та умов розвитку її творчого потенціалу.

**Індивідуально-творчий підхід** передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість учневі відчувати радість від усвідомлення власного зростання й розвитку, від досягнення власних цілей. Індивідуально-творчий підхід передбачає створення умов для самореалізації особистості, виявлення та розвитку її творчих можливостей. Саме такий підхід забезпечує й особистісний рівень оволодіння базовою гуманітарною культурою.

**Культурологічний підхід** як конкретно-наукова методологія пізнання й перетворення педагогічної реальності (В.Бенін, В.Біблер, І.Відт, Н.Крилова та ін.). Такий підхід обумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури.

Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але й вносить в неї щось принципово нове, тобто стає творцем нових її елементів. З огляду на це освоєння культури як системи цінностей являє собою як розвиток самої людини, так і становлення її як творчої особистості.

**Системний підхід** застосовується вченими при дослідженні складних об'єктів, що являють собою органічне ціле. Дослідити педагогічний об'єкт з позиції системного підходу означає проаналізувати внутрішні й зовнішні зв'язки та відносини об'єкта, розглянути всі його елементи з урахуванням їх місця і функцій у ньому. При системному підході процес функціонування системи освіти розглядається як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мета освіти; її зміст; форми, методи, засоби реалізації цього змісту (технології викладання, освоєння, навчання).

Опираючись на формулювання процесу самопідготовки студентів як планованої роботи студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі, ми будемо розглядати самопідготовку з погляду організації й забезпечення успішності перебігу цього процесу. Таким чином, структурно самопідготовку студентів можна розділити на дві частини: організована викладачем і самостійна робота, яку студент організовує на свій розсуд, без безпосереднього контролю з боку викладача (але ґрунтуючись на певному теоретичному й практичному досвіді пізнання, організованого викладачем раніше).

З огляду на це, необхідно з'ясувати відповідність переваги на кожному етапі процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики певних методів та принципів, що сприяють успішному здійсненню зазначеного процесу.

У посібниках з педагогіки існує кілька *визначень методів навчання*, найбільш поширеними серед яких є такі:

– методи навчання, у трактуванні М.Данилова та Б.Єсіпова, – це способи роботи викладача й студента, за допомогою яких досягається

засвоєння ними знань, умінь і навичок, а також формування їх світогляду і розвиток пізнавальних інтересів ;

– Е. Дрефенштедт визначає методи навчання як послідовне чергування способів взаємодії викладача й студента, спрямоване на досягнення мети за допомогою опрацювання навчального матеріалу;

– на думку Ю. Бабанського, методи навчання – це способи взаємопов’язаної діяльності педагогів і студентів щодо реалізації завдань освіти, виховання і розвитку.

Перш ніж звернутися до характеристики методів педагогічної науки, необхідно підкреслити загальні принципи їх вибору для вирішення конкретних дослідницьких завдань. З огляду на це ми виділяємо два принципи: принцип сукупності методів дослідження та принцип адекватності методу. Принцип сукупності методів дослідження, який означає, що для вирішення будь-якої наукової проблеми використовується не один, а кілька методів. При цьому самі методи реконструюються вченим у розрахунку на узгодження їх з природою досліджуваного явища. Другий – принцип адекватності методу як сутності досліджуваного предмета, так і конкретного результату, який повинен бути отриманий. Ми визначаємо методи навчання як упорядковані способи діяльності викладача та студентів, спрямовані на ефективне розв’язання навчально-виховних завдань. Контекст нашої роботи потребує виокремлення двох *видів методів* навчання: метод навчання як інструмент діяльності викладача з метою виконання певної навчальної функції – викладання; а також метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності студентів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння.

Нами будуть використовуватись також *прийоми навчання* – разові дії, спрямовані на реалізацію вимог тих чи інших методів, які в нашому випадку будуть виступати як складові методу, що використовується в експериментальній роботі. Таким чином, опис методики передбачає розкриття шляхів досягнення того чи іншого результату педагогічної діяльності через визначення етапів, методів і засобів цього процесу.



Вважаємо, що **перший етап - підготовчий**, пов'язаний із формуванням у студентів уявлень про сутність самопідготовки, оцінку власного інформаційного усвідомлення, способів взаємодії з учнями, певних тематичних установ, становлення художньої інформаційної ідеї уроку.

Нагадаємо, що полімотиваційний компонент самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики представлений нами як синтезована поліструктура, що складається з *двох груп умінь*. До першої ми віднесли мотивацію способів отримання знання студентом, конструювання цілісного уявлення про предмет знань, готовність до різних форм і видів презентації знання в процесі підготовки до практики; до другої – уміння підтримувати мотивацію учнів безпосередньо в процесі практичного спілкування в класі.

З іншого боку, від мотиваційних умінь залежно від їх рівня сформованості, про які йшла мова раніше, залежить міра й доцільність впливу з боку викладача. Так, перші два рівні мотивації (екстринсивний та інтрактований) потребують оволодіння студентами умінь зовнішньої мотивації (уміння мотивувати навчання учнів). Інші два рівні мотивації (ідентифікований та інтроєктований) самодетермаційні і формуються на основі власних переконань, інтересу до процесу виконання, а не до результату діяльності. Ці рівні мотивації виникають на основі оволодіння учнями механізмами внутрішньої мотивації. Формування полімотиваційних умінь забезпечуються, на наш погляд, такими **методами**:

- метод ситуативно-діяльній орієнтації;
- метод емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності;
- створення ситуацій пізнавального спору;

З реалізацією першої умови *ціннісно-пошукової спрямованості майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу* найтісніше пов'язаний **метод ситуативно-діяльній орієнтації**. Цей метод ми пропонуємо студентам використовувати на початку самопідготовки

до педагогічної практики та спрямовувати на обстеження навколишніх предметів з метою формування образу того простору, де повинні виконуватися дії, спрямовані на активне орієнтування в ситуації, її обстеження й планування поведінки. На думку С. Головіна, слід розрізняти орієнтовний рефлекс – налаштування аналізаторів на краще сприймання подразника, гальмування попередньої активності; і діяльність орієнтовну (орієнтовно-дослідницьку).

Метод ситуативно-діяльній орієнтації спрямований на таке:

- аналіз проблемної ситуації або завдання;
- встановлення актуальних значень елементів ситуації та відносин між цими елементами;
- побудова плану самопідготовки.

Актуалізувати першу умову також пропонуємо через використання *методу емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності*. Цей метод сприяє виникненню інтересу, актуалізації творчої фантазії, уяви, що супроводжується виникненням у студентів відчуття довіри, психологічного комфорту, який блокує почуття страху, скутості та надає можливість виходити за межі стереотипів у процесі вирішення поставленого завдання. Цільове призначення методу емоційного стимулювання полягає, на думку Н. Ашихміної, у створенні викладачем емоційно-психологічного контакту зі студентами .

На думку Н. Сулової, реалізація методу емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності здійснюється через створення на заняттях ситуацій «особистісно-емоційного піднесення», ситуацій зацікавленості через визначення «художньої інтриги» щодо художньо-образного змісту музичного твору (у нашому випадку – способів реалізації імпровізаційного фрагмента); введення до процесу музичного навчання емоційно забарвлених прикладів-асоціацій, образів, що спонукають до прояву позитивного ставлення до процесу музикування .

Для створення емоційних ситуацій вагомості набувають художність, яскравість, емоційна забарвленість процесу спілкування викладача із суб'єктами навчального процесу.

У цьому випадку багато що залежить від особистості викладача, його професіоналізму, педагогічного артистизму, авторитету серед студентів.

Також на першому етапі вважаємо за доцільне використовувати **метод емоційно-морального інтересу**. При реалізації цього методу у педагогічній практиці часто використовуються *прийоми створення ситуацій моральних переживань, підтримки емоційно-морального інтересу, створення в процесі навчання ситуацій зацікавленості*. Прийом створення у процесі навчання ситуацій *зацікавленості* пов'язаний з уведенням до навчального процесу цікавих прикладів, парадоксальних фактів і т.д.). Підбір таких цікавих фактів викликає емоційний відгук в учнів. Так, багато вчителів і викладачів використовують для підвищення інтересу до навчання аналіз інформації, присвяченої життю й діяльності видатних композиторів і виконавців, проводять аналогії з творчістю видатних діячів інших видів мистецтва, наводять факти, що характеризують історичні особливості епохи в контексті досліджуваної теми уроку. Аналогічним, по суті, прийомом, спрямованим на провокацію емоційних переживань, Ю.К.Бабанський називає *прийом цікавих аналогій і подиву*. Учений вважає, що незвичайність факту, що наводиться і демонструється на уроці при вмілому зіставленні даних, при переконливості цих прикладів, є незмінною, викликає в учнів глибокі емоційні переживання .

До методів стимулювання й мотивації навчання Ю.К.Бабанський відносить також **метод створення ситуацій пізнавального спору** . У практичній діяльності викладачі та вчителі використовують історичні факти зіткнення різних наукових точок зору з тією чи іншою проблемою. Включення учнів в ситуації наукових дискусій не тільки поглиблює їхні знання з відповідних питань, але й акцентує їхню увагу до предмета, на основі чого в контексті даного предмета виникає мотивація до навчання.

У рамках даного методу учням пропонується висловити свої думки про причини того чи іншого явища, обґрунтувати ту чи іншу точку зору. З огляду на це традиційним стало питання: «Хто думає інакше?». І якщо такий прийом викликає суперечку, то учні мимоволі розподіляються на прихильників і противників того чи іншого пояснення і з інтересом чекають аргументованого висновку вчителя. Так, на думку Ю.К.Бабанського, навчальна суперечка виступає в ролі методу стимулювання інтересу до навчання. Одним з методів стимулювання мотивації навчання можна назвати **метод стимулювання зацікавленістю**, що полягає у введенні до навчального процесу цікавих форм завдань, про які піде мова далі. Одним з допоміжних прийомів стимулювання мотивації є зіставлення наукових і життєвих тлумачень окремих явищ.

На думку Л.Божович, мотиви навчання поділяються на зовнішні (не пов'язані з навчальним процесом) і внутрішні (похідні від різних характеристик вчення). А.Леонтьєв виділяє «мотиви-стимули» і «смыслеутворювальні» мотиви. «Одні мотиви, спонукаючи діяльність, разом з тим надають їй особистісного змісту; ми будемо називати їх смыслеутворювальними мотивами. Інші, співіснуючі з ними, виконуючи роль спонукальних чинників (позитивних або негативних) – часом гостро емоційних, афективних, – позбавлені смыслеутворювальної функції; ми будемо умовно називати такі мотиви мотивами-стимулами» [78, с.153].

До цього часу ми розглядали методи, що сприяють формуванню зовнішньої мотивації. Ведучи мову про внутрішні мотиви, ми хочемо зазначити таке: Г.Щукіна, Н. Морозова відзначають, що спеціальні дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, показують, що інтерес у всіх його видах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: 1) позитивною емоцією по відношенню до діяльності, 2) наявністю пізнавальної сторони цієї емоції, 3) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності [163, с. 296].

Ведучи мову про формування внутрішньої мотивації студентів у процесі самопідготовки до педагогічної практики, ми звертаємо увагу саме на захопленість учня процесом самостійної діяльності. Внутрішня мотивація може не залежати від зовнішньої, тобто бути результатом внутрішньої потреби суб'єкта або реалізацією здібностей, сформованих раніше інтересів. В інших випадках вона є похідною зовнішньої мотивації, сформованої під впливом зовнішніх факторів або спеціально організованої діяльності у процесі освітньої діяльності. До методів, спрямованих на стимуляцію внутрішньої мотивації способів отримання знання, ми віднесли:

- метод емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності;
- метод емоційно-морального інтересу;
- метод ситуативно-діяльнісної орієнтації.

До методів, спрямованих на стимуляцію вміння підтримувати мотивацію учнів безпосередньо у процесі практичного спілкування в класі, нами віднесено:

- метод створення ситуацій пізнавального спору;
- метод стимулювання зацікавленістю;
- метод ситуативно-діяльнісної орієнтації.

Особливо важливим прийомом, яким слід керуватися студентам як при підготовці до педагогічної практики, так і в процесі її проведення, є інтрига. Педагогічна режисура – це наука і мистецтво створення гармонійно цілісного, закінченого і такого, що володіє науково-художньою єдністю педагогічного процесу; діяльність педагога з розробки та втілення задуму педагогічної взаємодії; інструмент педагога для вирішення педагогічних завдань.

Прийом був описаний Олександром Гіном й отримав розвиток в ряді методичних розробок. Автор вважає, що увагу учнів завжди привертає спровокована вчителем інтрига. На початку уроку вчитель задає загадку (повідомляє дивовижний факт), розгадка якої (ключик для розуміння) буде відкрита на уроці при роботі над новим матеріалом. Метою мотиваційного

етапу виступає формування мотивів діяльності, спрямованості на педагогічну творчість. Виробленню індивідуального стилю педагогічної діяльності, зауважує О.Вадоріна, у першу чергу сприяє націленість педагога на розвиток іншої людини. Процес удосконалення майстерності майбутнього вчителя музики в процесі самопідготовки нерозривно пов'язаний з самопізнанням, опорою на сильні і корекцією слабких сторін свого типу нервової системи і темпераменту, з'ясуванням домінуючої професійно значущої риси характеру, виявленням провідного фактора індивідуальності. Учитель як режисер особливим чином організовує (інтригує) сприйняття й розуміння педагогічного повідомлення, тим самим забезпечує активізацію сприйняття учнів і налаштовує їхню свідомість на подальше повідомлення. Такий *прийом* ми назвали *мотиваційною інтригою*. Режисерські здібності педагога проявляються, перш за все, у відчутті цілісності, гармонії форми і змісту педагогічної події, надмірності або, навпаки, недостатності якихось елементів його змісту і форми; умінні визначити найбільш педагогічно доцільне структурно-композиційне вирішення процесу педагогічної взаємодії (П.Єршов, А.Єршова, В.Букатов, С.Смирнов) [40, с. 112].

Запропонована методика **першого – підготовчого** – етапу процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики ґрунтується на таких взаємопов'язаних **принципах**:

- принцип індивідуальності (урахування не тільки індивідуальних особливостей учнів, але й мотивування на їхній подальший розвиток);
- принцип творчості й успіху;

**Другий етап – інтеріоризаційний** – пов'язаний з реалізацією другої умови – удосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення у процес самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння й підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Основним джерелом інтересів до самої навчальної діяльності є, перш за все, її зміст. Для того, щоб зміст здійснив особливо сильний стимулюючий вплив, він повинен відповідати цілому ряду вимог, сформульованих педагогами і вченими у принципах навчання (науковість, зв'язок з життям, систематичність і послідовність, новизна, актуальність, наближення змісту до найважливіших подій сучасної культури, мистецтва, літератури). На думку К. Роджерса, мотивація до навчання в дитини може виникнути в тому випадку, коли учням цікаво, коли цікавий той, хто вчить і цікаво, як вчать [113]. Саме змістовний аспект становить основу **другого етапу** самопідготовки студента до педагогічної практики – **інтеріоризаційного**. *Психологи трактують термін інтеріоризація як психічний процес або ряд процесів, за допомогою яких взаємини з реальними або уявними об'єктами перетворюються у внутрішні уявлення й структури* (Р. Шафер, У. Мейснер, Г. Левальд, М. Ексмо, С. Степанов та ін.).

Принципове значення поняття інтеріоризації отримало в культурно-історичній теорії Л. Виготського, де воно розглядається як перетворення зовнішньої предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості. При цьому Л. Виготський переважно користувався терміном «вращування» у значенні «інтеріоризація»), під яким розумів перетворення зовнішніх засобів і способів діяльності у внутрішні, розвиток внутрішньо опосередкованих дій з діями зовні опосередкованими [20, с. 15].

А. Леонтьєв у своїх працях конкретизував і розвинув ряд положень Л. Виготського. Зокрема, він увів у психологію положення про те, що «індивід привласнює досягнення попередніх поколінь» [20, с. 18].

У своїх роботах А. Леонтьєв послідовно проводить думку про те, що принципове й ключове значення для розуміння розвитку психіки суб'єкта має вивчення процесу перетворення його зовнішньої спільної діяльності в індивідуальну, регульовану внутрішніми утвореннями. Ці теоретичні вчення А. Леонтьєва отримали конкретно-психологічне відображення в розумінні процесів навчання й виховання. На думку вченого, для створення в учнів

розумової дії спочатку її зміст слід подати в зовнішній предметній формі, а потім шляхом її перетворення, узагальнення та скорочення за допомогою мови (тобто шляхом інтеріоризації) перетворити цю дію у власне розумову.

Згідно з А. Леонтьєвим, будь-яке поняття є продукт діяльності, саме тому воно не може бути передано учню, йому не можна навчити. Але можна організувати, побудувати діяльність, адекватну поняттю.

Етапи засвоєння розумових дій і понять були ретельно вивчені й описані П. Гальперіним. Одним з ключових термінів теорії поетапно-планомірного формування розумових дій і понять став термін інтеріоризації [23, с. 26].

Проблема інтеріоризації порушувалася також у роботах С. Рубінштейна. Він вважав, що інтеріоризація – не «механізм, а процес руху від одного способу існування психічних процесів – як компонент зовнішньої практичної дії – до іншого способу їх існування, незалежної від зовнішньої матеріальної дії [114, с. 563].

До *методів та прийомів*, спрямованих на перетворення зовнішньої інформації у внутрішнє переконання та власну розумову дію, ми віднесли:

- метод синектики,
- метод створення нетрадиційного продукту в процесі самопідготовки,
- метод різнобічного інформаційного оперування,
- метод адаптації наукових знань,
- метод змістовного синтезу освітніх проєкцій,
- прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі,
- прийом смислових аналогій.

Характерним методом самопідготовки студентів до педагогічної практики на другому етапі – інтеріоризаційному – є метод *створення нетрадиційного продукту у процесі самопідготовки*. Цей метод ми виділяємо на основі методу, розробленого К. Роджерсом у контексті теорії творчості – метод створення за допомогою дії нового продукту. Творчий процес, вважає К. Роджерс, є створення за допомогою дії нового продукту [113].



Погляди викладачів на нетрадиційні методи навчання розходяться: одні бачать в них прогрес педагогічної думки, а інші вважають їх вимушеним підлаштуванням під учнів, які не вміють серйозно працювати. З метою примирення різних поглядів, Т.Широбокова зауважує, що традиційний урок повинен бути основною формою навчання і виховання, але нестандартні заняття допомагають активізувати розумову діяльність учнів, розвивають їхні творчі здібності, підвищують вмотивованість до навчання. Автор вказує на принципи створення нетрадиційного творчого продукту, які полягають:

- у відмові від шаблону, від рутини і формалізму;
- у необхідності максимального залучення учнів до активної діяльності на уроці;
- у підтримці численності думок, альтернативності;
- у розвитку відносин взаєморозуміння з учнями;
- у використанні оцінки не тільки як результуючого інструмента, але й як формуючого [159, с. 46].

Метод створення нетрадиційного продукту в процесі самопідготовки тісно пов'язаний з *методом синектики*, коли одночасно розглядаються окремо один від одного кілька запропонованих ідей, після чого між ними встановлюється певний взаємозв'язок і взаємозалежність. Ця методика створена американським винахідником методології творчості В.Дж.Гордоном.

У перекладі цей термін означає «поєднання різнорідних елементів». Особливостями методу є наявність в обговоренні критики, поетапності та всіляких аналогій (прямих, суб'єктивних, символічних і фантастичних). Суть методу полягає в тому, щоб змінити звичні шаблони бачення предмета.

Проблему зв'язку пізнавального інтересу із самостійною діяльністю студентів розглядали у своїх працях М.Балабан, І.Шнейдер, С.Чистякова, Л.Дмитрієва, Н.Крилова, І.Підласий. Особливість пізнавального інтересу полягає у здатності збагачувати й активізувати пізнавальний інтерес. Інтерес

до навчального предмета, на думку Н. Морозової, виступає як різновид пізнавального інтересу [87, с. 220].

У навчальній діяльності, яка ведеться під впливом пізнавальних інтересів, проявляється «активний пошук», «здогадка», «дослідницький пошук», «готовність до вирішення завдання». Г.Щукіна зазначає, що пізнавальний інтерес виступає як найважливіший стимул активності особистості, її пізнавальної діяльності. [163, с. 288].

На думку вчених, пізнавальний інтерес характеризується трьома складовими:

- позитивними емоціями по відношенню до діяльності;
- наявністю пізнавальної сторони цих емоцій;
- наявністю безпосередньо мотиву, що йде від самої діяльності.

Як і будь-який інший креативний метод генерації ідей, метод синектики складається з декількох етапів, які, починаючи з моменту його створення, постійно вдосконалювалися і видозмінювалися. Якщо ж брати фази синектичного процесу такими, якими вони описані Вільямом Гордоном у книзі «Синектика: розвиток творчої уяви», виглядають вони таким чином:

- Проблема як вона дана. Особливість цієї фази полягає в тому, що ніхто (крім керівника) з учасників синект-сесії не ознайомлений з конкретними умовами завдання й необхідним результатом. Вважається, що раннє визначення завдання не дозволить піти від звичного ходу думок й утруднить абстрагування. Тут просто окреслюється проблема, явище чи об'єкт.

- Перетворення не знайомого у знайоме. Відкриваються раніше не відкриті елементи – проблема ділиться на кілька частин і з незнайомої перетворюється у ряд найбільш типові завдання.

- Проблема як вона зрозуміла. Обмірковується й систематизується проблема, як вона розуміється членами групи, виходячи з того, що сталося на попередньому етапі.

- Оперативні механізми. На цьому етапі йде гра з метафорами, використовуються аналогії, споріднені з проблемою, і проблема, як зрозуміла, розкривається ще більше.

- Зі знайомого зробити незнайоме. Це дозволяє розглянути проблему вже зрозумілу й осмислену в новій формі, з іншого погляду.

- Психологічний стан. Ця фаза передбачає особливий стан розуму до проблеми як вона зрозуміла, йде роздум над нею. Використовуються всі види аналогій.

- Об'єднання з проблемою. На цьому етапі аналогія, що найбільш підходить, порівнюється з проблемою як зрозумілою. Проблема як зрозуміла вивільняється від своєї старої жорсткої форми.

- Точка зору. На цій фазі відбувається перехід від аналогії до конкретного вирішення, ідеї. Ідеї переносяться на проблему «як вона надана».

- Прийняття остаточного рішення [29].

Адаптуючи висновки вчених, ми розробили такий алгоритм реалізації методу синектики:

- окреслення викладачем напрямку інформаційного пошуку;
- висунення ідей;
- здійснення спільного короткого аналізу кожної запропонованої ідеї;
- групування ідей та їх інтегрування;
- аналіз інтегрованих ідей;
- відбір найбільш оригінальних ідей, їх груп чи варіантів;
- підбиття підсумків роботи.

Цікавим є те, що в умовах використання методу синектики, вважають вчені, викладачеві не слід чітко формулювати проблему (творче завдання), адже це може нейтралізувати подальший пошук його вирішення. Слід згадати, що іноді важче виявити проблему, ніж її вирішити. Обговорення бажано розпочинати не з самого завдання (проблеми), а з аналізу деяких загальних ознак, які допомагають «увійти» в ситуацію постановки проблеми, неодноразово уточнюючи її зміст. Не можна зупинятися, якщо здається, що

вже знайдена оригінальна ідея і завдання вирішене. Бажано накопичувати ідеї і вибирати кращі з них. Якщо ця проблема (творче завдання) не вирішується, то доцільно знову повернутися до аналізу ситуації, яка породжує проблему, або ж «подрібнити» проблему на окремі елементи. При використанні методу синектики великого значення набуває використання **прийому смислових аналогій**. Аналогія, як складова методу синектики, створена В.Дж.Горданом і використовується в різних видах: особиста, пряма, фантастична й символічна [29].

В основі особистої аналогії лежить принцип заміщення досліджуваного об'єкта, процесу іншим. Такий прийом – це один з евристичних прийомів розв'язування творчих завдань, в основі якого лежить процес емпатії, тобто ототожнення себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, осмислення функцій досліджуваного предмета на основі «вживання» в образ винаходу, якому приписуються особисті почуття, емоції, здатності бачити, чути, розмірковувати тощо [29].

Основними інструментами навчання, за В.Дж.Горданом, є символічні аналогії, які служать сполучними ланками між новою і добре знайомою інформацією. Аналогії дають учням можливість пов'язати засвоєні раніше факти й особистий досвід з інформацією, яку вони засвоюють у цей момент. У даній методиці творче мислення розвивається на основі візуалізації, використання порівнянь. Учні, використовуючи різні зв'язки між предметами і явищами, можуть будувати здогади, припускати, як виник той чи інший винахід, той чи інший науковий закон. Це узагальнена, абстрактна аналогія, при якій в парадоксальній формі формулюється фраза, що відображає сутність явища [29].

При фантастичній аналогії придумують умови виконання завдання, які здаються нездійсненними, нереалізованими.

Пряма аналогія вимагає від учня активізації його пам'яті, включення механізмів аналогії і виявлення в людському досвіді або в житті природи

чогось подібного до того, що потрібно зрозуміти, пояснити або вирішити, уміння знаходити інформацію в різних джерелах.

Важливим моментом самопідготовки студентів до педагогічної практики на етапі інтеріоризації є не тільки знаходження тієї чи іншої інформації, але й робота з інформацією, яка виражається в таких уміннях:

- систематизувати знайдену інформацію за заданими ознаками;
- включати інформацію в систему знаннєвих контекстів, що формуються;
- інтерпретувати інформацію, розуміти її суть, адресну спрямованість – візуальну інформацію переводити у вербальну знакову систему й навпаки;
- уміння чітко формулювати те, про що дізналися з інформаційного джерела;
- приймати особистісну позицію по відношенню до прихованого смислу;
- аргументувати власні висловлювання;
- знаходити помилки в одержуваній інформації та вносити пропозиції щодо їх виправлення;
- сприймати альтернативні точки зору і висловлювати обґрунтовані аргументи;
- встановлювати асоціативні і практично доцільні зв'язки між інформаційними повідомленнями;
- виокремлювати головне в інформаційному повідомленні.

З огляду на вищевикладене ми виділяємо **метод різнобічного інформаційного оперування**, який спрямований на формування навичок знаходження інформації з різних джерел і вміле застосування її в навчальному процесі. Однак в рамках сучасної системи освіти цьому питанню приділяється недостатньо уваги. Тому самопідготовка повинна полягати не тільки в пошуку інформації, але й у наданні студентам максимальних можливостей і джерел для її самостійного осмислення, структурування й оперування інформацією. Метод різнобічного

інформаційного оперування передбачає вміння студентів адаптувати інформацію до адекватного сприйняття її учнями відповідно до теми обговорюваної проблеми, віку, досвіду й тезаурусного поля учнів. З огляду на це ми виділяємо **метод адаптації наукових знань**. Дидактичний матеріал, що вивчається студентами самостійно, в ідеалі сприймається з урахуванням часових, просторових, змістовних зв'язків між фактами й подіями. Особливо важливо враховувати це в контексті особливостей уроку музики, де різні види роботи (спів, творчі завдання, сприйняття інформації, вправи) бажано пов'язувати одним тематичним зерном. Таким чином, **метод змістовного синтезу освітніх проєкцій** спрямований не стільки на засвоєння й передачу знань, скільки на розвиток умінь об'ємного характеру сприйняття й уявлення освітнього предмета – багатовимірності сприйняття студентами самостійно вивченої інформації.

Зазначені методи мають місце в реалізації *інтелектуальних умінь студентів-музикантів і підсилюють рефлексивні механізми в процесі самостійної освітньої діяльності*.

З огляду на викладений метод ми рекомендуємо застосовувати **прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі**. Зміст цього прийому спрямований на актуалізацію творчого потенціалу особистості, її потреби в самореалізації. Його формула полягає в продовженні незавершеної ідеї, її доповнення, наповненні її змістом, спираючись на свій досвід і здібності.

Нами вже згадувався прийом інтриги щодо створення мотиваційних полів як у процесі самопідготовки, так і по відношенню до учнів. На другому етапі ми виділяємо **прийом інформаційної інтриги**, створюючи яку, учитель виступає в ролі режисера. При втіленні педагогом ролі режисера вирішуються конструктивні завдання, серед яких О. Задоріна називає такі:

– перетворити (поліпшити, змінити образ) матеріал змісту освіти в матеріал, що має для учня сенсоутворювальний потенціал, шляхом його художньо-педагогічної інтерпретації;

– створити «партитуру» (сценарій) педагогічної події, у якій втілиться задум, розробити композиційний план з логічними й емоційними фрагментами, що співвідносяться;

– «приміряти» можливості, які має «партитура», до конкретного класу й учнів і визначити, яке рішення прискорить особистісне зростання конкретних учнів і колективу в цілому;

– продумати педагогічний жанр взаємодії, інтригу-зав'язку та інші компоненти наскрізної дії педагогічної події;

– змоделювати діалогічність взаємодії з учнями [45, с. 74].

Цей прийом передбачає, що урок, як форма роботи з учнями, розписується як дієва структура, тобто визначається, що і після чого повинно відбуватися, з якою метою, у яких мізансценах, у якому темпоритмі. Що буде продуктивним, а що можна відкинути як зайве, малоефективне. На даному етапі відбувається освоєння практичних навичок роботи з педагогічною інформацією: вичленення, структурування, ранжирування проблем за ступенем їх значущості, уміння вибрати й обґрунтовувати оптимальні варіанти ефективної взаємодії, руйнування стереотипів мислення, звільнення від авторитаризму в поведінці за допомогою способів педагогічної режисури; розвиток самопрезентаційних умінь і навичок. Педагогу необхідно опанувати комплекс спеціальних режисерських умінь: азбуку словесних впливів, важелі мобілізованості, здатність «читати» поведінку, розподіляти й утримувати ініціативу. Освоєння «мови дій», розробленого П. Єршовим, А. Єршовою і В. Букатовим, дозволяє вчителю правильно організувати свою діяльність і більш точно проаналізувати поведінку учнів [39, с. 266].

Серед **принципів**, що сприяють результативності оволодіння метакогнітивними вміннями на другому етапі – інтеріоризації процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики, ми виокремлюємо:

– принцип професійної орієнтованості у вивченні спеціальних дисциплін;

– принцип опори на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності;

– принцип структурності, що дозволяє комбінувати відібрану текстову і музичну інформацію в сукупності зв'язків і відносин між її елементами;

**Третій етап – екстеріоризаційний** – спрямований на перетворення внутрішньої психічної дії (попереднє чуття, передбачення, ідеомоторні відчуття) у зовнішню (макет уроку, технічні прийоми) та спрямований на реалізацію третьої умови, яка полягає в оволодінні студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації і проекції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.

Цей етап заснований на перетворенні низки внутрішніх структур, що склалися на етапі інтеріоризації. На цьому етапі ми враховували дії студента, які він здійснює вже з урахуванням включення до практичної діяльності: оцінка ситуації на уроці, вибір стратегії, оцінювання своїх можливостей, компенсація «прогалин», оцінка результативності та пошук шляхів підвищення продуктивності педагогічного спілкування на уроці.

Цей етап передбачав використання нами таких методів:

- вишукувального та нормативного прогнозування;
- метод екстраполяції;
- метод інтерполяції;
- метод інформаційного моделювання.

Е.Янч розглядає методологію прогнозування з позицій двох стратегій – вишукувальної (пошукової) і нормативної [173, с. 465].

**Вишукувальний метод** заснований на уявленні про прогнозований об'єкт як про субстанцію, що саморозвивається, яка змінюється як за своїми внутрішніми законами, так і під впливом середовища. **Нормативний метод**, навпаки, передбачає, що майбутнє досліджуваного об'єкта є заданим, і перед



викладачем стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення бажаного стану об'єкта.

Близьку позицію представляє німецький методолог Флоріан Сейя, який виділяє три групи методів прогнозування: методи суб'єктивного досвіду, методи екстраполяції та каузальні (причинні, засновані на обчисленні функціональних залежностей).

Таким чином, виходячи з концепції Е.Янч, Н. Долгановської, М. Катічевої, методи суб'єктивного прогнозу засновані на уявному проектуванні або прогнозуванні й оцінці людиною майбутнього на основі особистого, а також врахування думок інших людей, які вважаються експертними [173; 36; 69].

Грунтуючись на положеннях Е.Янча, Б. Гершунського, Н. Долгановської, М. Катічевої, Флоріана Сейя, можна відзначити, що метод вишукувального прогнозування використовується при установці, де, виходячи із засобів, прогнозується мета, водночас як метод нормативного прогнозування передбачає прогнозування засобу їх досягнення, виходячи з цілей. Реалізація стратегії вишукувального прогнозування передбачає також використання методів на основі *методів інтуїтивного мислення*: мозкової атаки й аналогії. Метод екстраполяції, запропонований Флоріаном Сейя, заснований на виявленні можливості перенесення даних, на оцінці впливу минулого на розвиток процесів та явищ у майбутньому, тобто такий метод є аналогом методу суб'єктивного прогнозу, на якому акцентують увагу Е.Янч, Н. Долгановська та М. Катічева. У методиці третього етапу процесу удосконалення самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики ми будемо використовувати як *екстраполяційний метод*, так й аналогічний, але більш складний *метод уявного конструювання – інтерполяційний*. Зупинимося детальніше на роз'ясненні їх сутності.

Наведемо деякі приклади визначення категорії «екстраполяція» – (від латинського слова «extra» – понад і «polio» – змінюю):

– логічна процедура прогнозування, що відноситься до певної частини предметів або явищ. Поширення висновків, заснованих на минулих або нинішніх станах явища або об'єкта на їх передбачуване майбутнє;

– метод наукового дослідження, що полягає в поширенні висновків, отриманих зі спостереження за однією частиною явища на іншу його частину [91, с. 488].

Таким чином, суть *методу екстраполяції* полягає в тому, що висновки, отримані в результаті дослідження одного об'єкта, явища, переносяться на іншу частину. У системі методів прогнозування вченими відводиться важлива роль методам інтерполяції. О. Федотова, характеризуючи інтерполяцію, зауважує, що логічна структура цього методу включає уявне заповнення прогалини, знаходження передбачуваних проміжних значень у межах певного ряду даних [138, с. 56].

При застосуванні *методу інтерполяції*, на думку автора, здійснюється уявне конструювання певного фрагмента реальності. Він використовується для прогнозування не віддаленого, а найближчого майбутнього. Стасовно до проблем педагогічного прогнозування, вважаємо за доцільне використовувати *метод інформаційного моделювання*.

Інформаційне моделювання дозволяє, згідно з Б. Гершунським, не тільки фіксувати рівень пізнання суб'єкта, але й передбачати з деякою часткою визначеності траєкторію або закономірності його майбутнього розвитку [27, с. 336].

Описуючи етапи прогнозування, автори починають з обґрунтування необхідності створення вихідної моделі, процес побудови якої включає три етапи: розробку концептуальної моделі, побудову тезауруса показників, експертні оцінки показників .

Розробляючи оцінки показників вихідної моделі, Б. Гершунський звертається до проблеми використання педагогікою власних дослідницьких методів: спостереження, дослідну роботу, співбесіду, анкетування, аналіз

письмових і графічних робіт учнів, педагогічний експеримент, вивчення навчальної документації.

Третій етап процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики пов'язаний не тільки з процесами прогнозування інформаційно-варіативного контексту уроку (комбінування видів завдань, поведінки учнів, ступеня їх сприйняття), але й вибір манери подачі матеріалу, розстановка емоційних акцентів, оволодіння прийомами керування педагогічною ситуацією. Виходячи з цього, слід зосередити увагу ще на двох методах:

Метод *зміни рольових позицій* (я – глядач, я – діюча особа, я – я, я – інший) сприяє розвитку гнучкості студента та викладача, мобільному самовизначенню в новій ситуації. Рольовий моделюючий підхід дозволить у студентів зняти страх перед помилкою. Опановуючи цей метод, педагог навчається «входити» у ситуацію вихованця, тим самим уточнюючи уявлення про його стан та корегуючи свій вплив.

Застосування *методу дієвого аналізу* (переклад головної ідеї на мову дії, тобто її розкриття шляхом вирішення ланки проблемних ситуацій) в організації навчального процесу дозволяє побудувати логіку, драматургію, режисерський план уроку, виокремити головну подію (таку подію, що визначає мотиви, характер дії та взаємодію її учасників), завдання (вольові цілі: 1. Що роблю? 2. Навіщо роблю? 3. Як роблю?) та надзавдання (кінцева мета, якої треба досягти, заради досягнення якої застосовані усі дії). Педагог може керувати емоційним планом заняття, вчасно змінювати плани дії, враховуючи втомлюваність студентів, режисувати інтригу заняття. Оволодіння методами театральної педагогіки дозволяє педагогові вирішити одну з головних проблем знаходження балансу між свободою та правилом шляхом побудови освітнього процесу як режисерської гри.

Пропонована методика вдосконалення процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики на цьому етапі (екстеріоризації) включає низку методів та ґрунтується на таких взаємопов'язаних і взаємозумовлених **принципах:**

- принцип діяльнійшої інтриги;
- професійно-етичнійшої взаємовідповідальності;
- принцип варіативності;
- принцип абілітації;

**Принцип діяльнійшої інтриги** має багато спільного з категорією і спрямований на формування умінь проектування та реалізації творчого задуму педагогічної взаємодії, розвиток творчих здібностей студентів у вирішенні несподіваних, актуальних проблем, імпровізації в поведінці, корекцію особистісних проявів учня, уміння вибрати й обґрунтовувати оптимальні варіанти ефективної взаємодії, руйнування стереотипів мислення, звільнення від авторитаризму в поведінці за допомогою способів педагогічної режисури, розвиток самопрезентаційних умінь і навичок. У даному контексті ми звертаємося до природи сценічної дії, розкритої в працях К. Станіславського, який систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити цю дію доцільною, продуктивною.

Універсальність підходу К. Станіславського, який спирається у своїх дослідженнях на природні, психологічні закономірності взаємодії людини з оточуючим світом, дозволяє говорити про те, що ці елементи повинні бути наявні й у процесі педагогічної дії в обставинах навчання.

Вивчаючи природу сценічної дії К. Станіславського, Н. Серєда підкреслює, що педагог повинен мати у своєму арсеналі певні акторські здібності:

- зосередженість на провідному завданні;
- захопленість власним предметом;
- здатність до перевтілення;
- здатність до адекватної реакції на педагогічну ситуацію.

Тлумачні словники визначають артистизм як високу майстерність, віртуозність у будь-якій справі. Артистизм – важлива професійна якість особистості, що сприяє успішній самореалізації та виконанню професійно-

творчих завдань [136, с. 34]. Саме ця якість є дуже важливою серед багатьох психологічних та діяльнісних особливостей, що становлять особу педагога.

Н. Середа визначає особливості педагогічного артистизму :

1. Він більш регламентований у часі та просторі. Етапи творчого процесу (виникнення педагогічного задуму, розроблення, реалізація змісту та ін.) між собою пов'язані у часі, потребують оперативного переходу від одного етапу до іншого; якщо в діяльності актора, режисера цілком можливі, а часто й необхідні, паузи між етапами творчого акту, то в професійній діяльності вчителя вони майже повністю виключені; педагог обмежений у часі кількістю годин, що відведені на вивчення конкретної теми, розділу тощо. Під час навчального заняття виникають передбачувані та непередбачувані проблемні ситуації, які потребують кваліфікованого вирішення, якість якого, вибір найкращого варіанту рішення може обмежуватися через специфіку виконання саме педагогічних завдань.

2. Відстроченість результатів творчих пошуків педагога. Ця обставина істотно утруднює прийняття рішення на новому етапі педагогічної діяльності. Розвинуті аналітичні, прогностичні, рефлексивні та інші здібності вчителя дозволяють на основі часткових результатів передбачувати та прогнозувати результати його творчої професійно-педагогічної діяльності.

3. Співтворчість педагога з вихованцями, колегами в педагогічному процесі заснована на єдності мети в професійній діяльності. Учитель у певній сфері знань упродовж освітнього процесу демонструє вихованцям своє творче ставлення до професійної діяльності.

4. Уміння педагога керувати власним емоційно-психологічним станом та викликати адекватну поведінку в діяльності студентів; здатність організувати спілкування зі студентами як театральний процес, як діалог, не пригнічуючи ініціативи та винахідливості, створюючи умови для повного творчого самовираження та самореалізації. Педагогічна творчість здійснюється в умовах відкритості, публічності діяльності, отже, реакція

аудиторії може стимулювати педагога до імпровізації, розкритості творчого пошуку.

5. Встановлення контакту з аудиторією, ефективна взаємодія зі студентами багато в чому залежать від творчого самопочуття педагога. Театральна педагогіка націлена на довільне осмислене управління самопочуттям, керовану мобілізацію психофізичних можливостей організму через активізацію творчих елементів. До переліку творчих елементів належать: увага до об'єкта, органи сприйняття (зір, слух тощо), пам'ять на відчуття та створення на її основі образного бачення, уява, здатність до взаємодії, логічність та послідовність дій та почуттів, віра та наївність, почуття правди, відчуття перспективи дії та думки, почуття ритму, чарівність, витримка, м'язова свобода та пластичність, володіння голосом та вимова, почуття фрази, уміння впливати словом. Оволодіння цими елементами творчості приводить до нормального творчого самопочуття.

В. Давидов у результаті багаторічних експериментальних досліджень обґрунтував способи відбору змісту навчання в початковій школі, які враховують особливості та структуру навчальної діяльності і забезпечують формування в учнів теоретичного мислення [35, с. 2-11].

Розвивальне навчання спирається на **принцип змістового узагальнення**, згідно з яким загальні знання передують знанням окремим, конкретним. Це означає, що вивчення певного розділу повинно починатися з ознайомлення школярів із загальними, абстрактними його основами, а потім поступово збагачуватися конкретними фактами та знаннями. На думку В. Давидова, принцип змістового узагальнення та утворення теоретичного поняття полягає у виокремленні загальної форми різноманітних явищ, у з'ясуванні походження змісту поняття.

Мета – організація самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики з музичного навчання. **Принцип професійно-етичної взаємовідповідальності**. Він обумовлений закономірністю, згідно з якою проявляється готовність учасників педагогічного процесу прийняти

дотримання норм педагогічної етики. Цей принцип вимагає такого рівня внутрішньо детермінованої активності особистості, при якому і педагоги, і учні не йдуть на догоду обставинам, що складаються в педагогічному процесі, але можуть творити самі ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо й планомірно удосконалювати себе.

**Принцип варіативності.** Це найважливіший принцип організації змісту і форм проведення педагогічної практики з урахуванням індивідуальних особливостей і початкового рівня музично-виконавської, музично-теоретичної та методичної підготовки студентів. З іншого боку, принцип варіативності забезпечує право вчителя на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, ступінь їх адаптації в навчальному процесі. Однак це право породжує і велику відповідальність вчителя за кінцевий результат своєї діяльності – якість навчання.

**Принцип абілітації.** Абілітація (від франц. «Nabilité» – «спритність, підстроювання, рухливість») – процес підлаштовування індивіда до умов соціального існування і виживання в конкретному соціумі, з прийнятими в останньому ціннісними критеріями й етичними нормами. Поняття абілітації як різновиду адаптації застосовується в акмеологічних дисциплінах для позначення процесу пристосування індивіда до умов існування на більш тонкому (психологічному, перш за все) рівні прийняття домінуючих соціально-стратових критеріїв і норм.

#### МОТИВАЦІЙНИЙ БЛОК

**Мета:**

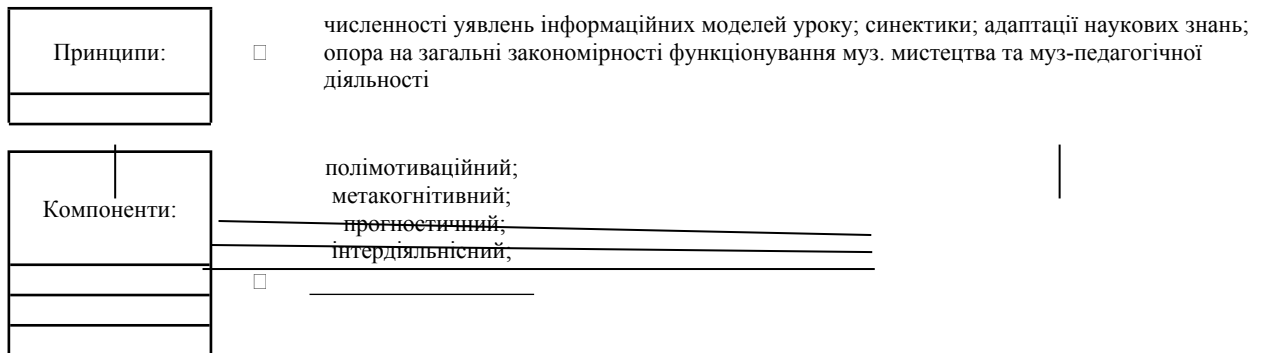
формування умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики

Уміння

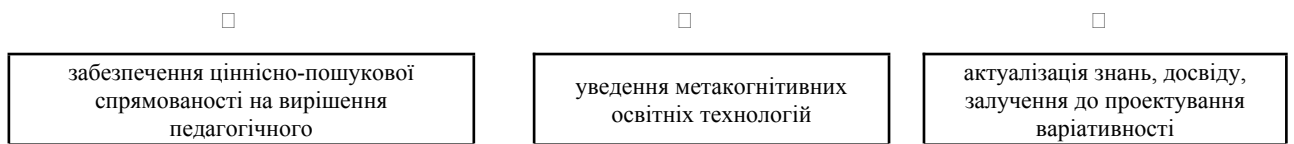
□



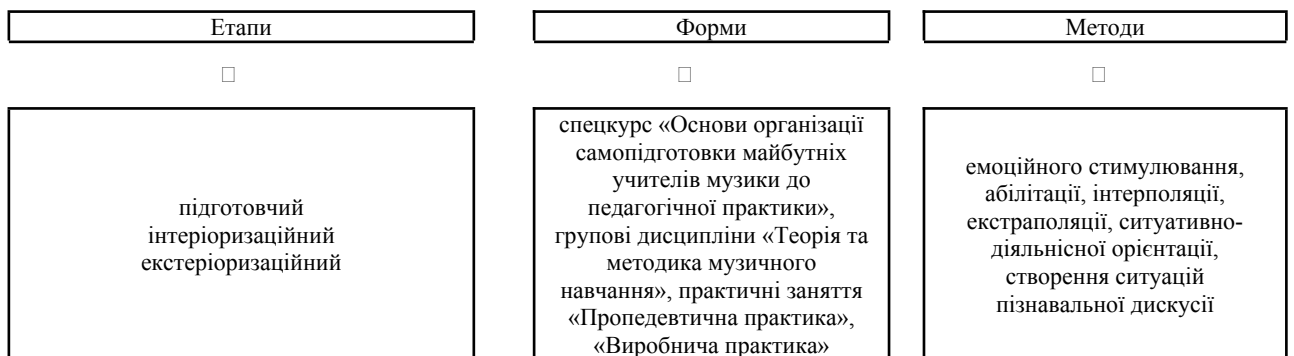
**ЗМІСТОВИЙ БЛОК**



**Умови**



**ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК**



**РЕЗУЛЬТАТИВНО-МОНІТОРИНГОВИЙ БЛОК**

Рівні											Критерії
репродуктивний	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	художньо - мотиваційний інтеграційно - когнітивний аналітично - інтерполяційний когерентно - комунікативний
пошуковий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
творчий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

**Рис.2.2** Методична модель формування умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики



Нам видається цікавою точка зору О. Герасименко та Р. Діменштейн, які розглядають поняття абілітації у порівнянні з поняттями адаптації та інтеграції. Абілітація, вважають ці автори, – створення нових можливостей, нарощування соціального потенціалу, тобто можливості особистості реалізуватися у цій спільноті. Йдеться про розвиток у суб'єкта тих функцій і здібностей, які в нормі з'являються без спеціальних зусиль оточуючих. Виходячи з викладеного, адаптація – реалізація накопиченого соціального потенціалу в цій спільноті, а інтеграція – процес, у рамках якого це співтовариство забезпечує умови для реалізації максимального соціального потенціалу кожного індивіда цієї спільноти. Інтеграція, вважають вчені, – це взаємна адаптація індивіда й суспільства один до одного. Це процес, у ході якого не тільки індивід адаптується до товариства, але й спільнота робить необхідні кроки для того, щоб пристосуватися до цього індивіда.

Головним етапом процесу прийняття рішення в педагогічному процесі є вибір. Сутність принципу вибору полягає у відборі одного варіанта з декількох можливих.

У словнику бізнес-термінів вибір трактується як дозвіл невизначеності у діяльності людини в умовах численності альтернатив шляхом взяття на себе відповідальності за реалізацію однієї з наявних можливостей [122, с.59].

У психології особистості категорія вибору розглядається як особистісна готовність взяття на себе відповідальності за наслідки своїх рішень. Передбачати всі наслідки вибору кожної з альтернатив і вибрати найкращий з можливих шляхів неможливо, тому вибір завжди пов'язаний з ризиком і тривогою, прийняттям на себе відповідальності за наслідки вибору. Втеча від вибору є прикметою особистісної незрілості або невротичних порушень. Здатність і готовність нести тягар вибору властива зрілій, розвиненій, автономній особистості.

Відповідно до теорії особистісного вибору Н. Наумової, вибір розуміється як найбільш раціональна індивідуальна стратегія цілепокладання

в ситуації невизначеності. Суб'єкт здійснює вільний вибір, спираючись на побудовані ним альтернативи, в умовах неможливості повного раціонального урахування всіх факторів, активно оперуючи наявними в його розпорядженні ресурсами, зокрема об'єктивним і суб'єктивним часом. Можна виділити кілька видів або рівнів вибору:

1. Простий вибір у ситуації заданості як альтернатив, так і критеріїв для їх порівняння.

2. Змістовний вибір в ситуації заданості альтернатив, але необхідності самостійної побудови загальної системи критеріїв для їх порівняння і вирішення завдання на смисл кожної з них.

3. Екзистенційний вибір в ситуації, коли не тільки критерії переваги, але й самі альтернативи не задані, а повинні бути побудовані самим суб'єктом.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в публікаціях автора [ 166; 167 ].

### **Висновки до другого розділу**

1. Процесуальна сторона підготовки вчителя музики вимагає прямого виходу до *практико-орієнтованої освіти* (процесу самостійної діяльності, самопідготовки у рамках проведення педагогічної практики). У системі вищої освіти існує два підходи до практико-орієнтованої освіти: організація навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його проникнення у професійне середовище та впровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо у процес усього навчання. У рамках нашого дослідження ми орієнтуємось на підхід, що пов'язаний з організацією навчальної, виробничої практик майбутнього вчителя музики.

2. У рамках проведення педагогічної практики уналежнюємо чотири **компоненти**: полімотиваційний, прогностичний, метакогнітивний та інтердіяльнісний. *Полімотиваційний компонент* у контексті самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики поєднує сукупність факторів, що стимулюють уміння студентів як до здійснення власної творчої діяльності, так і в контексті умінь щодо спонукання учнів до опанування художньої інформації в процесі музичних занять. У контексті категорії полімотиваційних умінь ми виділили таке: наявність певної позиції вчителя щодо теми предмета обговорення та вміння утримуватися в рамках цієї позиції; бажання доступно й цікаво викладати свої думки; не налаштовуватися на ситуацію «ідеального сприйняття»; уміння робити акцент не на поведінці чи успішності учнів, а на вирішенні певного завдання уроку; бажання залучати до роботи всіх учнів, а не лише тих, хто проявляє інтерес.

*Метакогнітивний компонент* самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики визначено як систему варіативної множини навичок і вмінь (планування, моніторинг та регулювання), зумовлених художньо-музичним змістом уроку досвідом сприйняття та віковими особливостями учнівського контингенту.

*Прогностичний компонент* пов'язаний з частиною суджень вчителя про майбутнє сприйняття учнями інформації на уроці, ступеня їх інтересу, захопленості, розуміння музично-художньої інформації, динаміки перебігу діалогу.

*Інтердіяльнісний компонент* розглядаємо в контексті діяльності студента-практиканта, спрямовану на розкриття художнього образу, музичного твору або інформації перед аудиторією учнів.

3. У другому розділі визначено **педагогічні умови**, що сприяють успішній організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання. Визначено, що основними педагогічними **умовами** є:

– ціннісно-пошукова спрямованість майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу;

– удосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння й підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;

– оволодіння студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації і проекції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.

4. Змістовий аналіз визначених компонентів процесу організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання дав змогу дійти висновку, що процес їх розвитку ґрунтується на таких *принципах*:

– принцип професійної орієнтованості у вивченні спеціальних дисциплін;

– принцип опори на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва й музично-педагогічної діяльності;

– принцип структурності, що дозволяє комбінувати відібрану текстову і музичну інформацію в сукупності зв'язків і відносин між її елементами;

– принцип множинності уявлення системи інформаційних моделей уроку;

– професійно-етичної взаємовідповідальності;

– принцип варіативності;

– принцип абілітації;

– принцип вибору.

5. Пропонована методика передбачає три **етапи** організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання: підготовчий, інтеріоризаційний, екстеріоризаційний.

**Перший етап, підготовчий**, пов'язаний із формуванням у студентів уявлень про сутність самопідготовки, оцінку власного інформаційного усвідомлення, способів взаємодії з учнями, певних тематичних установ, становлення художньої інформаційної ідеї уроку. З реалізацією першої умови ціннісно-пошукової спрямованості майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу найтісніше пов'язані такі **методи**: метод ситуативно-діяльній орієнтації; метод емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності; метод емоційно-морального інтересу; створення ситуацій пізнавального спору; метод стимулювання цікавістю.

**Другий етап – інтеріоризаційний** – пов'язаний з реалізацією другої умови – удосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння і підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності. До методів та прийомів, спрямованих на перетворення зовнішньої інформації у внутрішнє переконання та власну розумову дію ми віднесли: метод синектики, метод різнобічного інформаційного оперування, метод адаптації наукових знань, а також прийоми додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі та смислових аналогій.

**Третій етап – екстеріоризаційний** – спрямований на перетворення внутрішньої психічної дії (попереднє чуття, передбачення, ідеомоторні відчуття) у зовнішню (макет уроку, технічні прийоми). Цей етап пов'язаний з реалізацією третьої умови, яка полягає в оволодінні студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної

ситуації і проєкції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.

Цей етап передбачав використання нами таких **методів**: вишукувального та нормативного прогнозування; метод екстраполяції; метод інтерполяції; метод інформаційного моделювання.

**РОЗДІЛ III**  
**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА**  
**З РОЗВИТКУ УМІНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**  
**У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ**

**3.1 Діагностика сформованості в майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до педагогічної практики у процесі музичного навчання**

Констатувальний експеримент у нашому дослідженні проводився поетапно і вирішував такі завдання:

– розробити критеріальний апарат дослідження з урахуванням компонентної структури процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики;

– обрати методи діагностики та інтерпретувати дані, отримані в ході застосування різних діагностичних процедур;

– враховуючи результати педагогічного спостереження, відповідно до встановлених критеріїв та їх діагностичних показників, з'ясувати стан розвиненості умінь самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики.

Діагностика сформованості умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики здійснювалася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Загальна кількість досліджуваних становила 190 осіб (24 викладачі, 166 студентів).

Констатувальний експеримент передбачав попередню пошукову роботу в університетах з метою визначення розвиненості умінь самопідготовки до педагогічної практики; розробки методів діагностики;

виконання основних констатувальних процедур; обробки отриманих даних і визначення кількісних показників рівнів удосконалення процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики.

Для реалізації головної мети констатувального експерименту, а саме: визначення стану розвиненості умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики, згідно з компонентною структурою означених умінь, було встановлено й науково обґрунтовано критерії удосконалення досліджуваного феномена.

Основними критеріями процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики вважаємо: художньо-мотиваційний, інтеграційно-когнітивний, аналітично-інтерполяційний, когерентно-комунікативний.

*Художньо-мотиваційний критерій* спрямовано на виявлення у студентів рівня мотивації в процесі самопідготовки до педагогічної практики, а також рівня сформованості умінь проектувати мотивацію до музичного навчання в учнів у процесі навчальної діяльності. Цей критерій включав такі *показники*:

- рівень залучення або відчуженості у самостійну художньо-творчу діяльність;
- рівень сформованості умінь створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності;
- рівень цілеспрямованості на самостійне досягнення результату вирішення конкретного завдання.

*Інтеграційно-когнітивний критерій* спрямований на виявлення кількісного і якісного рівня знань і вмінь теоретичного та практичного рівнів, що сприяють успішності процесу самопідготовки.

До інтеграційно-когнітивного критерію ми застосовуємо такі *показники*:

- уміння планувати процес самопідготовки з урахуванням суб'єктивного досвіду;



– рівень розуміння й усвідомлення інформації, що використовується студентом у процесі самопідготовки;

– рівень сформованості екстраполяційних умінь (використання інформації в різних контекстах).

*Аналітично-інтерполяційний критерій* відображає сформованість у студентів умінь і навичок, що забезпечують упереджуюче відображення процесу реалізації художньо-освітньої діяльності та характеризується такими показниками, як:

– уміння враховувати особливості досвіду та інтересів учнів;

– уміння упереджувати реакцію учнів на можливі педагогічні ситуації;

– адекватна оцінка власних можливостей та доцільне використання своїх «сильних сторін».

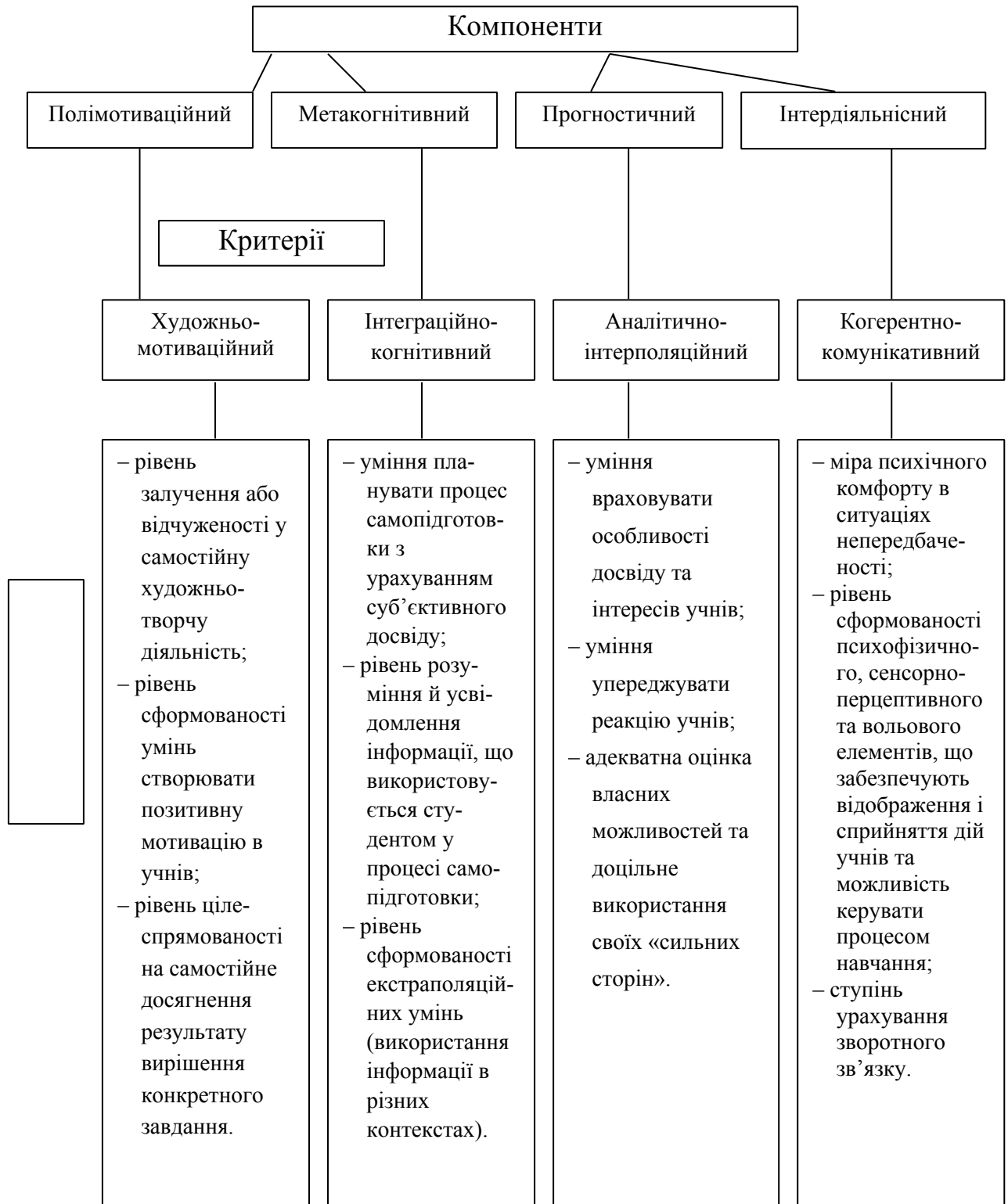
*Когерентно-комунікативний критерій* визначає здатність студентів до створення змістового взаємозв'язку з учнями на рівні розуміння та творчої самореалізації. Пояснюючи даний термін, слід додати, що когерентність (від лат. *Cohergentia* - зв'язок) - взаємозв'язок. У контексті експериментальної роботи ми використовуємо дану категорію, виходячи з основного постулату когерентності: усе існуюче перебуває у взаємозв'язку. Комунікативно-корегувальний критерій характеризується такими *показниками*:

– міра психоемоційного комфорту в ситуаціях непередбаченості, або ресурсного стану;

– рівень сформованості психофізичного, сенсорно-перцептивного та вольового елементів, які забезпечують відображення і сприйняття дій учнів та можливість керувати процесом навчання;

– ступінь урахування зворотного зв'язку у процесі педагогічного спілкування з учнями.

Констатувальний експеримент включав різні методи дослідження: педагогічне спостереження, бесіди зі студентами, опитування, анкетування (Додаток Б ,В), аналіз результатів самопідготовки студентів до педагогічної практики та тестування знань студентів аналіз педагогічної документації.



**Рис. 3.1 Критерії та показники процесу організації самопідготовки студентів до педагогічної практики з музичного навчання**

У процесі бесід з викладачами, результатів заліків з дисципліни «Теорія і методика навчання» та практичної виробничої (педагогічної) практики студентів університетів визначався рівень методичної підготовки студентів 3 курсу до практичної діяльності. Було також проаналізовано взаємозв'язок якісних та кількісних результатів екзаменів профільних дисциплін з результатами педагогічної практики та методичної підготовки з дисципліни «Теорія і методика навчання» та процентне співвідношення самостійної роботи до лекційних занять. Це дозволило констатувати, що високий рівень виконавчих умінь (гра на інструменті, вокальний спів, диригування) у ряді випадків забезпечував успішність практично-педагогічної діяльності. Але ця залежність припускала винятковість. У результаті педагогічного спостереження ми дійшли висновку, що найбільш результативною педагогічна діяльність (налагодження контакту з учнями, уміння викликати інтерес до проблеми, враховувати реакцію класу, реагувати і корегувати навчальну ситуацію) була в студентів, які проявляли зацікавленість у навчанні, із задоволенням виконували самостійні та творчі завдання. У більшості випадків студенти відчували труднощі при репрезентації текстового матеріалу уроку, хоча усі з них представили план та конспекти уроків. До загальних недоліків було віднесено:

- завантаженість або скутість інформаційного контексту;
- обмеженість пропонованого репертуару як для слухання, так і для виконання;
- порушення логіки викладу матеріалу або форм роботи;
- рідкісне використання міжпредметних зв'язків;
- небажання й невміння відійти при необхідності від підготовленої схеми уроку;
- відсутність адаптації в нестандартних умовах;
- відсутність системи оцінки своєї роботи;

- зайва невпевненість або, навпаки, надмірна впевненість;
- занадто складне подання матеріалу або, навпаки, необґрунтоване його спрощення;
- невміння вибрати раціональні методи, прийоми й способи навчання;
- надмірне хвилювання;
- порушення взаєморозуміння в класі через надмір термінів, неузгодженість в тезаурусі, монотонність виконавського й текстового викладу.

У процесі спостереження уроків педагогічної практики та подальших обговорень із студентами результатів практичної діяльності ми звертали увагу на таке: уміння виділяти навчальне завдання, розуміти послідовність, наслідок і доцільність зроблених дій, порівняння отриманих результатів з навчальним завданням, оцінювання своєї діяльності й діяльності однокурсників.

Під час обговорення процесуальних сторін різних етапів самопідготовки ми спостерігали за уміннями студентів: працювати з додатковою літературою, розрізняти в роботі над аналізом вербального тексту його види (розповідь, опис, міркування), володіти різними видами вербалізації музично-мистецького та інформаційного тексту, складати на основі тексту таблиці, схеми, графіки.

Серед навчально-логічних умінь ми звертали увагу на: уміння виділяти головне, складати план, порівнювати факти, явища, події за заданими критеріями, давати визначення за істотними ознаками, висловлювати судження й підтверджувати їх фактами.

Ми констатували також рівень сформованості навчально-комунікативних умінь, таких як: уміння переконувати, ставити уточнюючі питання, розподіляти роботу при спільній діяльності, керувати навчальним діалогом, організовувати роботу в групах.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми спиралися:

– на особливості організації та проведення педагогічних досліджень, визначені в працях І. Вязюна, А. Кузьмінського, І. Підласого;

– на принцип системного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів, відображений у працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, М. Єнісеєва, І. Зверева, Т. Пльїної, М. Левіної, Ю. Сокольникова;

– на рекомендації щодо формування професійних якостей і вмінь учителя, розкритих у фундаментальних дослідженнях Ф. Гоноболіна, В. Давидова, Н. Кузьміної, В. Максимова, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та ін.;

– на наукові ідеї видатних педагогів-музикантів: Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Л. Арчажникової, Г. Падалки, Г. Ципіна та ін.

При визначенні змісту анкет і бесід ми дотримувалися тієї позиції, що запитання повинні розкривати всі аспекти процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики. З огляду на це завданням першого діагностичного етапу дослідної роботи стало з'ясування рівня вмотивованості студентів, а також умінь формувати інтерес до музичного мистецтва (Додаток Б).

Завданнями другого діагностичного етапу дослідної роботи стало з'ясування рівня ґрунтовності теоретичних знань і практичних умінь щодо самостійної побудови інформаційного матеріалу, добору, вивчення та виконання музичних творів, розучування пісенного матеріалу, пошук нових форм залучення учнів до музично-художнього спілкування.

Завданнями третього діагностичного етапу дослідної роботи стало визначення сформованості умінь: аналізувати, узагальнювати і використовувати набуті знання; адекватно оцінювати якості власної художньо-освітньої діяльності; прагнення до творчих досягнень, самореалізації під час музичного навчання, презентація нових форм залучення учнів до музично-художнього спілкування.

У констатувальному експерименті ми впроваджували трибальну шкалу оцінювання результатів анкетування, опитування, бесід, виконання

четвертокурсниками самостійних завдань, результатів самопідготовки до педагогічної практики та навчально-практичної діяльності студентів.

Бал «2» отримували студенти, які виявляли високий рівень мотивації у процесі самопідготовки до педагогічної практики, залучення до самостійної художньо-творчої діяльності. Вони були націлені на самостійне досягнення результату вирішення конкретного завдання, планували процес самопідготовки, глибоко розуміли інформацію, що використовувалась у процесі самопідготовки, уміли використовувати інформацію в різних контекстах. Вони прагнули створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності, адекватно оцінювали власні можливості, випереджали реакцію учнів, проявляли реакцію на дії та поведінку учнів, встановлювали діалогічні взаємовідносини, разом з тим, відчували комфорт в ситуаціях непередбаченості у процесі діалогічної взаємодії, прагнули до творчих досягнень та самовдосконалення.

Бал «1» отримували студенти, які виявляли інтерес до процесу самопідготовки, у більшості випадків охоче залучались до самостійної художньо-творчої діяльності. Хоча вони були націлені на самостійне досягнення результату вирішення конкретного завдання, не завжди могли реалізувати поставлені цілі. У процесі самопідготовки намагалися оволодіти різнобічною інформацією, але не завжди уміли використовувати її в різних контекстах. Створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності студенти намагалися у більшості випадків, також вони виявляли невпевненість в оцінюванні власних можливостей, уникали ситуації непередбаченості у процесі діалогічної взаємодії.

Бал «0» отримували студенти, які майже не виявляли інтересу до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва; не були націлені на самостійне досягнення, мали обмежені знання в галузі музичної освіти; виконували навчальні завдання з помилками; не об'єктивно оцінювали власні можливості й навчальні досягнення; не прагнули до творчої самореалізації у процесі музичного навчання.

Для виявлення рівнів сформованості умінь організації самопідготовки студентів до педагогічної практики ми орієнтувалися на дослідження вітчизняних та зарубіжних учених з питань самостійної роботи. Так, Л. Пічкова стверджує, що самостійна робота у ВНЗ повинна носити системний, безперервний характер і такий, що ускладнюється. На думку автора, у методиці існують три рівні складності самостійної роботи:

– відтворюючий (репродуктивний або тренувальний) рівень самостійної роботи, на якому створюються основи для інших рівнів;

– реконструктивний (перехідний або напівтворчий) рівень самостійної роботи впливає з попереднього. На даному рівні передбачається аналіз навчального матеріалу з його подальшим синтезом. Тут здійснюється перенесення набутих знань, навичок і умінь на аналогічні ситуації, а також формування висловлювань в аналогічних ситуаціях. Самостійна робота цього рівня вимагає більшої розумової активності й креативності;

– творчий (креативний або пошуковий) рівень самостійної роботи пов'язаний з формуванням навичок і вмінь здійснювати пошук при вирішенні більш складних комунікативних завдань. Саме тут формується творча особистість і професійна самостійність.

Н. Рибак, Р. Баумвальд, М. Писарик виділяють такі три рівні самостійної роботи:

– тренувальні самостійні роботи, які виконуються за зразком: вирішення завдань, заповнення таблиць, схем тощо. На цьому етапі пізнавальна діяльність студента проявляється у впізнаванні, осмисленні, запам'ятовуванні. Мета такого роду робіт – закріплення знань, формування умінь, навичок;

– реконструктивні самостійні роботи, у ході яких відбувається перебудова рішень, складання плану, тез, анотування;

– творча самостійна робота, яка вимагає від студента аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації, самостійного проведення вибору засобів і методів вирішення певного завдання [112].

Трирівневу структуру самостійної роботи відзначає Н. Хмара, виділяючи репродуктивний, самостійний і пошуковий рівні. Автор описує кожен з рівнів з погляду мотивів самоосвіти, характеру знань, уміння працювати з джерелами і ступеня організації самостійної роботи.

Самостійна робота включає відтворюючі творчі процеси в діяльності студента. Залежно від цього автор розрізняє чотири рівні самостійної роботи: репродуктивний (тренувальний); реконструктивний; творчий; пошуковий.

Самостійні тренувальні роботи виконуються за зразком: вирішення завдань, заповнення таблиць, схем тощо. Пізнавальна діяльність студента проявляється у впізнаванні, осмисленні, запам'ятовуванні. Мета такого роду робіт – закріплення знань, формування умінь, навичок.

Самостійні реконструктивні роботи. У ході таких робіт відбувається перебудова рішень, складання плану, тез, анотування. На цьому рівні можуть вивчатися першоджерела, виконуватися реферати. Мета цього виду робіт – навчити студентів основам самостійного планування та організації власної навчальної праці.

Самостійна творча робота вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно зробити вибір засобів і методів рішення (навчально-дослідні завдання, курсові, дипломні роботи). Мета цього виду робіт – навчання основам творчості, перспективного планування відповідно до логіки організації наукового дослідження.

Теоретичне узагальнення науковців, власні спостереження, аналіз літературних джерел з питань самопідготовки та самостійної роботи дають підстави стверджувати: у педагогічно-психологічній літературі рівнева структура розглядається в контексті тільки самостійної роботи; враховуючи той факт, що самостійна робота, як і самопідготовка, відносяться до видів самостійної навчальної діяльності студентів, пропонуємо виокремити такі ***рівні організації самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики:***



- репродуктивний;
- пошуковий;
- творчий.

Репродуктивний рівень характеризується нестійким інтересом до різних форм самостійної роботи, локальним характером знань. Пошуковий рівень, хоча й не носить цілеспрямованого характеру, однак відрізняється прагненням самостійно ставити перед собою цілі; самоосвітня діяльність перетворюється у відносно самостійну. Творчий рівень характеризується соціально-значимою мотивацією, пов'язаною з реалізацією ідеалів і життєвих планів, чіткістю, дієвістю. Процеси самопідготовки стають стійкими, цілеспрямованими, систематичними.

Аналіз результатів бесід, опитування, педагогічного спостереження й анкетування (Анкета № 1 у Додатку Б) з метою визначення сформованості умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики *за художньо-мотиваційним критерієм* засвідчив середній рівень мотивації студентів четвертого курсу до музичного навчання. У половини студентів інтерес до вивчення музики зумовлений, насамперед, вибором не спеціальності, а вищого навчального закладу; незначна кількість студентів відзначили, що обрали педагогічний університет для навчання за порадою. Мало хто зі студентів, обираючи факультет музичної та хореографічної освіти, усвідомлював специфіку майбутньої професії вчителя музичного мистецтва. Результати анкетування, з якими можна ознайомитися на стор. , наочно вказують на незначний відсоток студентів, які мету навчання пов'язують безпосередньо з практичною діяльністю вчителя музики в школі (близько 33%). При цьому, як було нами з'ясовано в процесі анкетування, вони переслідують приблизно близько восьми цільових установок: «скласти сесію у визначений час»; бути кращим за інших; інтерес до даного предмета; підвищення загального культурного рівня; бажання наслідувати викладача; удосконалення навичок і вмінь, отриманих у довузівському навчанні; звичка

відповідати вимогам, що пред'являються викладачами; оволодіння інформацією і вміннями, необхідними в подальшій професійній діяльності. Факт відсутності в четвертокурсників чітких уявлень про зміст майбутньої професії та його педагогічного спрямування дозволяє спрогнозувати появу в процесі самопідготовки до педагогічної практики неузгодженості між власними цілями й цілями художньо-педагогічного середовища.

У процесі констатувального експерименту ми спостерігали в студентів, що проявляли локальний характер мотивації поведінковий, дискомфорт. Усі зусилля в процесі навчання вони спрямовували або на самовдосконалення диференційованих умінь, або на виконання вказівок і вимог викладачів з профілюючих предметів. Для таких студентів практична діяльність перетворювалась на комплексний іспит з виконавства, диригування або теорії музики. Половина студентів сумлінно демонстрували свої виконавські вміння, не замислюючись про те, що перед класом зовсім не обов'язково проявляти свої «слабкі сторони». Разом з тим, «сильними» (виразна і емоційна інтерпретація музично-інструментальних творів, особливості співацького голосу) сторонами можна привернути увагу і в залежності від ідеї уроку, емоційного налаштування класу, слухового досвіду учнів, умінням варіювати місце і час використання на уроці музичного матеріалу. Практичний досвід засвідчує, що для того, щоб зацікавити учнів, студент може розпочати урок з виконання тематичного вокального або інструментального твору, безумовно, якщо він робить це віртуозно, емоційно й переконливо в художньому плані. Вразивши учнів своєю майстерністю і завоювавши довіру, далі вчителю буде набагато легше залучити дітей до обговорення теми уроку. У процесі педагогічної практики більшість студентів стикаються з проблемами такого порядку:

– боязнь класу, адже раніше вони не замислювалися про те, що всі вміння є лише засобом інформаційного спілкування з учнями; для того, щоб твір був почутий і зрозумілий дітьми, необхідні інші вміння, знання більш загального порядку;

– невміння синтезувати свій досвід, конструювати певну концепцію уроку, виходячи з наявних умінь;

– незнання своїх «сильних» і «слабких» сторін, звичка діяти не самостійно, а під диктовку викладача.

Уважаємо, що художньо-мотиваційний критерій самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики є ключовим. Успішність її проходження залежить від сформованості рефлексивних умінь студентів, що проявляються на етапі самопідготовки з відповіді на питання: що я хочу донести дітям; що я про це знаю, а про що потрібно дізнатися; як зробити інформацію доступною й цікавою; які вміння я буду використовувати широко; який аспект підготовки мене «сковує» і потребує доробки. Така позиція надає вчителю впевненості, бажання досліджувати, шукати, знаходити і, звичайно ж, переконувати учнів, вести їх за собою у світ незнаного й цікавого. Водночас вона викликає відповідну реакцію учнів, які, захоплюючись процесом, дізнаються нове, вчать мислити, оцінювати, тобто потрапляють в мотиваційне поле не «вчитель – учень», а «тема або проблема і її дослідження». Таким чином, мотивом для учнів стає не заучування або послух, а сам процес пізнання, бажання розкрити себе, зрозуміти, вирішити проблему.

Виходячи з практичного досвіду, ми акцентуємо увагу на тому, що художньо-мотиваційний критерій оцінки якості самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики містить у собі такі мотиваційні вектори або напрями:

– мотивація, спрямована на оцінку слухацької аудиторії, що включає в себе вік, досвід, готовність чи неготовність до діалогу, рівень знань, тезаурус, пріоритетність способу отримання знань тощо);

– формування особистісної позиції, переконаності, бажання спілкуватися на дану тему;

– бажання бути почутим, конструювати хід уроку, виходячи з попередніх пунктів, готовність щось змінювати в ході уроку (матеріал для слухання, хід дискусії);

– готовність презентувати кілька варіантів уроку з даної теми (відмінність можуть становити акцентуальність тем дискусії, варіанти ілюстративного матеріалу, форми самостійних завдань).

Результати опитування і бесід доводять, що творчі та самостійні завдання із задоволенням виконують 53,0% четвертокурсників. Виконують самостійні завдання без бажання 13,3% всіх опитуваних, 33,7% четвертокурсників вказали, що готують конспекти до педагогічної практики, щоб не було проблем у період складання заліково-екзаменаційної сесії. Третій показник засвідчує той факт, що існує певна кількість студентів, яка зорієнтована не на фаховий розвиток, а на уникання певних проблем у процесі навчання. Такі студенти надають перевагу виучуванню готового матеріалу, погано справляються із самостійним узагальненням матеріалу. Наявність цього факту засвідчує необхідність корекції суджень студентів стосовно цілей педагогічної практики та усвідомлення студентами необхідності самопідготовки як умови реалізації особистості студента у фаховому розвитку.

У 32,5% четвертокурсників наявна висока мотивація до дисциплін виконавчої спрямованості, однак вони не виявляють позитивного ставлення саме до педагогічної практики в середній школі. Вони більше уваги приділяють індивідуальним заняттям (гра на музичному інструменті, вокал або диригування). Такі студенти налаштовані на здобуття лише фахових знань, разом з тим, у викладанні індивідуальних дисциплін бракує професійної орієнтації на майбутню професію вчителя музичного мистецтва.

Аналіз відповідей майбутніх фахівців на питання «Чи є для Вас музично-художня діяльність емоційною потребою?», «Чи вдається Вам викликати інтерес в учнів у процесі навчального діалогу?» встановив, що в студентів переважають мотиви стихійні, нестійкі, а про мотивацію учнів вони

зовсім не замислюються (при оцінці результативності уроку керуються зразковою поведінкою учнів і тишею в класі).

Результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм представлено в таблиці 3.1.

**Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів  
до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм**

*Таблиця 3.1*

№	Показники	Рівні					
		Творчий		Пошуковий		Репро- дуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	рівень залучення або відчуженості до самостійної художньо-творчої діяльності	37	11,2	203	61,1	92	27,7
2	рівень сформованості умінь створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності	29	8,7	139	41,9	164	49,4
3	рівень цілеспрямованості на самостійне досягнення результату вирішення конкретної задачі	65	19,6	207	62,3	60	18,1
4	Середній показник у %	13,2		55,1		31,7	

Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за *інтеграційно-когнітивний критерієм* пов'язана із визначенням уміння пошуку інформації, добором і конструюванням та компоновкою текстових блоків, пошуком додаткової художньої інформації, пошуком аналогій, вибором цікавих фактів з теми, пов'язаними з творчістю композитора, сучасністю.

На наш погляд, інтеграційно-когнітивний критерій самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики передбачає різне кількісне наповнення відмінних за змістом інформаційних блоків у залежності від

тематичного змісту, емоційної насиченості інформації, наявності візуально-слухового матеріалу. Наприклад, теми, не пов'язані з конкретним твором або творчістю композитора, передбачають подання на уроці більшої кількості додаткового художнього матеріалу (живопис, література), більш активного діалогу-бесіди, провокаційних питань, практичних або розвивально-ігрових завдань.

Теми, що пов'язані з конкретними жанрами, творами, творчістю композитора, зобов'язують студента-практиканта більшу увагу приділити обговоренню епохи (музичної, історичної), жанрів, порівняльним характеристикам, слуховим аналогіям, творчим, усним і письмовим завданням, розробці практичних завдань, вивченню музичного матеріалу, що безпосередньо подається на уроці, чіткому оцінюванню та поданню своїх можливостей (сильних і слабких сторін). Це дає підстави припустити, що інтеграційно-когнітивний критерій, крім інформаційної наповнюваності, включає в себе самопізнання студента та знання про вікові психофізичні особливості учнів, стан художнього досвіду, інтелектуальну готовність до сприйняття інформації, рівень здатності до діалогу, загальний культурний рівень учнів.

Методологічними орієнтирами на цьому етапі роботи були обрані наукові праці, що узагальнювали теоретичні здобутки з музичної педагогіки, психології (А□Алексєєв, Л□Арчажникова, І. Баренбойм, В□Патрушин, К□Тарасова, Г□Тарасов, Б□Тєплов, Г□М□Ципін, В□Якиманська та ін.), а також роботи з теорії та історії музикознавства, що продовжують учення Б□Асаф'єва про інтонацію (М□Арановський, І□Мазель, В□Медушевський, Е□Базайкинський, С□Скребков, Н□Фішман, Н□Шахназарова, В□Цуккерман та ін.).

Для виявлення *рівня сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм* було проаналізовано конспекти уроків, підготовлені студентами. До основних недоліків віднесено:

- невміння визначити основну ідею уроку;
- невміння вибрати головне з тексту, що читається;
- невміння перетворювати й адаптувати текст до досвіду і можливостей слухацької аудиторії;
- відсутність досвіду використання вивченого з метою оволодіння новим;
- пошук інформації, добір і конструювання та компоновка текстових блоків;
- пошук додаткової художньої інформації, підготовка вибірки з цікавими фактами з теми, пов'язаними з творчістю композитора, сучасністю, пошук аналогій.

На наш погляд, інтеграційна складова інтеграційно-когнітивного критерію оцінки якості самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики передбачає різне кількісне наповнення різних за змістом інформаційних блоків у залежності від тематичного змісту, емоційної насиченості інформації, наявності візуально-слухового матеріалу. Наприклад, теми, не пов'язані з конкретним твором або творчістю композитора, передбачають подання на уроці більшої кількості додаткового художнього матеріалу (живопис, література), більш активного діалогу-бесіди, провокаційних питань, практичних або розвивально-ігрових завдань.

Теми, що пов'язані з конкретними жанрами, творами, творчістю композитора, зобов'язують студента-практиканта більшу увагу приділити обговоренню епохи (музичної, історичної), жанрам, порівняльним характеристикам, слуховим аналогіям, творчим, усним і письмовим завданням, розробці практичних завдань, вивченню музичного матеріалу, що безпосередньо подається на уроці, чіткому оцінюванню та поданню своїх можливостей (сильних і слабких сторін). Аналіз результатів опитування засвідчив, що планувати процес самопідготовки з урахуванням суб'єктивного досвіду намагались 17% студентів; 50% планували його з позиції виділення часу на підготовку, але при цьому не могли бачити загальну концепцію

уроку, не виокремлювали головне від допоміжного. 33% четвертокурсників підходили до процесу самопідготовки формально: використовували матеріал, який в інформаційному полі знаходився на поверхні, при цьому не систематизували його, не продумували можливих варіантів зацікавлення учнів даною проблемою.

Результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм запропоновано в таблиці 3.2.

Під час діагностики *рівня сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм* ми ставили перед собою такі завдання: виявити рівень сформованості в студентів умінь і навичок, що забезпечують упереджуюче відображення реакції учнів, адекватну самооцінку та спрямованість процесу реалізації художньо-освітньої діяльності на особистість учня. При цьому ми використовували метод педагогічного спостереження та ряд завдань творчого характеру, де студентам пропонувалось відокремити на основі власного аналізу сильні та слабкі сторони фахової підготовки. Нам було важливо виявити рівень самообізнаності студентів з питань самопізнання в контексті вербальної, виконавчої та виховної діяльності майбутнього вчителя музики. Водночас у процесі самопідготовки студенту необхідно проаналізувати різні реакції учнів, лінії їхньої поведінки, ступінь сприйняття, ступінь готовності участі в діалозі.

**Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів  
до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм**

*Таблиця 3.2*

№	Показники	Рівні		
		Творчий	Пошуковий	Репро- дуктивний



		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Уміння планувати процес самопідготовки з урахуванням суб'єктивного досвіду	69	20,8	199	59,9	64	19,3
2	Рівень розуміння і усвідомлення інформації, що використовується студентом в процесі самопідготовки	59	17,8	193	58,1	80	24,1
3	Рівень сформованості екстраполяційних умінь (використання інформації в різних контекстах)	37	11,1	169	50,9	126	38,0
4	Середній показник у %	16,6		56,3		27,1	

Як показали результати опитування, у сучасній практичній діяльності вчителя-початківця з музичного навчання трапляються ситуації, коли, начебто при хорошій підготовленості (інформаційній), учитель потрапляє в ситуацію повного несприйняття або нерозуміння з боку учнів. Ми пов'язуємо таку ситуацію з односторонньою підготовкою вчителя до уроку. Учитель використовує всю відому йому інформацію на уроці, не простежуючи можливості виникнення різних ситуацій, пов'язаних з нерозумінням, несприйняттям або небажанням слухати й сприймати вчителя. Причиною тому є невміння вчителя передбачити динаміку розвитку ситуації на уроці, небажання прораховувати зворотний зв'язок у процесі навчання з учнями, небачення в них суб'єктів процесу педагогічного спілкування.

Такий студент-учитель трансформує тактику поведінки студента на іспиті: інтерпретує інформацію, прочитану в підручниках або науковій літературі. Сам факт знання даного питання в ситуації іспиту оцінюється позитивно. Однак в ситуації педагогічної практики ведення уроку передбачає ситуацію двостороннього спілкування: контроль та аналіз ступеня інтересу й сприйняття учнями інформації, активність в діалозі, мотивацію до навчання.

Таким чином, аналітична робота в процесі самопідготовки майбутнього вчителя до педагогічної практики передбачає абілітацію (приспосовність) вчителя до конкретної вікової групи учнів, їх здатності сприймати,

утримувати увагу, оцінювати, висловлювати свою думку. У цьому випадку мова йде про вміння студентів готувати поліваріантний урок щодо його інформативності, форм роботи, структури, співвідношення різних методів роботи і способів спілкування.

Основними недоліками самопідготовки студентів до педагогічної практики за результатами аналізу показників аналітично-інтерполяційного критерію виступили:

- незнання суб'єктивних психофізичних складових;
- невміння вчителя передбачити динаміку розвитку ситуації на уроці;
- недостатня компетентність в організації процесу реалізації ідеї уроку

з урахуванням схеми: складання розгорнутого плану уроку, видалення того, що знаєш або не знаєш; що вмєш, а чого ні, невпевнені корекційні дії.

Результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм указано в таблиці 3.3.

Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за *когерентно-комунікативним критерієм* пов'язана із визначенням здатності студентів до створення змістового взаємозв'язку з учнями на рівні розуміння та творчої самореалізації. Нагадаємо, що процес самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики ми розглядаємо в контексті діяльнісного підходу. З огляду на це розглянемо процесуальну сторону діяльності сучасного вчителя музики.

**Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів  
до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм**

*Таблиця 3.3*

№	Показники	Рівні		
		Творчий	Пошуковий	Репро-

						дуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	уміння враховувати особливості досвіду та інтересів учнів	28	8,4	141	42,5	163	49,1
2	уміння випереджувати реакцію учнів на можливі педагогічні ситуації	32	9,6	175	52,7	125	37,7
3	адекватна оцінка власних можливостей і доцільне використання своїх сильних сторін	12	3,6	137	41,3	183	55,1
4	Середній показник у %	7,2		45,5		47,3	

Урок музики передбачає художнє спілкування між учителем, учнем і твором мистецтва. Пізнання світу музичного мистецтва учнями опосередковане особистістю вчителя. Тому від його емоційного стану, переконливості, внутрішньої позиції, артистизму, уміння захопити, роз'яснити, вислухати залежить ступінь розуміння і глибина проникнення учнів у світ музики. Найчастіше студент, готуючись до практичної діяльності, усю увагу приділяє добору художньо-інформаційного матеріалу, виучуванню музичного або інструментального твору, складанню тексту навчальної інформації, забуваючи нерідко про манеру подачі матеріалу, створення певного образу, способи подання особистісної позиції.

Такий формальний підхід не знаходить відгуку у свідомості учнів, у кращому випадку змушує запам'ятовувати інформацію, повторювати завчені відомості і факти.

У констатувальному експерименті на цьому етапі роботи методологічними орієнтирами були обрані наукові праці, що узагальнювали теоретичні здобутки з музичної педагогіки, психології.

Під час дослідження рівня психоемоційного комфорту в ситуаціях непередбаченості ми використовували метод спостереження поведінки

студентів у процесі презентації музичних колекцій, розучування пісенного матеріалу (модулі з основного музичного інструмента та диригування). Викладачами та студентами-слухачами під час презентації теми музичної колекції задавались питання, що були спрямовані на узагальнення, логіку, зв'язок з іншими видами мистецтва. Компетентними суддями оцінювалася поведінка студентів у ситуації непередбаченості: уміння логічно мислити, вести діалог в рамках теми обговорення, переконливість відповідей, ступінь емоційного комфорту та урахування зворотного зв'язку в процесі педагогічного спілкування, психофізичний стан, можливість керувати процесом спілкування.

Педагогічне спостереження, бесіди показали, що більшість студентів демонструють поверхові знання під час вербальної актуалізації текстів-бесід. Відповідаючи на питання, студенти розгублювалися (відповідали не конкретно або непереконливо). В умови складання бесіди входила обов'язкова вимога – питання слухачам і демонстрація діалогової процедури. Лише 10% студентам вдалося провести діалог на достатньому рівні.

Основними недоліками проведення бесіди-діалогу на задану тему студентами, що, за оцінкою експертів, були на низькому і середньому рівнях, ми визначили таке:

– формальність і спрощеність питання. Питання не припускало виявлення певної точки зору співрозмовника, переконань або рівня знань. Відповіді учасників бесіди (студентів), які зводилися до «так, ні, подобається, не подобається, знаю, чув» сприймалися студентом-доповідачем як діалог, (при цьому вони не намагалися виправити або відкоригувати ситуацію, а продовжували виклад матеріалу далі);

– відсутність зв'язку між діалогом і спільною ідеєю бесіди;

– загрузання на «неголовному» (детальна розповідь лібрето балету) щодо контексту теми й «упускання» при цьому основної ідеї бесіди (створити уявлення про балетну творчість композитора);

– скутість, замкнутість, відсутність поведінкової гнучкості й артистизму.

Результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм запропоновано в таблиці 3.4.

**Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів  
до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм**

*Таблиця 3.4*

№	Показники	Рівні					
		Творчий		Пошуковий		Репро- дуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Міра психоемоційного комфорту в ситуаціях непередбаченості або ресурсного стану	48	14,5	181	54,5	103	31,0
2	Рівень сформованості психофізичного, сенсорно-перцептивного та волевого елементів, що забезпечують відображення і сприйняття дій учнів і можливість керувати процесом навчання	18	5,4	145	43,7	169	50,9
3	Ступінь урахування зворотного зв'язку в процесі педагогічного спілкування з учнями	42	12,7	175	52,7	115	34,6
4	Середній показник у %	10,8		50,3		38,9	

Загальні кількісні результати констатувального етапу дослідження засвідчили перевагу репродуктивного і творчого рівнів сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики. Отримані результати представлено в таблиці 3.5 і на рис. 3.2.

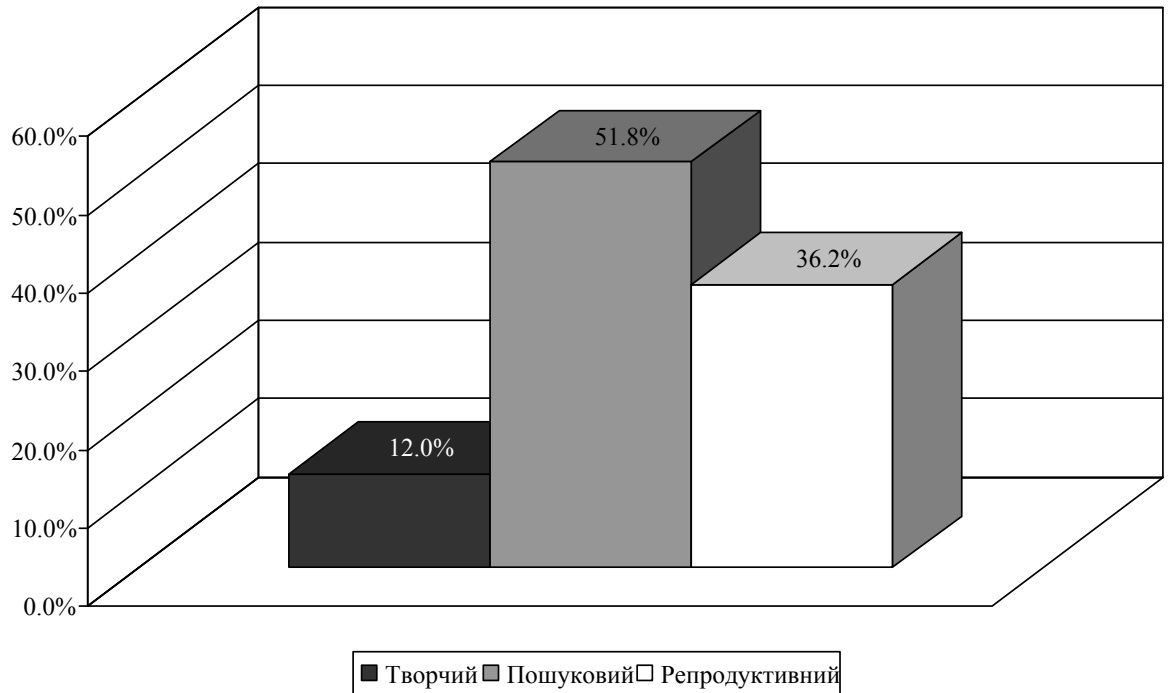
Таким чином, результати виявлення рівня розвитку вмінь організації самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним

критерієм дали можливість стверджувати, що більшість студентів не вміють керувати власним психоемоційним станом у ситуаціях непередбаченості, не враховують зворотний зв'язок у процесі педагогічного спілкування з учнями і, як результат, не вміють управляти процесом навчання.

**Рівні сформованості вмінь самопідготовки студентів  
до педагогічної практики**

*Таблиця 3.5*

№	Критерії	Рівні					
		Творчий		Пошуковий		Репро- дуктивний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Інтеграційно-когнітивний	55	16,6	187	56,3	90	27,1
2	Художньо-мотиваційний	44	13,2	183	55,1	105	31,7
3	Когерентно-комунікативний	36	10,8	167	50,3	129	38,9
3	Аналітично-інтерполяційний	24	7,2	151	45,5	157	47,3
4	Середній показник у %	12,0		51,8		36,2	



**Рис.3.2 Рівні сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

### **3.2 Експериментальна перевірка ефективності методики організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в процесі музичного навчання**

Формувальний експеримент передбачав використання комплексу організаційних форм і методів, спрямованих на розвиток умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в процесі навчання в педагогічному університеті. Реалізація експерименту передбачала вирішення таких завдань:

- апробувати методику розвитку умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики;
- простежити динаміку розвитку умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики;
- здійснити порівняльний аналіз кількісних та якісних показників, отриманих під час дослідно-експериментальної роботи;

– довести вірогідність запропонованої методики розвитку умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики шляхом використання методів математичної статистики.

Експериментальна програма проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Формувальний експеримент проводився протягом 2014 – 2016 навчального року. Під час діагностики сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в студентів 4 курсу експериментальної та контрольної груп враховувалися результати попередньо проведеної констатувальної роботи. Означені результати подано в таблицях 3.6, 3.7, 3.8, на рис. 3.3 і в Додатку Г.

**Узагальнені результати діагностики розвиненості вмінь  
самопідготовки студентів ЕГ до педагогічної практики  
(констатувальний зріз)**

*Таблиця 3.6*

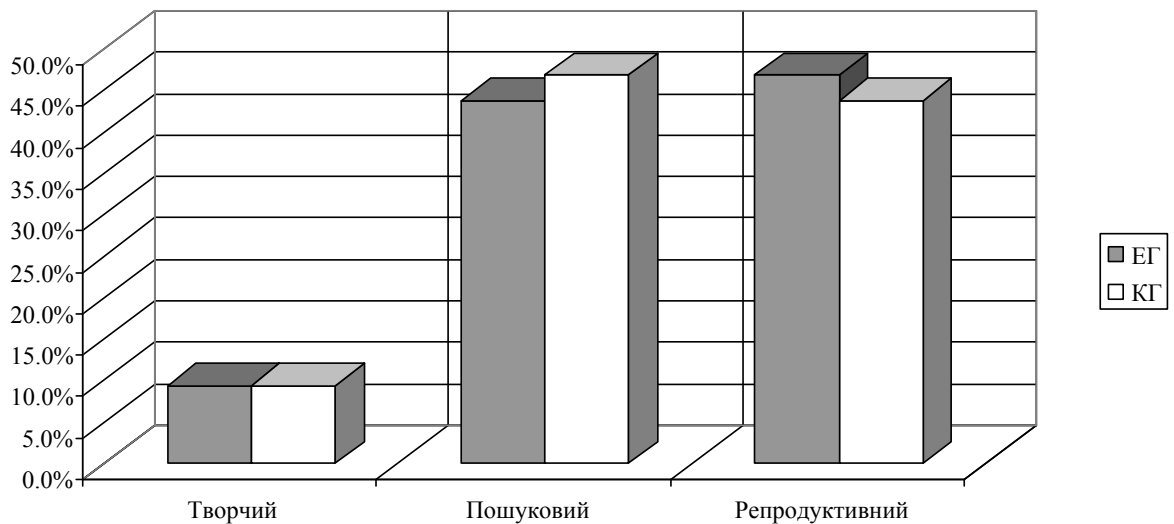
Експериментальна група (ЕГ)										
Рівні	Художньо-мотиваційний критерій		Інтеграційно-когнітивний критерій		Когерентно-комунікативний критерій		Аналітично-інтерполяційний критерій		Середній показник сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Творчий	3	9,4	4	12,5	4	12,5	3	9,4	<b>3</b>	<b>9,4</b>
Пошуковий	15	46,8	16	50,0	14	43,8	13	40,6	<b>14</b>	<b>43,8</b>
Репродуктивний	14	43,8	12	37,5	14	43,7	16	50,0	<b>15</b>	<b>46,8</b>



**Узагальнені результати діагностики розвиненості вмінь  
самопідготовки студентів КГ до педагогічної практики  
(констатувальний зріз)**

Таблиця 3.7

Контрольна група (КГ)										
Рівні	Художньо-мотиваційний критерій		Інтеграційно-когнітивний критерій		Когерентно-комунікативний критерій		Аналітично-інтерполяційний критерій		Середній показник сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Творчий	4	12,5	5	15,6	3	9,4	2	6,2	<b>3</b>	<b>9,4</b>
Пошуковий	16	50,0	15	46,9	16	50,0	14	43,8	<b>15</b>	<b>46,8</b>
Репродуктивний	12	37,5	12	37,5	13	40,6	16	50,0	<b>14</b>	<b>43,8</b>



**Рис. 3.3** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в студентів експериментальної та контрольної груп (констатувальний зріз)

**Коефіцієнти сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики (констатувальний зріз)**

Таблиця 3.8

Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Когерентно-комунікативний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	0,79	0,85	0,64	0,56	0,71
КГ	0,85	0,86	0,65	0,56	0,73

За результатами обробки отриманих даних першого діагностичного зрізу було з'ясовано, що й експериментальна, і контрольна групи на початку експерименту мали приблизно однаковий рівень розвитку умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Це дало змогу в подальшій роботі простежити динаміку розвитку структурних компонентів досліджуваного феномена в студентів протягом четвертого року навчання в педагогічному університеті. Експеримент складався з трьох етапів.

**Мета першого етапу – підготовчого** – передбачала, по-перше, формування в студентів власної позитивної мотивації до самопідготовки в процесі педагогічної практики та, по-друге, проектування способів підвищення мотивації до музичного навчання в учнів у процесі навчальної діяльності шляхом виконання таких дій:

- залучення до самостійної художньо-творчої діяльності;
- осмислення та оцінювання інформаційного контексту щодо створення позитивної мотивації в учнів у процесі практичної діяльності;

– цілеспрямованість на самостійне досягнення результату вирішення конкретного завдання.

Мета другого етапу – *інтеріоризаційного* – пошук інформаційної моделі уроку, засобів вербально-інтерпретаційної реалізації змістовного аспекту. Інтеріоризаційний етап передбачав:

- окреслення викладачем напрямку інформаційного пошуку;
- висунення музично-художніх конструктивних ідей у рамках теми уроку;
- аналіз доцільності використання інформаційного та музичного забезпечення розкриття теми уроку;
- групування матеріалу та його інтегрування;
- відбір найбільш оригінальних ідей чи варіантів художньо-ілюстративної презентації теми уроку;
- встановлення асоціативних та цілеспрямованих зв'язків між інформаційними повідомленнями;
- створення загальної схеми складових завдань уроку;
- осмислення варіантів презентації музичного матеріалу з урахуванням власних можливостей;
- пошук аргументів до власних висловлювань;
- вичленення головного в контексті обраного поля інформації;
- підбиття підсумків аналітичної роботи.

Третій етап – *екстеріоризаційний* – спрямований на перетворення низки внутрішніх структур, що склалися на етапі інтеріоризації в зовнішню структуру, що проявляється в конкретному макеті уроку, обранні технічних прийомів його реалізації. На цьому етапі ми зосредили увагу на:

- мисленнєвому конструюванні як загального плану, так і деяких фрагментів уроку;
- визначенні траєкторії або закономірності результатів майбутньої реалізації макета уроку;

- проектуванні реалізації творчого задуму педагогічної взаємодії; розвиток творчих здібностей студентів в умовах вирішення неочікуваних комунікативних проблем;

- поведінковій імпровізації;

- обґрунтуванні оптимальних форм та варіантів ефективної взаємодії;

- оволодінні різними способами педагогічної режисури;

- оволодінні самопрезентаційними вміннями;

- переконливості виконання музичних творів;

- відповідності вербального аналізу й музично-інтерпретаційного виконання;

- умінні одночасно слухати себе зі сторони та враховувати реакцію слухацької аудиторії.

На всіх етапах було застосовано три педагогічні умови, які визначено та проаналізовано в пункті 2 розділу 2. Деякі з них використано в процесі експерименту паралельно та реалізовано в таких формах роботи:

- групових та практичних заняттях з дисципліни «Теорія та методика навчання»;

- лекційних та практично-групових заняттях зі спецкурсу «Основи педагогічної практики» (Додаток А);

- лекторсько-виконавській творчій діяльності в процесі виробничої практики.

Для проведення формувальної роботи ми залучили педагогічний колектив, зокрема докторів О.Хижну, А.Линенко, О.Реброву, О.Щолокову; доцентів Н.Батюк, М.Демидову, Е.Печерську, Т.Осадчу; ст.викладачів О.Новську, А.Мамікіну, які за нашою методикою здійснювали необхідні експериментальні процедури.

**На першому етапі (підготовчому)** було реалізовано першу умову – *ціннісно-пошукової спрямованості майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.* Втілення умови

супроводжувалося розробкою робочої навчальної програми з курсу «Основи самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики» і впровадженні її в навчальний процес. Мета курсу – формування в майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до практичної діяльності.

Основні практичні завдання на першому (моделюючому) етапі передбачали:

- підготовку студентами художньо-просвітницької бесіди до творів (вокальних та інструментальних), що пов'язані єдиним тематичним змістом і виконуються ними в процесі презентації доповіді;

- розучування пісенного матеріалу;

- визначення стилю та жанру прослуханого твору з поясненням основних художньо-змістовних характеристик;

- добір музичних творів, пов'язаних одним тематичним планом (теми пропонувалися методистами з урахуванням вимог шкільної програми);

- пропозицію кількох версій презентації теми уроку, заданого викладачами з урахуванням ступеня підготовленості та сприймального досвіду учнівської слухацької аудиторії;

- підбір музично- та художньо-ілюстративного матеріалу до заданої теми для презентації однієї теми уроку для різних вікових груп учнів;

- підготовку питань в рамках заданої теми, що мають бути використані у процесі практичної діяльності для залучення учнів до діалогу;

- опанування методичною літературою;

- ознайомлення та обговорення відеоуроків.

Запропонований нами метод *емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності* передбачав ознайомлення студентів із методичними розробками вчених (А. Лагутіна, Н. Воїтлева). У процесі обговорення питань з опрацьованої літератури ми наголошували на тому, що студенти, звертаючись до учнів, повинні не «видавати» інформацію, факти, історико-музикознавчі відомості, а більше приділяти увагу головному – створенню

певного настрою в класі, прагненню ввести слухачів в образно-поетичну атмосферу музики, «налаштувати» їх на її сприйняття. Студентам необхідно створити на уроці емоційний настрій, що сприяє більш глибокому усвідомленому сприйняттю того чи іншого музичного твору. Для активізації сприйняття музики можна використовувати наочні засоби навчання, тобто за допомогою різноманітних ілюстрацій (художніх, поетичних тощо) допомогти наблизитися до осмислення музичного твору. За висловом А.Лагутіна: «Дати побачити – це допомогти почути» музику [77, с.163]. На думку Е.Шиянова, І.Котової, ефективність слухового сприйняття інформації становить 15%, зорового – 25%, а їх одночасне включення у процес навчання підвищує ефективність сприйняття до 65%. Користуючись наочними засобами у процесі занять на уроці музики, необхідно пам'ятати, що при доборі, наприклад, ілюстрацій, головним є не формальний збіг зображеного на картинці з назвою музичного твору, а подібність у передачі настрою, стилю.

У процесі аналізу підготовлених студентами бесід ми відзначали основні помилки, які містились у традиційній побудові уроку, відповідному до слова «навчати», тобто передавати учням знання, допомагати їх запам'ятовувати. Однак, сучасну педагогіку вже не задовольняють такі форми. Сьогодні вона вимагає ініціативності, новизни; сміливості в побудові уроку, подачі матеріалу; відхилення від стереотипів, що склалися. Саме це дозволить кожний проведений студентами урок зробити неординарним і таким, що запам'ятовується. Наприклад, у роботі з молодшими школярами майбутнім учителям музики необхідно ставити завдання урізноманітнювати форми роботи й види музичної діяльності на уроці: переключати увагу дітей з одного завдання на інше, швидко змінювати самі завдання; чергувати матеріал за рівнем складності; включати рухові вправи; займати учнів музикуванням в індивідуальній, груповій, колективній формі; використовувати імпровізацію (вокальну, ритмічну, гармонійну), що сприяє виявленню творчого потенціалу особистості дитини. На заняттях зі старшокласниками ми рекомендували проводити інтегровані уроки із

включенням інших видів мистецтва (образотворче мистецтво, література, деякі форми театральної творчості), починати урок із провокаційного питання, частіше використовувати діалог, організовувати реалізацію різних форм самостійного набуття нових знань, створювати ситуації пізнавальної суперечки. З метою реалізації *методу створення ситуації пізнавальної суперечки* нами було проведено зі студентами ряд навчально-пізнавальних дебатів.

Метод *емоційного інтересу, як і метод стимулювання зацікавленістю*, припускав пошук матеріалу й проведення бесід з використанням історично важливих подій, фактів з життя відомих людей, філософських законів розвитку матерії, а також цікавих фактів з життя композиторів, музикантів, пов'язаних так чи інакше із заданою темою уроку. Так, нами були використані завдання, розроблені в дисертаційному дослідженні Хе Івень: прослуховування саундтреку до фільму «Піаніст» Р.Поланського [144, с. 146]. Аналіз закадрового виконання Янушем Оленіжеком ноктюрна (до-дієз мінор, першої балади і великого полонезу); перегляд кіносцен, що супроводжуються музикою Ф.Шопена; аналіз вибудовування лінії смислової, емоційної та динамічної драматургії в цих кінематографічних і музичних зразках; виявлення загальних художньо-виражальних засобів.

В якості слухачів у процесі репрезентації бесіди виступали однокурсники. Студенти виступали об'єктом педагогічного впливу, хоча наявні в них знання можуть дозволити в деяких випадках (діалог, суперечка, дискусія) виявитися в стані суб'єкта діяльності. У процесі роботи було важливо створити умови для творчого ставлення студентів до педагогічної діяльності, активізувати їхню розумову діяльність. Студентам були запропоновані завдання як репродуктивного (пошук інформації), нормативного (пошук та обробка інформації), так і творчого (пошук паралелей події з темою уроку) характеру. Виконання цих завдань дозволяло

судити про сформованість того чи іншого рівня розвитку навичок самопідготовки студентів на першому етапі формуючого експерименту.

В експериментальній роботі ми обрали позицію спостерігача й коректора дій, хоча не всім студентам вона була до вподоби. Тому часто майбутні вчителі проявляли пасивність і небажання самостійно виконувати завдання. Щоб уникнути непередбачуваних ситуацій, ми намагалися створити спонукальну мотивацію, прагнули залучити студентів до змагальної і просвітницької діяльності, організації атмосфери успішності й комфортності, використовували *прийом мотиваційної інтриги*. Деякі студенти, навпаки – із задоволенням ухвалювали запропоновану самостійну форму роботи. Однак часто захопленість, відсутність цілеспрямованості, іноді й поспішність дій не дозволяли їм якісно і глибоко виконати завдання.

Серед загально-педагогічних *принципів*, на яких ґрунтувалася методична робота на цьому етапі, були такі: принцип індивідуальності (врахування не тільки індивідуальних особливостей учнів, але й ступінь їх умотивованості); принцип творчості й успіху; принцип довіри й підтримки.

**На другому етапі** формувального експерименту (*інтеріоризаційному*), який розпочався майже одночасно з попереднім, була реалізована друга умова *«вдосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння і підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності»*.

Робота була спрямована на формування метакогнітивних умінь з організації й оптимізації пізнавальної діяльності, пов'язаних з перетворенням зовнішньої предметної діяльності студентів у структуру внутрішнього плану та передбачала:

- вибір і використання стратегій самопідготовки;
- усвідомлення й розуміння стратегії виконання завдання;
- оцінку продуктів і процесу регулювання самопідготовки.



Інтеріоризаційний етап формувального експерименту припускав формування таких умінь:

- уміння інтерпретувати інформацію;
- уміння встановлювати певні змістовні, інформаційні, ситуативні взаємозв'язки й взаємозалежності в процесі самопідготовки до педагогічної практики;
- формування власної позиції й емоційного ставлення до поставленого завдання;
- створювання власного індивідуального стилю поведінки на уроці;
- уміння знаходити інформацію в різних джерелах, у своєму досвіді й досвіді інших, законах розвитку матерії, мистецтв із метою пояснення або вирішення поставленого завдання;
- уміння формувати знаннєві контексти;
- уміння встановлювати зв'язки між інформаційними повідомленнями.

Таким чином, другий етап був спрямований на розумово-аналітичну і вибірково діяльність студентів, створення алгоритму смислового аспекту та необхідність виявлення тих способів, за допомогою яких студенти-музиканти могли б підвищувати свої метакогнітивні вміння в процесі самопідготовки до педагогічної практики. Ми виходили з того, що одним з таких способів, на думку західних учених, є *реципрокний навчальний підхід*. (*Реципрокність* – у загальному значенні – взаємність, взаємообмін, взаємозалежність). Такий підхід, на думку вчених, розрахований на покращення розуміння текстів при читанні і пов'язаний з навчанням чотирьох метапізнавальних навичок: уміння ставити запитання; уміння бачити складні місця і проясняти їх; уміння підсумувати прочитане; уміння передбачати [122, с. 356].

Використання подібних технік допомагає учням інтеріоризувати необхідність виявлення тих способів, за допомогою яких вони могли б підвищувати свої метакогнітивні вміння, тим самим удосконалювати рівень саморефлексії при розумінні інформаційного тексту в процесі самопідготовки до педагогічної практики. Одна з найважливіших тез,

висунута Дж. Брансфордом, полягає в тому, що навички метапізнання можуть розвиватися, і рівень їх розвитку впливає на успішність процесу навчання в цілому [176, с. 58]. Однак у процесі самопідготовки студенти рідко вдаються до метапізнавальних умінь або не можуть їх ідентифікувати й повторити. Таким чином, ті студенти, які мають певні знання з процедури вирішення завдання, не вміють його перенести на інше коло завдань. Дослідження Х. Хартман, Р. Гарнер, П. Александер – це жінки чи чоловіки? Якщо чоловіки, то у всіх має бути закінчення -а показують, що такі учні мають такі проблеми з: визначенням рівня складності завдання; моніторингу рівня свого усвідомлення; моніторингу успішності своїх дій; використання всієї спільної інформації; використанням поступового покрокового підходу [174, с. 250]. Саме ці навички є метакогнітивними і сприяють успішному вирішенню когнітивних завдань. Отже, метапізнавальні навички можна назвати необхідною, але не достатньою умовою для успішності у сфері навчання, оскільки важливим фактором є й інші параметри, такі, як умотивованість, наполегливість, рівень і тривалість концентрації уваги тощо. Однак навіть при такому погляді на речі метапізнавальні навички виявляються досить істотними в процесі навчання, оскільки саме вони допомагають учням зрозуміти, як саме вони вчаться, думають, поведуться, запам'ятовують матеріал і вирішують завдання. Одним з методів, що забезпечують розвиток метапізнавальних умінь студентів, є метод синектики. [133, с. 130].

Реалізація цього методу забезпечувалася в нашій роботі введенням ряду прийомів. Так, адаптуючи техніки А. Бровна, ми розробили ряд прийомів, спрямованих на формування метапізнавальних умінь.

Перший з них – прийом рефлексивних питань і спонукання, що охоплює процеси від концентрації уваги учнів на деталях інформації до вироблення критичного мислення й складання плану дій. Прийом *рефлексивних питань* припускає розуміння відмінності між питаннями загального характеру («Чи подобається Вам ця музика?», «Яким є характер

цього твору?») і *питаннями спонукання* («Чи змінюється характер теми протягом твору?», «Які образи виражає прослуханий Вами твір?») У другому випадку ті самі питання поставлені так, що передбачається певна форма обговорення. Вони розуміються більш конкретно і припускають певну специфіку обговорення. Інший спосіб спонукання припускає перефразовування й підсумовування того, що сказав учень, у ситуації, коли той потребує допомоги. По-третє, спонукання може переадресовувати питання самому учневі. Воно також може стимулювати висловлення учнів для кращого розуміння себе й матеріалу. Викладач може стимулювати висловлення учнів, доповнювати їх, включати в бесіду інших студентів.

Другим прийомом, що забезпечує реалізацію методу синектики, є *прийом підтримки або прийом метакогнітивних «лісів»* (термін Х.Хартмана). Ця техніка має багато загального з уведеним Л.Виготським поняттям «зони найближчого розвитку». Подібного роду підтримка допомагала студентам подолати розрив між тим, що він може робити самостійно, і тим, що він може робити під керівництвом викладача. У цьому випадку ми намагалися правильно оцінювати ситуацію: необхідність допомоги, у якій студент дійсно потребує процесу самопідготовки, і можливість упоратися із завданням самостійно. Ми розглядали два види такої підтримки: у першому випадку основний акцент робиться на особливостях поточної проблеми, у другому – на способах залучення минулого досвіду для моделювання можливих шляхів вирішення. *Прийом моделювання* полягав у виголошенні викладачем уголос, як він сам вирішує чи вирішував те або інше завдання, тим самим виступаючи для студентів експертною моделлю. Моделювання є також одним з компонентів методу підтримки. *Прийом самоопитування* полягає в здатності ставити запитання собі і відповідати на них. Як показала практика, цей метод є набагато ефективнішим за питання «зі сторони». Такі питання, як «Чи не пропустив я чогось важливого?» допомагають студентам спрямувати себе по шляху правильного й ефективного вирішення. Чим частіше учні практикують

подібного роду техніку в різних ситуаціях, тим швидше і з більшою ймовірністю вона може стати звичкою і виконуватиметься автоматично. Для ефективності роботи нами були розроблені питання, які студенти ставили собі у процесі самопідготовки:

– Чи не загублена у процесі обробки інформаційного матеріалу головна художня ідея музичного твору, теми обговорення (особливо це стосується балетів, опер і програмної музики)?

– Чи готовий(а) я, чи бачу я музичний твір у контексті етапів розвитку музичного мистецтва, стилів, жанрів?

– Чи існують для мене варіанти презентації обговорюваної теми (варіативність структури, смислових акцентів, музичного матеріалу)?

– На кого я буду опиратися в класі?

– Які факти, я певен, привернуть увагу, викличуть інтерес в учнів?

– Що мені вдасться особливо добре (діалог, виконання твору)?

– Чи дотримуюся я регламенту?

Ця техніка може практикуватися до, під час і після процесу самопідготовки. Такий прийом, як показали результати експерименту, сприяє підвищенню рівня захопленості й умотивованості процесом самопідготовки до педагогічної практики. Пропонуємо деякі завдання, зорієнтовані на впровадження до іншого етапу процесу формувального експерименту двох методів: методу створення нетрадиційного продукту та методу адаптації наукових знань.

**Метод створення нетрадиційного продукту** в процесі самопідготовки, який полягав у необхідності обробки інформації, вивченої в літературних джерелах. На спрощення складних синтаксичних структур при обробці інформації, пошук структури й форми подачі інформації, розробку в цьому ключі творчих завдань був спрямований і метод **адаптації наукових знань**. Серед завдань було запропоновано таке: пояснення термінів та складної музично-тематичної лексики, спрощення складних музично-інформаційних текстів, адаптація одного тексту до сприймання його учнями

молодших, середніх та старших класів (увага зверталась не тільки на структуру тексту, але й на варіативність музично-інформативного супроводу. **Метод додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі** реалізовувався в ряді завдань творчого характеру: самостійний розвиток ідеї або макета завдання, запропонованого викладачем (скласти розспівування на основі опису вокального завдання, знайти музично-тематичні аналогії, узагальнити інформацію з різних джерел).

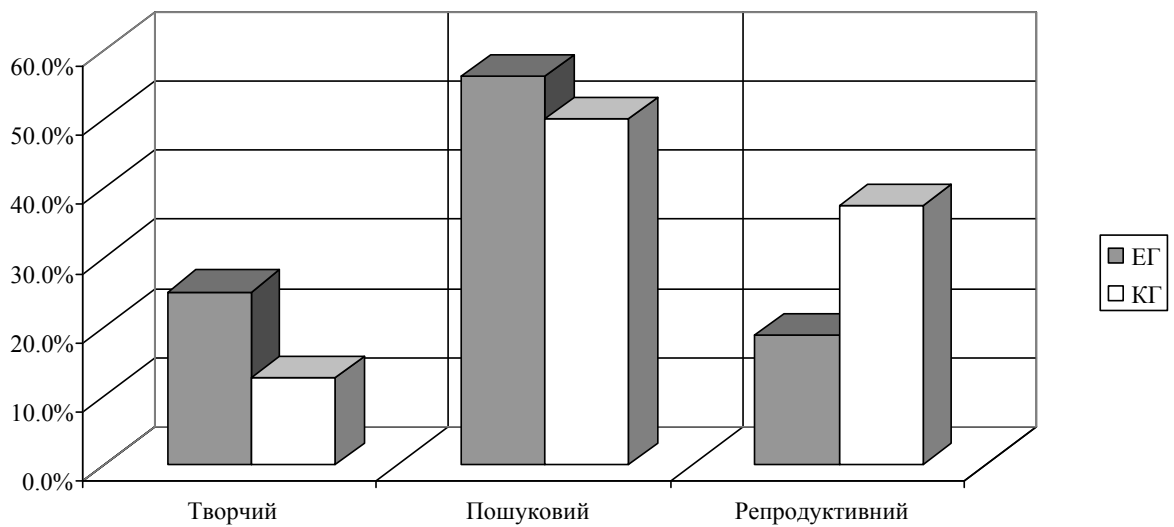
Серед загально-педагогічних **принципів**, на яких ґрунтувалася методична робота на цьому етапі, ми виділяємо: принцип професійної орієнтованості у вивченні спеціальних дисциплін, опора на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності, принцип цілісності, який відображає залежність кожного елемента конструйованого тематичного змісту, принцип структурності, що дозволяє комбінувати відібрану текстову й музичну інформацію в сукупності зв'язків і відносин між її елементами, принцип численності уявлень системи інформаційних моделей уроку, принцип історизму, що вимагає вивчення музичних явищ як динамічних, що мають історію свого розвитку.

Таким чином, мета другого – конструктивного – етапу передбачала пошук способів відтворення художньої інформації, який включав: побудову інформаційної моделі уроку та вибір засобів вербально-інтерпретаційної реалізації змістовного аспекту.

Для встановлення того, що зміни в результаті формуального експерименту зумовлені саме умовами, створеними під час лекційно-семінарських, індивідуально-практичних занять, а також практично-груповими заняттями під час вивчення спецкурсу, експериментальна робота з формування вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики передбачала зіставлення результатів експериментальної групи з показниками контрольної групи, у якій заняття проводилися традиційним шляхом. Контрольний зріз проводився на початку другого навчального семестру (у березні). Отримані дані висвітлюють підсумкові результати формування



	6	18,7	10	31,3	4	12,5	4	12,5	4	12,5
Пошу- ковий	16	50,0	18	56,2	16	50,0	12	37,5	16	50,0
Репро- дук- тивни й	10	31,3	4	12,5	12	37,5	16	50,0	12	37,5



**Рис. 3.4** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в студентів експериментальної та контрольної груп (контрольний зріз)  
**Коефіцієнти сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики (контрольний зріз)**

Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Когерентно-комунікативний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	1,20	1,35	0,91	0,86	1,08
КГ	1,07	1,26	0,77	0,68	0,94

Узагальнені результати позитивних змін за кожним критерієм представлено в таблицях 3.12 і 3.13.

**Результати позитивних змін у формуванні вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики після контрольного зрізу**

*Таблиця 3.12*

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики	Рівні	Показники сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики
Творчий	+15,6%	Творчий	+3,1%
Пошуковий	+12,5%	Пошуковий	+6,2%
Репродуктивний	-28,1%	Репродуктивний	-9,3%

**Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики після контрольного зрізу**

*Таблиця 3.13*



Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Когерентно-комунікативний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	+0,41	+0,5	+0,27	+0,29	+0,37
КГ	+0,22	+0,4	+0,12	+0,11	+0,21

**Третій – екстеріоризаційний – етап** був спрямований на *перетворення* ряду внутрішніх структур (*попереднє чуття, передбачення, ідеомоторні відчуття*) у зовнішню (*макет уроку, технічні прийоми*). Цей етап заснований на уявленнях студентів про модель уроку, що склалися на етапі інтеріоризації. На цьому етапі ми враховували дії студента, пов'язані з включенням його до практичної діяльності, та передбачали:

- оцінку ситуації на уроці;
- перевірку вибору стратегії;
- компенсацію «пробілів»;
- оцінку результативності;
- пошук шляхів підвищення продуктивності педагогічного спілкування на уроці.

Екстеріоризаційний етап був спрямований на формування умінь презентувати музичний твір перед учнівською аудиторією: прогнозування результатів комунікативного процесу, репрезентація художньої інформації, залучення до процесу сприйняття, а потім до діалогу всіх учасників художньо-комунікативного процесу.

На екстеріоризаційному етапі було реалізовано умову, *яка полягає в оволодінні студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації і проєкції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.*

Робота на цьому етапі передбачала:

- участь у лекторсько-виконавській практиці;

- презентацію музичних проектів;
- презентацію музичних колекцій;
- проведення уроків;
- аналіз практичної діяльності.

Формування такого ставлення досягалось за допомогою методу налаштування на творчу діяльність та методу концентрації уваги на проблемі. Під час підготовки студентів до публічного виконання ми намагалися навчити їх самокорекції різних емоційних станів (метушливість, забудькуватість, втрата уваги, концентрація на своїх відчуттях, а не на діяльності), емоційної пасивності («занурення в себе», відсутність реакції на те, що відбувається).

У дисертаційному дослідженні Хе Івень підкреслюється, що характерною рисою як для стану емоційного збудження, так і для емоційної пасивності була позиція «занурення в себе», недооцінювання особистості слухача, зневіра в те, що виконання може викликати інтерес. Тому механізмом корекції самовідчуттів у процесі публічної просвітницької діяльності було обрано *метод дієвого аналізу*, який дозволяє побудувати режисерський план уроку, його драматургію, виокремити головне від другорядного, керувати емоційним планом заняття, вчасно змінювати плани дії, режисувати хід заняття.

У своїй діяльності вчителю доводиться створювати різноманітні емоційні впливи: створення творчого самопочуття учнів, особливої атмосфери художнього спілкування. Таке спілкування є близьким до спілкування режисера з акторами. А.Єршова і В.Букатов вважають, що освоєння елементів режисури націлене на подолання певного кола педагогічних проблем, саме тому детальне знайомство з технологією роботи режисера з драматургічним матеріалом було б дуже корисним сучасному педагогові [39, с. 289]. Маючи задум заняття, учитель має перевести його на мову дії. У цьому разі вчителю необхідно опанувати комплекс спеціальних режисерських умінь: абетку словесних впливів, важелі мобілізованості,

здатність «читати» поведінку, розподіляти й утримувати ініціативу [39, с. 281]. Освоєння «мови дій», розробленої П.Єршовим і цікаво витлумаченої А.Єршовою та В.Букатовим, дозволяє педагогові правильно організувати свою діяльність і більш точно проаналізувати поведінку учнів, зрозуміти їхній настрій і переживання. Режисерська «теорія взаємодії» містить у собі організаторські, комунікативні вміння, а також уміння розподіляти час, вибудовувати динаміку уроку, створювати педагогічно доцільну атмосферу, управляти активністю учнів, знаходити необхідну інформацію для ухвалення самостійного рішення про створення і використання того або іншого сценарію педагогічної взаємодії.

У зв'язку з вищевикладеним ми зосереджуємо увагу на **методі зміни рольових позицій**, який сприяє мобільному самовизначенню в невідомій педагогічній ситуації, надає вчителю можливість відчувати настрій та стан учнів, впливати на них та, разом з тим, своєчасно корегувати свою поведінку. В якості допомоги у вирішенні різного роду комунікативних, організаційних й інформаційних завдань ми пропонуємо **прийом складання графіків**. Графіки й малюнки допомагають у розумінні і визначенні структури досліджуваного музично-літературного тексту, розбудовують бачення взаємозв'язку понять. У своїй роботі ми використовували різні види графіків: деревоподібні, циклічні, хронологічні тощо. Наприклад, особливістю деревоподібного графіка є наочна констатація головних і другорядних складових інформаційного тексту: основних галузей – це необхідні або обов'язкові питання обговорення; невеликі гілки – допоміжна інформація, яку можна вводити на вибір учителя залежно від сприйнятливості аудиторії й регламенту. Причому, деревоподібне зображення дозволяє не тільки виявити й утримувати увагу на взаємозв'язку головної й допоміжної інформації, але й варіювати інформаційні складові презентації. В експериментальній роботі ми використовували цей прийом не тільки при складанні інформаційного блоку, але й при створенні та практичному використанні того або іншого сценарію

педагогічної взаємодії, а також з метою виявлення можливих варіантів стратегії власної поведінки.

У ситуації формуючого експерименту виділялася група студентів, що на завершальному етапі самопідготовки проявляла неготовність до публічних виступів, не могла зосередитися на творчих завданнях перед виходом до аудиторії учнів, відчувала скутість. У контексті цього нами застосовувався **метод уявного конструювання** або **інтерполяційний метод**. Опираючись на рекомендації Л. Боренбойма, ми розробили ряд прийомів психологічної підготовки. Вони полягали у промовлянні текстової частини і виконанні музичних творів у стані уявлення себе перед класом і навіювання собі стану творчої схвильованості. Виступ перед уявлюваною аудиторією можна проводити лише після того, як текстовий блок достатньо вивчений і конструктивно сформований. Щоб успішно самостійно впливати на той або інший емоційний стан, студентів-музикантів необхідно його усвідомити.

Ми ставили перед студентом питання, пов'язані з усвідомленням як власної проблемної ситуації, так і завдань майбутнього публічного виступу: «Що саме Ви прагнете сказати дітям?», «Чи цікава вам їхня думка?», «Чи поважаєте ви аудиторію учнів?», «Чи вмієте ви дивувати?», «У чому Ви не впевнені?» Інтерполяційний метод забезпечувався рядом прийомів, серед яких **прийом**, позначений М. Бассоком, П. Райманом, М. Ши як **«думання вголос і пояснення для себе»**. Цей прийом з екстерналізації внутрішніх процесів полягав у тому, що студент під час самопідготовки озвучує вголос хід думки і свої відчуття в ході вирішення педагогічного завдання. Цей прийом може використовуватися як учителями в ролі «експертних моделей», так й учнями, що працюють у творчих групах, а також у процесі самопідготовки. Це дозволяє як студентів, так і викладачеві помітити помилки, а також побачити й специфічні утруднення студентів. Кілька досліджень у галузі когнітивних наук показали, що учні, які здатні до саморефлексії, у процесі пізнавальної діяльності вчать більш успішно.

У процесі експерименту ми дійшли висновку, що прийом «пояснення самому собі» більш ефективний, аніж пояснення інформації викладачем. Студенти, які зазвичай прояснюють для себе самих, що саме вони роблять, вчаться більш успішно. Однак дослідження також показують, що більшість учнів не може спонтанно використовувати цю техніку й потребують допомоги викладача. Експериментальна робота показала, що більшість учнів не може спонтанно використовувати цей прийом й потребує керівництва викладача. З цією метою в процесі навчання ми пропонували студентам *план-питальник*, який був ними використаний для перевірки рівня знання з цієї теми. План-питальник(студент ставить питання до себе) був спрямован на самостійне вирішення студентами наступних завдань:

- порівняння досліджуваного твору з подібними в контексті стильової і жанрової єдності;
- виявлення особливостей біографії і творчості композитора;
- підготовка до презентації твору (власне виконання або використання засобів звукозапису);
- формулювання ідеї і художнього змісту твору;
- осмислення структури, форма, фактури, музично-виражальних засобів обговорюваного твору в контексті розкриття його художнього змісту;
- вибір питань для обговорення і ведення діалогу з учнями;
- складання розспівувань, пов'язаних з обговорюваною темою або твором (для молодших школярів);
- розробка творчих завдань на порівняння, логіку, слуховий аналіз (для середніх і старших класів);
- підготовка питань обговорення музичного матеріалу, пов'язаного єдиним художньо-образним або тематичним змістом;
- обґрунтування способів вирішення виконавських завдань, що виникають у процесі роботи над хоровим репертуаром.

З метою фіксації в тексті презентації цікавих для учнів поворотів логіки викладу, аналогій, смислових акцентів, фрагментів, що містять інформаційну або логічну інтригу пропонуємо **прийом складання графіків**. Графіки й малюнки допомагають у розумінні і визначенні структури досліджуваного музично-літературного тексту, розбудовують бачення взаємозв'язку понять. У своїй роботі ми використовували різні види графіків: деревоподібні, циклічні, хронологічні тощо. Наприклад, особливістю деревоподібного графіка є наочна констатація головних і другорядних складових інформаційного тексту: основних галузей – це необхідні або обов'язкові питання обговорення; невеликі гілки – допоміжна інформація, яку можна вводити на вибір учителя залежно від сприйнятливості аудиторії й регламенту. Причому, деревоподібне зображення дозволяє не тільки виявити й утримувати увагу на взаємозв'язку головної й допоміжної інформації, але й варіювати інформаційні складові презентації. В експериментальній роботі ми використовували цей прийом не тільки при складанні інформаційного блоку, але й при створенні та практичному використанні того або іншого сценарію педагогічної взаємодії, а також з метою виявлення можливих варіантів стратегії власної поведінки.

Іншим прийомом, що відноситься до інтерполяційного методу в процесі формуючого експерименту, став **прийом «оцінювання себе»**, який припускав розробку питань, які учні використовували для визначення й перевірки власного рівня поінформованості з даної теми:

– Чи не згубилася головна художня ідея за деталями опису (особливо це стосується балетів, опер, програмної музики)?

– Чи готовий(а) я до діалогу? Чи маю я чітке уявлення про траєкторію діалогу?

– Чи продумані «питання-спонукання»?

– Чи бачу я твір у контексті етапів розвитку музичного мистецтва, стилів, жанрів?

– На кого я буду опиратися в класі?



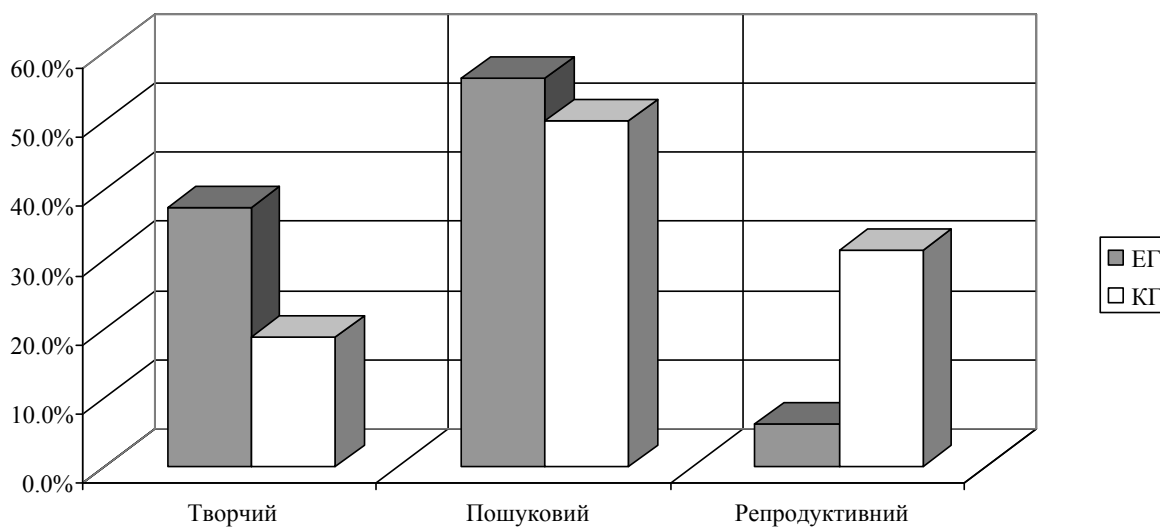
чий										
	12	37,5	20	62,5	12	37,5	10	31,3	<b>12</b>	<b>37,5</b>
Пошу- ковий	20	62,5	12	37,5	18	56,3	20	62,5	<b>18</b>	<b>56,3</b>
Репро- дук- тивни й	0	0,0	0	0,0	2	6,2	2	6,2	<b>2</b>	<b>6,2</b>

**Узагальнені результати діагностики розвиненості умінь  
самопідготовки студентів КГ до педагогічної практики  
(підсумковий зріз)**

Таблиця 3.15

Контрольна група (КГ)											
Рівні	Художньо- мотиваційний критерій		Інтеграційно- когнітивний критерій		Когерентно- комунікативний критерій		Аналітично- інтерполяційний критерій		Середній показник розвиненості умінь самопідготовки до педагогічної практики		
	Твор- чий	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
		6	18,7	10	31,2	4	12,5	4	12,5	<b>6</b>	<b>18,7</b>
Пошу- ковий		18	56,3	18	56,3	16	50,0	14	43,7	<b>16</b>	<b>50,0</b>
Репро- дук- тивни й		8	25,0	4	12,5	12	37,5	14	43,8	<b>10</b>	<b>31,3</b>





**Рис. 3.5** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в студентів експериментальної та контрольної груп (підсумковий зріз)

**Коефіцієнти розвиненості умінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики (підсумковий зріз)**

*Таблиця 3.16*

Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Когерентно-комунікативний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	1,41	1,60	1,35	1,25	1,40
КГ	1,13	1,31	0,88	0,76	1,02

Отже, в студентів експериментальної групи відбулися статистично вагомі зміни у формуванні вмінь самопідготовки до педагогічної практики. Результати підсумкових вимірювань дали змогу виявити динаміку

формування досліджуваного феномена в експериментальній і контрольній групах. Узагальнені результати запропоновано в таблицях 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, на рис. 3.6.

**Результати позитивних змін у формуванні вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики після підсумкового зрізу**

*Таблиця 3.17*

Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
Рівні	Показники сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики	Рівні	Показники сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики
Творчий	+12,5%	Творчий	+6,2%
Пошуковий	+ 0,0 %	Пошуковий	+0,0%
Репродуктивний	-12,5%	Репродуктивний	-6,2%

**Результати позитивних змін за кожним критерієм з урахуванням коефіцієнтів сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики після підсумкового зрізу**

*Таблиця 3.18*

Групи	Художньо-мотиваційний критерій	Інтеграційно-когнітивний критерій	Когерентно-комунікативний критерій	Аналітично-інтерполяційний критерій	Загальний коефіцієнт сформованості
ЕГ	+0,21	+0,25	+0,44	+0,39	+0,32
КГ	+0,06	+0,05	+0,11	+0,08	+0,08

**Динаміка формування вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики**

*Таблиця 3.19*

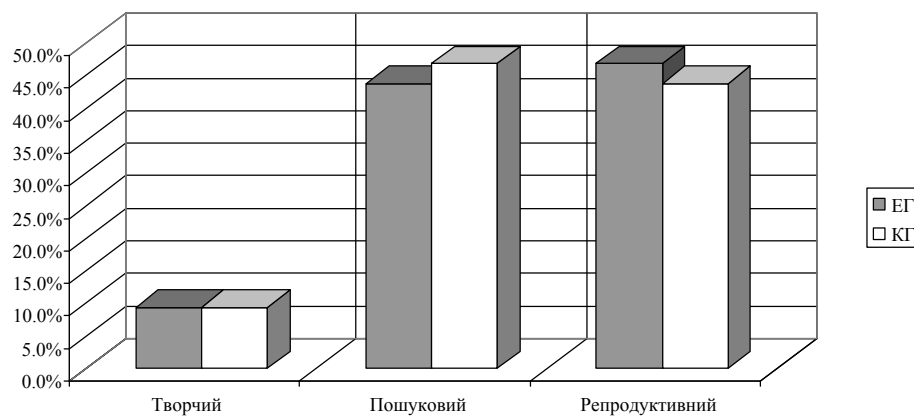
	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Підсумковий зріз

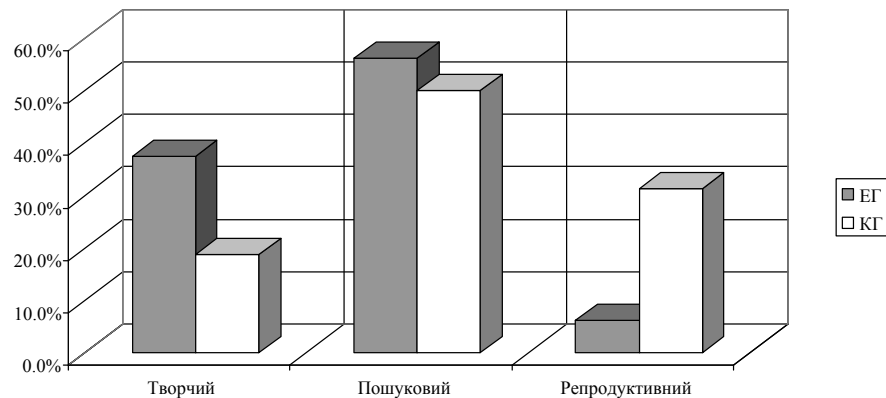
Рівні												
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Творчий	3	9,4	3	9,4	4	12,5	8	25,0	6	18,7	12	37,5
Пошуковий	15	46,8	14	43,8	16	50,0	18	56,3	16	50,0	18	56,3
Репродук- тивний	14	43,8	15	46,8	12	37,5	6	18,7	10	31,3	2	6,2

**Динаміка формування вмінь самопідготовки  
студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за коефіцієнтами**

Таблиця 3.20

Групи	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Підсумковий зріз
	коефіцієнти	коефіцієнти	коефіцієнти
ЕГ	0,71	1,08	1,40
КГ	0,73	0,94	1,02





**Рис. 3.6 Динаміка формування вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики**

Довести статистичну вартісність розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту ми вирішили за допомогою багатofункціонального критерію  $\chi^2$  Фішера (кутового перетворення Фішера), оскільки: 1) в дослідженні брали участь дві групи студентів (ЕГ, КГ); 2) кількість студентів у групах була більшою, ніж 5 осіб.

Критерій Фішера використовувався нами з метою порівняння та зіставлення кількісних показників експериментальної та контрольної груп учасників формувального експерименту, а також для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Цей критерій відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення статистичної вартісності було сформульовано такі гіпотези:

- за вихідну гіпотезу  $H_0$  приймається припущення, згідно з яким частка осіб із репродуктивним рівнем сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у КГ;

- альтернативна гіпотеза  $H_1$  ґрунтується на припущенні, згідно з яким авторська методика формування вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики є ефективною і, відповідно, тому частка осіб із репродуктивним рівнем сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в ЕГ наприкінці формувального експерименту буде значно меншою, ніж у КГ.

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці В.21.

Таблиця 3.21

Групи	Творчий і пошуковий рівні сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики		Репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики		Разом
	Кількість студентів	Частка	Кількість студентів	Частка	
ЕГ	30	93,8%	2	6,2%	32
КГ	22	68,7%	10	31,3%	32

За таблицею величин кутів  $\chi^2$  для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали відсотковим часткам у кожній групі [1].

$$\chi_1^2 = \chi^2(31,3\%) = 1,187$$

$$\chi_2^2 = \chi^2(6,2\%) = 0,503$$

Ми підраховали емпіричне значення  $\chi_{\text{аіі}}^*$  за формулою

$$\chi_{\text{аіі}}^* = (\chi_1^2 + \chi_2^2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \text{ де } n_1 + n_2 = 32.$$

$$\chi_{\text{аіі}}^* = (1,187 + 0,503) \cdot \sqrt{\frac{32 \cdot 32}{32 + 32}} = 0,684 \cdot 4 = 2,736.$$

У нашому випадку  $\chi_{\text{аіі}}^* = 2,502$ . Отже,  $\chi_{\text{аіі}}^* < \chi_{\text{едеє}}^*$ .

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. 3.7.

Отриманий результат належить до зони значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп наприкінці формувального експерименту, тому приймається гіпотеза  $H_1$ : частка осіб із репродуктивним рівнем сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики в ЕГ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у КГ.

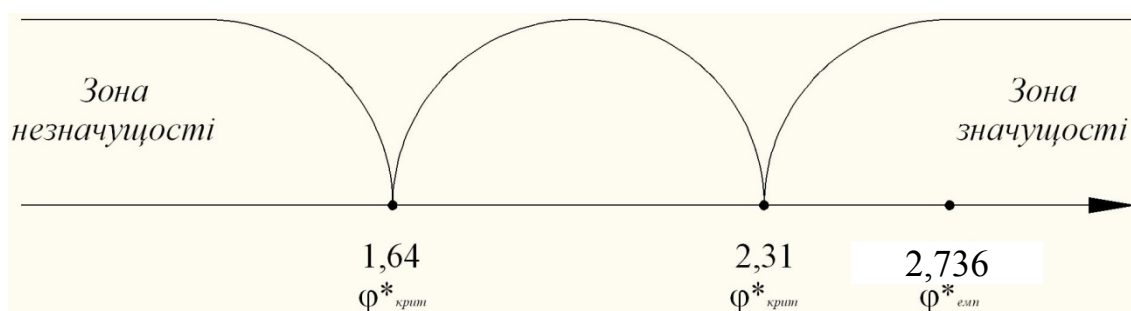


Рис. 3.7 Вісь значень для величин кутів □

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що побудована відповідно до принципів активного фахового музичного навчання поетапна методика формування вмінь самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в публікаціях автора [ 165; 170; 191 ].

### Висновки до третього розділу

У розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, зокрема виявлено стан сформованості вмінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики, а також можливість застосування розробленої методики формування досліджуваного феномена.

Дослідно-експериментальна робота здійснена в умовах природного перебігу навчального процесу відповідно до сформованої мети й завдань дослідження.

Встановлено й науково обґрунтовано критерії формування в студентів вищих навчальних закладів умінь організації самопідготовки, а саме: художньо-мотиваційний, інтеграційно-когнітивний та аналітично-інтерполяційний, когерентно-комунікативний. Це дало змогу визначити стан розвиненості досліджуваного феномена в процесі формувальної роботи.

Залучення значної кількості респондентів, використання різноманітних діагностичних методик забезпечило кваліфіковане проведення констатувального експерименту. Результати, отримані в процесі діагностики сформованості у студентів умінь організації самопідготовки до педагогічної практики педагогічних університетів, дали змогу визначити *три рівні* розвитку досліджуваного феномена: репродуктивний; творчий, пошуковий (низький, середній та високий). Застосування в констатувальному експерименті методики інтегральної оцінки рівнів сформованості у студентів педагогічних університетів умінь організації самопідготовки до педагогічної практики на основі обґрунтованого критеріально-рівневого підходу засвідчило, що більшість студентів має середній і низький рівні розвитку означеного феномена. Таким чином, результати дослідження підтвердили необхідність застосування спеціальної методики формування умінь організації самопідготовки до педагогічної практики.

Відповідно до мети й завдань дослідження було розроблено методику формування звукотворчої волі, в основу якої покладено реалізацію визначених педагогічних принципів і умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з *трьох етапів* – підготовчого, інтеріоризаційного, екстеріоризаційного. *Підготовчий етап* здійснювався з урахуванням педагогічної *умови*, що передбачала *ціннісно-пошукову спрямованість*

*майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.*

Успішність формування умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики на першому етапі забезпечувалася *методами* (ситуативно-діяльнісної орієнтації; емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності; емоційно-морального інтересу; створення ситуацій пізнавального спору; стимулювання зацікавленістю).

*Інтеріоризаційний етап* реалізував педагогічну умову, що полягала у вдосконаленні власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення у процес самопідготовки *метакогнітивних освітніх технологій*, які формують інтелектуальні вміння й підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Цей етап передбачав використання *методів*: методу синектики, створення нетрадиційного продукту в процесі самопідготовки, різнобічного інформаційного оперування, адаптації наукових знань, прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі, змістовного синтезу освітніх проєкцій.

*Екстеріоризаційний етап* був спрямований на реалізацію такої умови: *яка полягає в оволодінні студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації та проєкції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.*

Упровадження цієї умови на третьому – екстеріоризаційному – етапі здійснювалося шляхом використання *методів*: вишукувального та нормативного прогнозування; суб'єктивного досвіду, екстраполяції, інтерполяції, інформаційного моделювання.

Чітка організація навчально-виховного процесу на кожному етапі експерименту забезпечила в процесі навчання цілеспрямований розвиток усіх компонентів самопідготовки студентів до педагогічної практики. Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи



здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості вмінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в студентів контрольної та експериментальної груп. Так, після впровадження пропонованої поетапної методики формування означеного феномена високого рівня досягли 25,7% студентів експериментальної групи та 8,6% контрольної. Середній рівень було виявлено в 14,3 % студентів експериментальної групи та 2,8% – контрольної. Отримані під час формування роботи результати дозволили зробити висновок про ефективність запровадженої методики формування в студентів умінь організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, в якій оволодіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати й використовувати нові знання, мати такі якості, як універсальність мислення, динамізм, мобільність. З огляду на це ставиться завдання оновлення змісту освіти шляхом посилення його практичної спрямованості, але при збереженні фундаментальності. У сучасних умовах важливо організувати процес навчання так, щоб його результат проявлявся в розвитку внутрішньої мотивації того, хто навчається, у формуванні стійкого пізнавального інтересу, практично затребуваних знань і вмінь, що забезпечить можливості самореалізації студента в майбутній практичній діяльності.

2. Одним з напрямів, що дозволяє перейти від знаннєвої парадигми музичної освіти до компетентнісної є самостійна навчальна діяльність студентів, яка включає самостійну роботу й самопідготовку до практичної діяльності. Традиційно під самостійною роботою студента розуміється форма організації учбового процесу у ВНЗ, яка виконується без безпосередньої участі, але під загальним керівництвом педагога. Як головна ознака самопідготовки учнів виступає саме те, що той, що навчається, працює не лише без допомоги викладача, а те, що кожна дія ним усвідомлюється, підпорядкована меті, яку він сам поставив.

Самопідготовка майбутнього вчителя музики в нашому дослідженні розглядається як превентивна робота студентів щодо забезпечення організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі.

Організація самопідготовки студентів до педагогічної практики передбачає створення в процесі навчання у вищому навчальному закладі таких умов, які б сприяли формуванню в студентів умінь організації та успішності музично-художньої взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики. До таких умінь було віднесено: критичне та осмислене ставлення до практичної діяльності; використання механізмів педагогічної рефлексії, раціонального планування своєї самоосвітньої діяльності, її оцінювання, контроль та регуляцію, творче опрацювання теоретичної інформації та музичних творів; володіння сучасними методами пошуку, обробки та використання інформації, її інтерпретації та адаптації з урахуванням віку, досвіду та естетичних інтересів учнівської аудиторії.

3. Аналіз методики організації самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики дозволив виділити структуру цієї категорії, яка складається з чотирьох компонентів: полімотиваційного; метакогнітивного; прогностичного; інтердіяльнісного. *Полімотиваційний компонент* у контексті самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики поєднує сукупність факторів, що стимулюють уміння студентів як до власної творчої діяльності, так і в контексті умінь щодо спонукання учнів до опанування художньої інформації в процесі музичних занять. У контексті категорії полімотиваційних умінь виділено таке: наявність певної позиції вчителя щодо теми предмета обговорення та вміння втримуватися в рамках цієї позиції; бажання доступно й цікаво викладати свої думки; не налаштовуватися на ситуацію «ідеальне сприйняття»; уміння робити акцент не на поведінці чи успішності учнів, а на вирішенні певного завдання уроку; бажання залучати до роботи всіх учнів, а не лише тих, хто виявляє інтерес.

*Метакогнітивний компонент* самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики визначено як систему варіативної численності навичок і умінь (планування, моніторинг та регулювання),

зумовлених художньо-музичним змістом уроку, досвідом сприйняття та віковими особливостями учнівського контингенту.

*Прогностичний компонент* пов'язаний з частиною суджень учителя про майбутнє сприйняття учнями інформації на уроці, ступеня їхнього інтересу, захопленості, розуміння музично-художньої інформації, динаміки проведення діалогу.

*Інтердіяльній компонент* розглядаємо в контексті діяльності студента-практиканта, яка спрямована на розкриття художнього образу, музичного твору або інформації перед аудиторією учнів. Розкриття структури умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики засновано на розроблених у педагогіці наукових підходах. Серед найзначніших науково-теоретичних підходів у дослідженні виокремлено: акмеологічний, синергетичний, системний.

4. У роботі обґрунтовано *принципові положення* щодо формування вмінь організації студентами самопідготовки до педагогічної практики, серед яких: *принцип варіативності*, який забезпечує право вчителя на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, ступінь їх адаптації в навчальному процесі; *абілітації*, спрямованої на підлаштування вчителя до реальної даності (інтересів, здібностей, досвіду, емоційного стану, вікових особливостей учнів), *численності уявлення* відносно системи інформаційних моделей уроку. Ключовим принципом у процесі експериментальної роботи було обрано принцип опори на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності.

5. Визначено, що основними педагогічними *умовами*, що сприяють успішній організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання, є: забезпечення ціннісно-пошукової спрямованості майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; уведення в процес самопідготовки студентів метакогнітивних

освітніх технологій з метою вдосконалення їх інтелектуальних умінь і підсилення рефлексивних механізмів музично-освітньої діяльності; актуалізація знань, досвіду минулого, спонукання до оцінки реальної ситуації та залучення до проектування варіативності власних дій на позитивну динаміку розвитку педагогічної ситуації.

6. Основними критеріями процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики вважаємо: художньо-мотиваційний, інтеграційно-когнітивний, аналітично-інтерполяційний, когерентно-комунікативний.

*Художньо-мотиваційний критерій* спрямовано на виявлення в студентів рівня мотивації в процесі самопідготовки до педагогічної практики, а також рівня сформованості вмінь проектувати мотивацію до музичного навчання в учнів у процесі навчальної діяльності. Цей критерій включав такі *показники*: рівень залучення або відчуженості в самостійну художньо-творчу діяльність; рівень сформованості умінь створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності; рівень цілеспрямованості на самостійне досягнення результату вирішення конкретного завдання.

*Інтеграційно-когнітивний критерій* спрямований на виявлення кількісного та якісного рівня знань і вмінь теоретичного та практичного рівнів, що сприяють успішності процесу самопідготовки. До інтеграційно-когнітивного критерію ми відносимо такі *показники*: уміння планувати процес самопідготовки з урахуванням суб'єктивного досвіду; рівень розуміння й усвідомлення інформації, що використовується студентом у процесі самопідготовки; рівень сформованості екстраполяційних умінь (використання інформації в різних контекстах).

*Аналітично-інтерполяційний критерій* відображає сформованість у студентів умінь і навичок, що забезпечують упереджуюче відображення процесу реалізації художньо-освітньої діяльності та характеризується такими показниками, як: уміння враховувати особливості досвіду та інтересів учнів; уміння упереджувати реакцію учнів на можливі педагогічні ситуації;

адекватна оцінка власних можливостей та доцільне використання своїх «сильних сторін».

*Когерентно-комунікативний критерій* визначає здатність студентів до створення змістового взаємозв'язку з учнями на рівні розуміння та творчої самореалізації. Він характеризується такими *показниками*: міра психоемоційного комфорту в ситуаціях непередбаченості, або ресурсного стану; рівень сформованості психофізичного, сенсорно-перцептивного та вольового елементів, які забезпечують відображення й сприйняття дій учнів та можливість керувати процесом навчання; ступінь урахування зворотного зв'язку в процесі педагогічного спілкування з учнями.

Означений критеріальний апарат було взято за основу діагностування стану сформованості досліджуваного феномена в студентів у процесі констатувального експерименту та визначення **рівнів** прояву умінь організації та проведення самопідготовки студентів до педагогічної практики: репродуктивний, пошуковий та творчий.

*Репродуктивний (низький) рівень* формування вмінь організації та проведення студентами самопідготовки до педагогічної практики передбачає наявність у студентів нестійкого інтересу до різних форм самостійної роботи, локальний характер знань, виконання самостійних завдань за зразком.

*Пошуковий (середній) рівень* хоча і не носить цілеспрямованого характеру, однак визначається прагненням самостійно ставити перед собою мету, самостійно вивчати першоджерела та добирати музично-ілюстративний матеріал до теми уроку, наявністю умінь перебудовувати рішення згідно з новоствореною педагогічною ситуацією, планувати та організовувати власну навчальну роботу.

*Творчий (високий) рівень* характеризується особистісно-значимою мотивацією, пов'язаною з реалізацією власних ідеалів і життєвих планів, чіткістю, дієвістю; стійкими, цілеспрямованими, систематичними діями в процесі самопідготовки, можливістю аналізувати проблемні ситуації,

прогнозувати, обирати методи їх вирішення в процесі пошуку нової інформації.

7. Пропонована методика передбачає три **етапи** організації самопідготовки студентів до педагогічної практики в процесі музичного навчання: підготовчий, інтеріоризаційний, екстеріоризаційний. На першому етапі передбачалася реалізація *педагогічної умови* «забезпечення ціннісно-пошукової спрямованості майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічного завдання та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу» шляхом використання в навчальному процесі таких *педагогічних методів*: метод ситуативно-діяльній орієнтації; метод емоційного стимулювання художньо-освітньої діяльності; метод емоційно-морального інтересу; створення ситуацій пізнавальної дискусії. Другий етап обумовлений впровадженням *педагогічної умови* «уведення до процесу самопідготовки студентів метакогнітивних освітніх технологій з метою вдосконалення їхніх інтелектуальних вмінь і підсилення рефлексивних механізмів музично-освітньої діяльності». Вказана умова забезпечувала впровадження в навчальний процес таких *методів*: метод синектики, метод різнобічного інформаційного оперування, метод адаптації наукових знань.

Реалізація на третьому етапі *педагогічної умови* «актуалізація знань, досвіду минулого, спонукання до оцінки реальної ситуації та залучення до проектування варіативності власних дій на позитивну динаміку розвитку педагогічної ситуації» забезпечувалась низкою *методів*, серед яких: метод вишукувального та нормативного прогнозування; екстраполяції, інтерполяції.

Реалізація умов забезпечувалася послідовним використанням у навчальному процесі ряду методичних прийомів, до яких віднесено: прийом мотиваційної інтриги, «пояснення для себе», прийом підтримки (прийом метакогнітивних «лісів»), рефлексивних питань.

8. За результатами контрольного діагностування було зроблено висновки, що впровадження розробленої експериментальної методики

сприяло позитивним зрушенням у формуванні організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики за кожним критерієм, що позначилося на загальному підвищенні рівня розвиненості досліджуваного феномена у студентів.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Аршинов В.И. Роль синергетики в формировании новой картины мира / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. – М.: Наука, 2004. – С. 374–393.
4. Ахвердиев К. Основные методологические подходы в педагогике / К. Ахвердиев // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 308-310.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1987. – 420 с.
6. Берулава М.Н. Методологические основы развития личности студента в вузе / М.Н. Берулова, Г.А. Берулова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2009. – № 4. – С. 134-140.
7. Болотова А.К. Психология развития / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 114.
8. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов]. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
9. Бондаренко Т.Н. Функциональная модель эффективного практико-ориентированного обучения в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / Т.Н. Бондаренко // Интернет-журнал «Науковедение» Института Государственного управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ). – № 4. – 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>.
10. Борзова Т.В. Концептуальные положения психологии понимания в обучении студентов вуза / Т.В. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2 (33). – С. 68-74.

11. Бочкарёв А.И. Проектирование синергетической среды в образовании [автореф. дисс. ... докт. пед. наук] спец. 13.00.01 / А.И. Бочкарев. – М., 2000. – 52 с.
12. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы [учебное пособие] / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
13. Ван Яхуа. Роздуми про вищу музичну освіту. Професійні цілі навчання та структура навчальних планів / Ван Яхуа // Музична освіта в Китаї. – 2003. – № 2. – С. 21.
14. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации / В.К. Вилюнас // А.Н. Леонтьев и современная психология; [сборник статей памяти А.Н. Леонтьева]. – М.: Просвещение, 1983. – С. 16-25.
15. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога [дисс. ... докт. пед. наук] спец. 13.00.08 / В.Г. Виненко. – Саратов: Поволжская академия государственной службы, 2001. – 322 с.
16. Воитлева Н. А. Формирование опыта профессионально-творческой деятельности будущего учителя музыки в процессе педагогической практики [Электронный ресурс] / Н.А. Воитлева // Наука-RASTUDENT.RU. – 2014. – №. 5 (05-2014). – Режим доступа: <http://nauka-rastudent.ru/5/1365/>.
17. Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвистического подхода / А. А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С. 22-26.
18. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [учебное текстовое ГОУ ВПО УГТУ] / А.С. Воронин. – Екатеринбург: УПИ, 2006 – 139 с.
19. Вохмяніна І.В. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики [дисс. ... канд. пед. наук] спец. 13.00.04 / І.В. Вохмяніна. Х. ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. – 210 с.

20. Выготский Л.С. История развития высших психических функций [собрание сочинений] / Л.С.Выготский. – М.:Изд-во Академии наук, 1983. – Т.1. – С. 59.
21. Вышкина А.Р. Педагогическая практика студентов факультета педагогического образования, искусств и технологий специальности 050601.65 – музыкальное образование [рабочая программа] / А.Р.Вышкина. – Нижний Новгород:НГУ имени Ярослава Мудрого 2011. – 27 с.
22. Вяткин Л.Г., Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов / Л.Г.Вяткин, А.Б.Ольнева, Г.Д.Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: сб. науч. трудов. – Саратов, 2002. – С. 35-38.
23. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации / П.Я.Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.25-32.
24. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г.Гарунов, П.И.Пидкасистый. – М.:Знание, 1978. – 204 с.
25. Генкин Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительской работы / Д.М.Генкин. – Л.:Изд-во ЛГИК, 1983. – С. 6-20.
26. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [учебное пособие] / Б.С.Гершунский. – М.:Флинта:Наука, 2003. – 768 с.
27. Гершунский Б.С. Философия образования и политика (о набатной функции философии образования) / Б.С.Гершунский // Философия образования для XXI века. – М.:Наука, 2002. – С. 336-463.
28. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н.К.Голубев. – Л.:Ленинград. гос. пед. ин-т, 1988. – 124с.
29. Гордан В. Метод синектики [Электронный ресурс] / В.Гордан // Навчальні матеріали онлайн. – Режим доступа: [http://pidruchniki.com/19340412/pedagogika/metod\\_sinektiki](http://pidruchniki.com/19340412/pedagogika/metod_sinektiki).
30. Грачев В.Д. Философия ума / В.Д.Грачев. – Ставрополь:Изд-во СГУ, 1999. – 108 с.

31. Григорьева М.С. Метакогнитивные процессы их структура и роль в решении задач [Электронный ресурс] / М.С. Григорьева // Молодые исследователи России: научно-образовательный информационный ресурс. – Санкт-Петербургский государственный университет. – С.335-337. – Режим доступа [http://mir.spbu.ru/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=110:mns-15-8-02&Itemid=51](http://mir.spbu.ru/index.php?option=com_k2&view=item&id=110:mns-15-8-02&Itemid=51).
32. Грицай Н. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології / Н. Грицай // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 5 (Ч. 2). – 2012. – С.26-33.
33. Дацько Ю. Роль педагогічної практики у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови / Ю. Дацько // Вісник Львівського університету; [Серія «Іноземні мови»]. – 2009. – Випуск 16. – С.199-206.
34. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.
35. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
36. Долгановская Н.В. Методы педагогического прогнозирования и подходы к их классификации / Н.В. Долгановская, М.Г. Катичева. – Ростов н/Д.: Южный Федеральный Университет, 2014 – С. 78-82.
37. Ду Яньян. Развитие высшего педагогического образования в Китае [дис. ... канд. пед. наук]. 13.00.01 / Яньян Ду. – Санкт-Петербург, 2004. – 160 с.
38. Елагина В.С. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая, Л.Л. Балакина // Фундаментальные исследования. – 2011. – Вып. 8-1. – С. 27-31.
39. Ершов П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.

40. Ершова А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 232 с.

41. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный. – Св. 136000 слов. ст., ок. 250000 семант. ед.: [в 2 т.] / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1084 с.

42. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров – [2-е изд.]. – М.: Джангар, 2012. – 864с.

43. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.

44. Задорина О. С. Подготовка педагога к реализации идей педагогической режиссуры [Электронный ресурс] / О. С. Задорина // Педагогические науки: Проблемы подготовки специалистов. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/20\\_PNR\\_2011/Pedagogica/2\\_90695.doc.htm/](http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/2_90695.doc.htm/)

45. Задорина О. С. Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании [монография] / О. С. Задорина. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2010. – 246 с.

46. Закономерности и метапринципы воспитания: принцип индивидуально-творческого подхода и принцип профессионально-этической ответственности [Электронный ресурс] // Журнал дошкольная педагогика социальная психология и педагогика. – Режим доступа: <http://www.pedpro.ru/education/15/294.htm>.

47. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-34.

48. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2004. – № 3. – С. 42-53.

49. Зеер ЭФ. Личностно-ориентированное профессиональное образование / ЭФЗеер, ГМРоманцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
50. Зимняя ИА. Педагогическая психология [учеб. для вузов] / ИАЗимняя. – [2-е изд. доп., испр. и перераб.] – М: Университетская книга; Логос, 2007. – 384 с.
51. Зинченко ВП. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / ВПЗинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.
52. Знаков ВВ. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / ВВЗнаков. – М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
53. Иванова ТМ. Педагогическая практика как составляющая подготовки будущего учителя к инновационной деятельности [дис. ... канд. пед. наук] 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / ТМИванова. – Чита, 2006. – 238 с.
54. Игнатова ВА. Педагогические аспекты синергетики / ВАИгнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26-31.
55. Исаева ТА. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) / ТАИсаева // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 412-414.
56. Кан-Калик ВА. Педагогическое творчество / ВАКан-Калик, НДНикандров. – М: Педагогика, 1990. – 140 с.
57. Карманчиков АИ. Логика педагогического прогнозирования [монография] / АИКарманчиков. – Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2012. – 83 с.
58. Карманчиков АИ. Педагогическое прогнозирование творческой активности личности / АИКарманчиков. – Ижевск: Издательство ИПК и ПРО, 2005. – 56 с.

59. Квасница З.С. О специфике организации и содержании педагогической практики студентов музыкально-педагогического факультета / З.С.Квасница, С.Н.Гладкая, Э.Ф.Печерская // Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах – ученые записки. – Казань: Казан. ГПИ, 1979. – Вып. 92. – С. 3-8.

60. Князева Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 31-36.

61. Князева Е.Н. Синергетика – начала нелинейного мышления / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 38-47.

62. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре [Электронный ресурс] / Е.Н.Князева // Московский международный синергетический форум. – Режим доступа: <http://www.iph.ras.ru/~mifs>.

63. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – М.: РАГС, 1999. – С. 8-18.

64. Коваль О.В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики – автореф. дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання музики та музичного виховання / О.В.Коваль. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. – 21 с.

65. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь – для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

66. Козырева Л.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки – дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.01, 13.00.08 / Л.П.Козырева. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2008. – 215 с.

67. Коржавина В.Н. Проблема понимания в образовании / Н.В.Коржавина // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 7. – С.73-75.
68. Костромина С.Н. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / С.Н.Костромина, Т.А.Дворникова // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. – Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. – Вып. 3. – СПб, 2007. – С. 295-306.
69. Кочарян Н.Б. Проблема формирования мотивации самостоятельной работы школьников подросткового возраста / Н.Б.Кочарян // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии – сборник статей по материалам XXXIX Международной научно-практической конференции. – N 4 (39). – Ч. I. – Новосибирск – Изд-во «СибАК», 2014. – 125-129.
70. Крекотень О.В. Деструктивні проблеми організації самостійної роботи студентів та шляхи їх вирішення / О.В.Крекотень // Materialy VIII mezinárodni vedecko-ptaktická konference, «Dnyvédy – 2012». –Прага – Изд. дім «Education and Science», 2012. – С.35.
71. Крысько В.Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы [учеб. пособ. для вузов] / В.Г.Крысько. – М. – ЮНИТИ, 2004. – 367 с.
72. Кудрявцев И.К. Синергетика как парадигма нелинейности / И.К.Кудрявцев, С.А.Лебедев // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С.55–63.
73. Кулаковский Л.В. О теории ладового ритма и ее заданиях / Л.В.Кулаковский // Музыкальное образование. – № 1. - Харьков, 1930. – С.11-18.
74. Куликова Л.М. Организация непрерывной педагогической практики студентов зарубежных высших учебных заведений [Электронный



ресурс] / Л.М.Куликова // Теория и практика физической культуры – 1997. - № 9 – Режим доступа <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1997N9/p52-56.htm>.

75. Курдюмов С.П. У истоков синергетического видения мира / С.П.Курдюмов, Е.Н.Князева // Самоорганизация и наука – Опыт философского осмысления. – М.: Аргумент, 1994. – С. 162–186.

76. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика – научные подходы и мифы / В.О.Кутьев // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 7-14.

77. Лагутин А.И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе / А.И.Лагутин. – М.: Музыка, 1982. – 224 с.

78. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

79. Лі Юєген. Сучасний стан і реформа музично-педагогічної практики у вищих педагогічних університетах / Лі Юєген // Педагогічні дослідження в галузі музичного, фізичного та естетичного виховання. – 2009. – № 4. – С.123-124.

80. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность – монография – [в 2 ч.] / Л.Н.Макарова. – М.: МГПУ, ТГУ им.Г.Р.Державина. – М.: Гамбов – Изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 2. – 2000. – 142 с.

81. Макарова Н. Анализ понятия самоотношения личности в современном обществе / Н.Макарова // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. – 2013. – Nr 1 (4) – С. 160-169.

82. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу // [в кн.:] Психология личности [под. ред. Д.Я.Райгородского]. – Самара – Бахрах-М, 2006. – С. 391-396.

83. Медвідь Т.О. Розвиток музичного навчання у загальноосвітніх закладах України в кінці ХХ – на початку ХХІ століття – автореф. дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.О.Медвідь. – Дрогобич, 2015. – 20 с.

84. Мен Мен. Формування музично-імпровізаційних умінь у майбутніх учителів музики України та Китаю [дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мен Мен. – Одеса : Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2012. – 289 с.

85. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики [автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 22 с.

86. Мозгальова Н. Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки [дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Г. Мозгальова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 202 с.

87. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова – М. : Знание, 2009. – 246 с.

88. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – С. 107-109.

89. Надточеева Е. С. Развитие профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка в рамках рефлексивного похода [Электронный ресурс] / Е. С. Надточеева. – Режим доступа : <http://www.km.ru/referats/332525-razvitie-professionalno-metodicheskoy-kompetentsii-budushchego-uchitelya-inostrannogo-yazyka->.

90. Новаченко Т. В. Синергетический подход в воспитании и образовании / Т. В. Новаченко // Міжнародне співробітництво та університетська освіта : Матеріали Міжнарод. наук. конф. – Миколаїв, 2000. – С. 127-130.

91. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

92. Новська А. Р. Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах [дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. Р. Новська. –

Одеса Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2015. – 247 с.

93. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.

94. Ороновська Л.Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики [автореф. дис. ... канд. пед. наук] спец. 13.00.07 / Л.Д. Ороновська. – Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2006. – 20 с.

95. Осипова С.И. Педагогические условия становления успешной личности в системе непрерывного образования / С.И. Осипова. – Красноярск: ГАЦМиЗ, 2000. – 20 с.

96. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

97. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

98. Педагогика [учебное пособие] / [под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко]. – М.: Школа-пресс, 2000. – 512 с.

99. Педагогічна майстерність [підручник] / І.А. Вязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін; [за ред. І.А. Вязюна]. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

100. Педагогическое прогнозирование / Л.Е. Никитина, И.А. Липский, И.И. Майорова, С.Н. Щеглова, Г.А. Наместникова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-педагогический институт, 2009. – 288 с.

101. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П.И. Пидкасистый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь: Изд-во ПТУ, 1979. – С. 23-34.

102. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций / Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации – Материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – С. 45-48.

103. Популярная психологическая энциклопедия / сост. С.С. Степанов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Эксмо, 2005. – 672 с.

104. Пригожин И. Порядок из хаоса – Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; [пер. с англ. Ю.А. Данилова; под общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтovichа и Ю.В. Сачкова]. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

105. Присяжная А. Педагогическое прогнозирование студентов в вузах России и Европы / А. Присяжная // Формирование компетенций учащихся и студентов в общем и профессиональном образовании: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2011. – С. 68-77.

106. Присяжная А.Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала) – [монография] / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Образование, 2006. – 306с.

107. Проблема организации практико-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / И. Резникова и др. – Режим доступа – [www.mstuca.ru/scientific\\_work/sci\\_proj/.../10096/](http://www.mstuca.ru/scientific_work/sci_proj/.../10096/).

108. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики – автореф. дис. ...канд. пед. наук – спец. 13.00.02 / Є.М. Проворова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 19 с.

109. Просалова В.С. Концепция внедрения практикоориентированного подхода [Электронный ресурс] / В.С. Просалова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 3. – Режим доступа – <http://publ.naukovedenie.ru>

110. Раввінов О.Г. Методика викладання нотної грамоти в початковій

школі [укрНДІ педагогіки / О.Г.Раввінов. – К.Музика, 1950. – С.86.

111. Рачина Б.С. Стратегия обновления педагогической практики на факультете музыки [Электронный ресурс] / Б.С.Рачина // Вестник Герценовского университета. – 2009. – Вып. 10. – Режим доступа [http://cyberleninka.ru/article/n/.

112. Рибак С. Б. Сутність і структура самостійної навчальної діяльності студентів [Електронний ресурс] / С.Б.Рибак, Н.Б.Баумвальд, Р.М.Писарик // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД [Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (29 - 30 грудня 2013 р.). – Режим доступу [http://oldconf.neasmo.org.ua/node/932.

113. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс [пер. с англ. Е.И.Исениной]. – М. Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

114. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. Питер, 2002. – 720 с.

115. Рубцова Л.В. Саногенное мышление [учебно-методический комплекс] / Л.В.Рубцова. – Новосибирск. Новосибирский государственный педагогический университет, 2010. – 205 с.

116. Рыбалко Е.Ф. Психология развития / Е.Ф.Рыбалко, Л.А.Головей, Т.В.Прохоренко. – СПб. Питер, 2001. – 512 с.

117. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И.Сарджвеладзе. – Тбилиси. Мецниереба, 1989. – С. 23.

118. Серeda Н.В. Элементы театральной педагогической у формуванні педагогичної майстерності / Н.В.Серeda // Теорія і практика управління соціальними системами: науково-практичний журнал. – Харків, 2011. – № 2. – 48 – 54.

119. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Сидоренко. – СПб. «Речь», 2000. – 350 с.

120. Скоробогатова М.Р. Развитие системы подготовки учителей

начальных классов в Украине (вторая половина XX столетия) [дис. ... канд. пед. наук] спец. 13.00.01 / Скоробогатова Мария Ростиславовна. – Симферополь, 2010. – 265 с.

121. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс] // Академик. – Режим доступа [http://dic.academic.ru/contents.nsf/business/].

122. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лёхина и Ф.Н. Петрова. – [изд-е 3-е перераб. и доп.]. – М.: Мысль, 1979. – 805 с.

123. Словник слів іншомовного походження / уклад. С.Я. Єрмоленко. – К.: Фоліо, 2006. – 623 с.

124. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576с.

125. Смирнов С.А. Понятие режиссуры игры в педагогике / С.А. Смирнов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 34-38.

126. Современная западная философия [словарь] / сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

127. Степанова Л.П. Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики [дис. ... канд. пед. наук] спец. 13.00.02 / Л.П. Степанова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 254 с.

128. Стрельникова Е.Н. Тестовые задания, контролирующие понимание / Е.Н. Стрельникова, Т.Г. Михалева // Разработка педагогических тестов по химии. – М.: «Вако», 2013. – С. 103-104.

129. Тагильцева Н.Г. Профессия «учитель музыки» глазами студентов педагогических вузов / Н.Г. Тагильцева // Преподаватель XXI века. – 2010. – № 2. – С. 73-80.

130. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. – 1997. – С. 32-41.

131. Тарасова Е.Г. Театральная педагогика и артистизм учителя как средство создания образовательной среды (или зачем учителю быть актером?) [Электронный ресурс] / Е.Г. Тарасова // Педсовет.org.; Живое

пространство образования. – Режим доступа: [http://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,4131/Itemid,118/](http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4131/Itemid,118/).

132. Теплов Б.П. Проблемы различий / Б.П. Теплов. – М.: Провещение, 1961. – С. 278.

133. Ткаченко Л.П. Синергетика у педагогіці: праксеологія творчості / Л.П. Ткаченко // Соціально гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: Міжнародна наукова конференція. – Х.: ХНУМГ, 2014. – 130 с.

134. Ткаченко Л.П. Развитие личности в дефинициях синергетики: освітньо-педагогічний тезаурус / Л.П. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 8-9. – С. 20-23.

135. Ткаченко Р.В. Синергетика и проблемы прогнозирования социальных процессов / Р.В. Ткаченко // Вісник СевДТУ. – 2008. – Вип. 86: Социальная философия и философия истории. – С. 36–41.

136. Тлумачний словник російської мови з включенням відомостей про походження слів / відп. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2008. – 956 с.

137. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності і майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / С.П. Федоріщева. – Луганськ: Луган. держ. пед. університет ім. Т. Шевченка, 2001. – 20 с.

138. Федотова О.Д. Интерполяционный контроль методологических знаний / О.Д. Федотова // Классический Лицей № 1 при РГУ: опыт и перспективы. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2002. – С. 56-62.

139. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 770 с.

140. Фрицко Ж.С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических учений: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

141. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен; [пер. с англ. Ю. А. Данилова] – М.: Мир, 1985. – 423 с
142. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен; [пер. с англ. Е. Н. Князевой]. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
143. Хакунова Ф. П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования / Ф. П. Хакунова // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 153-158.
144. Хе Ївень. Формування звукотворчої волі у майбутніх учителів музики в процесі гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Хе Ївень. – Одеса: Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2015. – 285 с.
145. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [в 2 т.] / Хайнц Хекхаузен; [пер. с нем. Е. Ю. Патяева и др; ред. и предисл. Л. И. Анцыферовой и Б. М. Величковского]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.
146. Хереско Л. П. Музыкальные картинки для фортепиано / Л. П. Хереско – Л.: Советский композитор, 1988. – 136 с.
147. Центральний державний історичний архів України. – Ф. № 166. – Опус 9. – Справа 1157. – С. 59-63.
148. Цзяо Їн. Культурологічна парадигма та її функції в естетичному розвитку особистості / Їн Цзяо // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2015. – Вип. 18. – С. 74-77.
149. Черноокова Т. Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] / Т. Е. Черноокова // Портал психологических изданий PsyJournals.ru – Культурно-историческая



психология. – 2009. – № 4. – Режим доступа – [http://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001_full.shtml).

150. Чжан Лей. Формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано – дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.02 / Чжан Лей. – К – НПУ ім. М – П – Драгоманова, 2015. – 230 с.

151. Чичиланова С – А. Самостоятельная работа как один из важнейших компонентов учебного процесса / С – А – Чичиланова // Музейный вестник. – Челябинск, 2012. – Вып. – 12. – С. – 116-119.

152. Шакуров Р – Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р – Х – Шакуров. – М – Просвещение, 1990. – 186 с.

153. Шакуров Р – Х. Творческий рост педагога / Р – Х – Шакуров. – М – Знание, 1985. – 178 с.

154. Шамова Т – И. Активизация учения школьников / Т – И – Шамова. – М – Педагогика, 1982. – 209 с.

155. Шарай Т – П. Изменение самоотношения личности у женщин в результате многомерного психологического воздействия – автореф. дис. ... канд. псих. наук – спец. 19.00.13 / Т – П – Шарай. – Казань, 2005. – 25 с.

156. Шаронин Ю – В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю – В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.

157. Шевченко С – Н. Методика самоподготовки учащихся по биологии в школах продленного дня (8 класс) – дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.02 / С – Н – Шевченко. – М., 1984. – 187 с.

158. Шех Т – В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку [Электронный ресурс] / Т – В – Шех // Концепт – научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – 2 квартал 2011, ART 11-2-

05. – Киров, 2011 г. – Режим доступа <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11205.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225-1618.

159. Широбокова Т.С. Методика организации и проведения нетрадиционных уроков в образовательном процессе учреждений СПО / Т.С. Широбокова // Научные исследования в образовании. – 2012. – Вып. №12. – С. 46-59.

160. Шишлянникова Н.П. Педагогическая практика как условие становления профессиональной компетентности будущего учителя музыки / Н.П. Шишлянникова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 4(132). – С. 173-177.

161. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.

162. Шмелёва С.А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза / С.А. Шмелёва // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 5 (120). – С. 16-22.

163. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

164. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под общ. ред. член-корр. РАН И.Т. Касавина. – М.: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

165. Юань Янь. Методика формування умінь самопідготовки у майбутніх учителів музики до педагогічної практики / Юань Янь // Наука і освіта. – Одеса: ПНПУ, 2016. – № 1. – С. 146-152.

166. Юань Янь. Творча діяльність як метод організації самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики / Юань Янь // Наука і освіта. – Одеса: ПНПУ, 2016. – № 4. – С. 21-25.

167. Юань Янь. Методичне забезпечення самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики / Юань Янь // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені

Код Ушинського Серія Педагогіка. – Випуск 2 (109). — Одеса ПНПУ імені Код Ушинського, 2016. – С. 93-97.

168. Юань Янь. Сутність практико-орієнтованого підходу у процесі навчання майбутніх учителів музики / Юань Янь // Наукові записки Серія: Педагогічні науки. – Вип. 143. – Кіровоград, 2016. – С. 230-233.

169. Юань Янь. Творча активність як засіб розвитку навичок самопідготовки майбутнього вчителя музики / Юань Янь // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Код Ушинського. – № 11-12. – Одеса ПНПУ, 2014. – С. 163-167.

170. Юань Янь. Умови самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики / Юань Янь // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : Збірник наукових праць. – Вип.1-2 (5-6). – Суми, 2015. – С 201-211.

171. Юй Фей. Стан і проблеми організації педагогічної практики в системі підготовки вчителів музики у вишах Китаю / Юй Фей // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя Серія Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С .226-229.

172. Ялалов ФГ. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / ФГ Ялалов // Интернет-журнал «Эйдес». – 2007. – Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

173. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Э Янч. – М Прогресс, 1970. – 568 с.

174. Alexander P.A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process / P.A.Alexander // Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning / [ed. by D.Y.Dai and R.J.Sternberg]. – Mahwah, N.J Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 273-298.

175. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. – New York: Longman, 1956. – 248 p.

176. Bransford J.D. How people learn: Brain, mind, experience, and school / J.D. Bransford, A.L. Brown, R.R. Cocking // National Academy Press. – Washington: DC, 1999. – P. 58-65.

177. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms / A.L. Brown // Metacognition, Motivation, and Understanding. – Ch. 3. – New Jersey, 1987. – P. 65-116.

178. Brown A.L., Armbruster B.B., Baker L. The role of metacognition in reading and studying / A.L. Brown, B.B. Armbruster, L. Baker // Comprehension: From Research to Practice. – Ch. 4. – New Jersey, 1986. – P. 49-76.

179. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – № 34. – P. 906-911.

180. Flavell J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving / J.H. Flavell // The Nature of Intelligence. Hillsdale / [ed. by L. B. Resnick]. – N.Y., 1976. – P. 132-137.

181. Garner R. Metacognition: Answered and unanswered questions / R. Garner, P. Alexander // Educational Psychologist. – 1989. – 24(2). – P. 143-158.

182. Hartman H. J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice / H.J. Hartman // Kluwer Academic Publishers. – Dordrecht, 2001. – 148 p.

183. Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – V. 77. – № 6. – P. 1121-1134.

184. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development [Internet resource] / D. Moshman // Liberal Education. – Summer, 2003. – Access mode: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm>.

185. Paris G.S. When is metacognition helpful, debilitating, or benign? / G.S. Paris // Metacognition: process, functions, and use / [Ed. by P. Chambres, M. Izaute]. – P.-J. Marescaux, 2002. – P. 111 – 119.

186. Pintrich P.R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P.R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-225.

187. Rasekh Z.E. Metacognitive strategy training for Vocabulary Learning / Z.E. Rasekh, R. Ranjbar // Teaching English As Second or Foreign Language. – 2003. – Vol. 7. – № 2. – P. 1-5.

188. Schraw G. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning / G. Schraw, K.J. Crippen, K. Hartley // Research in Science Education, 2006. – № 36. – P. 111-139.

189. Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems / M.T.H. Chi, M. Bassok, M.W. Lewis, P. Reinmann, R. Glaser // Cognitive Science. – 1989. – № 13. – P. 145-182.

190. Sidi A. Practical Extrapolation Methods: Theory and Applications / A. Sidi // Cambridge University Press: Cambridge monographs on applied and computational mathematics. – 2003. – № 10. – 519 p.

191. Yuan Yan. Retrospective analysis of organization and performance of self-educating activity in the process of teaching / Yuan Yan // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration. – ISSUE .-2015.-№ 6. – ISSN 2218-8584. – ARIEL UNIVERSITY. – P. 447-450.

## РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ

## «Основи організації самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики»

Опис предмета курсу

*Предмет:* формування у майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до педагогічної практики

Курс	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
Кількість кредитів ECTS: 1	0202 Мистецтво	За вибором Рік підготовки: 2 Семестр: 3-4
Модулів: 2	6.020200 Музична педагогіка і виховання	Лекції (теоретична підготовка): 21 год. Практичні: 15 год. Самостійна робота: 21 год.
Змістових модулів: 2		Індивідуальна робота (проект – творча робота, письмовий звіт): 15 год.
Загальна кількість годин: 72	Бакалавр	Вид контролю: залік
Тижневих годин: 1		

*Мета:* формування в майбутніх учителів музики умінь організації самопідготовки до педагогічної практики в процесі музичного навчання, яка передбачає:

- наявність у студентів прагнення до самостійної роботи в процесі підготовки до педагогічної практики;
- усвідомлене ставлення до вибору концепції та структури уроку в процесі самопідготовки;
- уміння актуалізувати знання, теоретичний та практичний досвід;

– розуміння необхідності переоцінки власної стереотипної поведінки, або засобів репрезентації інформації відповідно до особливостей об'єктивної ситуації(вікові особливості, досвід учнів щодо сприйняття інформації...)

– готовність до адаптації навчального матеріалу з урахуванням можливостей учнів щодо його осмислення;

– осмислення різнопредметної інформації у контексті однієї творчої задачі;

– самоаналіз можливостей, успіхів і причин труднощів у вирішенні педагогічного завдання;

– потреба діяти в межах самостійно вироблених мотиваційних схем, тобто використання власного досвіду про те, якими шляхами можна реалізувати поставлену ціль уроку;

– уміння організовувати художнє-творче спілкування учнів з музикою;

– вміння налаштовувати учнів на образно-емоційне сприйняття музичного твору;

– уміння прогнозувати навчальну ситуацію, реакцію та поведінку учнів;

– володіння прийомами саморегуляції власної поведінки та емоційного стану.

*Завдання курсу* полягає в тому, щоб студенти:

– засвоїли основні теоретичні принципи, механізми та особливості процесу самопідготовки до педагогічної практики з музичного навчання;

– оволодіння навичками використання різнопредметної інформації та її контекстної адаптації;

– виявили необхідність самостійного усвідомлення структури і концепції уроку;

– оволоділи різними прийомами побудови уроку;

– навчилися занурюватися у творчий процес самопідготовки;

– аналізувати та прогнозувати навчальну ситуацію;

- створювати різноманітні творчі завдання ,що спрямовані на певну навчальну задачу;

- навчитися різним способам подачі навчального матеріалу та цілеспрямованому їх використанню.

Викладання означеного курсу здійснюється під час лекційно-семінарських і практично-групових занять із використанням інформаційно-ілюстративного, частково-пошукового (проблемно-ситуативні завдання), творчо-дослідницького методів.

*Засобами навчання* було обрано: аналіз конспектів уроків, методи конспектування довідкової і навчально-художньої літератури, художньо-педагогічна дискусія, створення проблемних ситуацій, дослідницький, репродуктивний, частково-пошуковий, або евристичний методи, метод проблемного викладання, слухового аналізу та контролю.

Ці методи необхідно використовувати відповідно до основних критеріїв технологічності, а саме:

- керованості (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів);
- концептуальності (опора на наукову концепцію);
- відтворюваності (можливість повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами;
- системності (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- ефективності (ефективність педагогічних технологій за результатами, оптимальність за витратами, гарантованість досягнення стандарту навчання).
- *Основними методами оцінювання знань є:*
  - спостереження за змінами мотивації студентів щодо самостійної роботи.



- інформаційна доцільність текстового матеріалу, що має використовуватись студентом в процесі самопідготовки ;
- ступінь прогнозування різних навчальних ситуацій;
- наявність доцільності діалогу в рамках поставленої задачі уроку;
- ставлення студентів до власного виконання музично-ілюстративного матеріалу;
- якість варіативності способів репрезентації навчального матеріалу.

Вивчення означеної дисципліни-модулю передбачається у 1-му та 2-му семестрах 4-го курсу. Загальний обсяг годин складає – 72 (1 кредит) (36 годин у 1-му семестрі та 36 годин у 2-му семестрі), з яких 36 годин аудиторної, 21 год самостійної та 15 – індивідуальної роботи.

*Очікувані результати.*

У процесі вивчення цієї дисципліни студент повинен

*знати:*

- різні способи побудови уроку музики;
- доцільність використання інтерактивних засобів навчання
- особливості планування власної самостійної діяльності;
- механізми інтерпретації навчально-художньої інформації;
- музично-ілюстративні складові до заданих тем уроку;
- прийоми подолання художньо-виконавських труднощів;
- прийоми подолання емоційного хвилювання під час публічного виступу;
- прийоми утримання в пам'яті цільної художньої ідеї в процесі проведення уроку ;
- способи вербального аналізу художнього змісту музичного твору.

*уміти:*

- самостійно аналізувати музичній твір згідно його жанрових і стильових особливостей;
- здійснювати вибір навчально-художньої інформації;

- доступно і цікаво викладати свої думки;
- сприймати судження учнів, що суперечать суті навчальної проблеми;
- робити акцент не а поведінці учнів, а на вирішенні певної задачі уроку;
- прогнозувати різні ситуації, що можуть скластися на уроці;
- занурюватись у творчий процес;
- ілюструвати музичний матеріал.

У контексті роботи над формуванням умінь самопідготовки до педагогічної практики з музичного навчання слід пам'ятати, що основні недоліки педагогічної діяльності майбутніх учителів музики в процесі проходження педагогічної практики пов'язані із таким: неузгодженість теоретичних знань і вмінь студентів з їх практичним використанням; відсутність зв'язку загально-педагогічних і фахових дисциплін; майбутні фахівці все частіше виступають у якості об'єкта педагогічного впливу; рольова позиція зумовлює виникнення в майбутніх учителів музики розгубленості, невміння налаштувати учнів на образно-емоційне сприйняття музичного матеріалу; відсутність навичок осмислення набутих теоретичних і практичних знань, умінь і навичок; нерозуміння необхідності переоцінки і координації своєї практичної діяльності; побоювання емоційної відкритості; тенденція до ускладнення або спрощення змісту художньо-освітнього матеріалу, що презентується.

*Необхідні настанови для викладання курсу.*

Серед настанов щодо формування у майбутніх учителів музики умінь самопідготовки до педагогічної практики з музичного навчання ми виділили:

– ціннісно-пошукова спрямованість майбутнього вчителя музики на вирішення педагогічної задачі та створення активно зацікавленої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу;

– вдосконалення власного організаційно-педагогічного та науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самопідготовки метакогнітивних освітніх технологій, які формують

інтелектуальні вміння і підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;

– оволодіння студентами продуктивними способами вирішення навчальних завдань, заснованих на синтезі трьох констант: знаннях і досвіді минулого, реальній оцінці реальної ситуації і проєкції варіативності власних дій на майбутню якість розвитку педагогічної ситуації.

*Структура залікового кредиту*

№ з/п	Тема	Години навантаження					Максимальний бал
		лекції	практичні заняття	лабораторні заняття	самостійна робота	індивідуальна робота	
<b>Змістовий модуль I</b>							
<b>Теоретичні та практичні основи самопідготовки до педагогічної практики</b>							
1	Сутність поняття «практико-орієнтоване навчання»	1	1	–	1	1	10
2	Особливості самопідготовки до педагогічної практики	2	1	–	2	–	10
3	Формування позитивної мотивації до самостійної роботи	2	1	–	1	1	10
4	Метакогнітивні знання і досвід	1	1	–	4	–	10
5	Механізми інтуїтивного та осмисленого прогнозування	1	1	–	2	–	20
6	Сутність інформаційного моделювання навчальної інформації <sup>104</sup>	3	1	–	3	2	20
7	Типові труднощі процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики з музичного навчання	1	1	–	–	1	15

<b>За активність на заняттях:</b>							<b>5</b>
<b>Всього:</b>		<b>11</b>	<b>7</b>	<b>–</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>100</b>
Змістовий модуль II							
<b>Умови та засоби формування умінь самопідготовки до педпрактики</b>							
8	Моделювання. Уявний експеримент, екстраполявання як методи прогнозування	2	1	–	–	–	15
9	Умови формування умінь самопідготовки до педагогічної практики з музичного навчання	1	1	–	–	–	10
10	Основні принципи самопідготовки студентів до педагогічної практики	1	1	–	1	–	10
11	Педагогічні методи формування само підготовчих умінь у смайбутніх учителів музики	2	2	–	3	4	20
12	Методичні прийоми формування умінь організації самопідготовки студентів до педагогічної практики	3	1	–	2	3	20
13	Самопрезентаційні уміння вчителя музики	1	2	–	2	3	20
<b>За активність на заняттях:</b>							<b>10</b>
<b>Всього:</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>–</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

### **Тема 1. Сутність поняття «навчальна самопідготовка»**

Основні характеристики практико-орієнтованого навчання. Загальний стан та концептуальні принципи функціонування сфери майбутньої діяльності вчителя музики. Навчальна самопідготовка, як найскладніша форма самостійної навчальної діяльності студентів, яка пов'язана з проєкцією та формуванням нових знань при вирішенні задач в невідомих ситуаціях та умовах.

### **Тема 2. Особливості самопідготовки до педагогічної практики**

Рівні складності самостійної роботи : відтворюючий (репродуктивний або тренувальний), реконструктивний (аналіз навчального матеріалу з його

подальшим синтезом), творчий (формування навичок і вмінь здійснювати пошук при вирішенні більш складних комунікативних завдань).

Навчально-логічні уміння: вміння виділяти головне, складати план, порівнювати факти, явища, події за заданими критеріями, давати визначення за істотними ознаками, висловлювати судження і підтверджувати фактами. Навчально-комунікативні уміння: вміння переконувати, ставити уточнюючі питання, розподіляти роботу при спільній діяльності, керувати навчальним діалогом, організовувати роботу в групах.

Виконавські уміння: виконання музичних творів, розучування пісенного матеріалу.

### **Тема 3. Формування у майбутнього вчителя музики позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі самопідготовки до педагогічної практики**

Екстринсивна, інтроектована, ідентифікована, інтринсивна мотивації. Особливості інтринсивної мотивації (вибір оптимальної трудності завдань, наявність позитивного зворотного зв'язку, автономність).

### **Тема 4. Метакогнітивні знання і досвід**

Складові метапізнання: метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, цілі та стратегії. Планування діяльності (формування плану, передбачення результату, аналіз можливих помилок); контроль за діяльністю; перевірка результатів пізнавальної діяльності.

### **Тема 5. Механізми інтуїтивного та осмисленого прогнозування**

Зовнішній і внутрішній характер педагогічного прогнозування. Особливості аналізу студентами власних можливостей, здібностей, індивідуальної освітньої траєкторії. Прогностичні можливості, прогностичний потенціал, як спрямованість на майбутнє, вміння

передбачати, передбачати майбутні дії або емоційну реакцію конкретного учня на можливі педагогічні ситуації.

### **Тема 6. Сутність інформаційного моделювання навчальної інформації**

Моделювання навчальної інформації та її варіювання відповідно віку, інтересів, та досвіду сприйняття учнів. Формування умінь ускладнення та спрощення художньо-пізнавальної інформації.

### **Тема 7. Типові труднощі процесу самопідготовки студентів до педагогічної практики з музичного навчання**

Аналіз типових труднощів, характерних для навчальної діяльності сучасного вчителя музики: невміння працювати з навчальним матеріалом за новими програмами; ставка на репродуктивну діяльність учня, яка заснована на заучуванні і призводить до перевантаження пам'яті учнів; перебільшення ролі успішності в оцінці особистості учня; невміння правильно розподіляти час та етапи уроку; використання одноманітних прийомів і методів діяльності учнів; боязнь самостійного виконання музичних творів, невміння бачити учня як цілісну особистість; невміння працювати з навчальним матеріалом за новими програмами; копіювання методичних розробок, дія шляхом проб і помилок; перебільшення ролі успішності в оцінці особистості учня .

### **Тема 8. Моделювання, уявний експеримент, екстраполювання як методи прогнозування**

Типи прогностичних умінь: рефлексивно-прогностичні (вміння здійснювати попереджувальну рефлексію; прогнозувати можливий розвиток педагогічної ситуації на уроці, аналізувати її, коригувати роботу на уроці

відповідно до результатів аналізу; виконувати критичний ретроспективний самоаналіз своєї викладацької діяльності); проектувально-прогностичні(прогнозування здібностей і можливостей учнів, вміння комбінувати тематичні фрагменти уроку; вміння відібрати і систематизувати музично-ілюстративний матеріал; витримувати цілісність і основну ідею уроку; вміння адаптувати вже існуючий навчальний матеріал відповідно до рівня підготовки учнів, їхніх потреб; вміння самостійно розробити комплекс завдань для введення, тренування, закріплення мовного/мовленнєвого матеріалу; вміння організувати художньо-аналітичну та музично-виконавську діяльність учнів); самопрогностичні вміння( виявлення рівня розвитку власних професійно-методичних умінь постановка задачі подальшого професійного саморозвитку.

### **Тема 9. Умови успішності презентаційної діяльності студентів у процесі педагогічної діяльності**

Виконання музичних творів з урахуванням художньо-жанрової відповідності. Володіння і використання на уроці інтерактивних засобів навчання. Вибір форми презентації завдання. Усвідомлений розподіл уваги та організація зворотного зв'язку в процесі практичної діяльності

### **Тема 10. Основні принципи самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Принцип творчості й успіху. Принцип опори на загальні закономірності функціонування музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності. Принцип структурності, що дозволяє комбінувати відібрану текстову і музичну інформацію в сукупності зв'язків і відносин між її елементами. Принцип множинності уявлення системи інформаційних моделей уроку. Принцип габілітації. Орієнтація на процес становлення професійної компетентності студента-музиканта.

**Тема 11. Педагогічні методи формування самопідготовчих умінь  
у майбутніх учителів музики**

Метод екстраполяції. Метод інтерполяції. Метод інформаційного моделювання. Метод дієвого аналізу та зміни рольових позицій.

**Тема 12. Методичні прийоми формування умінь організації  
самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Приєм смислових аналогій . Приєм мотиваційної інтриги.

**Тема 13. Практика формування самопрезентаційних умінь  
учителя музики**

Зосередженість практиканта на провідному завданні уроку. Захопленість власним предметом . Здатність до перевтілення. Здатність до адекватної реакції на педагогічну ситуацію. Емоційне втілення художньо-образного змісту в процесі виконавської діяльності.

**Теми практичних занять**

№	Назва теми, перелік питань	Кількість годин	Методи оцінювання	Кількість балів
1	Добір музично-ілюстративного матеріалу до заданої теми	3	Усна відповідь	<b>1-8</b>
2	Виконання одного з творів,що входить до складу музичної колекції	4	Виконання самостійно вивченого музичного твору	<b>1-8</b>
3	Вербальна характеристика художнього змісту музичного твору та способів його реалізації	4	Доповідь, фрагментарна демонстрація	<b>1-8</b>
4	Складання макету діалогу на задану тему	2	Бесіда	<b>1-8</b>
5	Складання творчих завдань	2	Презентація	<b>1-8</b>



			творчого завдання	
--	--	--	-------------------	--

### Завдання для самостійної роботи

№	Зміст завдання	Кількість годин	Бали
1	Визначити алгоритм складання тексту художньо-початкової бесіди	2	1-8
2	Складання декількох варіантів текстового супроводу уроку	2	1-8
3	Розробка моделей прогнозування поведінки учнів в процесі опанування заданого музичного твору	2	1-8
4	Участь у студентському журі (словесна характеристика прослуханих інтерпретацій)	1	1-8
5	Скласти план розучування пісенного матеріалу	1	1-8
6	Аналіз характеру труднощів, що виникають в процесі проведення уроку музики	1	1-8
7	Розробка ігрових навчальних завдань	2	1-8

### Індивідуальна робота

№	Зміст роботи	Бали
1	Проаналізувати власний рівень підготовленості до педагогічної практики	1-5
2	Проаналізувати емоційний стан під час публічного виступу та вказати на особливості можливостей особистісної саморегуляції	1-5
3	Здійснити роботу з літературними джерелами	1-5
4	Виявити способи подолання труднощів, що виникають у процесі презентації конкретного фрагменту твору	1-5

**Методи навчання:** лекції, бесіди, творчі завдання, творчо-дослідницькі завдання, робота з літературними джерелами, порівняння інтерпретацій, пошуковий метод.

**Методи оцінювання:** слуховий аналіз заслужаних музичних творів, самоаналіз, письмові завдання, виконання музичних творів-мініатюр, усне опитування, фрагментарна музична демонстрація.

## Критерії оцінювання

### Шкала оцінювання самопідготовки до педагогічної практики

<i>Рівні засвоєння</i>	<i>Критерії оцінювання усного опитування</i>	<i>Бали</i>
<b>Високий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Залучення до самостійної - спрямованість на самостійне досягнення результату вирішення задач в процесі художньо-творчої діяльності;</li> <li>- грамотне планування процесу самопідготовки, глибоке розуміння музично-художньої інформації;</li> <li>- уміле використання інформації в різних контекстах;</li> <li>- різнобічний добір музично-ілюстративного матеріалу до заданої теми,</li> <li>- складання декількох макетів діалогу на задану тему;</li> <li>- уміння створювати позитивну мотивацію в учнів у процесі практичної діяльності, встановлювали діалогічні взаємовідносини,</li> <li>- відчуття комфорту в ситуаціях непередбаченості у процесі діалогічної взаємодії;</li> <li>- доцільний добір музично-ілюстративного матеріалу до заданої теми;</li> <li>- прагнення до творчих досягнень та самовдосконалення.</li> </ul>	<b>40-50</b>
<b>Достатній</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Часткова самостійність проектування тексту музичної бесіди;</li> <li>- створення незначної варіативної безлічі музично-художніх інтерпретаційних стратегій;</li> <li>- наявність декількох варіантів вербальної характеристики художнього змісту музичного твору ;</li> <li>- добір музично-ілюстративного матеріалу до заданої теми, але без урахування особливостей сприйняття учнівської аудиторії;</li> <li>- складання одного варіанту діалогу на задану тему</li> <li>- наявність уяви про створення єдиної музично-художньої інтерпретаційної або вербальної стратегії;</li> <li>- середній рівень переконливості виконання музичних творів.</li> </ul>	<b>30-40</b>
<b>Задовільний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Необхідність втручання викладача під час створення студентом єдиної музично-художньої інтерпретаційної або вербальної стратегії;</li> <li>- пасивність і невдоволеність при залученні до виконання завдань творчого характеру;</li> <li>- впевнене але формальне виконання музичних творів ;</li> <li>- ситуативний підхід до проведення діалогу;</li> </ul>	<b>20-30</b>

	- добір музично-ілюстративного матеріалу згідно рекомендаціям викладачів.	
Незадовільний (з правом перескладання)	- Неможливість виконання завдання самостійно; - повна відсутність ініціативи, відчуття дискомфорту в процесі публічних виступів; - відсутність інтерпретаційної або вербальної стратегії викладання навчальної інформації.	10-20
Незадовільний (без права перескладання)	- Неможливість виконання завдання навіть за допомогою викладача; - безініціативність; - відсутність реакції на поведінку учнів; - неадекватність сценічної поведінки; - боязливість й емоційна пригніченість у процесі виконання музичних творів.	1-10

### Шкала оцінювання виконання самостійної та індивідуальної роботи

<i>Рівні засвоєння</i>	<i>Критерії оцінювання виконання самостійної та індивідуальної роботи</i>	<i>Бали</i>
Високий	- Адекватне оцінювання власних можливостей; - самостійне визначення алгоритму складання тексту художньо-начальної бесіди ; - самостійне виявлення способів подолання труднощів ,що виникають в процесі презентації конкретного фрагменту твору; - опанування різногалузевою інформацією щодо заданої теми; - самостійне складання плану розучування пісенного матеріалу.	40-50
Достатній	- Завищена або занижена оцінювання власних можливостей; - частково самостійне визначення алгоритму складання тексту художньо-начальної бесіди ; - виявлення способів подолання труднощів ,що виникають в процесі презентації конкретного фрагменту твору за допомогою зауважень методиста; - опанування цікавою інформацією щодо заданої теми; - складання плану розучування пісенного матеріалу за заданим примірником.	30-40
Задовільний (з правом перескладання)	- Труднощі в оцінюванні власних можливостей; - відсутність умінь визначення алгоритму складання тексту	20-30

перескладання)	художньо-початкової бесіди ; - неможливість виявлення стратегії власного творчого розвитку - відсутність досвіду опрацювання літературних джерел.	
Незадовільний (без права перескладання)	- Неадекватність оцінювання власних можливостей; - небажання виявлення стратегії власного творчого розвитку; - небажання працювати з літературними джерелами за заданою темою.	10-20

### Література до курсу

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы [учебное пособие] / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [учебное пособие] / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта-Наука, 2003. – 768 с.
3. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность [монография] [в 2 ч.] / Л.Н. Макарова. – М.: МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина. – М.: Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 2. – 2000. – 142 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова – М.: Знание, 2009. – 246 с.
7. Педагогічна майстерність [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін; [за ред. І.А. Зязюна]. – [3-тє вид., допов. і переробл]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

**Анкета 1а. Визначення сформованості умінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.**

(Потрібне виділити.)

**1. Мій інтерес до вивчення музики зумовлений:**

- вибором спеціальності ;
- вибором вищого навчального закладу;
- вибором за порадою;
- вибором за інтересом.

**2. Мету навчання в вищому педагогічному навчальному закладі я пов'язую з:**

- практичною діяльністю вчителя музики в школі;
- бажанням навчитись добре грати або співати;
- провести студентські роки в творчій атмосфері;
- бажання приймати участь у міжнародних конкурсних змаганнях;
- випробувати себе в різних видах музично-творчої діяльності.

**3. В процесі навчання я переслідую цільову установку:**

- скласти сесію у визначений час;
- бути кращим за інших; інтерес до даного предмета;
- підвищення загального культурного рівня;
- бажання наслідувати викладача;
- удосконалення навичок і вмінь отриманих у довузівському навчанні;
- звичка відповідати вимогам, що пред'являються викладачами;
- оволодіння інформацією і вміннями, необхідними в подальшій професійній діяльності.

**Анкета 1. Визначення сформованості умінь формувати у учнів інтерес до музичного мистецтва (Потрібне виділити.)**

**1.Сформованість у учнів інтересу до музичного мистецтва визначається:**

- *тишею на уроці;*
- *залученістю учнів у обговорення проблеми в контексті заданої теми;*
- *умінням учнів конспектувати;*
- *чіткими формулюваннями;*
- *кількістю заданих питань;*
- *бажанням слухати музику;*
- *чистим інтонуванням музичних творів;*
- *кількістю виступів у концертних програмах;*
- *знанням нотної грамоти.*

**2.Найбільш важливим для підвищення інтересу учнів до музичного мистецтва є:**

- *можливість відчувати настрій та стан учнів;*
- *своєчасно корегувати свою поведінку;*
- *задавати питання;*
- *конструювати в процесі самопідготовки варіанти діалогів;*
- *урахування зворотного зв'язку у процесі педагогічного спілкування з учнями;*

**3. (Потрібне виділити.) До загальних недоліків що були мною помічені при оцінці практичної діяльності мого сокурсника(...) було віднесено таке:**

- *скутість інформаційного контексту;*
- *завантаженість інформаційного контексту;*
- *обмеженість пропонованого репертуару для слухання;*

- порушення логіки викладу матеріалу;
- невміння відійти від підготовленої схеми уроку;
- зайва невпевненість ;
- надмірна впевненість;
- занадто складне подання матеріалу ;
- необґрунтоване його спрощення;
- надмірне хвилювання;
- порушення взаєморозуміння в класі через надмір термінів, неузгодженість в тезаурусі;
- монотонність виконавського й текстового викладу.

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Констатувальний зріз за проявом показників  
художньо-мотиваційного критерію (Cr<sub>1</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Інд. рівень
1	1	1	2	1.33	П	1	1	2	2	1.67	Т
2	1	1	1	1.00	П	2	1	1	2	1.33	П
3	1	1	1	1.00	П	3	1	0	0	0.33	Р
4	0	0	1	0.33	Р	4	2	1	1	1.33	П
5	1	1	2	1.33	П	5	1	1	2	1.33	П
6	1	2	2	1.67	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	0	0	1	0.33	Р	7	2	0	1	1.00	П
8	0	0	1	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	2	1	2	1.67	Т	9	0	0	0	0.00	Р
10	1	1	2	1.33	П	10	2	1	2	1.67	Т
11	0	0	0	0.00	Р	11	1	1	1	1.00	П
12	2	1	2	1.67	Т	12	2	1	2	1.67	Т
13	1	1	1	1.00	П	13	0	0	1	0.33	Р
14	1	1	1	1.00	П	14	0	0	1	0.33	Р
15	1	0	0	0.33	Р	15	1	1	1	1.00	П
16	1	1	1	1.00	П	16	2	2	1	1.67	Т
17	0	1	0	0.33	Р	17	1	1	2	1.33	П
18	1	0	0	0.33	Р	18	1	0	0	0.33	Р
19	0	0	1	0.33	Р	19	1	0	1	0.67	П
20	0	0	1	0.33	Р	20	1	1	1	1.00	П
21	2	1	1	1.33	П	21	0	0	1	0.33	Р
22	0	0	1	0.33	Р	22	1	0	0	0.33	Р
23	0	0	1	0.33	Р	23	1	1	2	1.33	П
24	1	2	1	1.33	П	24	0	0	0	0.00	Р
25	1	1	2	1.33	П	25	1	2	1	1.33	П
26	0	0	0	0.00	Р	26	0	0	1	0.33	Р
27	1	0	0	0.33	Р	27	1	1	2	1.33	П
28	1	0	0	0.33	Р	28	0	0	1	0.33	Р
29	1	1	1	1.00	П	29	0	0	1	0.33	Р
30	1	1	1	1.00	П	30	1	1	1	1.00	П
31	0	1	1	0.67	П	31	0	1	1	0.67	П
32	1	1	0	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Заг. рівень
	0.75	0.66	0.97	0.79	П		0.84	0.63	1.09	0.85	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>1</sub>) – прояв «i»-того показника художньо-мотиваційного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>1</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{іср}(Cr_1) = \sum P_i(Cr_1)/32$ ;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>1</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{інд}(Cr_1) = \sum P_{1-3}(Cr_1)/3$ ;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>1</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{ср}(Cr_1) = K_{інд}(Cr_1)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.



**Узагальнені результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>) (констатувальний зріз)**

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	3	9,4	2	6,3	7	21,9	3	9,4		5	15,6	3	9,4	8	25,0	4	12,5
П	18	56,3	17	53,1	17	53,1	15	46,8	П	17	53,1	14	43,8	19	59,4	16	50,0
Р	11	34,3	13	40,6	8	25,0	14	43,8	Р	10	31,3	15	46,8	5	15,6	12	37,5

Позначки:

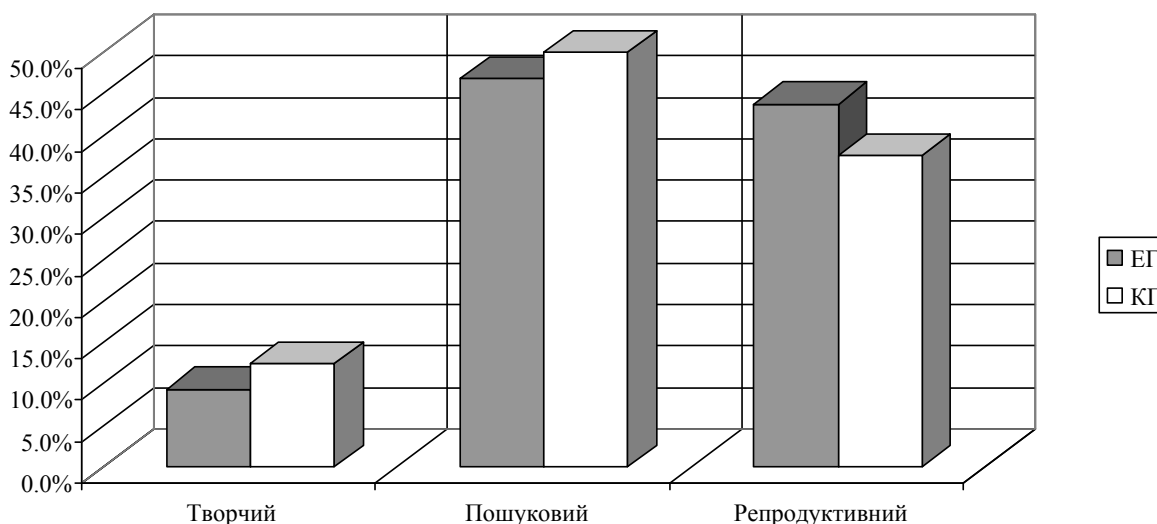
Cr<sub>1</sub> – художньо-мотиваційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>1</sub>) – показники художньо-мотиваційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.



**Рис. 1** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>)

**(констатувальний зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Констатувальний зріз за проявом показників  
інтеграційно-когнітивного критерію (Cr<sub>2</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1	1	1	0	1.33	П	1	1	2	2	1.67	Т
2	0	0	0	0.33	Р	2	1	2	0	1.00	П
3	1	1	1	1.00	П	3	0	0	0	0.00	Р
4	0	0	0	0.33	Р	4	1	1	2	1.33	П
5	1	1	1	1.00	П	5	1	1	1	1.00	П
6	2	2	1	1.67	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	1	0	0	0.33	Р	7	1	1	1	1.00	П
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	1	1	0	1.33	П	9	1	0	0	0.33	Р
10	0	0	0	1.00	П	10	2	2	1	1.67	Т
11	0	0	0	0.00	Р	11	2	1	1	1.33	П
12	2	2	2	1.67	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	2	2	1	2.00	Т	13	0	0	1	0.33	Р
14	0	0	0	0.33	Р	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	1	1	1.67	П	15	2	1	1	1.33	П
16	2	2	1	2.00	Т	16	1	2	2	1.67	Т
17	1	0	0	0.33	Р	17	1	1	1	1.00	П
18	1	1	1	1.33	П	18	0	0	1	0.33	Р
19	1	0	0	0.33	Р	19	1	1	2	1.33	П
20	1	1	0	1.33	П	20	2	1	1	1.33	П
21	1	1	1	1.00	П	21	0	0	0	0.00	Р
22	0	0	0	0.33	Р	22	1	0	0	0.33	Р
23	0	0	0	0.33	Р	23	1	2	1	1.33	П
24	1	1	0	1.00	П	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	1	1.33	П	25	2	2	1	1.67	Т
26	0	0	0	0.00	Р	26	1	0	0	0.33	Р
27	0	0	0	0.67	П	27	2	1	0	1.00	П
28	1	1	1	1.33	П	28	1	0	0	0.33	Р
29	0	0	0	0.33	Р	29	0	0	0	0.00	Р
30	1	1	1	2.33	П	30	2	1	0	1.00	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	0	1	0.67	П
32	0	1	1	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>cp</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень
	0.78	0.69	0.47	0.85	П		1.03	0.78	0.78	0.86	П

$P_i(Cr_2)$  – прояв «i»-того показника інтеграційно-когнітивного критерію;  $P_{icp}(Cr_2)$  – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{icp}(Cr_2) = \sum P_i(Cr_2)/32$ ;

$K_{інд}(Cr_2)$  – індивідуальний коефіцієнт прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{інд}(Cr_2) = \sum P_{1-3}(Cr_2)/3$ ;

$K_{cp}(Cr_2)$  – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{cp}(Cr_2) = K_{інд}(Cr_2)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм ( $Cr_2$ ) (констатувальний зріз)**

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	$P_1(Cr_2)$		$P_2(Cr_2)$		$P_3(Cr_2)$		$Cr_2$		Рівні	$P_1(Cr_2)$		$P_2(Cr_2)$		$P_3(Cr_2)$		$Cr_2$	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	8	25,0	7	21,9	5	15,6	4	12,5		8	25,0	7	21,9	5	15,6	5	15,6
П	12	37,5	13	40,6	14	43,8	16	50,0	П	17	53,1	11	34,1	15	46,9	15	46,9
Р	4	12,5	12	37,5	13	40,6	12	37,5	Р	7	21,9	14	43,8	12	37,5	12	37,5

Позначки:

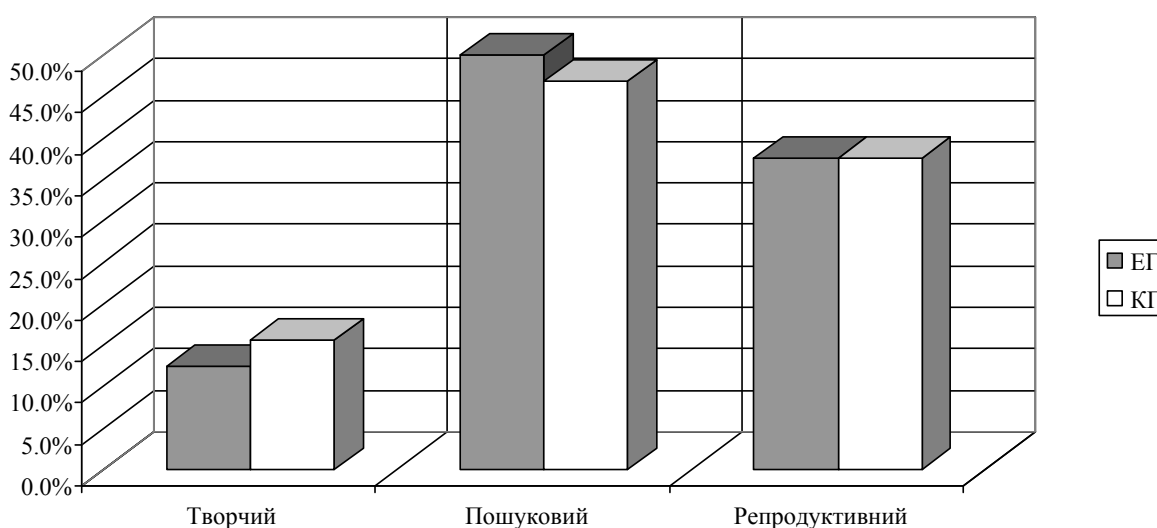
$Cr_2$  – інтеграційно-когнітивний критерій;

$P_1(Cr_2)$ ,  $P_2(Cr_2)$ ,  $P_3(Cr_2)$  – показники інтеграційно-когнітивного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.



**Рис. 2 Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм ( $Cr_2$ ) (констатувальний зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Констатувальний зріз за проявом показників  
Когерентно-комунікативного критерію (Cr<sub>3</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1	2	1	1	1.33	П	1	1	1	0	0.67	П
2	1	0	0	0.33	Р	2	1	0	0	0.33	Р
3	1	1	1	1.00	П	3	0	0	0	0.00	Р
4	1	0	0	0.33	Р	4	1	1	1	1.00	П
5	1	1	1	1.00	П	5	1	1	1	1.00	П
6	2	2	1	1.67	Т	6	0	0	0	0.00	Р
7	1	0	0	0.33	Р	7	1	1	0	0.67	П
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	2	1	1	1.33	П	9	0	0	0	0.00	Р
10	1	1	1	1.00	Р	10	2	2	1	1.67	Т
11	0	0	0	0.00	Р	11	1	1	1	1.00	П
12	1	2	2	1.67	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	2	2	2	2.00	Т	13	0	0	0	0.00	Р
14	1	0	0	0.33	Р	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	2	2	1.67	П	15	1	1	0	0.67	П
16	2	2	2	2.00	Т	16	2	2	1	1.67	Т
17	1	0	0	0.33	Р	17	1	1	1	1.00	П
18	2	1	1	1.33	П	18	1	0	0	0.33	Р
19	1	0	0	0.33	Р	19	1	1	1	1.00	П
20	1	1	2	1.33	П	20	2	1	1	1.33	П
21	1	1	1	1.00	П	21	0	0	0	0.00	Р
22	0	0	1	0.33	Р	22	1	0	0	0.33	Р
23	1	0	0	0.33	Р	23	1	1	1	1.00	П
24	2	1	0	1.00	П	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	2	1.33	П	25	1	1	1	1.00	П
26	0	0	0	0.00	Р	26	0	0	0	0.00	Р
27	1	1	0	0.67	Р	27	1	1	0	0.67	П
28	1	2	1	1.33	П	28	0	0	0	0.00	Р
29	1	0	0	0.33	Р	29	0	0	0	0.00	Р
30	2	3	2	2.33	П	30	1	1	0	0.67	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	0	0.67	П
32	0	1	1	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень
	1.13	0.88	0.81	0.64	П		0.84	0.66	0.44	0.65	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>3</sub>) – прояв «i»-того показника когерентно-комунікативного критерію; P<sub>1cp</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, P<sub>1cp</sub>(Cr<sub>3</sub>) = ΣP<sub>i</sub>(Cr<sub>3</sub>)/32;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву когерентно-комунікативного критерію, K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>) = ΣP<sub>1-3</sub>(Cr<sub>3</sub>)/3;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву когерентно-комунікативного критерію, K<sub>ср</sub>(Cr<sub>3</sub>) = K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>)/32;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (констатувальний зріз)**

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	4	12,5	4	12,5	1	3,1	4	12,5		4	12,5	3	9,4	1	3,1	3	9,4
П	17	53,1	14	43,8	13	40,6	14	43,8	П	19	59,4	15	56,9	12	37,5	16	50,0
Р	11	34,4	14	43,7	18	56,3	14	43,7	Р	9	28,1	14	43,7	19	59,4	13	40,6

Позначки:

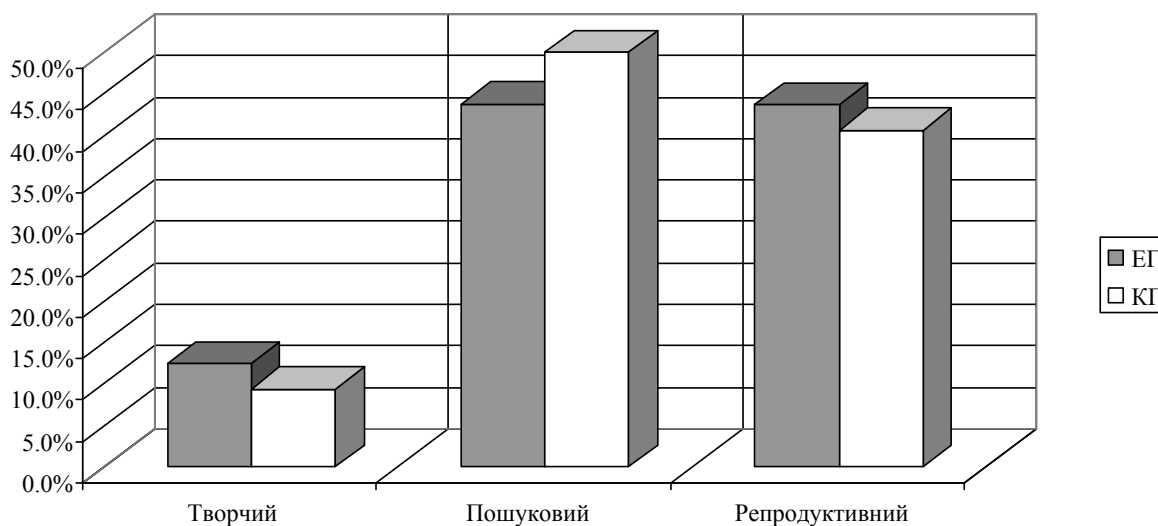
Cr<sub>3</sub> – когерентно-комунікативний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>3</sub>) – показники когерентно-комунікативного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.



**Рис. 3 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (констатувальний зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Констатувальний зріз за проявом показників  
аналітично-інтерполяційного критерію (Cr<sub>4</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1	1	1	0	0.67	П	1	1	1	0	0.67	П
2	0	0	0	0.00	Р	2	1	0	0	0.33	Р
3	1	1	1	1.00	П	3	0	0	0	0.00	Р
4	0	0	0	0.00	Р	4	1	1	1	1.00	П
5	1	1	1	1.00	П	5	1	1	1	1.00	П
6	2	2	1	1.67	Т	6	0	0	0	0.00	Р
7	1	0	0	0.33	Р	7	1	0	0	0.33	Р
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	1	1	0	0.67	П	9	0	0	0	0.00	Р
10	0	0	0	0.00	Р	10	1	1	1	1.00	П
11	0	0	0	0.00	Р	11	1	1	1	1.00	П
12	2	1	2	1.67	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	1	1	1	1.00	П	13	0	0	0	0.00	Р
14	0	0	0	0.00	Р	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	1	1	1.00	П	15	1	1	0	0.67	П
16	2	2	1	1.67	Т	16	2	2	1	1.67	Т
17	1	0	0	0.33	Р	17	0	1	1	0.67	П
18	1	1	1	1.00	П	18	1	0	0	0.33	Р
19	1	0	0	0.33	Р	19	1	1	1	1.00	П
20	1	1	0	0.67	П	20	1	1	1	1.00	П
21	1	1	1	1.00	П	21	0	0	0	0.00	Р
22	0	0	0	0.00	Р	22	1	0	0	0.33	Р
23	0	0	0	0.00	Р	23	1	1	1	1.00	П
24	1	1	0	0.67	П	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	1	1.00	П	25	1	1	1	1.00	П
26	0	0	0	0.00	Р	26	0	0	0	0.00	Р
27	0	0	0	0.00	Р	27	0	0	0	0.00	Р
28	1	0	0	0.33	Р	28	0	0	0	0.00	Р
29	0	0	0	0.00	Р	29	0	0	0	0.00	Р
30	0	1	0	0.33	Р	30	1	0	0	0.33	Р
31	1	0	1	0.67	П	31	1	0	1	0.67	П
32	1	1	0	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3cp</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень
	0.75	0.56	0.38	0.56	Р		0.72	0.50	0.47	0.56	Р

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>) – прояв «i»-того показника аналітично-інтерполяційного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>1-3</sub>(Cr<sub>4</sub>)/3;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики з а аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (констатувальний зріз)**

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	3	9,4	2	6,2	1	3,1	3	9,4		2	6,2	2	6,2	1	3,1	2	6,2
II	18	56,3	14	43,8	10	31,3	13	40,6	II	20	62,5	12	37,5	13	40,6	14	43,8
P	11	34,3	16	50,0	21	65,6	16	50,0	P	10	31,3	18	56,3	18	56,3	16	50,0

Позначки:

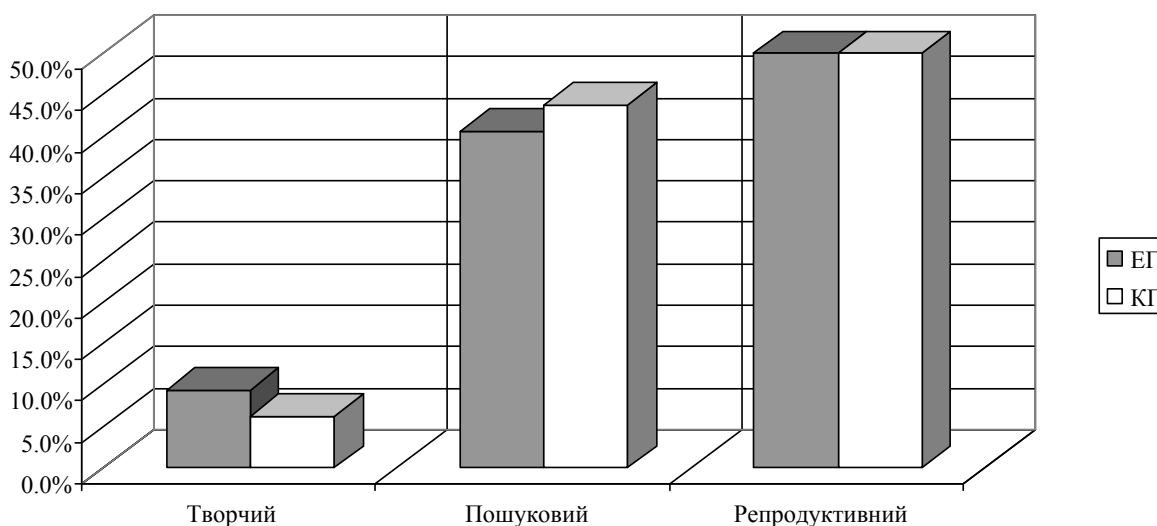
Cr<sub>4</sub> – аналітично-інтерполяційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>4</sub>) – показники аналітично-інтерполяційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

II – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

P – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.



**Рис. 4 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (констатувальний зріз)**



Додаток І

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників художньо-мотиваційного критерію (Cr<sub>1</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Інд. рівень
1	2	1	1	1.33	Т	1	2	2	2	2.00	Т
2	1	1	1	1.00	П	2	1	1	2	1.33	П
3	2	1	1	1.33	Т	3	1	0	0	0.33	Р
4	0	1	1	0.67	П	4	2	1	1	1.33	П
5	1	1	2	1.33	П	5	1	1	2	1.33	П
6	2	2	2	2.00	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	0	1	1	0.67	П	7	2	0	1	1.00	П
8	0	1	1	0.67	П	8	1	1	2	1.33	П
9	2	2	2	2.00	Т	9	0	0	0	0.00	Р
10	1	1	2	1.33	П	10	2	2	2	2.00	Т
11	0	0	0	0.00	Р	11	1	1	2	1.33	П
12	2	2	2	2.00	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	1	1	1	1.00	П	13	0	0	1	0.33	Р
14	1	1	2	1.33	П	14	0	0	1	0.33	Р
15	2	1	1	1.33	П	15	1	1	2	1.33	П
16	2	1	2	1.67	Т	16	2	2	2	2.00	Т
17	1	1	1	1.00	П	17	1	1	2	1.33	П
18	2	1	2	1.67	Т	18	1	0	0	0.33	Р
19	0	1	1	0.67	П	19	2	1	1	1.33	П
20	1	1	2	1.33	П	20	1	1	2	1.33	П
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	0	1	0.33	Р
22	0	1	1	0.67	П	22	2	0	1	1.00	П
23	0	1	1	0.67	П	23	1	1	2	1.33	П
24	2	2	2	2.00	Т	24	0	0	0	0.00	Р
25	1	1	2	1.33	П	25	2	2	2	2.00	Т
26	0	0	0	0.00	Р	26	1	1	2	1.33	П
27	2	1	1	1.33	П	27	2	2	2	2.00	Т
28	1	1	1	1.00	П	28	0	0	1	0.33	Р
29	1	1	2	1.33	П	29	0	0	1	0.33	Р
30	2	2	2	2.00	Т	30	1	1	2	1.33	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	0	1	0.67	П
32	1	1	0	0.67	П	32	1	1	1	1.00	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>1</sub> )	Заг. рівень
	1.13	1.13	1.34	1.20	П		1.06	0.78	1.38	1.07	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>1</sub>) – прояв «i»-того показника художньо-мотиваційного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>1</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{іср}(Cr_1) = \sum P_i(Cr_1)/32$ ;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>1</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{інд}(Cr_1) = \sum P_{1-3}(Cr_1)/3$ ;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>1</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{ср}(Cr_1) = K_{інд}(Cr_1)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>) (контрольний зріз)**

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	12	37,5	6	18,8	16	50,0	10	31,3		10	31,3	6	18,8	16	50,0	6	18,7
П	12	37,5	24	75,0	13	40,6	20	62,5	П	14	43,7	13	40,6	12	37,5	16	50,0
Р	8	25,0	2	6,2	3	9,4	2	6,2	Р	8	25,0	13	40,6	4	12,5	10	31,3

Позначки:

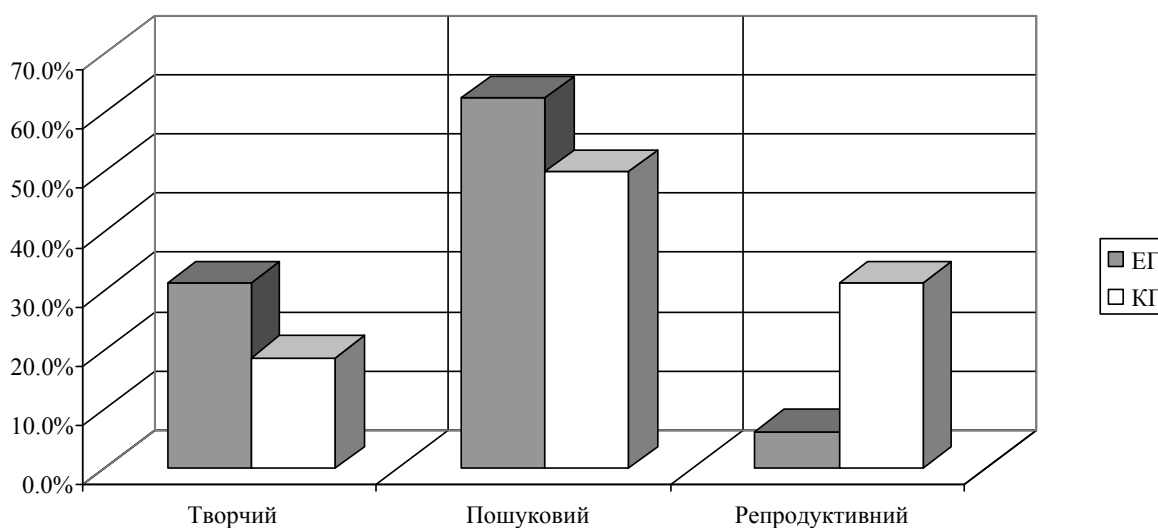
Cr<sub>1</sub> – художньо-мотиваційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>1</sub>) – показники художньо-мотиваційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.



**Рис. 1** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>)

**(контрольний зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників інтеграційно-когнітивного критерію (Cr<sub>2</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	Т	1	1	2	2	1.67	Т
2	2	2	1	1.67	Т	2	1	2	2	1.67	Т
3	2	2	1	1.67	Т	3	1	1	2	1.33	П
4	1	1	0	0.67	П	4	1	1	2	1.33	П
5	1	2	2	1.67	Т	5	2	1	1	1.33	П
6	2	2	2	2.00	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	1	1	1	1.00	П	7	2	1	1	1.33	П
8	1	1	0	0.67	П	8	2	2	2	2.00	Т
9	2	1	1	1.33	П	9	1	1	0	0.67	П
10	1	1	2	1.33	П	10	2	2	1	1.67	Т
11	0	0	0	0.00	Р	11	2	1	1	1.33	П
12	1	2	2	1.67	Т	12	2	2	2	2.00	П
13	2	2	2	2.00	Т	13	2	1	1	1.33	П
14	2	2	1	1.67	Т	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	2	1	1.33	П	15	2	1	1	1.33	П
16	2	2	2	2.00	Т	16	1	2	2	1.67	Т
17	2	2	1	1.67	Т	17	1	2	2	1.67	Т
18	2	2	1	1.67	Т	18	1	1	2	1.33	П
19	1	1	0	0.67	П	19	1	1	2	1.33	П
20	1	2	2	1.67	Т	20	2	1	1	1.33	П
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	0	1	0.33	Р
22	1	1	1	1.00	П	22	2	1	1	1.33	П
23	1	1	0	0.67	П	23	2	2	2	2.00	Т
24	2	1	1	1.33	П	24	1	1	0	0.67	П
25	1	1	2	1.33	П	25	2	2	1	1.67	Т
26	0	0	0	0.00	Р	26	2	1	1	1.33	П
27	2	2	2	2.00	Т	27	2	2	2	2.00	Т
28	2	2	2	2.00	Т	28	2	1	1	1.33	П
29	2	2	1	1.67	Т	29	0	0	0	0.00	Р
30	1	1	1	1.00	П	30	2	1	1	1.33	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	0	1	0.67	П
32	1	1	1	1.00	П	32	1	1	1	1.00	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень
	1.41	1.47	1.19	1.35	П		1.38	1.16	1.25	1.26	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>2</sub>) – прояв «i»-того показника інтеграційно-когнітивного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>2</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{іср}(Cr_2) = \sum P_i(Cr_2)/32$ ;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>2</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{інд}(Cr_2) = \sum P_{1-3}(Cr_2)/3$ ;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>2</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{ср}(Cr_2) = K_{інд}(Cr_2)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм (Cr<sub>2</sub>) (контрольний зріз)**

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )		Cr <sub>2</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )		Cr <sub>2</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	16	50,0	18	56,3	12	37,5	16	50,0		16	50,0	10	31,3	12	37,5	10	31,3
П	14	43,8	12	37,5	14	43,8	14	43,8	П	12	37,5	17	53,1	16	50,0	18	56,2
Р	2	6,2	2	6,2	6	18,7	2	6,2	Р	4	12,5	5	15,6	4	12,5	4	12,5

Позначки:

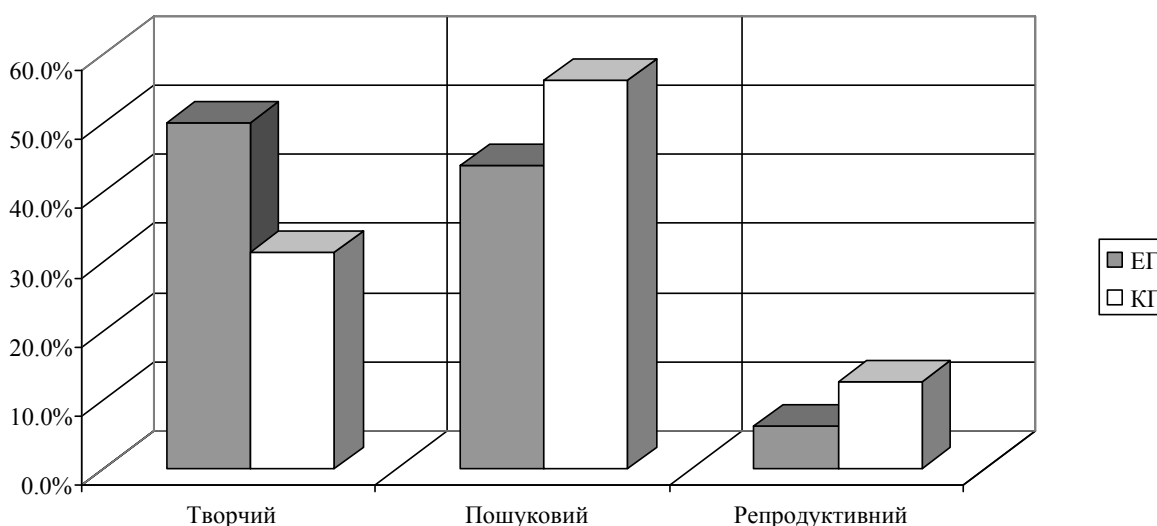
Cr<sub>2</sub> – інтеграційно-когнітивний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>2</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>2</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>2</sub>) – показники інтеграційно-когнітивного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.



**Рис. 2 Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм (Cr<sub>2</sub>)**

**(контрольний зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників когерентно-комунікативного критерію  
(Cr<sub>3</sub>) сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1	2	1	2	1.67	Т	1	1	1	1	1.00	П
2	2	2	1	1.67	Т	2	2	1	2	1.67	Т
3	2	2	1	1.67	Т	3	0	0	0	0.00	Р
4	1	1	0	0.67	П	4	1	0	0	0.33	Р
5	1	1	1	1.00	П	5	0	1	0	0.33	Р
6	2	2	1	1.67	Т	6	0	0	0	0.00	Р
7	0	0	0	0.00	Р	7	1	1	1	1.00	П
8	0	0	0	0.00	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	1	1	1	1.00	П	9	0	0	0	0.00	Р
10	1	1	0	0.67	П	10	2	2	2	2.00	Т
11	1	1	0	0.67	П	11	1	2	1	1.33	П
12	1	0	1	0.67	П	12	2	1	1	1.33	П
13	2	2	1	1.67	Т	13	1	1	0	0.67	П
14	0	0	0	0.00	Р	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	1	0	0.67	П	15	1	1	1	1.00	П
16	2	1	2	1.67	Т	16	1	1	1	1.00	П
17	2	2	1	1.67	Т	17	2	1	2	1.67	Т
18	2	2	1	1.67	Т	18	0	0	0	0.00	Р
19	1	1	0	0.67	П	19	1	0	0	0.33	Р
20	1	1	1	1.00	П	20	0	1	0	0.33	Р
21	2	2	1	1.67	Т	21	0	0	0	0.00	Р
22	0	0	0	0.00	Р	22	1	1	1	1.00	П
23	0	0	0	0.00	Р	23	1	1	1	1.00	П
24	1	1	1	1.00	П	24	0	0	0	0.00	Р
25	1	1	0	0.67	П	25	2	2	2	2.00	Т
26	1	1	0	0.67	П	26	1	2	1	1.33	П
27	1	0	1	0.67	П	27	2	1	1	1.33	П
28	2	2	1	1.67	Т	28	1	1	0	0.67	П
29	0	0	0	0.00	Р	29	0	0	0	0.00	Р
30	1	1	0	0.67	П	30	1	1	1	1.00	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	0	0.67	П
32	0	1	1	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень
	1.09	1.00	0.63	0.91	П		0.88	0.78	0.66	0.77	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>3</sub>) – прояв «i»-того показника когерентно-комунікативного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, P<sub>іср</sub>(Cr<sub>3</sub>) = ΣP<sub>i</sub>(Cr<sub>3</sub>)/32;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву когерентно-комунікативного критерію, K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>) = ΣP<sub>1-3</sub>(Cr<sub>3</sub>)/3;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву когерентно-комунікативного критерію, K<sub>ср</sub>(Cr<sub>3</sub>) = K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>)/32;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (контрольний зріз)**

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	10	31,3	8	25,0	2	6,2	10	31,3		6	18,7	4	12,5	4	12,5	4	12,5
П	15	46,9	16	50,0	16	50,0	16	50,0	П	16	50,0	17	53,1	13	40,6	16	50,0
Р	7	21,8	8	25,0	14	43,8	6	18,7	Р	10	31,3	11	34,4	15	46,9	12	37,5

Позначки:

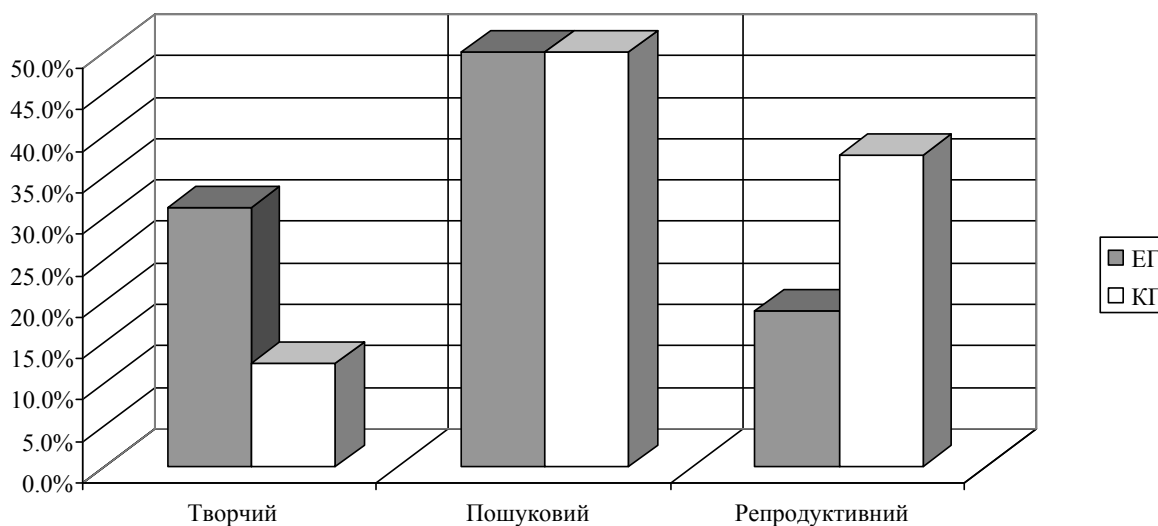
Cr<sub>3</sub> – когерентно-комунікативний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>3</sub>) – показники когерентно-комунікативного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.



**Рис. 3 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (контрольний зріз)**



**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Контрольний зріз за проявом показників аналітично-інтерполяційного критерію  
(Cr<sub>4</sub>) сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1	1	1	0	0.67	П	1	1	1	0	0.67	П
2	1	1	0	0.67	П	2	2	2	1	1.67	Т
3	2	2	2	2.00	Т	3	0	1	0	0.33	Р
4	1	0	0	0.33	Р	4	1	1	1	1.00	П
5	1	1	1	1.00	П	5	0	1	0	0.33	Р
6	2	2	1	1.67	Т	6	0	1	0	0.33	Р
7	0	1	0	0.33	Р	7	1	0	0	0.33	Р
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	0	1	0.67	П
9	2	2	1	1.67	Т	9	1	0	0	0.33	Р
10	1	1	0	0.67	П	10	2	1	2	1.67	Т
11	0	1	0	0.33	Р	11	0	1	1	0.67	П
12	1	2	1	1.33	П	12	1	0	0	0.33	Р
13	0	1	0	0.33	Р	13	1	1	0	0.67	Р
14	1	1	0	0.67	П	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	1	1	1.00	П	15	1	2	1	1.33	П
16	1	1	0	0.67	П	16	1	1	0	0.67	П
17	1	1	0	0.67	П	17	2	2	1	1.67	Т
18	2	2	2	2.00	Т	18	0	1	0	0.33	Р
19	1	0	0	0.33	Р	19	1	1	1	1.00	П
20	1	1	1	1.00	П	20	0	1	0	0.33	Р
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	1	0	0.33	Р
22	0	1	0	0.33	Р	22	1	0	0	0.33	Р
23	1	0	0	0.33	Р	23	1	0	1	0.67	П
24	2	2	1	1.67	Т	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	0	0.67	П	25	2	1	2	1.67	Т
26	0	1	0	0.33	Р	26	0	1	1	0.67	П
27	1	2	1	1.33	П	27	1	0	0	0.33	Р
28	0	1	0	0.33	Р	28	0	1	0	0.33	Р
29	1	1	0	0.67	П	29	0	0	0	0.00	Р
30	1	1	1	1.00	П	30	1	2	1	1.33	П
31	1	0	1	0.67	П	31	1	0	1	0.67	П
32	1	1	0	0.67	П	32	1	0	1	0.67	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень
	1.00	1.09	0.50	0.86	П		0.78	0.75	0.50	0.68	Р

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>) – прояв «i»-того показника аналітично-інтерполяційного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>1-3</sub>(Cr<sub>4</sub>)/3;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (контрольний зріз)**

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>	
П	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	П	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	6	18,7	8	25,0	2	6,2	6	18,7		4	12,5	4	12,5	2	6,2	4	12,5
Т	20	62,5	19	53,4	11	34,4	16	50,0	Т	16	50,0	16	50,0	12	37,5	12	37,5
Р	6	18,8	5	15,6	19	59,4	10	31,3	Р	12	37,5	12	37,5	18	56,3	16	50,0

Позначки:

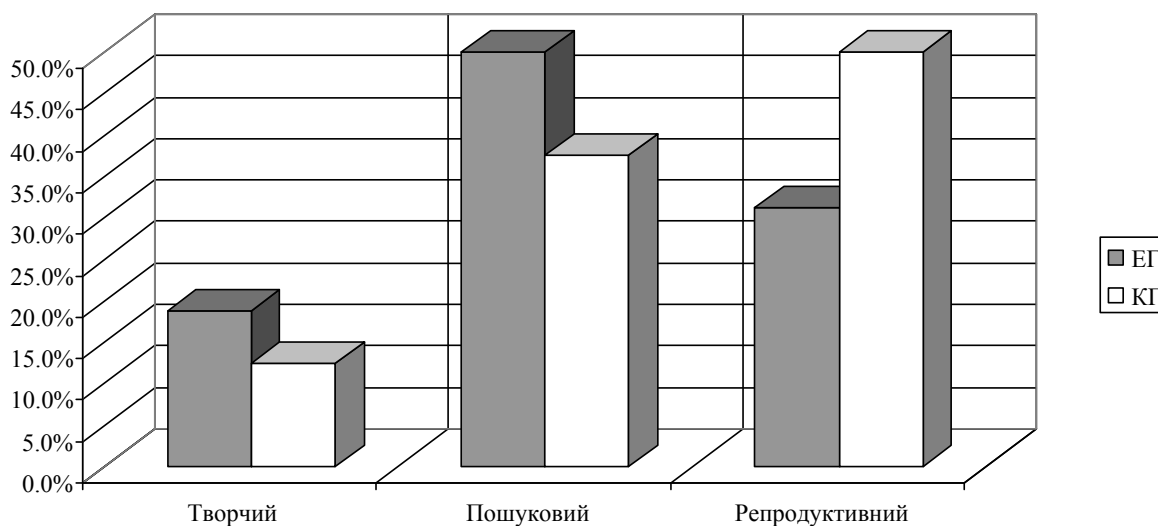
Cr<sub>4</sub> – аналітично-інтерполяційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>4</sub>) – показники аналітично-інтерполяційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.



**Рис. 4 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (контрольний зріз)**

## Додаток Д

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Підсумковий зріз за проявом показників художньо-мотиваційного критерію ( $Cr_1$ )  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 1

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень	№ студ.	$P_1(Cr_1)$	$P_2(Cr_1)$	$P_3(Cr_1)$	$K_{\text{інд}}(Cr_1)$	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	Т	1	2	2	2	2.00	Т
2	2	1	1	1.33	П	2	1	1	2	1.33	П
3	2	1	2	1.67	Т	3	1	1	0	0.67	П
4	1	1	1	1.00	П	4	2	1	1	1.33	П
5	1	1	2	1.33	П	5	1	1	2	1.33	П
6	2	2	2	2.00	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	1	1	1	1.00	П	7	2	0	1	1.00	П
8	1	1	1	1.00	П	8	1	1	2	1.33	П
9	2	2	2	2.00	Т	9	1	0	0	0.33	Р
10	1	1	2	1.33	П	10	2	2	2	2.00	Т
11	1	0	1	0.67	П	11	1	1	2	1.33	П
12	2	2	2	2.00	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	1	2	1	1.33	П	13	0	0	1	0.33	Р
14	1	2	2	1.67	Т	14	0	0	1	0.33	Р
15	2	1	1	1.33	П	15	1	1	2	1.33	П
16	2	2	2	2.00	Т	16	2	2	2	2.00	Т
17	2	1	1	1.33	П	17	1	1	2	1.33	П
18	2	1	2	1.67	Т	18	1	1	0	0.67	П
19	1	1	1	1.00	П	19	2	1	1	1.33	П
20	1	1	2	1.33	П	20	1	1	2	1.33	П
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	0	1	0.33	Р
22	1	1	1	1.00	П	22	2	0	1	1.00	П
23	1	1	1	1.00	П	23	1	1	2	1.33	П
24	2	2	2	2.00	Т	24	1	0	0	0.33	Р
25	1	1	1	1.00	П	25	2	2	2	2.00	Т
26	1	0	1	0.67	П	26	1	1	2	1.33	П
27	2	2	2	2.00	Т	27	2	2	2	2.00	Т
28	1	2	1	1.33	П	28	0	0	1	0.33	Р
29	1	2	2	1.67	Т	29	0	0	1	0.33	Р
30	2	1	1	1.33	П	30	1	1	2	1.33	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	1	1.00	П
32	1	1	1	1.00	П	32	1	1	1	1.00	П
	$P_{1cp}(Cr_1)$	$P_{2cp}(Cr_1)$	$P_{3cp}(Cr_1)$	$K_{cp}(Cr_1)$	Заг. рівень		$P_{1cp}(Cr_1)$	$P_{2cp}(Cr_1)$	$P_{3cp}(Cr_1)$	$K_{cp}(Cr_1)$	Заг. рівень
	1.44	1.31	1.47	1.41	П		1.13	0.88	1.38	1.13	П

Примітки:

$P_i(Cr_1)$  – прояв «і»-того показника художньо-мотиваційного критерію;  $P_{1cp}(Cr_1)$  – середнє значення прояву «і»-того показника в групі,  $P_{1cp}(Cr_1) = \sum P_i(Cr_1)/32$ ;

$K_{\text{інд}}(Cr_1)$  – індивідуальний коефіцієнт прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{\text{інд}}(Cr_1) = \sum P_{1-3}(Cr_1)/3$ ;

$K_{cp}(Cr_1)$  – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву художньо-мотиваційного критерію,  $K_{cp}(Cr_1) = K_{\text{інд}}(Cr_1)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>) (підсумковий зріз)**

Таблиця 2

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>1</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>1</sub> )		Cr <sub>1</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	14	43,7	12	37,5	16	50,0	12	37,5		10	31,3	6	18,7	16	50,0	6	18,7
П	18	56,3	18	56,3	16	50,0	20	62,5	П	16	50,0	16	50,0	12	37,5	18	56,3
Р	0	0,0	2	6,2	0	0,0	0	0,0	Р	6	18,7	10	31,3	4	12,5	8	25,0

Позначки:

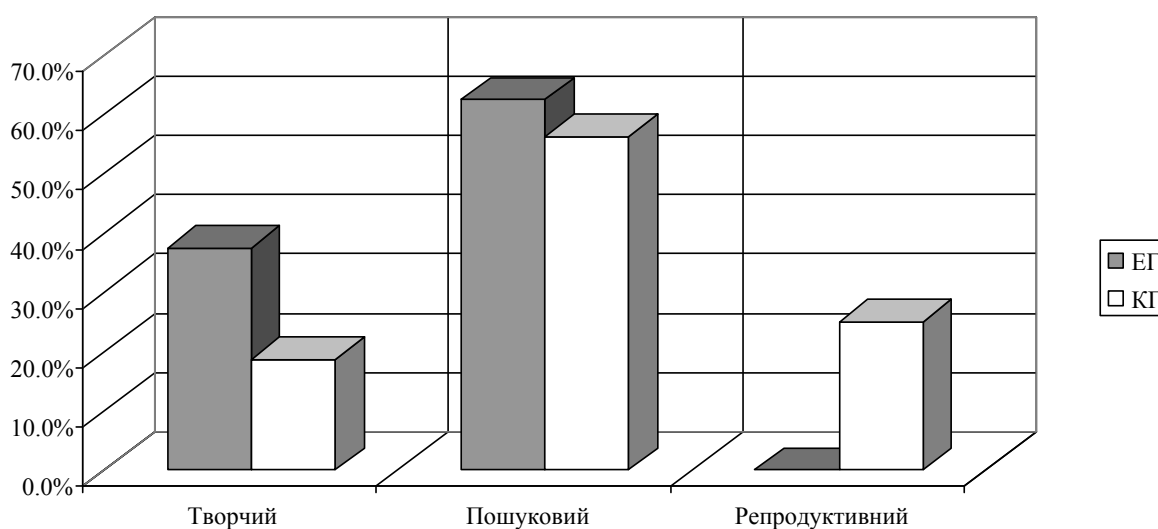
Cr<sub>1</sub> – художньо-мотиваційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>1</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>1</sub>) – показники художньо-мотиваційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм.



**Рис. 1** Діагностика сформованості вмінь самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за художньо-мотиваційним критерієм (Cr<sub>1</sub>) (підсумковий зріз)

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Підсумковий зріз за проявом показників інтеграційно-когнітивного критерію (Cr<sub>2</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 3

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	Т	1	1	2	2	1.67	Т
2	2	2	1	1.67	Т	2	1	2	2	1.67	Т
3	2	2	2	2.00	Т	3	1	1	2	1.33	П
4	2	1	1	1.33	П	4	1	1	2	1.33	П
5	1	2	2	1.67	Т	5	2	1	1	1.33	П
6	2	2	2	2.00	Т	6	0	0	1	0.33	Р
7	2	2	2	2.00	Т	7	2	1	1	1.33	П
8	1	1	1	1.00	П	8	2	2	2	2.00	Т
9	2	2	1	1.67	Т	9	1	1	1	1.00	П
10	1	1	2	1.33	П	10	2	2	1	1.67	Т
11	1	2	0	1.00	П	11	2	1	1	1.33	П
12	2	2	2	2.00	Т	12	2	2	2	2.00	Т
13	2	2	2	2.00	Т	13	2	1	1	1.33	П
14	2	2	1	1.67	Т	14	0	1	0	0.33	Р
15	1	2	1	1.33	П	15	2	1	1	1.33	П
16	2	2	2	2.00	Т	16	1	2	2	1.67	Т
17	2	2	1	1.67	Т	17	1	2	2	1.67	Т
18	2	2	2	2.00	Т	18	1	1	2	1.33	П
19	2	1	1	1.33	П	19	1	1	2	1.33	П
20	1	2	2	1.67	Т	20	2	1	1	1.33	П
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	0	1	0.33	Р
22	2	2	2	2.00	Т	22	2	1	1	1.33	П
23	1	1	1	1.00	П	23	2	2	2	2.00	Т
24	2	2	1	1.67	Т	24	1	1	1	1.00	П
25	1	1	2	1.33	П	25	2	2	1	1.67	Т
26	1	1	0	0.67	П	26	2	1	1	1.33	П
27	2	2	2	2.00	Т	27	2	2	2	2.00	Т
28	2	2	2	2.00	Т	28	2	1	1	1.33	П
29	2	2	2	2.00	Т	29	0	1	0	0.33	Р
30	1	2	1	1.33	П	30	2	1	1	1.33	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	1	1.00	П
32	1	1	1	1.00	П	32	1	1	1	1.00	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>2</sub> )	Заг. рівень
	1.63	1.72	1.47	1.47	Т		1.38	1.25	1.31	1.31	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>2</sub>) – прояв «i»-того показника інтеграційно-когнітивного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>2</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{іср}(Cr_2) = \sum P_i(Cr_2)/32$ ;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>2</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{інд}(Cr_2) = \sum P_{1-3}(Cr_2)/3$ ;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>2</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву інтеграційно-когнітивного критерію,  $K_{ср}(Cr_2) = K_{інд}(Cr_2)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм (Cr<sub>2</sub>) (підсумковий зріз)**

Таблиця 4

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )		Cr <sub>2</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>2</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>2</sub> )		Cr <sub>2</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	20	62,5	22	68,3	16	50,0	20	62,5		16	50,0	10	31,2	12	37,5	10	31,2
П	12	37,5	10	31,2	14	43,8	12	37,5	П	12	37,5	20	62,5	18	56,3	18	56,3
Р	0	0,0	0	0,0	2	6,2	0	0,0	Р	4	12,5	2	6,3	2	6,2	4	12,5

Позначки:

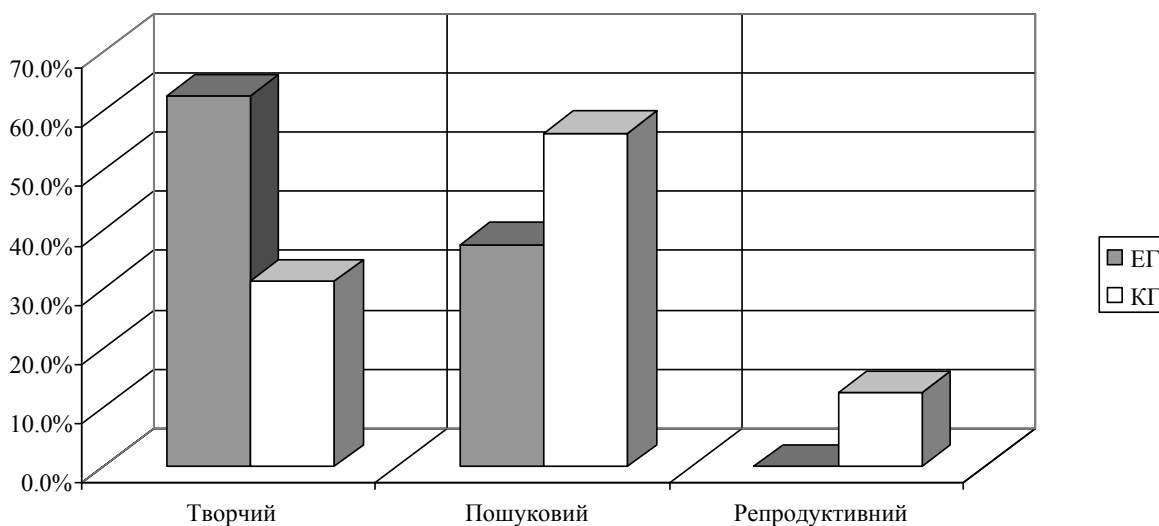
Cr<sub>2</sub> – інтеграційно-когнітивний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>2</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>2</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>2</sub>) – показники інтеграційно-когнітивного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм.



**Рис. 2 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за інтеграційно-когнітивним критерієм (Cr<sub>2</sub>) (підсумковий зріз)**

**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Підсумковий зріз за проявом показників когерентно-комунікативного критерію (Cr<sub>3</sub>)  
сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 5

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Інд. рівень
1	2	2	2	2.00	Т	1	1	2	1	1.33	П
2	2	2	2	2.00	Т	2	2	1	2	1.67	Т
3	2	2	1	1.67	Т	3	1	0	0	0.33	Р
4	2	1	1	1.33	П	4	1	0	0	0.33	Р
5	1	2	1	1.33	П	5	0	1	0	0.33	Р
6	2	2	1	1.67	Т	6	1	0	0	0.33	Р
7	1	1	1	1.00	П	7	1	1	1	1.00	П
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	1	2	2	1.67	Т	9	0	0	0	0.00	Р
10	2	1	1	1.33	П	10	2	2	2	2.00	Т
11	2	1	1	1.33	П	11	1	2	1	1.33	П
12	1	2	1	1.33	П	12	2	1	1	1.33	П
13	2	2	1	1.67	Т	13	1	1	0	0.67	П
14	1	1	0	0.67	П	14	0	1	0	0.33	Р
15	2	1	1	1.33	П	15	1	1	1	1.00	П
16	2	2	2	2.00	Т	16	1	2	1	1.33	П
17	2	2	2	2.00	Т	17	2	1	2	1.67	Т
18	2	2	1	1.67	Т	18	1	0	0	0.33	Р
19	2	1	1	1.33	П	19	1	0	0	0.33	Р
20	1	2	1	1.33	П	20	0	1	0	0.33	Р
21	2	2	1	1.67	Т	21	1	0	0	0.33	Р
22	1	1	1	1.00	П	22	1	1	1	1.00	П
23	1	0	0	0.33	Р	23	1	1	1	1.00	П
24	1	2	2	1.67	Т	24	0	0	0	0.00	Р
25	2	1	1	1.33	П	25	2	2	2	2.00	Т
26	2	1	1	1.33	П	26	1	2	1	1.33	П
27	1	2	1	1.33	П	27	2	1	1	1.33	П
28	2	2	1	1.67	Т	28	1	1	0	0.67	П
29	1	1	0	0.67	П	29	0	1	0	0.33	Р
30	2	1	1	1.33	П	30	1	1	1	1.00	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	1	1.00	П
32	1	1	1	1.00	П	32	1	1	1	1.00	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>3</sub> )	Заг. рівень
	1.56	1.44	1.06	1.35	П		1.00	0.94	0.69	0.88	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>3</sub>) – прояв «i»-того показника когерентно-комунікативного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі,  $P_{іср}(Cr_3) = \sum P_i(Cr_3)/32$ ;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>3</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву когерентно-комунікативного критерію,  $K_{інд}(Cr_3) = \sum P_{1-3}(Cr_3)/3$ ;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>3</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву когерентно-комунікативного критерію,  $K_{ср}(Cr_3) = K_{інд}(Cr_3)/32$ ;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (підсумковий зріз)**

Таблиця 6

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>3</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>3</sub> )		Cr <sub>3</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	18	56,3	16	50,0	6	18,7	12	37,5		6	18,8	6	18,7	4	12,5	4	12,5
П	14	43,7	14	43,8	22	68,8	18	56,3	П	20	62,5	18	56,3	14	43,8	16	50,0
Р	0	0,0	2	6,2	4	12,5	2	6,2	Р	6	18,7	8	25,0	14	43,7	12	37,5

Позначки:

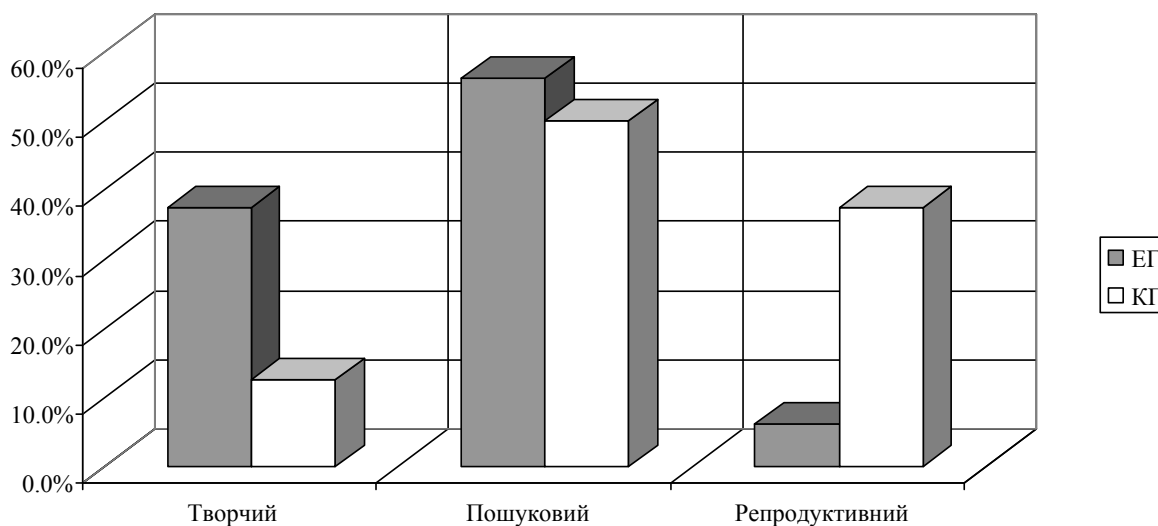
Cr<sub>3</sub> – когерентно-комунікативний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>3</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>3</sub>) – показники когерентно-комунікативного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм.



**Рис. 3 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за когерентно-комунікативним критерієм (Cr<sub>3</sub>) (підсумковий зріз)**



**Діагностична карта студентів експериментальної та контрольної груп.  
Підсумковий зріз за проявом показників аналітично-інтерполяційного критерію  
(Cr<sub>4</sub>) сформованості вмінь самопідготовки студентів до педагогічної практики**

Таблиця 7

Експериментальна група (ЕГ)						Контрольна група (КГ)					
№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень	№ студ.	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>інд</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Інд. рівень
1	2	2	1	1.67	Т	1	1	1	0	0.67	П
2	2	2	1	1.67	Т	2	2	2	0	1.33	Т
3	2	2	2	2.00	Т	3	0	1	0	0.33	Р
4	1	1	0	0.67	П	4	1	1	1	1.00	П
5	1	1	1	1.00	П	5	1	1	0	0.67	П
6	2	2	2	2.00	Т	6	0	1	0	0.33	Р
7	1	1	0	0.67	П	7	1	0	0	0.33	Р
8	1	0	0	0.33	Р	8	1	1	1	1.00	П
9	2	2	2	2.00	Т	9	1	0	0	0.33	Р
10	2	1	1	1.33	П	10	2	2	2	2.00	Т
11	1	1	0	0.67	П	11	1	1	1	1.00	П
12	1	2	1	1.33	П	12	1	0	0	0.33	Р
13	1	2	1	1.33	П	13	0	1	0	0.33	Р
14	1	1	1	1.00	П	14	0	0	0	0.00	Р
15	1	2	1	1.33	П	15	1	2	1	1.33	П
16	2	2	1	1.67	Т	16	1	1	0	0.67	П
17	2	2	1	1.67	Т	17	2	2	1	1.67	Т
18	2	2	2	2.00	Т	18	0	1	0	0.33	Р
19	1	1	0	0.67	П	19	1	1	1	1.00	П
20	1	1	1	1.00	П	20	1	1	0	0.67	П
21	2	2	2	2.00	Т	21	0	1	0	0.33	Р
22	1	1	0	0.67	П	22	1	0	0	0.33	Р
23	1	0	0	0.33	Р	23	1	1	1	1.00	П
24	2	2	2	2.00	Т	24	1	0	0	0.33	Р
25	2	1	1	1.33	П	25	2	2	2	2.00	Т
26	1	1	0	0.67	П	26	1	1	1	1.00	П
27	1	2	1	1.33	П	27	1	0	0	0.33	Р
28	1	2	1	1.33	П	28	0	1	0	0.33	Р
29	1	1	1	1.00	П	29	0	0	0	0.00	Р
30	1	2	1	1.33	П	30	1	2	1	1.33	П
31	1	1	1	1.00	П	31	1	1	1	1.00	П
32	1	1	1	1.00	П	32	1	1	1	1.00	П
	P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень		P <sub>1ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>2ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	P <sub>3ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	K <sub>ср</sub> (Cr <sub>4</sub> )	Заг. рівень
	1.38	1.44	0.94	1.25	П		0.88	0.94	0.47	0.76	П

Примітки:

P<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>) – прояв «i»-того показника аналітично-інтерполяційного критерію; P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення прояву «i»-того показника в групі, P<sub>іср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>i</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) – індивідуальний коефіцієнт прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>) = ΣP<sub>1-3</sub>(Cr<sub>4</sub>)/3;

K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) – середнє значення індивідуального коефіцієнту прояву аналітично-інтерполяційного критерію, K<sub>ср</sub>(Cr<sub>4</sub>) = K<sub>інд</sub>(Cr<sub>4</sub>)/32;

Т – творчий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмінь самопідготовки до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.

**Узагальнені результати діагностики сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (підсумковий зріз)**

Таблиця 8

Експериментальна група (ЕГ)									Контрольна група (КГ)								
Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>		Рівні	P <sub>1</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>2</sub> (Cr <sub>4</sub> )		P <sub>3</sub> (Cr <sub>4</sub> )		Cr <sub>4</sub>	
Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	Т	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	12	37,5	16	50,0	6	18,8	10	31,3		4	12,5	6	18,8	2	6,2	4	12,5
П	20	62,5	14	43,8	18	56,2	20	62,5	П	20	62,5	18	56,2	12	37,5	14	43,7
Р	0	0,0	2	6,2	8	25,0	2	6,2	Р	8	25,0	8	25,0	18	56,3	14	43,8

Позначки:

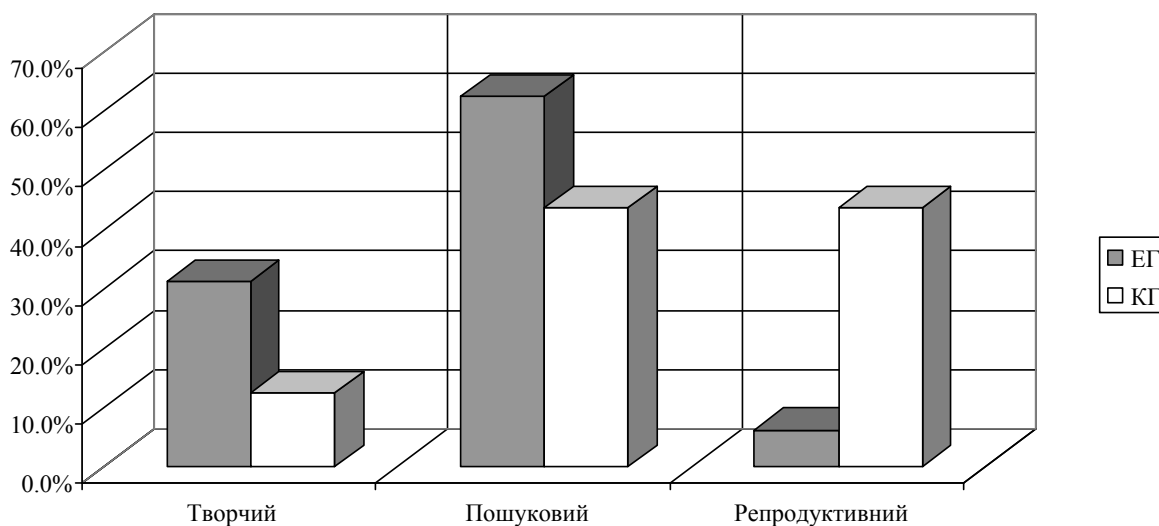
Cr<sub>4</sub> – аналітично-інтерполяційний критерій;

P<sub>1</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>2</sub>(Cr<sub>4</sub>), P<sub>3</sub>(Cr<sub>4</sub>) – показники аналітично-інтерполяційного критерію;

Т – творчий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

П – пошуковий рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм;

Р – репродуктивний рівень сформованості вмій самопідготовки студентів до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм.



**Рис. 4 Діагностика сформованості вмій самопідготовки студентів ЕГ та КГ до педагогічної практики за аналітично-інтерполяційним критерієм (Cr<sub>4</sub>) (підсумковий зріз)**