

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
Праця на правах рукопису

ЛІ ЦЗЯЦІ

УДК :378:37.091.313+78.071.2

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Лі Цзяці

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

Науковий керівник

Батюк Наталія Орестівна
кандидат педагогічних наук, доцент

ОДЕСА 2018

АНОТАЦІЯ

Лі Цзяці. Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2018».

Зміст анотації

У дослідженні актуалізовано проблему фахової підготовки майбутнього учителя музики шляхом формування художньо-проектних умінь. Здійснено аналіз ключових понять проектної методології в педагогічній освіті. У контексті мети та завдань дослідження обґрунтовано використання терміна «метод проекту» в широкому сенсі – як педагогічну проектну технологію, що включає в себе багато методів і характеризується в якості системи.

Обґрунтовано сутність поняття «художньо-проектні уміння» з урахуванням художнього середовища навчання та музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. У дослідженні «художньо-проектні уміння» трактуються як засвоєні алгоритми дій з розробки стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовної переробки творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, задумі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний, методичний потенціал та передбачають активне залучення всіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти.

Здійснено класифікацію художньо-проектних умінь відповідно до характерних функцій: прогностично-аналітичної, комунікативної, моделювальної та оцінної. Визначений комплекс умінь об'єднано у чотири групи: методично-прогностичні та рефлексійно-аналітичних; технологічно-процесуальні та партисипативно-комунікативні; інтегративні та художньо-ціннісні; продуктивно-творчі та композиційно-драматургічні.

У контексті фахової діяльності майбутнього вчителя музики обґрунтована структура художньо-проектних умінь, яка складається з операційного, організаційного, синтезуючого, продуктивно-творчого компонентів. Кожен компонент структури об'єднує певну групу умінь.

Окреслено основні методологічні підходи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики: компетентнісний, організаційно-інноваційний, консолідаційний, культурологічний та кооперативно-діяльнісний. Визначено художньо-педагогічні принципи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін. Виявлено можливості навчального процесу мистецько-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності.

У роботі запропоновано організаційно-методичну модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, яка складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, проектувально-технологічного, формувального, контрольно-оцінювального. У вищезазначених блоках представлена методологічна база дослідження, класифікація характерних функцій художньо-проектних умінь, методична система формування художньо-проектних умінь та моніторинг якості розробленої методики.

Розроблена поетапна методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін, яка спирається на гуманістичну парадигму мистецької освіти, художньо-педагогічні принципи, відповідні педагогічні умови, методи, проектно-практичні завдання та форми роботи. Основним навчальним ресурсом обрано дисципліни музично-педагогічного циклу, спецкурс «Мистецтво художньо-проектної діяльності вчителя музики» та педагогічна практика на уроках музичного мистецтва. Опрацьована методика враховує специфіку художньо-проектної діяльності майбутнього вчителя музики і дозволяє ефективно використовувати проектну технологію в процесі вивчення фахових дисциплін.

Здійснено дослідно-експериментальну перевірку методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Розроблено критерії та показники виявлення рівня сформованості означеного феномена. На основі когнітивно-прогностичного, організаційно-комунікативного, художньо-ціннісного та творчо-результативного критеріїв визначено якісні та кількісні характеристики низького, середнього та високого рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів на констатувальному та підсумковому етапах експерименту.

Доведено ефективність розробленої методики формування художньо-проектних умінь, що забезпечується наступними педагогічними умовами: стимуляція мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проектними вміннями як практично значущими для опанування майбутньою професією; поетапне впровадження та моніторинг якості мистецьких проєктів різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, метою та завданнями; збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проєктів в загальноосвітніх навчальних закладах під час проходження педагогічної практики; забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проєкту в єдності музичних, поетичних та художніх характеристик; застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками художньо-проектної діяльності.

Пропонована методика розроблена та перевірена вперше. До наукової новизни віднесено структуру художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням мистецького середовища навчання та розроблені критерії і показники оцінювання рівня їх сформованості.

Практичне значення розробленої методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики полягає у можливості проводити діагностику та оцінювання професійної діяльності майбутніх учителів музики як в процесі вивчення фахових дисциплін, так і на практиці у школі. Пропонована методика може використовуватись у змісті фахових дисциплін

(методика музичного виховання, історія української та зарубіжної музики, методики викладання художньої культури та педагогічної практики).

Ключові слова: проектні технології, художньо-проектні уміння, художньо-проектна діяльність, майбутній учитель музики, процес фахової підготовки.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Лі Цзяці. Художньо-проектні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : Зб. наук. праць. – Одеса, 2014. – Вип. 7-8. – С. 139–146.
2. Лі Цзяці. Специфіка підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення художньо-проектної діяльності / Лі Цзяці // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : Зб. наук. праць: вип. 1-2 (5-6) / Гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : «Мрія», 2015. – С. 169–180.
3. Лі Цзяці. Характеристика основних підходів та принципів до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Частина 2. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 145–152.
4. Лі Цзяці. Структурні компоненти формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін / Лі Цзяці // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : Зб. наук. праць / За ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1 (56), лютий 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017.– С. 144–149.
5. Лі Цзяці. Констатувальна діагностика рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики / Лі Цзяці // Актуальні питання

мистецької освіти та виховання : Зб. наук. пр.: вип. 1 (9), / Гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : «Мрія», 2017. – С. 129–141.

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

1. Li Jiaqi. Pedagogical conditions of developing future music teachers artistic and project skills / Li Jiaqi // European Applied Sciences, 2017, 2 – pp. 21–23.

Матеріали науково-практичних конференцій

1. Ли Цзяци. Проектная методология как инновационная стратегия подготовки учителя / Ли Цзяци // Проблемы та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії. Матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (29-30 червня 2014 року). – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 98–100.

2. Лі Цзяці. Художньо-просвітницька стратегія музично-виконавської підготовки / Лі Цзяці // Мистецька освіта: традиції і новації. Матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Мелітополь, 16–17 жовтня 2014 року). – Мелітополь, 2014. – С. 60–62.

3. Лі Цзяці. Підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до застосування проектних технологій на уроках / Лі Цзяці // Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (до 210-річчя Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя факультету культури і мистецтв. 24–25 квітня 2015 року). – Ніжин, 2015. – С. 95–96.

4. Лі Цзяці. Використання синтезу мистецтв в проектній діяльності майбутнього вчителя музики / Лі Цзяці // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16–17 лютого 2015 року). – Одеса, 2015. – С. 86–88.

5. Лі Цзяці. Практика застосування проектних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін / Лі Цзяці // Музична та хореографічна освіта в

контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Том 1 (до 200-річчя ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», до 50-річчя факультету музичної та хореографічної освіти) (6–7 жовтня 2016 року). – Одеса, 2016. – С. 93–96.

6. Лі Цзяці. Роль проектних завдань у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики / Лі Цзяці // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти Частина 1. Зб. наук. праць (за матеріалами XII Міжнародної науково-практичної конференції 30–31 травня 2016 року). – Україна – Сербія – Азербайджан – Польща – Канада, 2016. – С. 149-151.

ABSTRACT

Li Jiaqi. Artistic and project skills formation methodology for future music teachers in studying of special courses. – Qualification scientific work manuscript copyright.

Thesis for candidate science degree of Pedagogic, specialty 13.00.02 – theory and methods of music training. – State Institution “South-Ukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynsky”, 2018.

The contents of the abstract

The research has actualized the problem of professional training of the future music teacher in order to form the artistic project skills. The paper discloses the essence of the concept "artistic project skills" taking into account the artistic environment of education and musical pedagogical activity of the future music teacher. The artistic design skills have been classified according to their characteristic functions.

The structure of artistic design skills is explained in the context of the professional activity of the future music teacher consisting from operational,

organizational, synthesizing, productive and creative components. There are determined the main methodological approaches and artistic pedagogical principles of artistic project skills formation in the future music teacher during studying of professional courses. The possibilities of the educational process of musical pedagogical faculties have been revealed in order to attract students to artistic project activities.

The paper offers an organizational methodological model for the formation of artistic project skills for the future music teachers, which consists of four blocks: theoretical-methodological, project-technological, formative and evaluating monitoring.

It is developed the methodology for the artistic project skills formation in the future music teachers; the criteria and indicators are determined for recognizing of the levels of this phenomenon formation. The author proposes pedagogical conditions, methods, design and practical tasks and appropriate forms of work that take into account the specifics of the artistic project activity of the future music teacher and allow the effective use of project technology in studying of musical and pedagogical disciplines, special courses and pedagogical practice. It is performed the mathematical-statistical verification of the effectiveness of the developed methodology (based on Fisher's and Student's criteria).

Key words: project technologies, artistic project skills, artistic project activity, future music teacher, professional training process

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	20
1.1 Аналіз ключових понять проектної методології в галузі освіти.....	20
1.2 Проектні технології в мистецькій освіті, сутність та структура художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в контексті фахової підготовки.....	43
Висновки до першого розділу.....	70
Список використаних джерел до першого розділу.....	72
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	87
2.1 Науково-педагогічні підходи та принципи організації художньо-проектної діяльності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.....	87
2.2 Педагогічні умови та методи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.....	109
Висновки до другого розділу.....	124
Список використаних джерел до другого розділу.....	127
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	133
3.1 Експериментальне дослідження рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.....	133
3.2 Перевірка ефективності експериментальної методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення	

фахових дисциплін.....	165
Висновки до третього розділу.....	217
Список використаних джерел до третього розділу.....	220
ВИСНОВКИ.....	222
ДОДАТКИ.....	227

Вступ

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до якісного рівня викладання мистецьких дисциплін у закладах освіти залежить від оволодіння ними в процесі навчання у ВНЗ новітніми художньо-педагогічними технологіями. Серед різноманітного вибору педагогічних технологій та виявлення їх цінності відповідно до специфіки уроків музичного мистецтва особливу увагу слід приділити методу проектів.

На сьогоднішній день важливими є уміння майбутнього учителя музики здійснювати проектну діяльність за різними типами та предметно-змістовими лініями, самостійно опрацьовувати великий обсяг мистецького матеріалу, критично оцінювати його, користуватися сучасними інформаційними та художньо-педагогічними технологіями, бути комунікабельним. Для набуття всіх цих якостей та умінь під час навчання у ВНЗ проектна педагогічна технологія є найефективнішою.

Використання проектної технології в навчанні, зокрема методу проектів, досліджували іноземні та вітчизняні вчені в різні історичні періоди. Це праці І. Бастіона, К. Вудворта, Г. Гейслера, Х. Гудьенса, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Н. Ігнат'єва, В. Кілпатрика, М. Кмолля, Г. Краута, І. Песталоцці, С. Робінсона, Д. Рулкель, С. Русової та ін.

У науково-педагогічному обігу використовують близькі до поняття «проект» визначення: «метод проекту», «проектування», «проектна технологія», «проектна діяльність», «проектувальна діяльність», «педагогічне проектування», «проектна культура» тощо. Основні теоретичні аспекти цих понять досліджували В. Болотов, В. Бурков, Л. Гур'є, О. Газман, Н. Запесоцька, Е. Ісаєв, І. Колесникова, Н. Крилова, Д. Новіков, Н. Масюкова, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Радіонов, Н. Татаринцева та ін. У галузі педагогіки вищої школи дані поняття розглядаються як певний компонент професійної компетентності майбутнього спеціаліста (О. Дубровіна, Н. Запесоцька, О. Реброва, Н. Татаринцева, Н. Титаренко, В. Ченобитов, О. Щербакова та ін.).

У мистецькій освіті питання ефективного використання методу проекту опрацьовані багатьма вченими в таких ракурсах: у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики як засобу формування їх професійної компетентності (Н. Білова, О. Новська, А. Растригіна, М. Шевчук та ін.); в організації навчання у виші та в шкільній художньо-естетичній сфері (О. Алексійчук, О. Горбенко, О. Реброва, І. Топчієва, В. Федорчук, О. Щолокова та ін.); у процесі викладання уроків художньої культури (Л. Масол, Є. Миропольська та ін.) та музичного мистецтва (Л. Кондратова, О. Онопрієнко та ін.).

У сучасній мистецькій педагогіці виникає інтерес до впровадження проектних педагогічних технологій у систему фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. На факультетах, що готують майбутніх учителів музичного мистецтва, такі технології мають свою специфіку, пов'язану з поліхудожнім середовищем навчання студентів.

Як відомо, ефективність діяльності майбутнього вчителя визначається вмінням творчо модифікувати набуті знання та застосовувати їх у процесі практичної діяльності в школі. З огляду на це, проблема формування проектних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва набуває актуальності. Як зазначає О. Полат, вміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання й розвитку учнів. Однак, аналіз досліджень з теорії та методики музичного навчання показав, що велика увага науковців приділена проблемам розвитку різноманітних фахових умінь майбутнього вчителя музики, натомість проектні вміння не стали предметом окремого дослідження. Не здійснено досліджень, які б враховували специфіку залучення майбутніх учителів музики до проектної діяльності, зумовлену мистецьким середовищем навчання та особливими, чуттєвими формами осягнення та пізнання дійсності, що притаманні мистецтву.

Відсутність ґрунтовних розробок стосовно методики формування проектних умінь викликає низку суперечностей:

- між наявністю науково-методичних досліджень із впровадження методу проекту в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики та відсутністю організаційно-методичної моделі формування художньо-проектних умінь;
- між наявною специфікою мистецького середовища навчання і неврахування даного аспекту в організації мистецько-педагогічної проектної діяльності студентів;
- між потребами в залученні студентів до музично-педагогічної проектної діяльності й реальними можливостями навчально-виховного процесу;
- між усвідомленням культуротворчої, світоглядної, духовно-етичної, естетичної функції мистецької освіти й неврахування даних функцій у процесі опрацювання змістового наповнення музично-педагогічних проектів.

Отже, актуальність даної проблеми, її недостатня теоретична, методична та практична розробленість, виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми: «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (державний реєстраційний номер 0114U007160). Тему дисертації затверджено вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3490/01 від 04.12.2014 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – поетапна методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, що охоплює вивчення фахових дисциплін та педагогічну практику студентів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з проблем застосування проектної методології в галузі мистецької освіти.

2. Уточнити сутність та розробити компонентну структуру художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті їхньої фахової підготовки.

3. Розробити критерії та показники, згідно з якими виявити рівні сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

4. Визначити методологічні підходи та обґрунтувати принципи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

5. Розробити організаційно-методичну модель формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

6. Обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Методи дослідження: *теоретичні:* понятійно-термінологічний, структурно-функціональний аналіз, узагальнення та систематизація досліджень з психології, загальної педагогіки, педагогіки мистецької освіти та методики музичного навчання, присвячених проблемі формування

проектних та художньо-проектних умінь; моделювання та абстрагування з метою визначення методологічних підходів та художньо-педагогічних принципів організації проектної діяльності; *емпіричні*: пряме та опосередковане спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіда, інтерв'ювання, творчі завдання, проектування, оцінка незалежних суддів, експеримент (констатувальний, формувальний) для перевірки ефективності запропонованої методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики; *математико-статистичні*: шкалування, статистична та аналітична обробка даних з метою якісного та кількісного аналізу результатів дослідження.

Теоретико-методологічна основа дослідження ґрунтується на компетентнісному підході, який визначає художньо-проектні уміння як компоненту фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва; на організаційно-інноваційному підході, що передбачає усвідомлення інноваційних процесів організації проектної діяльності студентів відповідно до специфіки музично-педагогічної освіти; на консолідаційному підході, що виявляє шляхи залучення майбутніх учителів музики до створення практично-значущого продукту через об'єднання музично-теоретичного та історико-культурного змісту фахових дисциплін на рівні особистісних творчо-пошукових ресурсів студентів; на культурологічному та кооперативно-діяльнісному підходах, які акцентують основні аспекти методичного супроводу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Теоретичну базу дослідження становлять психолого-педагогічні концепції гуманістичної освіти (А. Маслоу, К. Роджерс), активності особистості та розвиваючого навчання (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), сучасні розробки проектної освіти (Г. Ільїн), педагогічні теорії функціонування проектної технології як методу навчання (І. Бастіон, Б. Бутмар, К. Вудворт, А. Дістервег, Б. Ігнат'єв, І. Песталоцці, В. Петров, С. Робінсон, Д. Рулкель, С. Русова та ін.); результати педагогічних досліджень з використання

проектної технології в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів (Н. Пахомов, С. Піщев, К. Степанюк, С. Тігров, Т. Усатов, В. Фалько, Ф. Халіулліна), з визначення особливостей проектної діяльності та формування проектних умінь в процесі професійної підготовки студентів (С. Арсланбекова, Г. Гаджієв, А. Горнов, Л. Давидова, А. Оголь та ін.).

У межах розв'язання проблеми важливе значення мали ідеї вчених щодо розгляду проектних умінь як компонента професійної компетентності майбутнього педагога (О. Дубровіна Н. Запесоцька, О. Реброва, Н. Татаринцева, Н. Титаренко, В. Ченобитов, О. Щербакова та ін.), визначення сутності художньо-проектної діяльності та художньо-проектних знань і вмінь студентів у контексті їх художньо-естетичної підготовки (А. Бровченко, В. Даниленко А. Король, М. Курач, І. Радецька, С. Шабага та ін.); дослідження інноваційної стратегії фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін (О. Красовська, Л. Масол, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ролінська, О. Рудницька, О. Ростовський, Т. Турчин та ін.); напрацювання в галузі музичної педагогіки щодо формування фахових умінь майбутніх учителів музики (Л. Василевська-Скупа, І. Гринчук, Н. Гуральник, В. Костюков, В. Крицький, Ю. Локарева, Мен Мен, О. Павленко, О. Плотницька, М. Петренко, І. Топчієва, О. Хижна, І. Шинтяпіна та ін.), визначення можливостей навчально-виховного процесу мистецьких факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності (Н. Бакшаєва, Н. Білова, А. Вербицький, О. Горбенко, О. Новська, О. Олексюк, М. Шевчук та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше*: розроблена та експериментально перевірена ефективність методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін на основі компетентнісного, організаційно-інноваційного, консолідаційного, культурологічного та кооперативно-діяльнісного підходів; до змісту теорії

мистецької освіти введено поняття «художньо-проектні уміння майбутнього учителя музики» та розроблено його компонентну структуру;

– *уточнено*: організаційні форми й засоби залучення студентів до проектної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін; сутність понять «художньо-проектна діяльність майбутнього вчителя музики», «мистецько-педагогічні проекти», «проектування в мистецькій освіті»;

– *подальшого розвитку набули*: методологічні підходи дослідження процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики; методичний супровід здійснення мистецько-педагогічної проектної діяльності та розвитку творчого-продуктивного потенціалу студентів у процесі фахової підготовки; організаційні форми та педагогічні умови залучення студентів до проектної діяльності на засадах інтеграції змісту фахових дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів полягає: у розробці методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін; в опрацюванні методичного супроводу щодо створення умов і способів використання теоретичних положень та практичних результатів у комплексній діагностиці рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Пропоновані критерії, показники та методи оцінювання художньо-проектних умінь можуть бути застосовані під час оцінювання професійної діяльності майбутніх учителів музики на практиці у школі. Матеріали дисертації можуть бути використані для розробки методичних рекомендацій, навчальних планів і робочих програм курсу з теорії та методики музичного навчання, педагогічної (виробничої) практики в загальноосвітніх навчальних закладах, тренінгів та практикумів з організації та проведення проектної діяльності на уроках музичного мистецтва; у системі підготовки та перепідготовки учителів музики (педучилища, факультети мистецтв, на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти). Узагальнені в дисертації теоретичні положення щодо сутності художньо-

проектних умінь майбутніх учителів музики, розроблена компонентна структура, визначені методологічні підходи, педагогічні умови, компоненти, критерії та показники виявлення рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів можуть бути використані в науково-дослідній діяльності студентів та викладачів педагогічних університетів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження пройшли апробацію на міжнародних наукових конференціях: «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2014); «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до нових технологій» (Мелітополь, 2014); «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2015, 2016, 2017); «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Україна-Сербія-Азербайджан-Польща-Канада 2016); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017); «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2017 р.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 418 від 27.06.2017 р.); Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/930 від 25.05.2017р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1230 від 02.06.2017р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 12 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 – у фахових виданнях з педагогіки; 1 – у зарубіжному виданні, 6 статей апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку

використаної джерел, що містить 172 найменування (з них 18 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 243 сторінки. Обсяг основного тексту –183 сторінки. У роботі подано 8 таблиць, 12 рисунків, що разом з додатками становить 38 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

1.1 Аналіз ключових понять проектної методології в галузі освіти

Стрімкі зміни в соціальній, економічній, геополітичній, технологічній та інформаційній картині світу так чи інакше відбиваються на педагогічних процесах як середньої, так і вищої освіти. Це зумовлено педагогічними закономірностями та об'єктивними викликами щодо взаємозалежності між змістом, метою та завданнями навчання та вимогам часу в конкретному культурно-просторовому діапазоні.

Переорієнтація освіти зі знаннєвої, предметно-орієнтованої парадигми на діяльнісну, особисто-орієнтовану, компетентнісно спрямовану спонукає до пошуку ефективних засобів перетворювати знання на активний важіль діяльності кожної людини. Спрямованість навчального процесу на формування умінь здобувати та використовувати знання в процесі творчо-продуктивної діяльності актуалізувало проблему пошуку відповідних педагогічних засобів здійснення цього процесу. Таким потенціалом характеризується метод проектів, на який у сучасній освіті стали покладати великі надії, пов'язані з його можливостями організувати навчання в процесі діяльності, розвивати здатність використовувати й застосовувати знання, вміння й навички для вирішення практичних, життєво важливих завдань. У цьому сенсі проектні технології (метод проектів) почали розглядатися як засіб для розвитку компетенцій.

Компетентнісний підхід зумовив широкий і всебічний інтерес до застосування в педагогічній освіті проектних технологій, оскільки базова характеристика компетенції формується і проявляється тільки в процесі діяльності, а її якість визначається мірою включеності в діяльність [52, 58].

Зацікавленість методом проектів сучасних викладачів вищих навчальних закладів пов'язана з двома основними мотивами. Перший мотив – це пошук

методів, що дозволяють уявити процес освіти як переважно організацію самостійної роботи студентів, і другий – прагнення розглядати освіту більш широко, ніж просту «передачу відомого змісту знань» [55, 3]. Методичне забезпечення впровадження методу проектів в освітній процес вищів розпочинається з аналізу методологічних засад проектної технології як такої.

Методологічні основи використання проектів у теорії та практиці підготовки майбутніх спеціалістів висвітлюється та обґрунтовується дослідниками різних галузей наукового знання: філософії, педагогіки, психології, соціології, культурології, мистецтвознавства. Науковцями узагальнені концептуальні положення впровадження проектів у систему освіти як середніх, так і вищих навчальних закладів.

Ретроспективний огляд використання проектів (методу проектів) у навчанні в різних історичних періодах дозволить виявити роль соціокультурних, економічних та політичних процесів у трансформацію поглядів, у появі нових ідей педагогів щодо застосування даного методу.

У контексті сучасних соціокультурних викликів набуває актуальності філософське усвідомлення пріоритетних завдань щодо реорганізації навчально-виховного процесу шляхом застосування проектної методології. Філософські дослідження О. Гулько [19], О. Шаповалова [98], С. Шевцової [100] та ін. присвячені філософському аналізу проблем проектної освіти, проектної культури, проектної діяльності майбутніх учителів.

Психологічні аспекти використання проектної методології в освітньому процесі розкриваються в роботах дослідників І. Анциферової [3], А. Асмолова [5], І. Баннова [7], П. Блонського [11], П. Каптерева [32], О. Ловкої [46], В. Ляудіс [51], Н. Матяш [53], В. Петровського [67], В. Шкуро [102] та інших.

Оскільки проблематика даного дослідження стосується фахової підготовки майбутніх вчителів, то для побудови термінологічного каркасу дослідження проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики важливо проаналізувати педагогічні дослідження, присвячені розкриттю сутності понять «проект», «метод проектів», «проектна технологія»,

«проектна культура», «проектна діяльність», «проектувальна діяльність», «педагогічний проект», «педагогічне проектування» тощо.

Розвиток сучасної мистецької освіти також позначився активним впровадженням інноваційних педагогічних технологій, серед яких є й проектна. Впровадження методу проектів у систему підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін висвітлюється в таких галузях, як: технічна праця та дизайн, образотворче мистецтво, музичне мистецтво, хореографія.

Дослідники спираються на різні методологічні орієнтири навчання за допомогою проектів, залежно від поставленої мети та завдань, від певних умов, від часових лімітів та інших факторів. Це так чи інакше впливає на вибір педагогічних стратегій і конкретизацію методів навчання. Здійснення аналізу попереднього досвіду, описаного в науково-педагогічних джерелах, допоможе нам виділити й окреслити відповідні методологічні основи для формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, від вибору яких залежить подальша розробка методики.

Перш за все, акцентуємо увагу на терміні «проектна технологія навчання», оскільки дане поняття з'явилося під впливом сучасної тенденції до технологізації педагогічної науки й розвинулося з таких понять, як «проект», «метод проектів», «проектне навчання». Відповідно у вітчизняній педагогічній літературі та в дослідженнях з історії педагогіки цей термін позначається як «метод проектів».

Як сьогодні, так і в минулому, передумовами для появи методу проектів в освіті послужили соціально-економічні умови, які спричинили потребу в перегляді традиційних методів навчання у зв'язку з необхідністю задоволення запитів нового часу з підготовки фахівців [28].

Історію становлення методу проектів у роботі педагогів та різних навчальних закладів висвітлювало багато вчених: І. Ігнатова, М. Кнолль, І. Ворончихіна, В. Стернберг, Л. Сушкова та ін. Одне з найбільш докладних на сьогоднішній день досліджень у сфері історії методу проектів було проведено

В. Стернбергом у дисертації «Теорія і практика методу проектів у педагогіці ХХ століття» [83].

Автори зазначають, що саме поняття «проект» уперше з'явилося в XVII – XVIII століттях. Педагогічний досвід застосування методу проекту розпочався ще в Академіях мистецтв, коли йшлося про проекти у формі будівель, які отримували студенти архітектурного факультету. У Королівській Академії архітектури в Парижі вже з 1702 змагання проектів було включено в розклад як основну форму навчання [28]. У той час сутність проекту на етапі його зародження зводилася лише до плану, креслення або схеми (тобто, до трактувалося у вузькому сенсі).

Сам термін «проект» (лат. *projectio*) у перекладі з латинської означає – кинутий вперед задум, з грецького – «дослідження» [55, 8]. Поняття «проект» ще характеризують як схему, план, задум, влаштування, заснування будь-чого – прообраз будь-якого об'єкта, виду діяльності. У найширшому розумінні цього слова в сучасному менеджменті проект – це спосіб трансформації об'єкта, явища від існуючого стану до бажаного. Це координоване виконання, визначений період взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей (результату) [61].

Методом навчання «проект» став вже на другому етапі свого розвитку, в 1765-1830 рр. Цей період характеризувався соціально-політичною нестабільністю в суспільстві, потужним науково-технічним прогресом та розвитком педагогіки гуманізму, яка, у свою чергу, стала свідченням глобальних перетворень у всіх сферах життєдіяльності людини.

У ХІХ ст. з'явилася нова філософська течія – позитивізм, представники якої закликали очищати науку від «метафізики», ненаукових методів пізнання, стверджуючи тільки експериментальні шляхи дослідження. Позитивісти (О. Конт, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер) надавали величезного значення освіті, причому перевагу надавали технічній і «природно-науковій освіті» як «найбільш корисній» [13].

Наприкінці XIX ст. зародилися нові педагогічні тенденції, названі в історії науки реформаторською педагогікою, яка стала альтернативою для так званого педагогічного традиціоналізму. Кожна нова школа реформаторської педагогіки пропагувала поглиблений інтерес до особистості, до її зацікавлень та потреб. Цей історичний етап характеризується переходом до демократичного способу мислення. Це позначилося у демократизації освіти, спрямованої на виховання нового типу особистості: самостійно мислячої, здатної працювати творчо. Саме метод проектів став засобом для досягнення нових цілей освіти. Яскравими представниками педагогіки цього часу були І. Песталоцці, А. Дистервег, С. Робінсон, Д. Рункель, К. Вудворт та інші [28].

Так, наприклад, Д. Рункель і К. Вудворт розуміли проект як «синтетичну вправу навчання через роблення» [72]. У 1879 році метод проектів був перенесений в середню школу. Тут вже сутність проекту розглядається в широкому сенсі, а саме: метод проектів визначається як метод демократичного виховання і використовується у вищих технічних навчальних закладах при навчанні інженерів.

Третій період у розвитку методу проектів можна віднести до початку XX століття. Це початок організованого капіталізму в економіці, що привів до появи службовців, які взяли на себе виконання завдань, що вимагають високої кваліфікації (конструювання та планування), це стало наслідком потужного технологічного зрушення. У педагогіці в цей період іде активний процес подальшого розвитку теорій і систем з новими підходами до теоретичних і практичних проблем виховання та освіти [28].

Більшість дослідників з історії педагогіки саме цей період відносять до виникнення методу проектів, оскільки тоді здійснювалося його педагогічне обґрунтування та опис концептуальних положень. Засновниками й активними прихильниками цього методу були такі педагоги, як: Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Колінгс, Руфус Стімсон, Ч. Річардс, Сесіль Реді.

Історичний аналіз розвитку та використання методу проектів у навчанні здійснювало багато вчених в різні історичні періоди. Варто відмітити, що

думки дослідників щодо питання виникнення даного методу та про його засновників розходяться. На нашу думку, це пов'язано з невизначеністю самого змісту поняття «метод проектів».

Так наприклад, Е. Полат і Н. Пахомова [68; 65], вважають, що біля джерел методу проектів стояв американський вчений, засновник прагматичної педагогіки Дж. Дьюї (1859-1952). Саме Дж. Дьюї вперше «поєднав» пізнання й діяльність. Він визначив місце пізнання та діяльності у розв'язанні повсякденних дитячих проблем, вважаючи, що дитинство саме по собі – повноцінний період людського буття. А це означає, що освіта має давати не тільки знання які знадобляться в майбутньому дорослому житті, а й знання, уміння та навички, що можуть уже сьогодні допомогти дитині розв'язати її життєві проблеми. Щоб домогтися цього, навчальна програма в школі має передбачати застосування методу проектів як своєрідну технологію навчання.

Дж. Дьюї зазначав, що ідеальний проект це той, для виконання якого необхідні знання з різних галузей, що дають змогу розв'язати цілий комплекс проблем [71, 40]. Цей процес повинен забезпечити успішне відкриття дітьми нових істин за допомогою п'яти послідовних етапів мислення:

- 1) відчуття проблеми (утруднення);
- 2) її виявлення і визначення;
- 3) уявлення можливого рішення;
- 4) виявлення шляхом умовиводів наслідків із імовірного рішення;
- 5) подальші спостереження й експерименти, які дозволяють зробити висновок, що містить позитивне чи негативне судження [24].

Послідовники Джона Дьюї, американські педагоги В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст розробили та обґрунтували дидактичні основи організації навчання за методом проектів та його впровадження в освітній процес [33, 38].

Щирим прихильником філософсько-педагогічних концепцій Дж. Дьюї був його учень В. Кілпатрик, який визначив сутність нового методу як методу

доцільної діяльності у зв'язку із розв'язанням певного навчального завдання в реальній життєвій обстановці [33].

У цьому визначенні автора чітко простежується прагнення обґрунтувати необхідність переходу до нової педагогічної альтернативи: від слухання, пасивного сприйняття інформації до дії в набутті нової інформації через навчальний експеримент. Саме В. Кілпатрика більшість вчених вважають засновником методу проєктів. Він надавав провідне місце проєктній діяльності в навчанні.

У 20-30-х рр. ХХ ст. в США в школі Е. Коллінгса був здійснений метод проєктів під керівництвом У. Кілпатрика. Учні повинні були самі проєктувати те, чим їм належало займатися. Особлива увага приділялася вибору діяльності, за допомогою якої здобувалися знання. Матеріали для навчання бралися з повсякденного життя. Учні самі вибирали те, що повинно було стати змістом навчальної роботи; учитель лише надавав їм допомогу у виконанні задуманого [21].

Варто відмітити, що спочатку термін «метод проєктів» з'явився при підготовці інженерів у 1824 році і лише з 1908 року почав широко використовуватись в роботі американських сільських шкіл.

Американські педагоги (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Дж. С. Холл) основоположниками застосування принципу навчання на основі виконання «проєктів» вважають американського експерта із сільського господарства Руфус Стімсона та англійського педагога Сесіля Реді. Як президент коледжу Руфус Стімсон відвідував щорічні збори Американської асоціації сільськогосподарських коледжів та експериментальних станцій, де обговорювалися проблеми реформування шкільної освіти, включаючи середню сільськогосподарську освіту.

Загальною методикою навчання в сільському господарстві в цю епоху була класна лекція, декламація та ручна праця на шкільній фермі. Стімсон формулював ідею нового способу викладання сільського господарства, пропонуючи метод домашнього проєкту. Незабаром Стімсон підготував

брошуру про нову школу. У брошурі він виклав новий план викладання сільського господарства – метод проекту [107].

Сесіль Редді, організовуючи знамениту школу в Абботсхольмі (Англія), фактично запозичив кращі риси старих аристократичних шкіл (public schools), у яких виховання самостійності й відповідальності, певне самоврядування, дитячі та юнацькі організації (клуби), спорт і прагнення на лоно природи були звичайним явищем» [17, 207].

На початку ХХ ст. ідеї проектного навчання Дж. Дьюї набувають поширення в усьому світі. М. Кнолль визначає цей період 1915-1965 рр. Саме в цей час інтерес до методу проектів виникає й у педагогів Великої Британії, США, Фінляндії, Німеччини та багатьох інших країнах. З'являється багато експериментальних шкіл, у яких навчання будується за методом проектів [28].

Ідеї проектного навчання в Росії виникли практично паралельно з розробками американських педагогів (С. Шацький, П. Блонський, А. Макаренко, А. Пінкевич і т. д.). Під керівництвом С. Шацького в 1905 році була організована група педагогів, які активно використовували проектні методи в практиці викладання.

Для нашого дослідження становить інтерес те, що дружина С. Шацького В. Шацька була однією із засновниць музично-естетичного виховання в Радянському Союзі. Шацькі в 1911 році організували колонію «Бодрая жизнь», у якій Валентина Миколаївна керувала естетичним вихованням дітей і, підтримуючи ідеї чоловіка, впроваджувала в освітній процес метод проекту [99].

Філософсько-педагогічна концепція Дж. Дьюї дістала велику підтримку й серед українських педагогів 20-х років, серед яких С. Ананін, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Русова, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін. [65].

Основні засади проектного навчання всебічно розкриті Софією Русовою у книзі «Нові методи дошкільного виховання» (Прага, 1927 р.). С. Русова писала: «Навчання шляхом проектів відповідає потребам сучасної педагогіки, бо таке

навчання ставить перед учнем можливість широкого реального об'єднання знання як найкращої підвалини для навчання» [77].

С. Русова виділяла дві основні риси для здійснення успішних проектів дітьми:

- перша – вони мають бути не теоретичні, а практичні й об'єктивні, ясні, цікаві. Навколо кожного з них збираються й організуються думки учня, який і може їх вповні самостійно опрацювати;
- друга – вони мусять викликати сильний інтерес у кількості учнів цілої групи й вимагати різноманітних ручних праць [77].

Проективна система, на погляд педагога, вимагає від учня раціонального зусилля та конструктивної творчості.

В історії розвитку методу проектів була спроба затвердити його як єдину форму організації навчальної діяльності. Ця ідея була висунута колективом Інституту методів шкільної освіти, зокрема Б. Ігнат'євим, М. Крупеніною, В. Шульгіним наприкінці 20-х років ХХ ст. [17]. Відбувалася трансформація всіх сфер організації освітнього процесу. Замість класної кімнати – виробництво або природна обстановка, класно-урочна система замінювалась проектною, а культура об'єднання учнів перетворювалася в гнучкі бригадні ланки.

На жаль, при багатьох позитивних сторонах запропонованої концепції побудови змісту загальної середньої освіти на методі проектів, ця спроба призвела до гіпертрофії колективної діяльності над індивідуальною, суспільно необхідною над особистісно навчальною. Це призвело в 1930-1931 роки до перетворення методу проектів у дестабілізуючий фактор.

Система організації занять у формі методу проектів наблизила школу до клубів, що суттєво руйнувало базові основи освіти. Багато педагогів того часу, визначаючи силу методу проекту та його здатність пов'язати теорію із практикою, навчальну і виховну роботу з життям, із конкретними умовами застерігали від спроб абсолютизувати даний метод як панацею від всіх проблем.

В одній з перших «Педагогічних енциклопедій», що побачила світ у 1927 р., надається характеристика методу проекту як системи. Як зазначає Б. Єсіпов, у самій суті методу проектів закладена системність підходу до навчання, яка допомагає учням здобути знання в процесі планування, виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються. Найглибше складові проектної системи розкриває П. Архангельський у книзі «Проектная система организации работ в трудовой школе» (1931). Історичний досвід *комплексного проектного навчання*, його позитивні аспекти й ризики мають важливе значення для організації проектної діяльності як студентів, так і учнів у різних типах освітніх закладів [4; 25].

У науково-педагогічній літературі даного періоду здійснюється характеристика методу проектів як виду діяльності (Г. Гаджієв, А. Флітнер, В. Розін, В. Давидов, Ш. Амонашвілі). Так, наприклад, А. Флітнер образно характеризує проектну діяльність як навчальний процес, у якому обов'язково беруть участь розум, серце й руки, тобто осмислення самостійно здобутої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї й оцінку результатів діяльності в «кінцевому продукті» [17].

У методологію педагогічної діяльності поняття «проект» увів Г. Щедровицький у 1968 році в праці «Педагогіка і логіка». З цього періоду з'явилися дослідження, присвячені проблемам педагогічного проектування і обґрунтування таких понять, як «*проектність*» «*проективність*», «*педагогічний проект*», «*проектування*» «*педагогічне проектування*». (І. Колесникова, Н. Масюкова, Н. Крилова, В. Буркова, Д. Новікова, Л. Тондл).

У педагогічній літературі виокремлюють три напрями тлумачення терміна «проект», а саме:

- як змістовно обґрунтовану й документально оформлену ініціативу, спрямовану на досягнення освітніх цілей у межах певного часу (Л. Гур'є);
- як певну акцію, сукупність заходів, що мають спільну програму, цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо (В. Бурков, Д. Новіков);

- як завершений цикл продуктивної діяльності (колективної, групової, індивідуальної тощо, як форму побудови спільної цілеспрямованої діяльності людей (О. Пометун, Л. Пироженко) [66].

Таким чином, під «проектом» розуміють, по-перше, результат діяльності (*продуктивний аспект*), по-друге, – інноваційну форму організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (*діяльнісний аспект*) [66].

Якщо ж вести мову про метод проектів з педагогічного погляду, то, за визначенням К. Липканської, – це творча діяльність, проблемна за формою презентації продукту, практична за формою її застосування, інтелектуально-навантажена за змістом, яка здійснюється в умовах постійного конкурсу думок та пропозицій [71, 61].

Поняття «проектність» є похідним від «проект» і означає здатність передбачати, прогнозувати, творчо переосмислювати дійсність, що входить в систему дій з розробки проекту.

Натомість поняття «проективність» є похідним від «проекція» і тлумачиться як здатність переносити властивості одного предмета на інший.

Тлумачення категорії «педагогічний проект» наводяться в роботах Н. Крилової, В. Буркова, Д. Новікова, які визначають його як комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на зміни педагогічної системи за певний проміжок часу, за встановленого бюджету та орієнтації на чіткі вимоги до якості результатів та специфічною організацією [66].

Вважаємо за доцільне для повного висвітлення проектної методології в педагогічній освіті, спираючись на категорію «проект», надати тлумачення таких понять, як «проектування» та «педагогічне проектування».

За визначенням Л. Тондла й І. Пейша, «проектування» - це процес, який передбачає технологічний підхід до реалізації проекту; це особливий вид людської діяльності, специфічні ознаки якого зумовлені такими характеристиками:

- відіграє вирішальну роль як перетворювана ланка між теоретичними дослідженнями та практичним застосуванням;
- забезпечує інформаційну підготовку модернізації і реконструкції початкових оцінок;
- спрямований на опрацювання інформації, створення інформаційних моделей планування технічної діяльності, інновацій та вироблення багатьох методів, засобів та процедур для їх реалізації [21].

Отже, у проектуванні, яке є самостійним видом діяльності, можна виділити такі складові, як:

- прогнозування;
- планування;
- конструювання;
- моделювання;
- дослідження.

З огляду на проблематику нашого дослідження, дане поняття слід розуміти як технологічно забезпечений процес створення та впровадження проектів з поступовим їх ускладненням, урізноманітненням та удосконаленням задля якісного показника у формуванні власних проектних умінь.

Обґрунтовуючи цю позицію, В. Ворошилов зазначає, що *проектування* розуміється як концептуальний задум і практичне втілення того, що повинно бути (являє собою діяльність, яка здійснюється насамперед у просторі цінностей, цілей, завдань, проблем). Проектуючи, людина має справу не з реальними суб'єктами комунікації, а з відповідними поняттями, які наявні у свідомості проектанта. Саме в мисленні людини аналізується його діяльнісна ситуація, фіксується його професійна проблема, усвідомлюється передбачуваний засіб її дозволу і, таким чином, народжується проектна ідея [16, 49].

Трактування поняття «педагогічне проектування» розглядається багатьма дослідниками як методологічний засіб інноваційного перетворення педагогічної дійсності, як система, як процес, як технологія і вид діяльності

(Д. Джонс, І. Блауберг, В. Садовський, В. Тюхтін, Є. Юдін та ін.). Аналіз трактувань даного феномена у фаховій літературі доводить, що характерною ознакою педагогічного проектування є спрямованість на перетворення існуючих педагогічних об'єктів у нову форму і розв'язання актуальних проблем через інновацію, що має бути впроваджена в педагогічну практику [66].

Можемо провести паралель з нашим дослідженням процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, яке відповідає всім особливостям, притаманним педагогічному проектуванню. На нашу думку, доцільно буде задіяти в дослідженні всі аспекти даного феномена, зумовлені його соціальним характером та педагогічною спрямованістю.

Як зазначають І. Ігнатова та Л. Сушкова, останній період розвитку методу проектів триває з 1965 року по нинішній час, бере свій початок в Німеччині в працях І. Бастіона, Б. Бутмара, Х. Гудьєнса, Г. Гейслера, Ф. Фрейя, Г. Краута, М. Кмолля та ін. Цей період пов'язаний з переосмисленням проектної ідеї і подальшим її розповсюдженням в освітньому процесі. Дослідники в галузі історії педагогіки відмічають, що в цей період метод проектів переживає своє друге народження, отримавши свій подальший розвиток у країнах Західної Європи в 60-70-ті рр. ХХ століття [28].

Характеризуючи сучасну освіту, доцільно зазначити її гуманістичну та демократичну спрямованість. Великий обсяг інформації, зміна ідей, технологій, знань відбувається настільки швидко, що сучасна людина має опановувати всі нововведення постійно. Звідси стає зрозумілим, що навчання людини відбувається протягом всього життя. У такий спосіб інноваційний характер сучасної цивілізації спонукає до пошуку інноваційних технологій в освітньому процесі. Відмова від традиційної системи освіти не відбувається одномоментно, як і у всі віки, коли виникає ситуація невідповідності між тим, що вивчають і чому навчають молоде покоління, і наявними викликами суспільства. У цьому ключі відбувається поступове переосмислення принципів, умов та методів навчання.

Відбулася й еволюція проектного методу, що відобразилося на розширенні проектної методології. Вчені-педагоги стали вводити такі поняття, як:

- проектна діяльність (В. Дейниченко С. Ізбаш, О. Ляпіна, О. Пехота);
- проектні технології і методи (І. Ігнатова, Л. Зазуліна, І. Колесникова, В. Куриціна, Н. Лаштабова);
- проектна культура (М. Ахметова, Л. Бережна, Ю. Веселова, Н. Запесоцька, Н. Коваленко, А. Кравець, Н. Татаринцева, О. Реброва, В. Ченобитов).

Як вказує у своєму дисертаційному дослідженні Ю. Веселова, поняття «проективна освіта», «проективна педагогіка» використовується також у роботах І. Колесникова, Г. Ільїна, В. Безрукової та ін. Варто відмітити, що всі вищезазначені поняття дослідники включають до більш широкого поняття проектної освіти [29; 14].

Сучасний період дослідження феномена методу проекту позначений увагою до нього науковців як до цілісної педагогічної технології (В. Беспалько, В. Гузєєв, М. Запрудський, Н. Кисельова, Д. Левітес, Г. Петровський, І. Чечель). Сутність методу проекту перш за все полягає у стимулюванні інтересу студентів до надбання нових знань, умінь і навичок, через участь у проектній діяльності, тому цей метод використовується для розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності студентів.

На сьогоднішній день вченими-педагогами проведено безліч досліджень у сфері розробки і впровадження методу проектів у практику навчання, де він починає функціонувати як цілісна педагогічна технологія. [64].

Так, наприклад, Е. Полат визначає метод проектів як «засіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином» [68]. Більш того, вчений зазначає, що про метод проектів можна говорити як про цілу педагогічну технологію, що включає в себе сукупність інших методів навчання, головним чином творчих.

В. Стернберг у результаті досліджень робить висновок, що «в сучасному розумінні термін «метод проектів» являє собою творчу роботу учнів в рамках заданої теми», автор виявляє інтегрований характер «методу проектів», його здатність вмщати в себе різні методи навчання» [83]. Г. Коджаспирова і М. Сердюк дотримуються схожої точки зору про метод проектів як систему навчання, «при якій учні набувають знання в процесі планування і виконання практичних завдань (проектів), що поступово ускладнюються» [35, 204].

Аналіз літератури показав, що *в педагогіці метод проектів розглядають або як самостійний метод, або як цілісну технологію*, що включає в себе ряд додаткових творчих методів [28].

Визначаючи сутність та особливості використання проектної технології в освітньому процесі Н. Любчак, зазначає, що даній проблемі присвячували свої праці В. Гузєєв, І. Єрмаков, Г. Селевко, О. Пехота, Є. Полат [47].

Проектні технології і методи в шкільній або дошкільній освіті досліджували І. Ігнатова, Л. Зазуліна, І. Колесникова, В. Куриціна, Н. Лаштабова, Н. Татаринцева, у зазначених дослідженнях акцентується увага на важливому значенні спільної діяльності вчителя та учнів, що передбачає досягнення спільної мети для всіх учасників проекту [48].

Звернемося до визначень науковців. У своїй дисертаційній роботі В. О. Мирошніченко робить висновок, що *проектна технологія* ґрунтується на принципах індивідуальної праці, творчості, колективної взаємодії і свободи учнів. Вона реалізується за допомогою як колективної, групової (дискусії, ігри, вистави), так й індивідуальної форми навчання (самостійна робота з джерелами, написання статей, творів, складання задач, тестів).

Н. Любчак вбачає *суть проектної технології* у стимулюванні інтересу студентів до певних проблем, пов'язаних з оволодінням певною сумою знань та через проектну діяльність, показує практичне застосування надбаних знань від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючись відповідного їх балансу на кожному етапі навчання [48].

Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр у своїй монографії характеризують проектну технологію як систему навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати певну проблему шляхом самостійних, колективних, інтерактивних дій учнів та обов'язкових презентацій результатів роботи. Автори зауважують, що проектна технологія сприяє інтеграції знань, умінь і навичок, які набуті студентами з різних галузей, стимулює їхню творчість, забезпечує глибоке засвоєння розуміння навчального матеріалу [20].

Найповніше сутність проектної технології розкривається у працях Г. Сазоненко, суть проектної технології автор вбачає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Воно, у свою чергу, передбачає послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їх розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист та аналіз підсумків упровадження [79].

І. Ігнатова, Н. Сушкова досліджували питання виникнення проектних технологій як методу навчання та їх реалізацію в педагогіці. Висвітлюючи історію формування даної навчальної методики, автори описали етапи її трансформації від «методу проектів» в ХІХ ст. в педагогічну «проектну технологію» в даний час [28].

Отже, судячи з аналізу досліджень, присвячених обґрунтуванню поняття «метод проектів» і «проектна технологія», можна дійти такого висновку: «метод проектів» розглядається в різних аспектах: і як самостійний метод, і як ціла технологія, що включає в себе ряд додаткових творчих методів.

Поняття «проектна технологія» розглядається як «метод проектів» в широкому сенсі, а саме метод проектів як систему, що включає в себе багато методів у відповідності до умов та мети їх упровадження.

Отже, чіткого розмежування цих двох понять не існує. Існує певна можливість гнучкого застосування даних понять стосовно їхнього співвідношення.

Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики ми будемо користуватися терміном «проектна технологія», до якої входять як генералізований метод проекту, проект як організаційна форма, так і комплекс приватних методів, спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Використання проектних технологій зумовило появу такого широкого поняття як «проектна культура», яку науковці справедливо вважають вищим рівнем оволодіння проектною технологією (Ю. Веселова, Н. Татаринцева, О. Реброва). Автори уточнюють поняття проектної культури і пояснюють його як найбільш складну та інтегровану професійну якість особистості вчителя-спеціаліста, що характеризується активністю його інтелектуальної діяльності, креативністю, ефективністю дій щодо використання людських ресурсів та інноваційних технологій, що все разом забезпечує ефективну організацію й результативність проектів як технологій соціально культурної діяльності вчителя, спрямованої на вирішення завдань в динамічно мінливих нестандартних ситуаціях [14; 76].

Висвітлюючи поняття «*проектна культура особистості*» Л. Бережна розглядає роботи таких учених: М. Ахметової, Ю. Веселової, Н. Запесоцької, І. Колесникової, А. Маркова, В. Радіонова, Н. Топіліної, Л. Филімонюк, Л. Бережної, Н. Коваленко, А. Кравця, В. Ченобитова [9].

Аналізуючи й узагальнюючи думки авторів, Л. Бережна пише: «*проектна культура*» виражається в проектній діяльності й проектному мисленні та втілена в мистецтві планування, винаходу, перетворення світу на підґрунті задалегідь продуманих проектів [9]. Проектна культура, окрім цього, в багатьох дослідженнях, розуміється ще і як спосіб творчої самореалізації людини.

Ідею реалізації проектування як культурної форми освітньої інновації висвітлюють М. Алексєєв, Л. Ващенко, Ю. Громико, Л. Даниленко, Н. Масюкова, О. Новиков, Л. Хоружа [9].

Проблемі розвитку проектної культури у процесі підготовки спеціалістів у галузі освіти приділено увагу багатьох вчених (В. Беспалько, Н. Дука, Е. Заїр-Бек, Г. Ільїн, В. Радіонов, І. Колесникова, В. Монахов, С. Писарева, та ін.).

Автор однієї із сучасних концепцій *проектної освіти* Г. Л. Ільїн також зв'язує її з поняттям проектної культури і проектного творчого мислення. На його думку, особливістю проектної культури є прагнення генерувати нові ідеї, втілювати їх у нові творчі продукти [29]. У своєму дослідженні, В. Сидоренко розглядає праці науковців, які висвітлювали питання, присвячені проектній культурі та засобів її формування це роботи: Ю. Веселова, І. Зимньої, А. Кравцова, В. Ченобитова та інші [80].

Інтерес у застосування проектної методології становлять дослідження психологів, які намагаються обґрунтувати психологічний зміст, особливості проектної діяльності, використання методу проектів для розвитку психічних функцій та особистісних якостей індивідуума тощо.

Фундамент досліджень психологічних основ проектного навчання закладений у працях видатних психологів П. Каптерева [32], П. Блонського [11] та ін. З проблематикою проектної діяльності пов'язані дослідження психологів Л. Анциферова, А. Асмолова, В. Петровського, які розкривають зв'язок свідомості з діяльністю, здійснюють психологічний аналіз процесу діяльності [3; 5].

У сучасних дослідження психологи розглядають такі питання, як:

- психологічні особливості проектної діяльності школярів (Н. Матяш);
- проектування як основа розвитку індивідуальних якостей особистості (І. Баннов);
- психологічні передумови проектування моделей інноваційної освіти в школі (В. Ляудис);
- соціально-психологічні особливості проектної діяльності (В. Шкуро);

- психологічні умови організації групової проектної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (О. Ловко) та інші [53; 7; 51; 102;46].

У контексті проблематики нашого дослідження урахування психологічного змісту (аспектів) проектної діяльності скоординує подальшу розробку методики процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

На наступному етапі теоретичного дослідження нас зацікавило, *які фахові та професійні утворення структурно пов'язані з проектними технологіями*. Відомо, що використання проектних технологій впливає на розвиток пізнавальних навичок, критичного мислення, уміння самостійно конструювати власні знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, що дає підстави називати цей процес технологією нового постіндустріального суспільства.

Перехід сучасної освіти на компетентнісно-орієнтований підхід до навчання спрямував психолого-педагогічні дослідження на пошук певних видів діяльності, спроможних формувати професійно-педагогічні компетентності. Проектна методологія стала однією з базових у дослідженнях, присвячених формуванню компетентностей майбутнього педагога. Це роботи: В. Ворошилова, Н. Запесоцької О. Дубровіна, Н. Титаренко та ін. [16; 27; 23; 86].

Так, В. Ворошилов зазначає, що в сучасній ситуації провідною професійною компетенцією педагога є вміння-здатність проектувати свою власну педагогічну діяльність. Якщо самовизначення педагога націлює його на вдосконалення своєї педагогічної діяльності, то практичне здійснення процедури проектування є «справою техніки» і поступового накопичення досвіду» [16, 49].

О. Реброва та Н. Татаринцева розглядають організаційно-методичний аспект розвитку проектної культури студентів у виші через осмислення сутності *проективної* діяльності [75]. Проектну діяльність автори розглядають в аспекті розвитку проектних компетенцій, орієнтованих на удосконалення

особистості майбутнього вчителя, на його уміння передбачати якісний результат педагогічної діяльності.

Таким чином, проектна діяльність залежно від галузі освіти потребує відповідних умінь. Дослідники розглядають уміння, що формуються в процесі проектної діяльності, як складники фахової компетентності вчителя. Аналіз наукових розробок Н. Александрової, Н. Титаренко, Н. Чернікової, О. Дубровіної, Т. Комар та ін. свідчить про наявність таких типів понять, як «проектні уміння» та «проективні уміння». Визначаючи термін «проективні уміння», за основу береться поняття «проектування» як спеціально концептуально обґрунтовану й технологічно забезпечену діяльність по створенню образу бажаного результату, та «вміння» – як готовність людини ефективно виконувати дії відповідно до мети й умов, у яких треба діяти. Основою вмінь є знання та поелементне з підсвідомою регуляцією та відповідним контролем виконання дій [78].

Так, наприклад, Н. Александрова вводить проективні уміння до складу управлінської культури, дослідниця характеризує їх як діагностико-прогностичні (проективні) – уміння чітко визначати мету, цілі і завдання в ході навчального процесу [1].

Н. Титаренко розглядає проективні вміння як «похідне від об'єднання змісту понять «проектування» та «вміння». Авторка класифікує проективні уміння за такими видами: діагностичні, моделюючі, інформаційні, організаційні. При цьому надає такі їх узагальнені характеристики, як-от: підпорядкування проектуванню, креативність, інтелектуальна насиченість, широка можливість для здійснення перенесення [86].

Однак, можна припустити, що у випадку застосування поняття «проективні вміння» більш вагомою стає прогностична, діагностична функція. Якщо використовувати поняття «проектні вміння», то домінувати будуть методико-організаційні аспекти таких умінь. Таке припущення ми робимо на основі усвідомлення сутності методу проектів та проектування як діяльності, спрямованої на передбачення результатів розвитку, прогностику, педагогічну

діагностику, яку має виконувати вчитель відповідно до мети і завдань навчання та виховання.

Розкриємо сутність та властивості проектних умінь через їх обґрунтування в педагогічних дослідженнях, присвячених проектній діяльності, проектній культурі та проектним компетентностям майбутнього вчителя.

Проектна діяльність у дослідженні О. Ребрової розглядається як одна із складників проектно-інноваційної, мобілізаційної компетентності, яка охоплює необхідний обсяг знань, мобільність та оперативність у реалізації творчих ідей на основі цілеспрямованого збагачення художнього кругозору, науково-пошукової активності, творчої волі, відповідних для цього вмінь [75].

К. Задорін уточнює поняття «проектувальна діяльність» у контексті підготовки майбутніх учителів – це цілеспрямований та організаційний процес створення педагогічних проектів з метою перетворення педагогічної дійсності [26].

Отже, проектна діяльність потребує відповідних умінь, які перш за все пов'язані з розробкою та втіленням проектів, тобто з оволодінням методу проектів як компонента професійної компетентності (О. Дубровіна), як втілення компетентнісного підходу (Н. Титаренко), як складника проектної культури, що відповідає певним проектним компетенціям (Н. Татаринцева, О. Реброва).

Трапляються різні приклади стосовно класифікації та загальних характеристик проектних умінь. Так, наприклад, С.Тігров, характеризуючи проектні вміння, зазначає, що це група умінь, яка виділяється за такою ознакою, як їх спільність по відношенню до проектної діяльності, метою якої є побудова технологічного процесу по конструюванню і виготовленню виробів і вирішення творчих завдань.

Специфічними ознаками проектних умінь є:

- застосовність у різних видах навчально-пізнавальної і трудової діяльності;
- переважання інтелектуальних компонентів, завдяки чому проектні вміння легко переносяться з однієї сфери діяльності в іншу;

- варіативна адекватність способів досягнення мети по відношенню до постійно змінюваних умов діяльності.

Варто відмітити, що дане визначення та специфічні ознаки проектних умінь С. Тигров опрацьовував відповідно до специфіки підготовки майбутніх учителів технології в педагогічному виші. Автор виділяє й теоретично обґрунтовує такі проектні уміння, як:

- розробляти і планувати власну діяльність відповідно до поставленої мети;
- відшукувати інформацію, яка необхідна для здійснення проекту;
- аналізувати та обирати найбільш раціональні способи побудови проекту;
- здійснювати оцінку проекту та власних дій [85, 6-7].

Аналізуючи роботи дослідників різних галузей освіти щодо формування проектних умінь студентів, важливо виокремити загальні характеристики проектних умінь і специфічні, зумовлені спеціальністю та фахом.

Проектна культура вчителя та оволодіння ним відповідними проектними уміннями розглядається у роботах: Н. Запесоцької [27], Н. Татаринцевої [75], Н. Титаренко [86], В. Ченобитова [94] та ін. Зауважимо, що технології педагогічного проектування можна віднести до інновацій за умови наповнення їх сучасним змістом та виведенням на перший план оптимізацію розвитку ініціативи та самостійності особистості під час прийняття рішень, самоорганізації навчання та саморозвитку.

Виявляючи сутність поняття «художньо-проектні вміння», ми зосередили свою увагу на працях педагогів, які виділяли, описували, класифікували проектні уміння. Кожен з авторів виявляв певні особливості проектних умінь, залежно від галузі, у якій здійснюється проектна діяльність, і від мети, яку ставив перед собою викладач, впроваджуючи метод проектів у навчальний процес. Так, наприклад О. Ляпіна, досліджуючи проектну діяльність як засіб самоактуалізації старших підлітків, за головну мету ставила створення умов для найбільш повного розкриття, розвитку і реалізації потенційних здібностей особистості, особливо у формуванні самостійності, відповідальності,

демократичності, креативності. Усе це авторка визначає як основні показники самоактуалізації [50, 5].

Н. Запесоцька у своєму дослідженні робить *акцент на соціо-культурних аспектах проектних умінь, обґрунтовуючи це тим, що* проектна культура визначає сутність усіх соціально-культурних технологій та формує базові навички й уміння фахівців відповідних галузей діяльності, які являють собою технологічно й ціннісно оснащені форми соціально-культурної взаємодії суб'єкта з різними елементами середовища [27]. Таким чином, поставлена викладачем мета, заради чого здійснюється проектна діяльність, призводить до визначення певних умінь, які реалізують мету.

У своєму дослідженні Н. Запесоцька, пропонуючи структуру проектної культури, включає в неї три блоки: технологічний, інформаційний та особистісний. Ми звернули увагу на технологічний блок, який включає в себе:

- розумові техніки (у тім числі й спеціальні методи, напрацьовані у сфері соціального проектування);
- комунікативну компетентність;
- ігрову культуру проектувальника [27]

Саме цей блок підтверджує необхідність оволодіння певним комплексом умінь як розумового, комунікативного характеру, так й організаційного. В організаційному аспекті такі вміння припускають не тільки використання ігрових технік і методів, а й проектування оригінальних рішень, поставлених або схоластично виниклих завдань, і досягнення мети.

Таким чином, бачимо, що формування проектної культури як вищого ступеня в ієрархії оволодіння проектним методом ґрунтується на практичних діях, що вимагають певних умінь.

У зв'язку з вищесказаним, вибір проектної технології як провідної у процесі формування проектних умінь обумовлений здатністю:

- інтегрувати знання, отримані в процесі вивчення фахових дисциплін;
- об'єднувати зміст, методи та прийоми в систему дидактичних засобів;

- адаптувати навчальний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування;
- моделювати оптимальні шляхи розв'язання проектів різних типів та видів з поступовим їх ускладненням.

1.2 Проектна технологія в мистецькій освіті. Сутність та структура художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в контексті фахової підготовки.

Проектна методологія в останні десятиліття зазнала значного поширення та розвитку в мистецькій освіті. Вона висвітлюється в дослідженнях, присвячених підготовці учителів різних галузей мистецтва: майбутніх учителів трудового навчання, дизайну, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва, світової художньої культури, керівників хореографічних колективів тощо.

Як зазначає О. Коберник, у наш час загальноновизнано, що будь-яка перетворююча й творча діяльність людини може й повинна спиратися на методологію проектування або на її окремі процедури.

Вчений акцентує увагу на тому, що проектування передбачає в ідеальній формі результати як матеріально-практичної, так і духовної діяльності, тобто як зовнішнього, так і внутрішнього світу людини. Воно є правомірним для будь-якої діяльності в соціальній сфері, у тому числі педагогічної [35].

Спираючись на висновки автора, варто відмітити, що саме вплив на духовний і внутрішній світ людини засобами мистецтва має бути в прерогативі при використанні проектної методології в мистецькій освіті.

Педагогічне проектування процесу навчання та формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджено Н. Біловою [10], М. Шевчук [101]; самопроектування представлено у дослідженні О. Новської [59]. Особливості організації змістового наповнення проектної діяльності під час фахової підготовки вчителів музики досліджували О. Алексійчук [89], Бай Бінь [6], У. Іфан [87], О. Реброва [84], В. Федорчук

[89], Чжан Яньфен [95]. Метод проектів активно впроваджується в художньо-естетичній сфері навчання школярів. Відтак суть, типологію, вимоги до проектів у процесі опанування студентами курсу зі світової художньої культури та методики її викладання, розкрито О. Алексійчук, В. Федорчук [89]; у процесі викладання уроків художньої культури ці питання досліджувалися Л. Масол [91], Є. Миропольською; музичного мистецтва – М. Федорцем [88], Л. Кондратовою [36].

У хореографічному мистецтві навчання майбутніх керівників танцювальних колективів методом проектів відбувається за логікою створення заходу-проекту відповідно до художньої драматургії хореографічної композиції. У музичному мистецтві в процесі створення проектів враховується його художньо-ціннісна інтерпретація та композиційно-драматургічне оформлення. Отже, можна зробити висновок, що проектування в галузі мистецтва передбачає необхідність поєднувати логічний і художній аспекти.

Особливу увагу слід звернути на роботи, що розкривають художньо-творчу складову проектної діяльності, а саме:

- характерні риси та властивості використання методу творчих проектів (О. Омельчук);
- вплив художньо-проектної діяльності на естетизацію особистості (М. Курач);
- теоретико-методологічні основи реалізації творчих проектів у навчальному процесі сучасної школи (С. Ізбаш).

Використання творчих проектів пов'язане з фаховим напрямком підготовки студентів, змістом дисциплін мистецького спрямування [43].

У сучасних дослідженнях, присвячених підготовці учителів трудового навчання та дизайну, особливе місце займає проблема *формування художньо-проектної культури* та вводиться поняття *«художньо-проектна діяльність»*. Сутність *художньо-проектної підготовки студентів* висвітлюється авторами як процес формування художніх і практичних умінь та навичок [43, 53].

Основні аспекти залучення майбутніх учителів технологій, дизайну та образотворчого мистецтва до **художньо-проектної діяльності** в процесі фахової підготовки висвітлено в роботах А. Бровченко, В. Даниленко, А. Король, С. Пащенко, Т. Сенчук. У працях зазначених дослідників художньо-проектна діяльність характеризується постійним пошуком та оновленням художньої мови (засобів візуалізації ідеї), яка дає можливість максимально розкрити творчу ідею.

Потенціал художньо-проектної діяльності студентів у процесі естетизації навчально-виховного процесу є об'єктом дослідження М. Курач. Автор наголошує, що даний вид діяльності впливає на розвиток естетичних смаків, ідеалів, почуттів, естетичної культури та естетичної свідомості майбутніх вчителів (у сфері трудового навчання), що в перспективі трансформуватиметься у їх готовність до забезпечення продуктивного навчання, виховання та розвитку школярів на засадах естетизації навчального процесу [39].

Проведений аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить, що особливості художньо-проектної діяльності майбутніх вчителів музичного мистецтва вивчено не достатньо і вимагає окремого розгляду.

Вищесказане актуалізує проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення проектної діяльності, яка також має свою особливість, зумовлену художністю, естетичністю, емоційністю і ціннісно-мистецькою образністю даного процесу.

Специфіку уроків музичного мистецтва в школі відносно інших предметів досліджували Б. Асаф'єв, З. Батюк, А. Костюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька; на закономірності і засоби художнього впливу музики на особистість вказували психологи Л. Виготський, В. Медушевський, Е. Назайкінський, Б. Теплов та ін. Автори зазначили, що мистецькі твори впливають більшою мірою на сенсорну сферу учнів, на їхні емоції та почуття, удосконалюючи здатність бачити, відчувати, споглядати і співпереживати.

Художні образи, які передають твори мистецтва, впливають на художній світогляд особистості, який є специфічною формою емоційно-ціннісного

ставлення до навколишнього буття, фокусуючи смисложиттєві установки та орієнтири людини [76, 57].

Саме тому необхідно вести мову про художньо-проектну діяльність майбутніх учителів музики, де в змістовій лінії проекту відбувається сплав інтелектуального, творчого, естетичного та художнього пізнання світу.

Художньо-проектна діяльність майбутніх вчителів музики передбачає:

- осмислення ролі художніх образів музичного мистецтва у змістовому наповненні проектів;
- виявлення емоційно-ціннісного потенціалу образів мистецтва у процесі створення проекту;
- створення цілісної художньо-змістової, драматургічної лінії проекту з рівноцінним інтелектуальним (музично-теоретичний) та художньо-естетичним впливом.

Художній образ – одна з центральних естетичних категорій в галузі мистецтва, яка викликає істотні труднощі у дослідженнях, пов'язаних з трактуванням її специфіки. Відомо, що естетика розглядає музичне мистецтво як специфічну форму відображення дійсності у свідомості людей.

Осмислення студентом важливої ролі художніх образів у змістовому наповненні проектів залежить від багатьох факторів, а саме:

- здатності до образного осягнення музичного твору;
- усвідомлення ціннісного змісту проекту;
- розвинутого асоціативного, художньо-образного мислення;
- рівня емпатійності;
- уміння побачити і провести єдину емоційно-змістову лінію проекту;
- самостійно інтерпретувати ціннісно-змістову стратегію проведення проекту.

Усе це вимагає від студента музично-теоретичної грамотності як основної умови художньо-проектної діяльності.

Для вмотивованого використання потенціалу художніх образів мистецтва в проектній діяльності майбутній вчитель музичного мистецтва має усвідомлювати його значення для цілісного інтелектуально-духовного розвитку

особистості. Причому цей вплив насамперед підвищує рівень самого студента, що в перспективі спонукає його до використання художньо-проектної діяльності на практиці з учнями.

Розкриваючи значення художньої образності мистецтва на формування особистості, варто звернутися до дослідження Н. Батюк, у якому авторка зазначає, що на відміну від формування наукових понять, де необхідно «відірвати» учня від всього неістотного в його особистому досвіді, щоб не «затінити» суть засвоюваного поняття, робота, пов'язана зі створенням образів, навпаки – передбачає постійне оживлення особистого досвіду. Якщо це не відбувається, то учень просто використовує трафаретні, безособистісні, емоційно ненасичені словесні описи, за якими нема образу, нема живої мисленнєвої картини. За словесним описом учня завжди можна впізнати, чи дитина виявляє знання, отримані з підручника, чи опирається на свій власний досвід.

Велику роль у творенні образів, в оперуванні ними відіграє індивідуальний суб'єктивний досвід учня. Його збагачення має велике значення для розвитку образного мислення, воно ніби вбирає в себе і теоретичні знання, які задаються однаково всім учням в процесі навчання, і особистий, неповторний, індивідуальний досвід кожного зокрема [8].

Вищевказані рекомендації щодо актуалізації образів та їх використання в роботі з учнями необхідно враховувати і в процесі організації художньо-проектної діяльності з майбутніми учителями музики.

Специфіка художньо-проектної діяльності майбутнього учителя музики полягає в усвідомленні того, що мистецтво не має бути лише фоном у проектній діяльності, художні образи мистецтва, їх духовний зміст має пронизувати змістову лінію проекту. Це і є основною ознакою художньо-проектної діяльності, коли крім здобуття певних знань, розвитку особистісних якостей, оперативності видів мислення відбувається своєрідне накопичення емоційного досвіду через спілкування з мистецтвом.

Розгляд проектної методології в педагогічній та мистецькій освіті вказує на різноманітність та поліаспектність понять та їх визначень. У контексті дослідження проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики ми зорієнтували свою увагу на відповідному тезаурусі понять, які вважаємо доцільним використовувати.

На рисунку 1.1 відображено термінологічний каркас дослідження проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

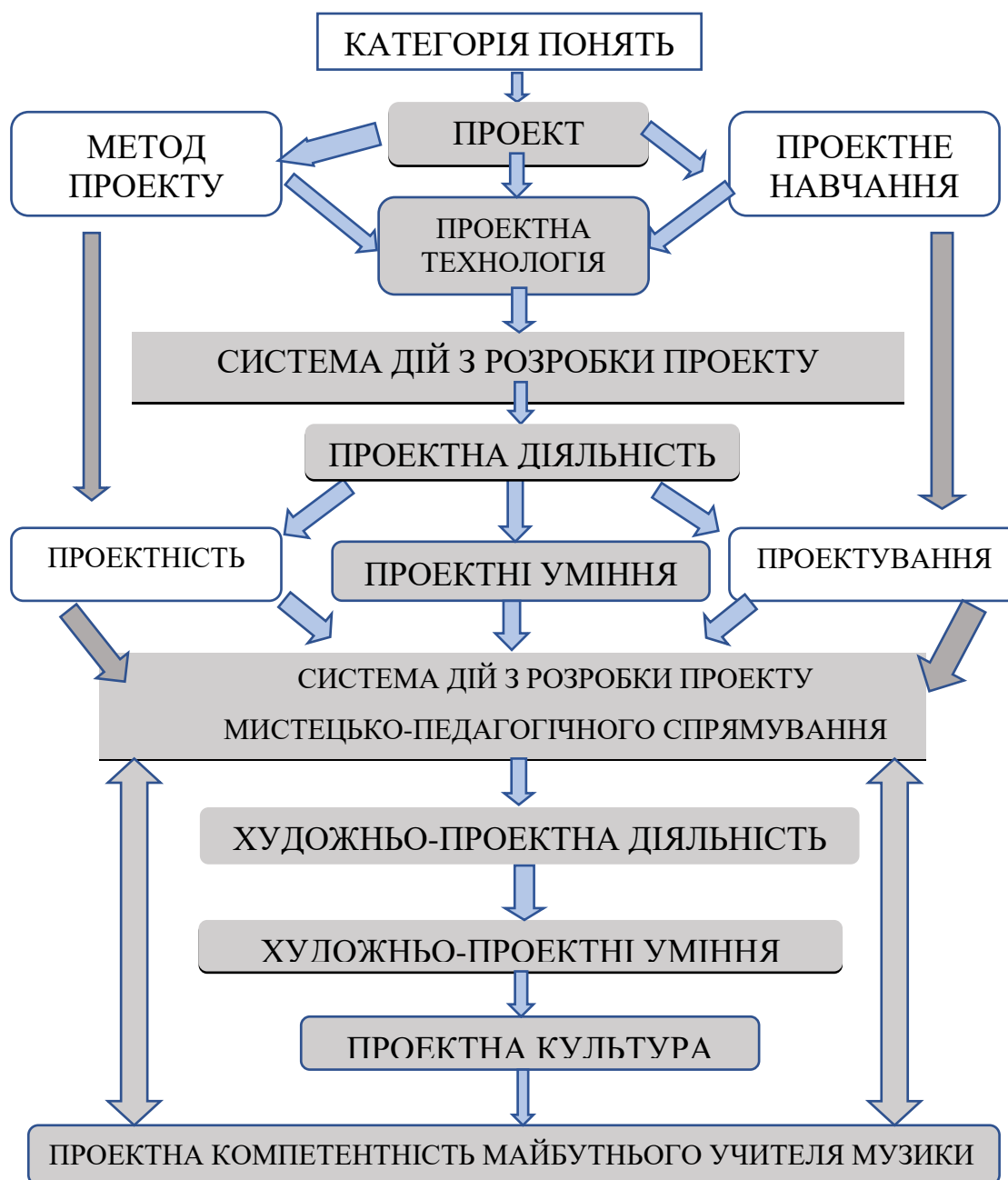


Рисунок 1.1. Термінологічний каркас категорії понять щодо дослідження проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Оскільки художньо-проектні вміння є важливим компонентом як проектних компетенцій, так і проектної культури майбутнього вчителя музики, термінологічну таблицю підсумовують саме ці поняття.

Аргументуємо даний вибір термінологічного каркасу. Обґрунтування кожного терміну ми розглянемо *через призму специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики* та основної мети нашого дослідження.

У педагогічній літературі виокремлюють три напрями тлумачення поняття «проект». Н. Любчак вважає, що проект: процес творчої пошуково-дослідницької діяльності студентів для досягнення бажаного результату, який би задовольняв інтереси та вирішував проблеми дітей [48]; О. Пометун, Л. Пироженко, визначають проект – як цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини [69]. У нашому дослідженні ми, спираємось на визначення С. Кримського: «Проект є систематичною формою організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних та практичних аспектів» [38].

Синтезуючи погляди дослідників, ми розуміємо здійснення проекту майбутніми учителями музики як творчо спрямовану, детально продуману діяльність, обґрунтовану необхідністю удосконалення власного фахового рівня та музичного навчання в школі, виконану з групою однодумців, яка в результаті перетворює задум, план, прообраз об'єкта в мистецький педагогічний продукт з максимальним виховним та розвиваючим впливом як на організаторів, так й учасників діяльності.

В основі проектів, які продумують майбутні учителі музики, мають бути конкретні проблеми музично-педагогічної освіти, з якими студенти можуть зіткнутися на практиці в школі. Важливо, щоб вибір проектів відбувався усвідомлено з урахуванням формування необхідних фахових компетентностей для майбутньої професії.

Як зазначає Н. Любчак, робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента на основі вільного вибору, з урахуванням його інтересів [48].

Використовуючи проекти, ми здійснюємо проектне навчання майбутніх учителів музики, спираючись на визначення даного поняття зроблене В. Гузеєвим, І. Єрмаковим, «проектне навчання» – це процес індивідуальної самореалізації людини, результатом якої є створення творчих продуктів» [19;39]. Проектне навчання забезпечує перехід від репродуктивного і знаннєвого підходів до продуктивності знань, отриманих у процесі мислення і практичної діяльності; від предметного освітнього процесу до побудови його в рамках логіки діяльності [71].

Метод проекту ми виділяємо як базовий для формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, здійснюючи який студенти здобувають знання з фахових дисциплін та вміння їх використовувати безпосередньо в практичній діяльності та під час проходження педагогічної практики в школі.

Треба зауважити, що багато дослідників розглядають суть методу проекту як педагогічної технології, тому мова може йти і про проектну технологію навчання. Для того, щоб не було плутанини в термінології, потрібно визначити, яких з термінів більше підходить для розробки методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Річ у тім, що поняття «проектна технологія» знову ж таки має багато варіантів визначень. Відповідно до контексту нашого дослідження ми спираємося на визначення І. Чечель [96], Г. Сазоненко [79], Н. Любчак [48].

Узагальнюючи визначення авторів, ми розуміємо проектну технологію як таку, що використовується для побудови навчання студентів методом проектів і передбачає використання викладачем сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів для активізації інтересу до музично-педагогічної діяльності та здобуття художньо-проектних умінь як важливого етапу набуття професійних компетенцій майбутнього вчителя музики.

Таким чином, в основу поняття «проект» закладена ідея – проектного навчання – методу проектів – проектної технології. Як зазначає, Н. Л. Любчак,

спільним є у всіх поняттях той аспект, що результатом пошукової праці студентів стають суттєво нові творчі продукти діяльності, які спрямовані на задоволення потреб та вирішення проблем дітей, але проектування і проектна діяльність мають власні, якісні особливості, які зумовлені її видовими якостями як певного типу навчальної діяльності [48].

Вищезазначені поняття пов'язані із системою дидактичних засобів, що за допомогою системного, послідовного моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій спонукають студентів до пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їх вирішення, що відображається у створених ними проектах, презентаціях, які показують якісний рівень вирішення виявленої на початку проблеми. Саме в процесі роботи над проектом, у процесі мисленнєвої, творчої, пошукової, дослідницької, комунікативної та інших видів діяльності відбувається формування проектних умінь. Тому важливим є визначення поняття «проектна діяльність».

У своїй статті П. Самилов, наводить думку Т. Климової, яка зазначає, що відмінна риса проектної діяльності – самостійна дослідницька робота щодо вирішення певної проблеми, тобто пошук потрібної інформації, яка потім буде опрацьована, осмислена і представлена учасником (учасниками) проектної групи. Спираючись на думку Т. Климової, П. Самилов, системоутворюючим фактором проектної діяльності вважає не стільки компонент отримання знань, скільки опанування різноманітних способів діяльності [80]. Для того, щоб цього домогтися, необхідно спонукати студентів самостійно мислити, знаходити знання з різних галузей, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішень [80].

У контексті нашого дослідження саме аналіз основ проектної діяльності, вивчення її особливостей та процесу організації скоординує вибір художньо-проектних умінь, необхідних майбутньому учителю музики для здійснення своєї професійної діяльності. Важливо виділити такі компоненти проектної діяльності як: «*проектність*» та «*проектування*». У процесі створення проекту

музично-педагогічного спрямування термін *«проектність»* розуміється як здатність передбачати можливі проблеми у засвоєнні музичного матеріалу, прогнозувати якість та доцільність нововведень, які пропонуються іншими, творчо переосмислювати методи, техніки та форми роботи, що впроваджувалися у систему дій з розробки проекту.

Поняття *«проектування»* ми розуміємо в більш вузькому значенні не як розробку освітнього середовища, а як розробку проекту, як процес самостійної інформаційної підготовки студентів до здійснення змін у викладанні музичного мистецтва, це цілеспрямована раціональна діяльність щодо удосконалення майбутньої діяльності з бажаним кінцевим результатом. Цей процес дає змогу студентам виокремити особливості у власній проектній діяльності, беручи до уваги як організаційну структуру (предмет – об’єкт – умови – продукт), так і психологічну структуру (мета – мотив – спосіб – результат). Саме в процесі проектної діяльності відбувається формування відповідних проектних умінь.

Проектна діяльність майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва безпосередньо пов’язана з художніми формами пізнання дійсності через мистецтво, з художніми образами одного виду мистецтва або інтегрованими образами різних видів мистецтв. Художністю пронизана вся проектна діяльність фахівців даної спеціальності. Тому наступним у термінологічній таблиці є термін *«художньо-проектна діяльність»*. Відповідно до її специфіки, змісту, спрямованості, скоординованості на пізнання всіх векторів мистецтва як феномена людської культури, така художньо-проектна діяльність спонукає до засвоєння, опанування відповідних художньо-проектних умінь.

Таким чином, формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики може відбуватися лише в процесі художньо-проектної діяльності, виявляючи проектність, здійснюючи проектування і презентуючи кінцевий результат, як в якості продукту (проект), так і якості вирішеної мети та навчальних, виховних і розвиваючих завдань.

Сформовані художньо-проектні уміння є своєрідною основою для проектної культури майбутнього учителя музики і відповідно розширення його фахових компетентностей. Саме тому нашу термінологічну таблицю підсумовують ці два поняття.

Оновлення музично-педагогічної освіти майбутніх учителів пов'язано з переходом на компетентнісну парадигму, яка на відміну від традиційної, знаннєвої парадигми спрямовує педагогічний процес на оволодіння уміннями здобувати знання і застосовувати їх у практичній життєвій чи професійній діяльності.

У сучасних умовах на ринку праці потрібні не знання самі по собі, а здатність вчителя використовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції. Саме наявність узагальнених умінь, а не розрізненні знання самі по собі є ознакою професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Підготовка майбутніх учителів до викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах набуває своєрідного переосмислення. Здійснюється активне впровадження інноваційних педагогічних технологій у галузь мистецької освіти, що пов'язано з необхідністю вчасно реагувати на нові виклики та потреби сучасного суспільства. Це зумовлює перегляд змістового наповнення та методичного супроводу підготовки молодих спеціалістів.

Варто відзначити, що проблемою оновлення змісту підготовки майбутніх учителів музики зацікавилися і педагоги вищих навчальних закладів різних країн, зокрема Китаю. Судячи з наявних досліджень китайських учених, можна зауважити, що серйозним (відбувається) є значний інтерес до підготовки кваліфікованих педагогів музичного мистецтва, які могли б використовувати передові методи у своїй практичній діяльності.

Так, наприклад, Фан Сяоцін зауважує, що в Китаї є проблема, яка полягає в адаптації студентів до роботи з учнями в школі після закінчення вищого навчального закладу. Це пов'язано з тим, що в процесі навчання недостатньо звертається увага на залучення студентів до самостійної творчої діяльності.

Саме тому автор пропонує через моделювання уроків формувати практичні уміння студентів. Викладач пропонує студентам опрацювати фрагменти уроків, які потім самі студенти об'єднують і створюють проект уроку [114, 118].

Ряд китайських педагогів пропонують провести реформу методів навчання музики в університетах Китаю. Зокрема, звертають увагу на важливість постановки мети навчання, уведення в навчальний план вищу дисципліни, яка ознайомлює студентів з різноманітними інноваційними методами навчання музики та забезпечує даний процес методичними підручниками [112].

Ма Чуньлан у своїй публікації «Методи реформування музичного навчання у вищому педагогічному університеті» зазначає що доцільно збагачувати зміст навчання методики викладання музики трьома факторами: емоційним, раціональним та практичним. Окрім цього автор висловлює цікаву ідею створення відкритих лабораторій, у якій студенти могли б корегувати свій план навчання відповідно до наявних проблем [111].

Ян Сяоянь звертає увагу на важливість збагачення змісту педагогічної практики студентів [120]. Се Левин спрямовує увагу на важливість удосконалення навчального плану підготовки педагога-музиканта, зокрема на збільшення годин у викладанні курсу з методики музичного навчання та часу для педагогічної практики [113].

Зазначимо, що більшість китайських педагогів-музикантів у своїх роботах пропонують використання активних методів роботи зі студентами, акцентують увагу на діяльнісному підході і пропонують різноманітний комплекс методів [110, 111, 115, 116, 117, 120].

На жаль, специфіка використання в навчальному процесі вищого навчального закладу проектної технології, зокрема методу проекту, китайськими авторами не досліджується.

Аналіз вищезазначених джерел підкреслює важливість досліджень, присвячених вивченню потенціалу застосування методу проекту в системі підготовки учителя музичного мистецтва.

У процесі вивчення фахових дисциплін важливо зацікавити студентів педагогічними технологіями, методами та прийомами, які можна використати в подальшій педагогічній діяльності. Усвідомлення студентом не тільки того, «що» вчити, а й «як» навчати інших, як захопити власним ставленням до музики, мотивують до творчого втілення своїх педагогічних задумів та ідей. Одним з методів, який дозволяє «включити» студентів у навчально-творчий процес «від ідеї до реалізації», є метод проектів. Ефективність використання даного методу визначається умінням студентів творчо модифікувати набуті музично-теоретичні знання та застосовувати їх безпосередньо на уроках музики в процесі власної педагогічної діяльності.

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

Визначення сутності поняття та подальше обґрунтування компонентної структури художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики важливо здійснювати в координатах компетентнісної та гуманістичної парадигми мистецької освіти.

Саме компетентнісний підхід скоординує дослідження означеного поняття в напрямку професійного удосконалення спеціалістів даної галузі освіти, оскільки, по-перше, – дає можливість здійснити аналіз необхідних майбутньому вчителю музики фахових компетентностей, по-друге, – враховує

художнє середовища навчання та основні напрямки мистецької діяльності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз наукової літератури з питань компетентнісного підходу показав широке коло його застосування: від суспільних наук і культурології до педагогіки та методики навчання (Н. Бібік, О. Бондаревська, Т. Браже, І. Зимня, Н. Кузьміна, С. Кульневич, Л. Мітіна, О. Овчарук, Д. Равен, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, Н. Хомський, А. Хуторської та ін.) [44].

Так, Є. Ільїн стверджує, що компетентність знаходиться в «імовірних відносинах з творчістю». З одного боку, чим більш знає фахівець, тим більшу кількість підходів він може застосувати під час вирішення поставлених завдань. З іншого боку, знання можуть обмежувати прагнення людини до руйнації стереотипів, до пошуку нових шляхів вирішення [29]. Н. Александрова вважає, що компетентний викладач здатний застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному і професійному середовищах [1].

З переходом на компетентнісний підхід були визначені ключові компетентності фахівців різних галузей знань та виробництва, а також відповідні до них компетенції, актуалізувався пошук шляхів та методів формування фахових компетентностей. У запропонованому Кабінетом Міністрів України нормативному визначенні поняття компетентності/компетентностей виписано як «здатності особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості». У запропонованому документі визначено чотири рівні компетентності, які відповідають параметрам: знання, уміння, комунікація, автономність.

Стосовно фахових компетентностей, то науковці інтерпретують їх за визначеннями, що, на думку О. Ребрової, можна класифікувати за напрямками:

- а) знання, вміння, навички, володіння певним багажем фахової інформативності;
- б) досвід, що дозволяє приймати кваліфіковані рішення;

в) психосоціальні якості, що сформовані на основі фахових знань, навичок та умінь [45].

Якщо прийняти за основу поширене трактування поняття «компетентна людина», що розуміється як така, що здобула в процесі навчання спеціально структуровані та організовані знання, уміння, навички, ставлення, досвід в їх застосуванні, то доцільним стає уточнення змісту кожних складників компетентності залежно від її сутності та різновиду. Значний вплив на складники компетентності відіграє фаховий напрямок, оскільки зміст дисциплін навчання має і свій методичний потенціал, і зумовлює зміст знань, умінь, навичок та досвіду. Таким чином, загально визначені атрибути компетентного фахівця потребують уточнення в кожному окремому випадку [40; 69].

У галузі музичної освіти проблематика компетентнісного підходу відображена в дослідженнях Лю Цяньцян, М. Михаськової, О. Олексюк, О. Пушкар, О. Ребрової, Н. Цюлюпи, Ши Дзюнь-бо, О. Щолокової та ін. [44].

Так, А. Растригіна, акцентує увагу на необхідності реформування існуючої системи підготовки майбутніх педагогів-музикантів, що пов'язано з розширенням їхніх соціокультурних функцій та, відповідно, сферою компетентностей, що складаються з інтегрованих і спеціальних фахових компетенцій [74].

Отже, майбутній фахівець в галузі мистецької освіти передусім має стати компетентним вчителем, який володіє інноваційними технологіями, найбільш оптимально вирішує завдання модернізації художньо-естетичного виховання та навчання школярів мистецтву.

Заявлена вимога до підготовки компетентного учителя зумовила появу досліджень, у яких метод проектів, проектна діяльність, проектні технології навчання виділяються як інноваційний та ефективний педагогічний інструментарій процесу фахової підготовки.

У мистецькій освіті при підготовці студентів у вищих педагогічних закладах використання методу проектів як педагогічної технології, спрямованої на формування фахових компетентностей, розглядалося через виявлення

художньо-творчого потенціалу даного методу. У роботах С. Ізбаш, М. Курач, О. Омельчук акцентується увага на впровадженні творчих проєктів, на особливостях художньо-проєктної діяльності, на впливі такої мистецько-спрямованої проєктної діяльності на художньо-естетичний та особистісний розвиток студентів [39; 62].

Методу проєктів як одній із сучасних педагогічних технологій в опануванні курсу з методики викладання світової художньої культури, присвячена робота О. Аліксійчук і В. Федорчук, у якій автори розкривають суть, типологію, вимоги до проєктів, особливості організації проєктної діяльності студентів [89].

Про важливість використання методу проєктів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики писали О. Реброва, Чжан Яньфен, Бай Бінь, У. Іфан [44].

Виявляючи сутність поняття «художньо-проєктні вміння», ми зосередили свою увагу на роботах педагогів які виділяли, описували, класифікували проєктні вміння. Аналіз цих досліджень був представлений у попередньому підрозділі. На жаль, досліджень з теорії питання, у яких здійснено аналіз суттєвих положень методології художнього проєктування в мистецькій освіті, на сьогоднішній день не достатньо.

Особливої уваги у контексті нашого дослідження потребує розкриття поняття художньо-проєктна культура, складником якої є художньо-проєктні вміння майбутніх учителів музики. Між тим, поняття художньо-проєктні вміння майбутнього вчителя музики потребують уточнення відповідно до сфер діяльності, таких як: інтерпретаційно-виконавська, інтерпретаційно-педагогічна, методична.

У полі нашої уваги художньо-проєктні вміння майбутнього учителя музики. Оскільки сфера діяльності учителя полягає в галузі музичного мистецтва, відповідно до цього його фахова компетентність має включати ознаки художності, а застосування методу проєктів у художній сфері потребує від учителя відповідних художньо-проєктивних умінь. Розкриваючи їх сутність,

ми дотримувалися такої логіки: художньо-проектні уміння – специфічний різновид проектних умінь; художньо-проектні уміння зумовлені змістом, метою та завданнями мистецької, зокрема музичної освіти; вони є такими, що застосовуються в самоорганізації навчального процесу майбутнього фахівця та мають проєкцію на майбутню педагогічну діяльність зі школярами.

Н. Татаринцева та О. Реброва, використовуючи концептуальні положення теорії діяльності, здійснивши аналіз творчого, проектного змісту педагогічної діяльності, аргументували, що проектна культура студента базується на трьох складових, а саме: проектній компетентності; естетичному ставленні студентів до середовища життєдіяльності, що проявляється в активній перетворювальній діяльності; сформованості творчих якостей та здібностей студентів, умінні конструювати особисті технологічні підходи у вирішенні професійних завдань в умовах постійної змін та нестандартних ситуацій. Вчені використовують поняття «проектні компетенції» і виділяють такі з них [75]:

- *понятійна компетентність* – осмислення, розуміння визначень, понять, термінів у межах певного проекту;

- *когнітивно-орієнтовна (пізнавальна)* – свідоме набуття науково-теоретичних знань, методологічних підходів, методів педагогічного дослідження (анкетування, тестування, інші), дидактичних методів, психологічних механізмів навчання, виховання, розвитку в практичній професійній діяльності;

- *практико-орієнтовна* – осмислене застосування *когнітивно-орієнтовної* компетенції до розробки проекту, програми розвитку, формулювання мети та організація діяльності щодо її досягнення, конструювання та панування діяльності, тощо;

- *соціально-комунікативна* – уміння працювати в команді, по чергово виконувати різні ролі, приймати спільне рішення, вміти слухати, виконувати доручення тощо;

– *емоційно-ціннісна* – усвідомлення та прийняття до уваги значення проектної діяльності щодо власного фахового досвіду, індивідуально-особистісного розвитку тощо;

– *рефлексивно-аналітична* – усвідомлення власних досягнень у збільшенні знань та практичних умінь, оцінки власного внеску в спільну справу, коректування власних дій, уміння здійснювати аналіз результатів тощо.

На нашу думку, вищезазначені проектні компетенції можуть співвідноситися із загальною характеристикою проектних умінь студентів, без урахування фахової специфіки та майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи дослідження авторів з погляду визначення сутності поняття «художньо-проектні уміння майбутнього учителя музики», варто відмітити, що саме комплекс вищевказаних трьох складових проектної культури студента, а не тільки проектні компетентності можуть співвідноситися з необхідними художньо-проектними уміннями.

У нашому дослідженні ми враховували художнє середовище навчання, фахові компетентності майбутнього вчителя музики під час визначення поняття «художньо-проектні вміння». Таким чином, у нашому дослідженні **художньо-проектні вміння майбутнього учителя музики** – це засвоєні алгоритми дій з розробки стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовної переробки творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний, методичний потенціал та передбачають активне залучення до її реалізації усіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти.

Відповідно до діяльності вчителя музики та змісту фахового навчання майбутніх учителів було визначено декілька векторів педагогічного процесу в галузі музичного мистецтва, у яких доцільне застосування методу проектів. Вони стають змістовим наповненням проектної культури та потребують спеціальних проєктивних умінь:

- вектор інтелектуального та інформаційного забезпечення музично-виконавського (ширше – художнього) інтерпретаційного процесу;
- вектор методичного забезпечення художньо-інтерпретаційного процесу;
- вектор подальшого педагогічного застосування музичних творів, що вивчаються та виконуються під час навчання;
- вектор художньо-ціннісних орієнтацій та їх змістового наповнення;
- вектор самостійного творчого розвитку в проекції успіху в подальшій педагогічній діяльності.

Відповідно до них було обрано такі художньо-проектні уміння:

- методично-прогностичні, *операційні* – уміння чітко усвідомлювати педагогічну мету, обирати до неї відповідні методи та володіти діагностичними процедурами;
- композиційно-драматургічні, *моделювальні* – уміння створювати цілісну композицію заходу-проекту за логікою художнього твору, розподіляти ролі, завдання відповідно до образно-драматургічної ідеї;
- ціннісно-вибіркові, *оцінні* – уміння підібрати якісний художній матеріал, оцінити його естетичні властивості та педагогічний потенціал;
- технологічно-процесуальні, *організаційні* – уміння сконцентрувати увагу на матеріалізації художньої ідеї, здійснити усі організаційні процедури із забезпечення поставленої мети;
- художньо-інформаційні, *операційні* – уміння добирати художньо-інформаційне забезпечення навчального процесу або проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезаурусу, використовувати їх відповідно до жанру та змісту проектного заходу або локального міні-проекту;
- партисипативно-комунікативні, *організаційні* – уміння працювати в колективі, здійснювати художньо-комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування;

- рефлексивно-аналітичні, *оцінні* – уміння, що забезпечують критичне ставлення до реалізації проєктивних дій та отриманих результатів, здійснення адекватної самооцінки;
- продуктивно-творчі, *моделювальні* – уміння самостійно знаходити оригінальні вирішення організаційних, творчих, композиційних завдань; поєднувати можливість творчого самовираження із завданнями творчого розвитку інших [45].

Аналіз феномена проєктних умінь крізь призму компетентнісної та гуманістичної парадигми з урахуванням фахової підготовки майбутніх учителів музики, специфіки музично-педагогічної діяльності, художнього середовища навчання дозволив розкрити сутність поняття «художньо-проєктні уміння» та класифікувати їх у відповідні групи: методично-прогностичні, композиційно-драматургічні, ціннісно-вибіркові, технологічно-процесуальні, художньо-інформаційні, партисипативно-комунікативні, рефлексивно-аналітичні, продуктивно-творчі. Як бачимо, у вищезазначених групах художньо-проєктних умінь проявляються чотири основні функції: *операційна, організаційна, моделювальна та оцінна*.

Для подальшої розробки методики формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики важливим етапом дослідження є обґрунтування структурних компонентів.

Для виявлення компонентної структури ми розглянули дослідження, в яких автори висвітлюють відповідні вектори, характерні риси та особливості компонентного складу проєктних умінь майбутніх вчителів мистецьких дисциплін. Акцентуємо увагу на тому, що в процесі нашого дослідження ми будемо розглядати проєктну діяльність студентів, яку вони здійснюють, не тільки використовуючи музичне мистецтво, а й інтегруючи знання та особливості різних видів мистецтва. Саме тому, у контексті нашого дослідження доцільно проаналізувати роботи, де розкривається компонентна структура проєктних умінь учителів з різних галузей мистецької освіти

(образотворче мистецтво, художня культура, дизайн та декоративно-прикладне мистецтво, хореографія тощо).

Уміння здійснювати проектну діяльність пов'язані з розробкою та втіленням проектів, тобто, з оволодінням методу проектів як компонента професійної компетентності. Саме тому для виявлення структурних компонентів формування проектних умінь особливе значення має професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя. Оскільки художньо-проектні вміння майбутніх вчителів музичного мистецтва лежать в площині мистецької освіти, доцільно виділити дослідження, які висвітлюють споріднені з нашою проблемою аспекти.

Так, наприклад, І. Радецька запропонувала евристично-дидактичну модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання. Для визначення і побудови педагогічної моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання автором було розглянуто сутність дидактичних процесів, що відбуваються при опануванні проектно-художньою діяльністю і враховано чотири основні групи вимог: вимоги до змісту процесу формування художньо-проектних умінь вчителя трудового навчання і вимоги до самого процесу, вимоги до особистостей педагога і студента [73]. Акцентовано увагу, що поряд із психолого-педагогічними дисциплінами у процесі формування художньо-проектних умінь вирішальний вплив мають спеціальні фахові дисципліни. Відповідно до цього І. Радецька визначає художньо-проектні вміння майбутніх вчителів трудового як творчо спрямовані, виконуючи їх особистість перебуває в постійному творчому пошуку, який впливає на її розвиток. Акцентується увага автора на виконання студентами складних розумових дій у процесі роботи над проектом, таких як пошук потрібної, але ще невідомої інформації, розмірковування над нею; аналіз, синтез, комбінування, узагальнення тощо. Для нашого дослідження становлять інтерес виділені професійні аспекти прояву художньо-проектних умінь. До них відноситься зображувальна освіченість, тобто виконання предметно-маніпулятивних дій, які не дають

можливості студенту зупинитись на досягнутих рівнях здобутих знань, оскільки відбувається поступове вдосконалення цих дій у процесі відтворення створеного в уяві художньо-естетичного образу проектного об'єкта на площині або в об'ємній формі [73]. Відповідно до даного визначення авторка представляє структурні компоненти художньо-проектних умінь майбутніх вчителів трудового навчання п'ятьма основними блоками: організаційно-управлінським; мотиваційно-цільовим; евристично-технологічним; особистісно-якісним; рефлексійно-оцінювальним.

М. Курач і С. Шабага пропонують компоненти педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та творчий. Особливу увагу автори приділяють моніторинговому компоненту як додатковому в процесі формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя. Складовими даного компонента є: вивчення, як процес отримання інформації для подальшого аналізу; діагностика, як діяльність, спрямована на виявлення сутності досліджуваного об'єкта чи явища, розкриття внутрішніх закономірностей їх розвитку, виявлення й аналіз науково обґрунтованих критеріїв або ознак; прогнозування, що виявляється у вивченні значущості прогнозованих об'єктів з метою встановлення параметрів прогнозу та виявлення тенденцій їх розвитку; перспективне планування, яке тісно пов'язане з прогнозуванням [39].

Отже, аналіз досліджень, присвячених аргументації компонентів формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів трудового навчання (М. Курач І. Радецька С. Шабага), відповідних векторів педагогічного процесу, спрямованого на формування проектних компетенцій майбутніх педагогів (Н. Татаринцева, О. Реброва), дає можливість визначитися з вибором відповідних структурних компонентів художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Наступним важливим етапом у процесі виявлення структурних компонентів художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики є аналіз

художнього середовища навчання студентів, напрямів музично-педагогічної діяльності та фахових компетентностей характерних для даної спеціальності.

Проектна діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва має свою особливість, зумовлену специфікою фахових дисциплін. Саме тому варто розглянути, в яких напрямках доцільно застосовувати метод проекту. Виділимо такі з них: інтелектуальне та інформаційне забезпечення музично-виконавського та художнього-інтерпретаційного процесу; методичне забезпечення художньо-інтерпретаційного процесу; подальше практично-педагогічне застосування фахового мистецького матеріалу, що вивчається та виконується під час навчання; художньо-ціннісної інтерпретації творів мистецтва та їх змістове наповнення; самостійність творчого розвитку в проєкції успіху власної педагогічної діяльності.

У процесі роботи над проектом необхідно враховувати такі аспекти:

- зв'язок інноваційного розвитку шкільної художньо-естетичної освіти із сутністю форм і методів організації проєктної діяльності у вищій школі;
- можливості навчального процесу для ознайомлення студентів з різноманітними формами проєктної діяльності (індивідуальні й групові; монопредметні й міжпредметні; короткострокові й довгострокові; інформаційні, дослідницькі, творчі та практико-орієнтовані);
- взаємозв'язок між навчальною та власне педагогічною діяльністю студента, що надає можливість задіяти здобуті теоретичні знання у створенні практично значущого продукту, здійснюючи моделювання цілісних фрагментів власної педагогічної діяльності;
- вибір відповідних типів проєктів, які відповідають специфіці предметів художньо-естетичного циклу;
- уміння студентів здійснювати самостійну проєктну діяльність для подальшого застосування методу проєкту в роботі з учнями;
- особливу спрямованість змісту та функцій художньо-естетичної освіти школярів.

Таким чином, для виявлення структурних компонентів важливо враховувати: характеристику художньо-проектних умінь, окреслену в дефініції поняття; відповідні напрямки фахової підготовки; художнє середовище навчання; відповідні компетентності майбутнього вчителя музики та вищезазначені аспекти роботи над творчими проектами. Аналіз усіх цих факторів дозволив виділити компонентну структуру художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, яка складається з чотирьох складових, а саме:

- операційний компонент, що об'єднує групу методично-прогностичних та ціннісно-вибіркових умінь;
- організаційний компонент, який об'єднує групу технологічно-процесуальних та партисипативно-комунікативних умінь;
- синтезуючий компонент – об'єднує групу інтегративних та композиційно-драматургічних умінь;
- продуктивно-творчий компонент – об'єднує групу продуктивно-творчих та рефлексивно-аналітичних умінь.

Покажимо, які художньо-проектні вміння об'єднані у групи за функціональними особливостями співвідносяться з визначеними компонентами на рисунку 1.2 - 1.5.

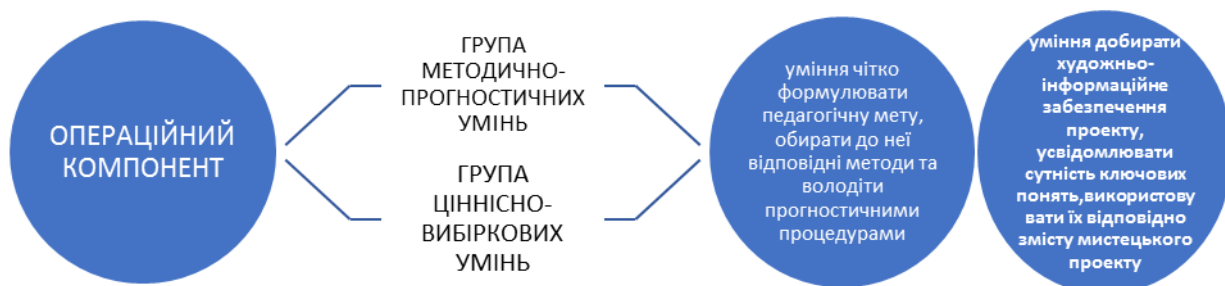


Рисунок 1.2. Відповідність умінь операційному компоненту.

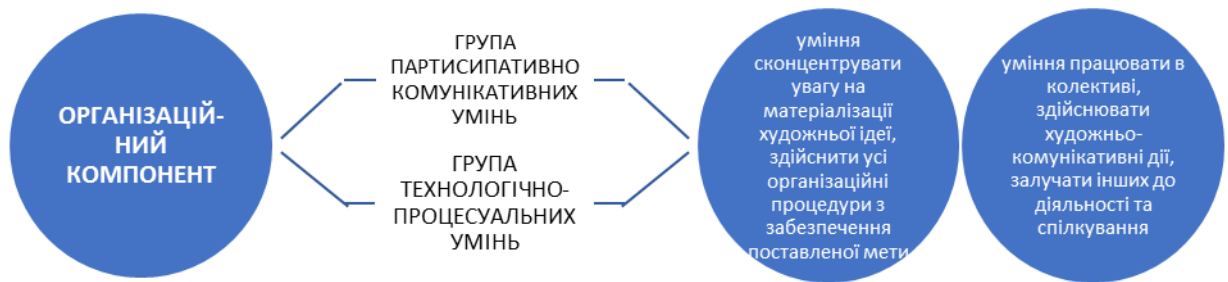


Рисунок 1.3. Відповідність умінь організаційному компоненту.

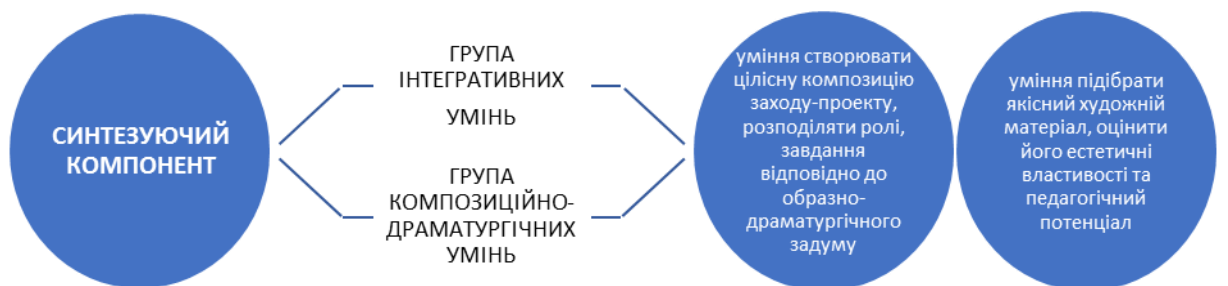


Рисунок 1.4. Відповідність художньо-проектних умінь синтезуючому компоненту.

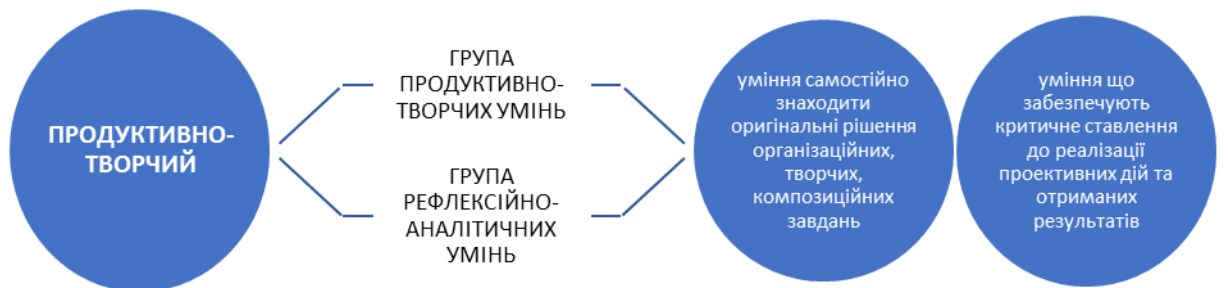


Рисунок 1.5. Відповідність художньо-проектних умінь продуктивно-творчому компоненту.

Обґрунтуємо характерні особливості вибраних компонентів.

Операційний компонент характеризується:

– інтелектуальним та інформаційним забезпеченням процесу проєктної роботи;

- оперуванням знаннями теоретичних положень з проблеми педагогічного проектування, осмисленням, розумінням визначень, понять, термінів у межах певного проекту;

- врахуванням закономірностей щодо прогнозування результатів проектної діяльності, що залежить від концентрації уваги, від наявності операційних навичок мислення, від проявів оціночного ставлення, роздумів, від певного усвідомленого фахового та життєвого досвіду і проявляється у процесі розробки й організації проекту.

Важливою є також усвідомлена установка щодо власного професійного становлення в процесі проектної діяльності, потреба у творчій реалізації проектної ідеї.

Синтезуючий компонент характеризується:

- осмисленим, свідомим опануванням методичного інструментарію здійснення проектної діяльності, методами, прийомами;
- умінням оцінити художньо-виховний, просвітницький зміст проекту;
- інтегруванням знань, умінь та навичок з різних фахових дисциплін для створення єдиної концепції проекту.

Організаційний компонент характеризується:

- здатністю працювати з інформацією, організовувати, конструювати та панувати власну діяльність і діяльність групи;
- усвідомленням психологічних механізмів проектного навчання, виховання та розвитку; комунікабельністю у співпраці в колективі з прагненням досягнення командою спільної мети в процесі роботи над проектом;
- знаходженням розумного балансу між академічними знаннями і практичним їх втіленням у процесі організації проекту.

Метод проектів передбачає виконання студентами цілого ряду організаційних дій, таких як: визначення вимог до проекту, встановлення чітких і досяжних цілей; розподіл обов'язків та завдань між студентами; урівноваження суперечливих вимог щодо якості, змісту, часу і вартості;

корекцію характеристик, планів та підходів відповідно до очікувань учасників та оточення проекту; організація показу проектної роботи.

Продуктивно-творчий компонент характеризується:

- творчим підходом до розробки проекту;
- знаходженням актуальних, цікавих ідей для проекту;
- самостійним творчим розвитком у проекції успіху в подальшій педагогічній діяльності;
- оперуванням знаннями щодо мистецьких явищ і закономірностей;
- творчою взаємодією між учасниками проекту, готовністю до розвитку творчих умінь, осмисленням навчально-методичного мистецького матеріалу; стимулюванням пізнавального, інтелектуального та художнього в індивідуальній інтерпретації вибору форми та змістової наповненості творчих проектів;
- установкою на позитивний результат, узагальненням та систематизацією отриманих знань, умінь та навичок; досвідом з розробки та проведенні презентації проекту;
- оцінним ставленням до отриманих результатів проектної діяльності; прагненням до подальшого педагогічного застосування методу проекту; досягненням дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми проекту;
- усвідомленням власного впливу на досягнення цілей проекту.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна дійти таких висновків:

1. На сьогоднішній день недостатньо досліджень, які розкривають художньо-творчу складову проектної діяльності, характерні риси та шляхи залучення студентів у навчально-творчий процес, що сприятиме більш повному досягненню художньо-естетичної картини світу.

2. Виявлення структурних компонентів формування проектних умінь пов'язане з відповідним напрямком підготовки студентів, змістом дисциплін фахового спрямування та професійними компетентностями майбутньої педагогічної діяльності.

3. Аналіз досліджень, присвячених аргументації компонентів формування художньо-проектних умінь показав, що в основному даній проблемі присвячені роботи зі сфери підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та дизайну.

4. Висвітлення відповідних векторів розвитку проектних компетенцій більшість науковців розглядають в аспекті проектної діяльності майбутніх педагогів. Розглядаючи проектну діяльність майбутніх вчителів музичного мистецтва, художнє середовище освітнього процесу, ми виділили структурні компоненти формування художньо-проектних умінь: операційний, організаційний, синтезуючий, продуктивно-творчий.

Висвітлені в даному підрозділі сутність поняття «художньо-проектні уміння» та обґрунтування компонентної структури є основою для розробки моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз методологічних основ впровадження методу проектів в педагогічній та мистецькій освіті дозволив виявити базові характеристики понять, які є основою для дослідження процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Теорія проектної методології розкриває різні поняття, такі як: «проект», «метод проектів», «проектне навчання», «проектна технологія», тощо. Узагальнюючи визначення даних термінів науковцями, у контексті нашого дослідження ми використовуємо поняття «проектна технологія», що характеризується як «метод проектів» в якості системи. Використання методу проектів у його значенні як проектної технології, зумовлено здатністю: інтегрувати знання, отримані в процесі вивчення фахових дисциплін; об'єднувати зміст, методи та прийоми у систему дидактичних засобів; адаптувати навчальний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування; моделювати оптимальні шляхи розв'язання проектів різних типів та видів з поступовим їх ускладненням.

Врахування специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музики розкривається в системі дій з розробки проектів мистецько-педагогічного спрямування і відображене в таких поняттях, як «проектна діяльність», «проективність», «проектність», «художньо-проектна діяльність».

Ми розуміємо здійснення художньо-проектної діяльності як творчо спрямовану, детально продуману, обґрунтовану необхідністю удосконалення власного фахового рівня. Дана діяльність у результаті перетворює задум, план, прообраз об'єкта в мистецький продукт з максимальним художньо-естетичним, змістовно-ціннісним, виховним та розвиваючим впливом.

Визначено, що формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики може відбуватися лише в процесі художньо-проектної діяльності, проявляючи проектність, здійснюючи проектування і презентуючи кінцевий результат, як в якості продукту (проект), так і якості заявленої мети та відповідних до неї навчальних, виховних і розвиваючих завдань.

Художньо-проектні уміння – це засвоєні алгоритми дій з розробки стратегій для реалізації результатів вивчення та духовного переосмислення творів мистецтва. Вони спрямовують увагу на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру мистецького проекту.

Узагальнення теоретичного матеріалу досліджень, у яких розглядаються основні вектори педагогічного процесу, спрямованого на формування проектних умінь та обґрунтування компонентної структури, дозволило нам виявити структурні компоненти художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва: *операційний, організаційний, синтезуючий, продуктивно-творчий*. Обґрунтування вищезазначених компонентів здійснено з урахуванням мистецької спрямованості проектів, художнього середовища навчання студентів та їх фахових компетентностей.

Матеріали першого розділу відображено в таких публікаціях автора:

[42],[43], [44], [45].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Александрова Н. Взаємозв'язок управлінської компетентності та управлінської культури викладача [Електронний ресурс] /Наталія Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 5 (Ч. 1). – 2012. – С. 138-143.
2. Ананьїн С. А. Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії / С. А. Ананьїн. – Харків, 1929. – С. 107–113.
3. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности/ Л.И. Анцыферова // М.: Наука, 1981. – 363 с.
4. Архангельский П. В. Проектная система организации работ в трудовой школе: В дискуссионном порядке [Текст] / П. В. Архангельский // На путях к новой школе. – 1931. – №2. – С. 50-56.
5. Асмолов А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности /А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – №1. – 296 с.
6. Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241с.
7. Баннов И. И. Проектирование как условие развития личностных качеств старших школьников: дисс. канд. психологич. наук. – М., 1998. – 188 с.
8. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Батюк Наталія Орестівна. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 270 с.
9. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Л. К. Бережна // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/>
10. Білова Н. К. Педагогічне проектування процесу навчання майбутніх учителів музичного мистецтва [Електронний ресурс] / Н. К. Білова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя].

Психолого-педагогічні науки. –2015. – № 1. – С. 78-84. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_1_19

11. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. Под редакцией А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.

12. Бурков В. Н. Как управлять проектами [Текст] / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : Синтез-ГЕО, 1997. – 188 с.

13. Введение в философию : Учеб. пособие для вузов / Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2003. – 623 с.

14. Веселова Ю. В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. спец. 13.00.01 / Юлия Валериевна Веселова. Новосибирск, 2007. – 231 с.

15. Ворончихина И. Г. Сравнительный анализ Дальнон-плана и метода проектов как дидактических систем в теории и практике отечественного образования в 20-е годы XX столетия : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Г. Ворончихина. – Ижевск, 2005. – 22 с.

16. Ворошилов, В. В. Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.01 [Электронный ресурс] / Валентин Викторович Ворошилов. – М., 2000. – 149 с. – Режим доступа: <http://www.mathhealth.com/diss.pdf>

17. Готалов-Готлиб А. Г. Современные педагогические течения / А. Г. Готалов-Готлиб. – Херсон: Госиздат Украины, 1925. – 249 с.

18. Гузеев В. В: «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39-47.

19. Гулько О.В. Філософія проектної освіти у контексті сучасних соціокультурних викликів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 – філософія освіти / Олеся Віталіївна Гулько. – Київ, 2014. – 19 с.

20. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. – 502 с.
21. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов / А. Н. Джурицкий. – М.: ФОРУМ - ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
22. Дистерверг, А. Руководство к образованию немецких учителей [Текст] / А. Дистерверг // Народное образование. – 2001. – № 2. – С. 22-31.
23. Дубровіна І. В. Професійні функції вчителів музичного мистецтва в контексті самоосвіти / І. В. Дубровіна // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 113. – С. 58-68.
24. Дьюї Джон. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Львів : Літопис, 2013. – 294 с.
25. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов // М.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.
26. Задорин К. С. Проектировочная деятельность как средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Константин Сергеевич Задорин. – Челябинск, 2006. – 189 с.
27. Запесоцкая Н. А. Проектная культура как основа профессионального мастерства менеджера социально-культурной сферы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Н. А. Запесоцкая. – СПб., 2007. – 23 с.
28. Игнатова И. Б. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ [Электронный ресурс] /И. Б. Игнатова, Л. Н. Сушкова. Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2011/1/pedagogika/ignatova-sushkova.pdf

29. Ильин Г. Л. Постиндустриальная педагогическая технология в контексте проектного образования / Г. Л. Ильин // Проблемы психологического образования. – М., 1994. – С. 7-11.

30. Історія педагогіки / За ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.

31. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : Пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под. ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

32. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ П. Ф. Каптерев // М. : Педагогика, 1982. – 703

33. Килпатрик У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / У. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз – Эфрон. – 1925. – 345 с.

34. Коберник О. М. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №1. – С. 2-5.

35. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : Учеб. пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Г. М. Коджаспирова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 247 с.

36. Кондратова Л. Г. Підготовка вчителя до організації проектної діяльності учнів основної школи в позаурочній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Г. Кондратова. – Київ, 2008. – 21 с.

37. Коллингс, Э. Опыт работы американской школы по методу проектов. [Текст] / Э. Коллингс. – М. : Новая Москва, 1976. – 379 с.

38. Кримський С. Б. Проект і проектування у сучасній цивілізації / У кн. : Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико

зорієнтований збірник / Кер. авт. кол. Шевцов С. М., наук. кер. І. Г. Єрмаков. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.

39. Курач М. С. Компоненти педагогічної концепції формування цілісного художньо-проектного знання майбутнього вчителя технологій / М. С. Курач, С. Б. Шабага // Проблеми підготовки сучасного вчителя : Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2014. – № 10 (Ч.3). – С.49-53.

40. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.

41. Левитес Д. Г. Технология учебного проектирования [Текст] / Д. Г. Левитес. Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2001. – С. 218 - 225.

42. Ли Цзяци. Проектная методология как инновационная стратегия подготовки учителя / Ли Цзяци // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії. Матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (29-30 червня 2014 року). – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 98–100.

43. Лі Цзяці. Структурні компоненти формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін / Лі Цзяці // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : Зб. наук. пр./за ред. проф. Тетяни Степанової. – № 1 (56), лютий 2017. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 144–149.

44. Лі Цзяці. Художньо-проектні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : Зб. наук. праць. – Одеса, 2014. – Вип. 7-8. – С. 139–146.

45. Лі Цзяці. Художньо-просвітницька стратегія музично-виконавської підготовки / Лі Цзяці // Мистецька освіта: традиції і новації. Матеріали

Міжнародної наукової конференції (м. Мелітополь, 16–17 жовтня 2014 року). – Мелітополь, 2014. – С. 60–62.

46. Ловка О. В. Психологічні умови організації групової проектної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. – дис. канд. психол. наук : 19.00.07/ Ольга Володимирівна Ловка // Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – 200 с.

47. Лукацкий М. А. Педагогическая наука : история и современность : Учебное пособие / М. А. Лукацкий. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – С.97-98.

48. Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі / Н. М. Любчак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 122.

49. Лю-Цяньцян. Художественная компетентность в исполнительской подготовке студентов – музыкантов и хореографов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – К. : НПУ, 2007.

50. Ляпина О. В. Проектная деятельность как средство самоактуализации старших подростков : автор. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Ляпина. Рязань: РГУ, 2009. – 23 с.

51. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологи : Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп./ В. Я. Ляудис.– М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

52. Малков, И. Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетенции [Текст] / И. Ю. Малков // Образовательные технологии. – 2005. – №3. – С. 57-64.

53. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 160 с.

54. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Матяш. – М., 2000. – 52 с.
55. Метод проектов в университетском образовании [Электронный ресурс] / науч.-метод. статей. Вып. 6/ Сост. Ю.Э. Краснов; редкол. : М. Г. Богова [и др.]; под общ ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – 244 с. – Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/metod_proektov_2008/Krasnov.pdf
56. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід. Навчальний посібник / Бербец В. В., Дубова Н. В., Коберник О. М., Кравченко Т. В. та ін. / За заг. ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
57. Мирошниченко В. О. Проектна технологія навчання історії як дидактична категорія / В. О. Мирошниченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (педагогічні науки). – №4. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 98-104.
58. Новиков, А. М. Бремя традиций. На пути от школы знаний к школе дела [Текст] / А. М. Новиков // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 201-208.
59. Новська О. Р. Методика самопроектування фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва [Електронний ресурс] / О. Р. Новська // Наука і освіта. - 2016. – № 10. – С. 52-58. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_10_11.
60. Олексюк О. М. Музична педагогіка : Навчальний посібник / О. М. Олексюк // К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
61. Оленгівська Л. П. Методичні рекомендації з написання курсових проектів для спеціальності 6.130101 : Соціальна робота / Л. П. Оленгівська, С. В. Копилова. – Херсон, 2010. – 28 с.
62. Омельчук О. В. Використання методу творчих проектів у профільному навчанні старшокласників художнього оброблення матеріалів

[Електронний ресурс] / О. В. Омельчук // Молодь і ринок. – 2014. – № 11. – С. 156-161. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_11_35

63. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

64. Осьмук Н. Г. Періодизація розвитку ідей реформаторської педагогіки в українській педагогічній думці першої третини ХХ століття / Н. Г. Осьмук // Педагогічні науки : Зб. наук. пр. / ред. кол.: М. О. Лазарєв, А. В. Іванченко, В. І. Лозова та ін. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – Ч. 2. – С. 112-119.

65. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.

66. Педагогічне проектування Авт.-упоряд. А. Цимбалару. – К. : Шк. світ, 2009. (Бібліотека «Шкільний світ»). – 128 с.

67. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

68. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат // М. : Academia. – 2000. – 171 с.

69. Пометун О. М. Інтерактивні технології навчання / О. М. Пометун, Л. Пироженко // Відкритий урок. – 2003. – №3- 4. – С. 17-31.

70. Пометун О.М. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти/ О. М. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №9. – С. 60-65.

71. Проектна діяльність у ліцеї : компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К. : Департамент, 2008. – 520 с.

72. Прокопьева Н. И. Проектное обучение в зарубежной педагогике. К вопросу о становлении и развитии // Н. И. Прокопьева. – Сибирский учитель. – 2004. – № 2. Март-апрель. URL: www.websib.r

73. Радецька І. А. Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання / І. А. Радецька // Педагогічний дискурс : Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. / гол. редактор І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА2009. – Вип. 5. – С. 173-182.

74. Растригіна А. В. Фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта за моделлю liberal Arts and sciences / А. В. Растригіна / Наукові записки. – Випуск 139. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 10-13.

75. Розвиток проектної культури студента в освітньому процесі вишу / Н. Є. Татаринцева, О. Є. Реброва [Електронний ресурс] // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 155-160. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_3_33

76. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

77. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова // Прага : Сіяч, 1927. – 111 с.

78. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

79. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху «Досвід становлення акмеологічної системи ліцею» / Г. С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.

80. Самылов П. В. Методологические проблемы проектной деятельности студентов в образовательном процессе [Электронный ресурс] / П. В. Самылов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-proektnoy-deyatelnosti-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse>

81. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [Учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

82. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры [Текст] / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. – 1984. – №10. – С. 87-99.

83. Стернберг В. Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вера Николаевна Стернберг. – Владимир, 2002. –194 с.

84. Татаринцева Н. Е. Профессионально-ориентированные проекты как условие развития проектной культуры будущих педагогов / Н. Е. Татаринцева, Е. Е.Реброва // Известия Южного федерального университета : Педагогические науки, 2013. – №5. – С. 99-107.

85. Тигров С. В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проективных умений студентов ВУЗа : автореф. дис. канд. пед. наук : спец.13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. В. Тигров. – Тамбов, 2004. – 23 с.

86. Титаренко Н. Ю. Підходи до побудови моделі формування вмінь магістрантів проектувати навчально-методичне забезпечення для вищих навчальних закладів // Вища освіта. – № 3 (додаток). – 2008. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології» – Т. 2. – С. 201-207.

87. У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / У Іфан. – Київ, 2013. – 20 с.

88. Федорець М. О. Урок музичного мистецтва в сучасній школі : проектування, реалізація, аналізування / М. О. Федорець // Мистецтво в школі. – 2016. – № 4. – С. 2-6.

89. Федорук В. В. Використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх вчителів музики [Електронний ресурс]/ В. В. Федорчук, О. С. Аліксійчук // Наукові записки РДГУ. – Вип. 13 (56); Частина II, 2016. Режим доступу: [file:///Ozfm_2016_13\(2\)__26.pdf](file:///Ozfm_2016_13(2)__26.pdf)

90. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность : Учебное пособие для вузов / Н. Р. Азизова, Н. А. Савотина, М. И. Бочаров, С. В. Зенкина (Серия : Образовательный процесс). М. : Издательство Юрайт, 2018. – 162 с.

91. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи в системі інтегративної мистецької освіти : Метод. посібник для вчителя/ Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.; за наук. ред. Л. Масол. – К. : Пед. думка, 2010. – 232 с.

92. Фролова Н. А. Использование современных технологий в образовательном процессе [Текст] / Н. А. Фролова // Начальная школа. – №7. – 2008. – С. 94-96.

93. Цюлюпа Н. Л. Методичні засади формування фахової компетентності викладачів мистецьких дисциплін / Н. Л. Цюлюпа //Всеукраїнська науково-практична конференція: «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України». – Вип. 3. – Рівне, 2008. – С. 120-123.

94. Ченобытов В. А. Основы проектной культуры / В. А. Ченобытов, Н. С. Коваленко // Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультетах технологии и предпринимательства. – СПб. : ГУПМ, 2002. – С. 116-123.

95. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Чжан Яньфен. – Київ : Б.в., 2012. – 20 с.

96. Чечель И. Д. Метод проектов / И. Д. Чечель //Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 4.

97. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И. Д. Чечель; Отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 1998. – 143 с.

98. Шаповалова О. А. Філософські експлікації проектної культури в філософії освіти / О.А. Шаповалова // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків : ХНПУ, 2014. – Вип. 43. – С. 106-116.

99. Шацкая В. Н., Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. (Педагогическая библиотека. Серия 2. – № 1). – М. : Госиздат, 1924. – 180 с.

100. Шевцова С. М. Становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / С. М. Шевцова. – Київ, 2010. – 21 с.

101. Шевчук М. О. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування : автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / М. О. Шевчук. – Київ : Вид. «Науковий світ», 2015. – 24 с.

102. Шкуро В. П. Підвищення якості реалізації соціальних проектів/ В. П. Шкуро // Збірник наукових праць. Психологічні науки. Том 2. – Випуск 9. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 265-269.

103. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий. – М. : Избранны труды, 1995. – С. 281-298.

104. Ши Цзюнь-Бо Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ши Цзюнь-Бо. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 20 с.

105. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2011. – Вип. 11. – С. 15-19.

106. Щолокова О. П. Формування творчої індивідуальності студентів в умовах фахової підготовки [Електронний ресурс] / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2012. – Вип. 13. – С. 23-26. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2012_13_7

107. Gary E. Moore. The Forgotten Leader in Agricultural Education: Rufus W. Stimson /The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture (Camp & Crunkilton, 1985).

108. Knoll, M. Europa - nicht America: Zum ursprung der projectmethode in der padagogok, 1702-1875. Padagogosche Rundschau, 1991. S. 45.

109. 尹爱青《音乐课程与教学论》，长春:东北师范大学.2006 年出版.页数 136-137. Инь Айцин / Музыкальные программы и дидактика. /Инь Айцин. - Чанчунь : Издательство Северо-Восточного педагогического университета, 2006. – С. – 136-137.

110. 李德隆《高师音乐教育学概论》，上海:上海音乐学院出版社.2004 年出版 . 页数 56. Ли Дэлун / Введение музыкальной педагогики для преподавателей высшего образования / Ли Дэлун.-Шанхай:Издательство музыкального института Шанхая, 2004. – 56с.

111. 马春莲. 高师音乐教学法课程改革方略/马春莲/山东成人教育出版社.2011-157 页 . Ма Чуньянь. Методы реформы музыкального обучения в высшем педагогическом университете / Ма Чуньянь.-Шаньдун : Издательство образования взрослых, 2011. – № 23. – 157 с.

112. 孟鑫. 高等院校音乐教育专业音乐教学法课程改革刍议/孟鑫/北京艺术教育出版社.2014-68 页. Мэн Синь. Проведение реформы методов обучения музыке в высшем педагогическом университете / Мэн Синь. – Пекин : Образование искусства, 2014. – 11. №8. – 68 с.

113. 夏雷英. 改进音乐教学法课程设置,提高学生教学能力/夏雷英/江西社会科学出版社.2007-133 页. Ся Левин. Усовершенствование учебного плана методики музыкального обучения и улучшение способности студентов к

обучению / Ся Левин. – Цзянси : Цзянсийское общественное научное издательство, 2007. – №5. –133 с.

114. 范晓军《高师音乐教学法课程的教学思考与探索》，北京艺术教育出版社. 2014年出版.页数 11.Фан Сяоцин. Мышление и исследования обучения о методах обучения музыки в высшем педагогическом университете / Фан Сяоцин.-Пекин: Образование искусства. – 2014. – 11. – № 9. – С. 11.

115. 曹理《音乐学科教育学》，北京:首都师范大学出版社.2000年出版.页数 79-81.Цао Ли/ Педагогика музыкальных дисциплин/Цао Ли.-Пекин: Издательство столичного педагогического университета, 2000. – С. 79-81.

116. 曹理、崔学荣《音乐教学设计》，上海:上海教育出版社.2006年出版.页数 58-61. Цао Ли, Цуй Сюэжун/Методические разработки по музыкальному обучению. /Цао Ли, Цуй Сюэжун. – Шанхай: Издательство образования Шанхая, 2006. – С. 58-61.

117. 陈琳. 近现代中国学校音乐教学法述评/陈琳/四川音乐学院出版社. 2014-125 页. Чэнь Линь. Рассуждения о методике музыкального обучения в современных китайских школах / Чэнь Линь.-Сычуаньская консерватория, 2014. – №1. – 125 с.

118. 陈晓芳、汪晓万《高师音乐教学法课程改革与学生创新思维培养》，北京：文化艺术出版社,杂志《中国音乐》. 2007年出版第4期.页数 207-209. Чэнь Сяофан, Ван Сяовань/Реформы программ музыкальных методов обучения и поощрение инновационного мышления студентов./ Чэнь Сяофан, Ван Сяовань.-Пекин:Издательство культуры и искусства, Из журнала«Музыка Китая», 2006. – С. 207-209.

119. 赵少英. “音乐教学法”课程教学模式之探索/赵少英/湖北职业教育出版社. 2015-123 页. Чжао Шаоин. Исследование для методов обучения музыки/Чжао Шаоин. -Хубэй: Хубэйское профессиональное образовательное издательство, 2015. – №10. – 123 с.

120. 杨晓燕. 以身示范, 培养音乐教育专业学生的课堂教学能力/杨晓燕/绍兴市教育教学研究出版社.2009-55 页. Ян Сяоянь. Методика формирования умений преподавания будущих учителей музыки в школе/Ян Сяоянь.- Шаосин: Шаосинское образовательное издательство, 2009. – №1. – 55 с.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1 Науково-педагогічні підходи та принципи організації художньо-проектної діяльності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки

Викладання мистецьких дисциплін, зокрема музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах, зазнає кардинальних змін. Вони пов'язані з особливостями сучасного суспільства, зумовленими прискореним науково-технічним прогресом, поширенням інформаційно-комунікативних технологій, глобалізацією, швидкістю розповсюдження інформації та необхідністю людини дуже швидко оволодівати великим спектром компетенцій. Сучасна освіта, у пошуках новітніх педагогічних технологій, намагається відповідати вимогам часу, однак без підготовлених фахівців цей процес гальмується. Художньо-естетична галузь освіти потребує вчителів, спроможних у сучасних умовах долучати учнів до цінностей мистецтва, впливати на розвиток їхньої духовно-естетичної сфери, спрямовувати на активну участь у соціокультурному житті як навчального закладу, так й усієї країни.

Трансформація підходів у підготовці майбутніх учителів музики зумовлена необхідністю формування цілого спектра професійних компетенцій, адекватних сучасним реаліям суспільного розвитку. Одним з ефективних напрямків роботи зі студентами є проектна діяльність.

Враховуючи художнє середовище та специфіку фахових дисциплін, проектна діяльність набуває ознак художності. У процесі художньо-проектної діяльності формуються відповідні художньо-проектні уміння, завдяки яким майбутній учитель музики не тільки інтегрує зміст мистецьких дисциплін, а й розвиває особистісні якості, такі як гнучкість, готовність діяти в умовах

постійних змін, мобільність, організованість, творчий потенціал, самостійність тощо.

Отже, формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики вимагає визначення основних методологічних підходів щодо дослідження зазначеного процесу.

Як вже зазначалося у першому розділі, проектна культура в процесі підготовки спеціалістів у галузі освіти розглядається багатьма вченими. Оскільки проектна культура виражається в проектній діяльності, звернемо увагу на праці О. Ребрової і Н. Татаринцевої, в яких автори розглядають проектну діяльність в аспекті розвитку проектних компетенцій, орієнтованих на удосконалення особистості майбутнього вчителя, на його вміння передбачати якісний результат педагогічної діяльності. Авторами розкривається організаційно-методичний аспект розвитку проектної культури студентів у вузі через осмислення сутності проективної діяльності [29]. У своїй монографії Н. Несговорова зазначає, що багато науковців писали про перетворювальну роль процесу навчання в процес самонавчання за допомогою проектної діяльності. Це праці Е. Бережної, В. Буркова, І. Джужука, І. Колесникової, Г. Муравйової, Д. Новикова та ін.[36].

Організаційно-педагогічні умови формування художньо-проектних знань та умінь у майбутніх учителів трудового навчання досліджували М. Курач, І. Радецька [11; 25].

Н. Білова, М. Шевчук, О. Реброва висвітлювали змістове наповнення проектної діяльності в підготовці майбутніх учителів музики. У дослідженнях О. Алексійчук та В. Федорчук розкрито суть, типологію, вимоги до проектів у процесі опанування студентами курсу зі світової художньої культури [12; 13].

Розгляд вищезазначених досліджень вказує на різноманітність та поліаспектність проблеми формування проектної культури і компетентності майбутнього вчителя, а також відповідних до них художньо-проектних умінь.

Відтак, обґрунтування методологічних підходів та відповідних педагогічних принципів формування художньо-проектних умінь майбутніх

учителів музичного мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін, визначають подальшу розробку методики.

Розглянемо та проаналізуємо підходи, що пропонуються науковцями в сучасних наукових дослідженнях, присвячених формуванню відповідних проектних умінь студентів у процесі проектної діяльності.

Так, Т. Комар в основу використання методу проектів покладає ідею організації доцільної діяльності студентів для реалізації визначеної мети, раціонального поєднання теоретичних знань із практичним досвідом студентів, урахування їхніх особистих інтересів і потреб. Відповідно, досліджуючи процес реалізації методу проектів, авторка виокремила такі підходи: *системний, культурологічний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, дослідницький, технологічний* [10].

Проектна діяльність потребує відповідних умінь, які пов'язані з розробкою та втіленням проектів. Досліджуючи проблему художньо-проектних умінь, ми знаходимо дослідження, що ґрунтуються на відповідних теоретичних концепціях пізнання даного процесу.

Так, наприклад С. В. Тигров, досліджуючи засоби та способи підвищення ефективності формування проектних умінь у контексті особистісно орієнтованого і особистісно розвиваючого навчання у вищому навчальному закладі, спирався на концепції: *особистісно-орієнтованого, особистісно-діяльнісного, індивідуально-творчого, системного, контекстного* підходів [37].

Отже, вибір методологічних підходів залежить від поставленої науковцем мети дослідження її предмета та об'єкта. Важливе значення у виборі науковцями підходів у процесі дослідження певного явища чи феномена має мислення та світогляд, як операційне середовище самодисципліни та роботи з інформацією, моделями, алгоритмами.

Оскільки процес формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики пов'язаний з опануванням фахових мистецьких дисциплін, з художнім середовищем навчання, доцільно розглянути сучасні наукові праці, у

яких досліджуються різні аспекти саме художньо-проектної діяльності студентів.

Найбільше сучасних досліджень, присвячених проблемі формування проектних умінь, художньо-проектних умінь, художньо-проектної діяльності, лежать у сфері підготовки майбутніх учителів дизайну, трудового навчання та технологій (М. Курач [11], І. Радецька [25], В. Фалько [40], С. Пищев [23]).

Значний інтерес, на наш погляд, становить праця В. П. Фалько, присвячена проблемі формування художньо-проектних компетенції педагогів професійного навчання в галузі дизайну. Використовуючи *компетентнісний та системний підходи*, авторка досягла теоретично й практично значущих результатів у дослідженні процесу формування художньо-проектної компетенції педагогів [40].

Т. В. Усата, досліджуючи проблему підвищення ефективності розвитку художньо-проектної діяльності студентів університету, визначає її як творчу діяльність людини, спрямовану на перетворення навколишнього предметно-просторового середовища шляхом створення якісно нових художніх моделей предметно-просторового середовища, культурних зразків і цінностей. Автором обґрунтована необхідність вирішення проблеми розвитку художньо-проектної діяльності студентів, перш за все, з позицій *аксіологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та комплексного підходів* до навчання [39].

Художній аспект процесу проектування, на якому акцентує увагу у своєму дослідженні, присвяченому художньо-проектній діяльності майбутніх учителів технології та дизайну, С. Г. Пищев, відіграє в освітньому процесі особливу роль. Автор зазначає, що проекти виконуються студентами в чисто технічному плані, а художнє та естетичне начало нерідко виступає як другорядне. Унаслідок цього у них не формується цілісний підхід до розуміння предметного світу [23].

Здійснюючи пошук та виділяючи доцільні підходи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі художньо-проектної діяльності, важливо врахувати висновок С. Г. Пищева щодо

специфіки реалізації системного підходу. Автор підсумовує, що все частіше увага педагогів акцентується на системному підході, що сприяє вдосконаленню вищої освіти. Дослідник вважає, що реалізація цього підходу на рівні окремого навчального предмета заздалегідь приречена на невдачу, оскільки важливо, щоб він здійснювався в контексті діяльності [23].

Враховуючи аналіз різних підходів та їх аргументацію авторами, для дослідження процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, ми виділили *компетентнісний, організаційно-інноваційний, консолідаційний, культурологічний, кооперативно-діяльнісний підходи*.

Компетентнісний підхід визначає роль та зміст художньо-проектних умінь як компонента фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Художньо-проектні вміння розглядаються через призму фахових компетентностей, які має опанувати фахівець у галузі мистецької освіти. Таку думку висловлюють О. Реброва [29], Н. Татаринцева [35].

Головна відмінність компетентнісного підходу, яка відрізняє його від інших підходів, – це його інструментальність; формування художньо-проектних умінь у його контексті набуває значення не тільки дослідницького конструкту, а й системоутворювального фактора, що стає орієнтиром для інноваційних процесів у викладанні фахових дисциплін.

Застосування даного підходу в дослідженні процесу формування художньо-проектних умінь виявляє взаємопов'язаність рівня сформованості даних умінь з професійними компетентностями майбутніх учителів музики, що проявляється:

- у трансформації набутих художньо-проектних умінь в особистісний професійний досвід майбутнього вчителя музики;
- в усвідомленому ставленні до динаміки суспільних змін, розумінні цих процесів, вмінні їх використовувати, ініціювати та враховувати під час вибору тематики художньо-творчих проектів;

- у врахуванні змісту мистецьких проектів відповідно до вирішення творчих, пізнавальних, світоглядних, моральних завдань та уподобань вибраної групи проектантів;
- у досвіді організовувати освітній процес, створюючи умови для впровадження художньо-творчих проектів;
- у здатності студентів до моніторингу результатів проектної діяльності й корегуванні як власних умінь, так і вмінь групи проектантів, з якими здійснюється художньо-творчий проект (однокурсники, учні на практиці в школі).

Отже, компетентнісний підхід до формування художньо-проектних умінь спрямований на комплексне засвоєння фахових практико-зорієнтованих знань шляхом подолання прірви між пізнавальною та практико-перетворювальною діяльністю студентів.

Організаційно-інноваційний підхід передбачає практичне впровадження художньо-проектної діяльності студентів як інноваційної технології організації навчально-виховного процесу у виші. Особливої уваги для запровадження методу проектів як інноваційного вимагає виявлення його цінності відповідно до специфіки музично-педагогічної освіти. Даній проблемі присвятили свої роботи: Л. Масол, О. Красовська, Г. Падалка, І. Топчієва, Т. Турчин, О. Ролінська.

Так, наприклад, І.Топчієва розглядає проектні технології як ефективний засіб розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів музики, особливу увагу звертаючи на потенціал даної технології щодо розвитку певних якостей та здатності до конструювання інтерпретаційних проектів творів музичного мистецтва [38]. На важливості створення нової моделі цілісного художньо-освітнього простору процесу підготовки майбутніх учителів музики, пошуку нових ефективних інноваційних технологій навчання наголошує Г. Падалка [22].

Саме тому осмислення та використання проектної технології у нових навчальних, змістових, естетично й художньо відтворених культурно-соціальних умовах і дає підставу називати її новітньою.

Якість цього процесу залежить від організації художньо-проектної діяльності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Організаційно-інноваційний підхід зорієнтований на:

- визначення змістових, педагогічно-технологічних, цільових параметрів застосування методу проектів в умовах мистецького середовища музично-педагогічного факультету;
- методичне забезпечення реалізації проектної діяльності, розробку алгоритмів процесу проектування; вивчення і розповсюдження успішних проектів та обмін досвідом щодо їх організації та проведення;
- визначення умов добровільної та результативної участі як викладачів, так і студентів у проектній діяльності; орієнтацію студентів на врахування сучасних тенденцій розвитку суспільства, своєчасне, мобільне та гнучке реагування на динамічні зміни в педагогічній взагалі та мистецькій освіті, зокрема.

У даному контексті варто враховувати можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності, оскільки кожна дисципліна, як-от: постановка голосу, основний музичний інструмент, хорове диригування, історія музики, теорія музики, викладається окремо без взаємопов'язуючого компоненту з іншими.

Наступним в нашому дослідженні є обґрунтування консолідаційного підходу, який виявляє сфери взаємодії кількох мистецьких дисциплін та формування відповідних умінь студентів здійснювати мистецько-змістову інтеграцію на рівні власних творчо-пошукових ресурсів, консолідуючи свої знання, творчий потенціал і досягнення в будь-якій фаховій діяльності, енергетичний емоційний ресурс тощо. Усе це являє собою фаховий сукупний портрет майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Студенти мають зосереджуватися на тому, що види мистецтва тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибокому сприйманню і розумінню інших видів мистецтва. Для цього майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно брати участь у проектах з різними типологічними ознаками та з різною кількістю учасників (від студентів однієї групи до цілого факультету). А також опрацьовувати проекти з певним домінуючим видом діяльності: дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні (практично-орієнтовані). Важливо орієнтуватися у створенні проектів за предметно-змістовим напрямком: монопроекти (у межах однієї сфери знань); міжпредметні або надпредметні проекти. Оскільки у майбутньому студент буде сам керувати проектами своїх учнів, то в процесі навчання йому необхідно оволодіти різними стилями координування проектів від безпосереднього (жорсткого чи гнучкого) типу керування до прихованого. Протягом навчання у виші бажано здійснити проекти з різною тривалістю: короткотривалі, середньої тривалості та довготривалі.

Під час впровадження консолідаційного підходу важливо досягнути потужної взаємодії трьох функцій: об'єднуючої (об'єднання матеріалу різних фахових дисциплін відповідно до змістової концепції проекту); синтезуючої (виявлення взаємодоповненості змісту дисциплін); практико-зорієнтованої (використання опрацьованого студентом проекту безпосередньо на практиці).

Отже, організаційно-інноваційний та консолідаційний підходи досліджують шляхи залучення майбутніх учителів музики до створення практично-значущого продукту через об'єднання музично-теоретичного та історико-культурного змісту фахових дисциплін і внутрішніми особистісними можливостями студентів, спрямовуючи зазначений тип консолідації на творчо-продуктивну художньо-проектну діяльність.

Культурологічний підхід зумовлений органічним зв'язком музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва з її культуро-просвітницькою спрямованістю; специфікою мистецьких дисциплін та проектною діяльністю як засобу для розвитку світоглядної позиції школярів

засобами мистецтва; підкорення їхньої діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам. Даний підхід спрямований на виявлення умінь майбутнього вчителя здійснювати вплив на духовний потенціал, світоглядні позиції, естетичні смаки, ціннісні життєві орієнтації, тобто загальнокультурну компетентність проєктувальної групи. Для цього необхідно адекватно оцінювати культурний рівень групи, недоліки у ціннісно-світоглядній системі координат учасників проєкту, творчий розвиток, художньо-естетичні уподобання тощо. Відповідно, майбутній учитель музики має вміти регулювати художньо-проєктну діяльність, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх. Культурологічний підхід реалізується шляхом об'єднання музично-теоретичного та історико-культурного змісту фахових дисциплін, організовуючи творчо-продуктивну діяльність студентів у процесі впровадження мистецько-педагогічних ідей та задумів.

Таким чином, культурологічний підхід досліджує процес формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики в трьох напрямках: ціннісно-орієнтаційному, художньо-світоглядному, культуротворчому.

Кооперативно-діяльнісний підхід складається з двох складових, кожна з яких має свої функції. Кооперативна складова, розглядає процес формування художньо-проєктних умінь через співробітництво, співпрацю, певну форму організації проєктної діяльності, за якою група студентів спільно бере участь у здійсненні творчого задуму, або кожен, виконуючи свій окремий задум, потім об'єднується з іншими. Діяльнісна складова розглядає процес формування художньо-проєктних умінь як засіб особистісного і творчого розвитку студентів. Р. А. Савченко зазначає, що реалізація функцій педагогічної діяльності в умовах кооперативно-діялісного підходу вимагає переосмислення та розробки нових принципів планування й організації цілісного навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [32].

Концептуальною основою даного підходу є інтеграція і взаємодія двох методологічних ідей, одна з яких ґрунтується на дослідженнях, присвячених теоретичним основам та особливостям проектної діяльності й проектних умінь у контексті вдосконалення професійної підготовки студентів (С. Арсланбекова, Г. Гаджієв, А. Горнов, Л. Давидова, А. Оголь та ін.), а друга – на дослідженнях, присвячених теоретичним аспектам кооперативного навчання (Л. Виготський, Дж. Флейвель, Д. Джонсон, Р. Джонсон).

Основними елементами кооперативного навчання є (відповідно до концепції Д. Джонсона): позитивна взаємозалежність, особиста відповідальність, особистісна взаємодія, соціальні навички, групова обробка результатів. Основними елементами діяльнісного навчання є формування способу дій, що забезпечують здійснення майбутньої професійної діяльності [42].

Кооперативно-діяльнісний підхід передбачає врахування взаємозалежності кожного члена групи в процесі художньо-проектної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, кооперативно-діяльнісний підхід передбачає врахування взаємозалежності кожного члена групи в процесі художньо-проектної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, обґрунтовані методологічні підходи методичного супроводу процесу формування художньо-проектних умінь дають можливість уточнити основні аспекти дослідження. Враховуючи різноманітність та поліаспектність поглядів на формування художньо-проектних умінь, ми конкретизували такі підходи як: *компетентнісний, організаційно-інноваційний, консолідаційний, культурологічний, кооперативно-діяльнісний.*

Відповідно до методологічних підходів ми **визначили основні художньо-педагогічні принципи** формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Вибір та обґрунтування даних принципів спиралися на базове визначення поняття «педагогічні принципи», які розглядаються вченими як основні вимоги, вихідні положення, правила діяльності, що

впливають із закономірностей освітнього процесу та визначають його загальне спрямування [30]. У цьому аспекті доцільно було з-поміж принципів, що стали вже «класикою» сучасної педагогіки, проаналізувати визначені у музичній педагогіці принципи фахової підготовки майбутнього учителя музики, принципи проектної діяльності (І. Колесникова) [9] та художньо-педагогічні принципи мистецького навчання та виховання учнів (Л. Масол) [16].

З огляду на фахову спрямованість нашого дослідження інтерес становить робота О. Єременко. У даній праці розроблено й обґрунтовано провідні принципи підготовки магістрів з музичного мистецтва. Авторка акцентує увагу на культурологічній спрямованості навчання студентів (музично-фаховій, педагогічно-практичній, науково-дослідницькій); на дотриманні в процесі навчання партнерсько-колегіальних взаємостосунків між викладачами і студентами; на реалізацію інтеграційних процесів у навчанні [7]. Усі вищевказані принципи професійної підготовки майбутніх учителів музики є основою для процесу залучення студентів до будь-якої професійно спрямованої діяльності, зокрема художньо-проектної.

Під принципами проектної діяльності І. Колесникова має на увазі загальні регулятиви, що нормують діяльність, об'єктивно обумовлені природою проектування і тим самим визначають приналежність тих чи інших дій педагога до проектної сфери. Авторка виділяє такі з них:

- принцип прогностичності, обумовлений самою природою проектування, орієнтованого на майбутній стан об'єкта;
- принцип покроковості, пов'язаний із самою природою проектної діяльності і передбачає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети і способу дій. Від нього – до програми дій і її реалізації. Причому кожна наступна дія ґрунтується на результатах попередньої;
- принцип нормування, що вимагає обов'язковості проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, у першу чергу пов'язаних з різними формами організації мислєдїяльності.

– принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури отримувати інформацію про її результативність та відповідним чином коригувати дії.

– принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату, що має прикладну значимість;

– принцип культурної аналогії вказує на адекватність результатів проектування певних культурних зразків. Небезпека отримання проектного результату, що лежить за межами культурного поля, знімається, якщо в учасників проектної діяльності є усвідомлення того, що індивідуальна творчість учня або педагога не є самодостатньою. Щоб бути включеним у культурний процес, необхідно навчитися розуміти і відчувати своє місце в ньому, формулювати власний погляд на досягнення людства на основі вивчення культурно-історичних аналогів. При цьому здобуття наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійснювати у взаємодії з власними судженнями і результатами пізнавальної діяльності.

принцип саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні різноманітної активності учасників, так і породження нових проектів у результаті реалізації поставленої мети. Рішення одних завдань і проблем призводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування [9].

Звернемо увагу на художньо-педагогічні принципи, зазначені Л. Масол у концепції художньо-естетичного виховання учнів [16]. Провідне місце надається навчальній діяльності, яка можлива тільки тоді, коли учитель уміє здійснювати проектування відповідних методів і технологій для залучення учнів до мистецьких цінностей.

Нас зацікавили певні визначені автором художньо-естетичні принципи, які, на нашу думку, мають особливе значення для подальшої розробки методики роботи зі студентами над проектами мистецького спрямування, а

також для розробки основних принципів формування художньо-проектних умінь. Це пов'язано з важливістю врахування:

- новітніх тенденцій мистецької освіти в школі;
- специфіки організації художньо-проектної діяльності учнів на уроці та в позаурочний час;
- духовно-творчої функції змісту загальної середньої освіти, її змістового, функціонально-процесуального й результативно-оцінного компонентів навчання [Л. Масол]

Вважаємо важливим акцентувати увагу на таких художньо-педагогічних принципах навчання мистецтву в загальноосвітній школі, як:

- синергетичний;
- поліхудожньої освіти;
- органічного поєднання універсального, національного та регіонального компонентів освіти;
- природовідповідності та культуровідповідності;
- побудови навчально-виховного процесу на основі педагогіки співробітництва, толерантності взаємин і спілкування;
- врахування цінностей соціального досвіду художньо-естетичних знань, світоглядних уявлень емоційно-ціннісного ставлення до художніх умінь та творчості.

Розглянемо їх з погляду набуття художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Отже, синергетичний принцип, характерний для складних (нелінійних) і динамічних систем, окреслює відкритість художньо-естетичної освіти до перманентних змін, до постійної науково-педагогічної творчості, до взаємодії вчителів мистецьких дисциплін між собою та з вчителями інших освітніх галузей, а також взаємодії вчителя та учнів на паритетних, партнерських, а не авторитарних засадах. Даний принцип зумовлює націленість освітньо-виховної системи на художньо-естетичний саморозвиток учнів [14].

Впроваджуючи в систему роботи на уроках музичного мистецтва проектні технології, майбутній учитель має володіти інноваційними художньо-педагогічними методами, відігравати випереджальну роль у процесі формування життєтворчих компетентностей учнів. Це пов'язано з динамічними змінами в суспільстві, що вимагає від учителя постійно розширювати та удосконалювати свій професійний рівень. Саме оволодіння відповідними художньо-проектними вміннями дасть учителю можливість бути відкритим до впровадження відповідних змін при викладанні предметів художньо-естетичного циклу. Дана технологія спрямовує учителів мистецьких, гуманітарних та й інших дисциплін до об'єднання зусиль та інтеграції спільної тематики, важливої для формування життєтворчих компетентностей підростаючого покоління. Варто відмітити, що грамотний, гнучкий вибір учителем відповідного змісту, виду, класифікації проектів спонукає учнів до художньо-естетичного саморозвитку і дає їм певний поштовх до діяльності.

Наступний принцип «поліхудожньої освіти» пояснюється авторкою як розширення й поглиблення змісту навчання і виховання за рахунок впливу різних видів мистецтва, їх взаємодоповнення й взаємозбагачення. Доповнюючи даний принцип, дослідниця акцентує увагу на доцільності впровадження моделі поліцентричної інтеграції змісту мистецької освіти, що передбачає включення до базових шкільних програм поряд із вивченням музичного та образотворчого мистецтва ще й елементів синтетичних видів мистецтв, таких як хореографічне, театральне та екранізоване [17].

Застосування майбутнім учителем даного принципу можливе тільки за умови відповідної підготовки у виші, коли студенти в процесі створення проектів мистецької спрямованості навчилися самі інтегрувати в змісті проекту різні види мистецтва, можуть добирати відповідну тематику, мету та завдання для такого типу проекту. Вони здатні активізувати художньо-образне мислення задля виявлення спільного між різним і різного між спільним. Створення творчих проектів з інтеграцією змісту різних видів мистецтва вимагає від студентів наявності відповідних (базових) знань з хореографічного, екранного,

театрального та й інших синтетичних видів мистецтва, зокрема із світової художньої культури. Дані знання краще засвоюються в процесі художньо-проектної діяльності, оскільки студенти не тільки дізнаються про щось, а й мають самостійно опрацювати цей матеріал, створюючи єдину змістову лінію мистецького проекту.

Досить складним завданням є підготовка майбутніх учителів музики до пошуку ідей для мистецько-педагогічних проектів, зокрема, це врахування принципу органічного поєднання загальнолюдського, полікультурного, національного та регіонального компонентів загальної художньо-естетичної та музичної культури школярів. Таким чином, змістові лінії творчих проектів мають відображати етнокультурну, міжкультурну та субкультуро-інноваційну тематику. Це дасть змогу студентам, починаючи з проектів, присвячених національній мистецькій культурі, поступово переходити на більш складний рівень порівняння з мистецтвом інших культур та в подальшій роботі враховувати новітні тенденції й напрямки світової культури та музичного мистецтва зокрема.

Урахування принципу природовідповідності та культуровідповідності у процесі використання проектної технології в практиці викладання уроків музики пов'язано зі знаннями про вікові особливості учнів, про національні та загальнолюдські культурні цінності. Усвідомлення вищевказаних принципів майбутнім учителем залежить від його культурного рівня та світогляду. Як зазначають українські вчені-педагоги В. Кузь, З. Сергійчук, Ю. Руденко, в основі принципу природовідповідності важливо враховувати й українську національну психологію, характер, світогляд, адаптовані до природи, яка споконвіку характерна для етнічної території українців. Автори вбачають основу принципу культуровідповідності у розкритті культурно-історичних та національних цінностей у змісті освіти [21].

Будь-яка творча діяльність, художньо-проектна в тому числі, неможлива без дотримання принципу побудови навчально-виховного процесу на основі педагогіки співробітництва, толерантності, суб'єкт-суб'єктних взаємин і

відкритості в спілкуванні між учителем й учнями та учнями між собою. Даний принцип вимагає від майбутнього вчителя уміння створювати позитивну, плідну та конструктивну атмосферу між учасниками проекту, встановлювати багатоаспектну змістову комунікацію. Відповідно, майбутньому учителю необхідно опанувати методи, які призначені для розвитку позитивної мотивації та згуртування учнів у процесі взаємодії, під час роботи над мистецьким проектом.

Врахування цінностей соціального досвіду художньо-естетичних знань, які учні здобувають протягом навчання в школі, повинно відбуватися на попередньому, ще проектувальному етапі розробки проекту. Майбутній учитель музики повинен заздалегідь продумати, як засобами мистецтва впливати на світоглядні уявлення учнів, на естетичні цінності, на усвідомлене емоційно-ціннісне ставлення до набуття художніх умінь та до самого процесу творчості. Усвідомлення учителем та учнями соціального значення мистецьких проектів ставить дану діяльність на вищій щабель, коли спрямування педагогічних впливів орієнтується на духовний та культурний розвиток особистості.

Проаналізовані принципи художньо-естетичного виховання учнів повинні враховуватися в процесі підготовки студентів до художньо-проектної діяльності. Важливо, щоб майбутні вчителі музики не тільки теоретично знали дані принципи, а й уміли їх творчо застосовувати. Урахування принципів побудови змісту шкільної мистецької освіти дало змогу скоординувати вибір принципів підготовки майбутніх учителів музики до здійснення художньо-проектної діяльності та процесу формування художньо-проектних умінь.

Розглянемо більш детально весь комплекс визначених нами художньо-естетичних принципів формування художньо-проектних умінь.

Отже, першим принципом є: *врахування поліфункціональності художньої творчості студентів та багатоваріантності у використанні смислового поля художніх образів у змістовому наповненні проектів.*

Обґрунтовуючи даний принцип, зауважимо, що в галузі мистецтва художній образ – це одна з центральних естетичних категорій, яка викликає істотні труднощі у дослідженнях, пов'язаних з трактуванням її специфіки. Не дивно, що естетика вважає музичне мистецтво особливою формою відображення дійсності. Саме тому розуміння студентами значення художніх образів мистецьких творів (музичних, хореографічних, літературних, живописних тощо) є надзвичайно важливим для створення повноцінного проекту.

Глибина осягнення мистецького твору залежить від багатьох чинників. Ця проблема настільки багатогранна, що вимагає відповідної конкретизації. Як відомо, образ – це цілісна картина дійсності, результат її інтелектуального відображення, який не може бути розчленований, це своєрідна структура, що виникла в своїх основних рисах перед нашим уявлюваним поглядом, умоглядом ніби несподівано, раптово, в цілому. На відмінну від сказаного, силізм (*дедуктивний умовивід, який приводить до висновку*) – не є результатом, а тільки сходинкою, по якій рухається інтелект, щоб тільки на її вершині отримати результат, який шукаємо, та і той у вигляді логічних абстракцій, а не цілісних картин. Такий процес називають дискурсивним (*розсудковим*), і він істотно відрізняється від тих цілісних процесів, де формуються інтелектуальні образи [2].

Підготовка студентів до активної проектної діяльності тісно пов'язана з формуванням художньо-образного мислення, оскільки вимога цілісності, поліфункціональності, багатоваріантності передбачає саме образне мислення у всій його багатовекторності. Цей процес має свої особливості, які характеризуються:

- 1) створенням позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє осмисленню художніх образів, закладених композитором у музичних творах;
- 2) пробудженням відповідних почуттів. Це може бути здивування, очікування, задоволення власними успіхами, радість пізнання, захоплення процесом діяльності;

3) установкою на напружену слухову діяльність, котра сприяє пошуку і веде до нових результатів;

4) активізацією розвитку вольових якостей, які проявляються в намаганні довести розпочату справу до кінця, прагненні завершити діяльність успішними результатами.

Важливими чинниками, які активізують музично-образне сприймання мистецького матеріалу, є:

- постійне збагачення слухових уявлень, перетворення цих уявлень у яскраві, чіткі, художньо-змістовні музичні образи;
- розширення репертуарної обізнаності музичного мистецтва на основі індивідуальних художніх схильностей;
- систематичний педагогічний контроль за художнім розвитком студентів з опорою на самоконтроль і самооцінку;
- активізація музичного сприйняття вербальними і невербальними способами.
- активізація творчої діяльності в освітньому процесі

Отже, у педагогічному керівництві мистецькими проектами педагог повинен бути своєрідним партнером по спілкуванню, провідником у світ музично-поетичних образів, які збагачують художній досвід студента і пробуджують його активне творче мислення на новому, більш високому рівні.

Другим принципом є: *цілісність художнього сприймання та осмислення набутих мистецьких знань, умінь, навичок з подальшим застосуванням у художньо-проектній діяльності.*

Даний принцип ми розглядаємо в двох аспектах.

Перший – впливає з необхідності розкрити мистецькі знання, уміння та навички в їх цілісній синкретичній зв'язці. Це дасть змогу мотивувати важливість дещо іншого (об'єднуючого) підходу до трактування мистецьких творів (не розділяючи види мистецтва на музичний, хореографічний, художній, театральний тощо), а беручи до уваги ту образну інформацію, заради якої й був створений певний мистецький твір. Тільки сприймання цілісного,

синкретичного мистецького матеріалу може бути в основі створення мистецьких проєктів.

Другий – пов'язаний з уточненням мистецького матеріалу, який дасть змогу студентам крок за кроком, послідовно проникаючи у сутність художніх образів, формувати власні художньо-проєктні уміння. Певна увага звертається на мистецький матеріал, до якого студентам доцільно повертатися. Це потрібно для того, щоб відкрити для себе новий складніший зміст.

Третій принцип полягає в *особистісній соціалізації студентів у процесі створення суспільно-корисних мистецьких проєктів*.

Як зазначає І. Колесникова, проєктна діяльність містить у собі дивовижні можливості, оскільки здатна змінити на краще людину будь-якого віку. Її розвиваюча функція заснована на: продуктивності уяви, яка творить суб'єктивну реальність і нормує (програмує) дії зі зміни того чи іншого об'єкта; силі і свободі творчості; логічності, послідовності спільної з іншими людьми креативної діяльності; стимулі до розвитку соціальної активності; емоційному збагаченні свого життя, пов'язаному з відчуттям здатності до перетворення дійсності; можливості підспудно отримати поряд з предметним ще й педагогічний результат у вигляді важливих для життя особистісних перетворень [9]. Такий потенціал проєктної діяльності націлює майбутнього вчителя музики на пошук художньо-ціннісного змісту мистецького матеріалу, спрямованого на перетворення особистісного сенсу в соціально-значущий, здатний змінювати навколишнє середовище.

М. Максимов звертає увагу на важливості залучення молоді до найкращих зразків мистецтва, музичного зокрема, яке впливає на розвиток емоційної сфери, емпатії, що в свою чергу сприяє становленню духовної культури, життєвих ціннісних орієнтацій. Автор зазначає, що сучасна музика, яку слухає молодь, спонукає до відмежування від світу, тоді як справжнє мистецтво передбачає відкритість світу, увагу до людей [15]. Оскільки соціалізація може бути як за умов стихійного впливу різних обставин життя на особистість, так і за умови цілеспрямованого формування особистості,

визначений нами третій принцип спрямований на залучення студентів до кращих зразків мистецтва через усвідомлення ними його емоційно-естетичного, виховного впливу на особистість.

Четвертий принцип відкритості та культуровідповідності.

Принцип відкритості у формуванні художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики пов'язаний зі змістом та організацією цього процесу з метою зміни ставлення до суб'єкта навчання через зміну стратегії навчання на творчо-активну, діяльну, інтерактивну. Основна мета – це дати можливість студентам, у відповідності до їхнього наявного рівня фахової компетентності, широкий спектр можливостей для самовизначення стосовно участі та прийняття рішень під час розробки мистецького проекту. Завдяки активній участі студенти зможуть розкрити свій творчий потенціал та здібності. Даний принцип передбачає гнучку організацію навчального процесу з використанням різноманітних форм та засобів навчання. Важливим аспектом «відкритості» навчання є індивідуальна відповідальність кожного студента за результат власної праці та співпраці групи в роботі над проектом. Спілкування і співробітництво стає основою навчальної діяльності студентів. Відкритість у процесі художньо-проектної діяльності передбачає:

- зміну оточуючого середовища навчання (кабінет повинен мати декілька зон для творчості, читання, імпровізації, спілкування);
- гнучкий розподіл навчального матеріалу (студенти самі визначають, коли і в якому обсязі вони опрацьовують матеріал);
- проведення консультацій як між викладачем і студентами, так і студентів один з одним;
- різноманітність методів, що вирізняються своєю орієнтацією на відкриття і практичну діяльність. Даний комплекс методів спрямовує студентів на вільний вибір індивідуальної роботи, прийняття власних рішень, кооперацію та взаємодопомогу;
- атмосферу довіри, відкритості та культури спілкування з орієнтацією на підтримку кожного студента;

- практичну спрямованість навчальної діяльності, яка стимулює спільну діяльність у процесі створення мистецького проекту. Студенти знаходять потрібну інформацію, творчо модифікують її, обговорюють питання, що виникли, ведуть дискусію, приходять до спільних висновків та представляють опрацьований проект.

Орієнтуючись на визначення Г. Падалкою [22] принципу культуровідповідності мистецького навчання, ми обґрунтували принцип культуровідповідності формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, який передбачає таке змістове наповнення мистецьких проектів, у результаті якого мистецтво сприймається студентами як культурна цінність, а усвідомлення змісту проектів – як засіб для розвитку культури особистості. Даний принцип орієнтує на усвідомлення значущості художньої культури в навколишньому світі та проявляється у широкому ознайомленні студентів зі світом мистецтва. Тобто, заглиблення у вузьку фахову галузь (музичного мистецтва) має співіснувати із спонуканням до пізнання інших видів мистецтва до збагачення власного мистецького досвіду.

П'ятий принцип інтеграції змісту фахових дисциплін з метою забезпечення їх єдності є системоутворюючим у процесі розробки студентами змісту мистецького проекту. Даний принцип передбачає координацію зусиль педагогів, які викладають фахові дисципліни, стосовно знаходження орієнтовних спільних тем для мистецьких проектів. Студенти заздалегідь ознайомлюються з навчальним планом фахових дисциплін і на основі аналогій, порівнянь, асоціацій, доповнень добирають тему, мету, завдання до мистецького проекту, які б інтегрували певні знання або практичні навички з цих дисциплін. Л. Масол зазначає, що змістова інтеграція стимулює процесуальну інтеграцію. Інтегруючими чинниками, за допомогою яких відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, є взаємозв'язок, взаємодія, взаємовплив, взаємопроникнення. Таким чином, інтеграція змісту фахових дисциплін у процесі художньо-проектної діяльності студентів – це, в першу чергу, стимулювання до знаходження нового мистецького досвіду на

межі декількох дисциплін, який неможливий під час вивчення окремої дисципліни. Такий досвід може відбуватися завдяки інтегративним технологіям кількісного збільшення та якісного збагачення порівнянь та аналогій, стимулювання міжсенсорних асоціацій, розширення діапазону художньо-естетичних паралелей і узагальнень [16].

Шостий *принцип інноваційності в організації художньо-проектної діяльності*, передбачає створення творчо-розвиваючого, особисто орієнтованого, інноваційно-спрямованого, відкритого до нових ідей освітнього середовища. Крім цього, слід додати важливість застосування інформаційно-комунікативних технологій, сучасних засобів навчання (відео-, аудіо- та комп'ютерної техніки), нового формату спілкування «он-лайн», «оф-лайн», диференційованого підходу до можливостей студентів та відповідного вибору проектів різного рівня складності.

Виділимо основні фактори, які пов'язані з інноваційним спрямуванням організації художньо-проектної діяльності студентів:

- концепція навчання має бути зрозумілою, зацікавлювати та мотивувати до навчання;
- важливим є виявлення потреб, прагнень та побажань учасників навчання; ознайомлення з програмою навчання, її метою та змістом має надати впевненості студентам у досягненні визначеного результату (сформованості художньо-проектних умінь);
- умови навчання (аудиторія, зал, обладнання, простір тощо) мають відповідати сучасним стандартам; роздатковий навчально-методичний комплекс має бути у вільному доступі;
- доцільне управління часом навчання з урахуванням високої та низької активності студентів;
- викладач повинен перевіряти ефективність своєї роботи або самостійно, або за допомогою викладачів з фахових дисциплін, які долучаються до процесу формування художньо-проектних умінь студентів.

2.2 Педагогічні умови та методи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін

Сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва достатньо високі та зорієнтовані на розвиток професійних компетентностей. Трансформація соціальних запитів на підготовку конкурентоспроможної, творчої, самостійної особистості спонукає освітян до перегляду сталих парадигм у системі освіти та її реформування. Цей процес вимагає теоретичного обґрунтування та практичного втілення оновлених методик фахової підготовки майбутніх учителів.

Зазначимо, що проблема формування професійної компетентності педагога багатьма дослідниками розкривається через педагогічні вміння та особистісні якості у досягненні необхідного результату, тобто вона трактується як єдність теоретичних знань та досвіду з практичними вміннями вчителя. Професійна компетентність учителя музики, за визначенням В. Мішедченко [19], охоплює широкий спектр культурологічних знань, таких як:

- розуміння специфіки музичного мистецтва;
- засвоєння основних закономірностей музики;
- оволодіння засобами втілення художніх образів у музичному виконавстві;
- застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами;
- оволодіння педагогічними методами та прийомами.

Усе це дозволяє здійснювати професійні функції. Однак, шлях мистецької освіти до впровадження інновацій ставить перед майбутнім учителем нові вимоги.

У новому Законі «Про освіту» зазначається, що метою вищої освіти є набуття високого рівня як професійних, так і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. Таким чином, фахова підготовка майбутнього учителя музики має носити комплексний характер і реалізуватися шляхом залучення студентів до

самостійної роботи та творчої активності. Тобто, мова йде про властивість особистості робити вільний вибір у своєму професійному становленні.

Серед різноманітних методів комплексного впливу на студента значну роль відіграє використання методу проекту в професійно-педагогічній підготовці. Варто відмітити особливу функцію використання методу проекту, на якому робить акцент В. Жадько. Автор зазначає, що участь у створенні проекту, у широкому його розумінні, окреслює духовно-практичне середовище освітянина, спонукає його до самоосвіти, активної участі у шкільному житті та, найважливіше, спонукає до творчої діяльності. Таким чином, актуалізується проблема проектування моделі експериментальної методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики [8].

Як вже зазначалося, базовими для розробки та обґрунтування моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики стали:

- дослідження, присвячені проблемам пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки (Г. Падалка, А. Растрігіна, О. Реброва, І. Топчієва, Н. Сегеда);
- роботи, пов'язані з формуванням фахової компетентності (М. Михаськова, Є. Проворова, М. Шевчук, Н. Цюлюпа);
- роботи, пов'язані з використанням проектних технологій у підготовці майбутніх учителів музики (Н. Білова, О. Новська, Ю. Локарева).

Особливу увагу приділено дослідженню І. Радецької [25], у якому опрацьована модель формування художньо-проектних умінь учителів трудового навчання. У побудові моделі авторка спирається на принципи евристичної дидактики й представляє її п'ятьма основними блоками:

- організаційно-управлінським;
- мотиваційно-цільовим;
- евристично-технологічним;
- особистісно-якісним;
- рефлексійно-оцінювальним.

Дана модель має свій зміст, який пов'язаний зі специфікою підготовки учителів трудового навчання, але загальні положення є спільними для фахівців інших сфер. Тому вважаємо, що врахування даного теоретичного досвіду є достатньо цінним.

Обґрунтовуючи модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, доцільно звернути увагу на її відкритий характер, а також на інноваційну спрямованість сучасної концепції викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах України. Така спрямованість вимагає від молодих фахівців готовності мобільно реагувати на зміни в соціумі, здатність розробляти і втілювати власний дидактичний інструментарій. На жаль, традиційний механізм впровадження нових розробок не встигає за швидкими темпами накопичення наукового знання. Це веде до швидкого морального старіння нововведень ще до того, як вони увійдуть у масову практику. Необхідність кардинальних змін спонукає до пошуку відповідних педагогічних умов, які могли б сприяти становленню вчителя нової формації, готового до сучасних викликів системи освіти.

Проблемі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва приділено увагу в багатьох сучасних дослідженнях. Теоретико-концептуальні засади, методику підготовки та професійний розвиток досліджували: А. Єременко, О. Реброва, Н. Філіпчук, Н. Сегеда, І. Цебрій; питання модернізації музично-педагогічної освіти у вишах розглядали: Н. Білова, Г. Падалка., В.Черкасов; проблеми формування професійних компетенцій висвітлювали такі вчені, як Н. Гуральник, О. Олексюк, М. Ткач та ін.

Аналіз сучасних досліджень показує достатню кількість робіт, у яких автори обґрунтовують педагогічні умови в процесі удосконалення змісту навчання, методів, організаційних форм для професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Педагогічні умови формування певних професійних умінь визначаються в роботах І.Гринчук, В. Костюкова, В. Крицького, Ю. Локарева, Мен Мен, А. Павленко, М. Петренко, А. Плотницької, І. Шінтяпіної.

Науковий аналіз досліджень свідчить, що проблема визначення та обґрунтування педагогічних умов формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі продуктивної проектної діяльності, досліджена недостатньо. Тому зупинимося на виборі спеціально створених педагогічних умов формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музики в процесі вивчення музично-педагогічних дисциплін більш детально.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування й класифікації педагогічних умов, які безпосередньо пов'язані з факторами педагогічного процесу. Обґрунтовуючи педагогічні умови формування художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва, важливо враховувати художнє середовище навчання і специфіку педагогіки мистецтва.

Вчені виділяють як зовнішні – об'єктивні, так і внутрішні – суб'єктивні педагогічні умови. У процесі нашого дослідження ми дотримувалися точки зору В. Андреева [1] щодо діалектичної єдності як зовнішніх, так і внутрішніх впливів, обставин, чинників.

Визначаючи педагогічні умови, ми проаналізували обставини, що впливають на якість проектної діяльності, а саме:

- прояв інтересу до проектної діяльності;
- усвідомлення розвитку власних творчих здібностей, особистісних якостей, професійних компетенцій;
- оперування знаннями про проекти (алгоритм проведення, види, типологія тощо в єдності з проблемно-пошуковою та творчою діяльністю);
- чітка координація дій і моніторинг якості виконання завдань з боку викладача і групи проектантів;
- згуртованість групи, взаєморозуміння, творча атмосфера;
- націленість педагогічного процесу на використання проектної технології як провідної в період екзаменаційно-залікової сесії;
- опора на технологію розвивального навчання;

- наявність цікавих культурно-просвітницьких ідей проектів з життєво ціннісною, духовною орієнтацією;
- бажання залучати до проектної діяльності учнів під час проходження педагогічної практики;
- усвідомлення соціального значення музично-педагогічних проектів, мотивованого участі в створенні суспільно значущого продукту [43].

Загальновідомо, що професійно-пізнавальна діяльність стає провідною в студентський період і характеризується націленістю студентів на своє майбутнє, на свою професію. Цей фактор зумовлює зовнішні і внутрішні спонукальні впливи, які ведуть до виникнення у студентів мотивації до художньо-проектної діяльності. У цьому процесі важливо враховувати той факт, що форми організації проектної діяльності зумовлюють ефективність застосування різних підходів, які стимулюють мотивацію. Виділимо деякі з них:

- продумана система заохочень, націлена на якість виконаного проекту або ж його етапу;
- використання інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних, проблемно-евристичних, художньо-інтеграційних);
- здійснення проектів з урахуванням сучасних тенденцій у мистецтві, інтересів студентів та актуальності ідеї;
- вибір соціально-привабливих проектів;
- визначення функціональної ролі учасників проекту відповідно до особистісних якостей, здібностей і задатків;
- оптимальність у визначенні термінів здійснення проекту;
- кількість учасників;
- час, що витрачається на кожен етап проекту;
- інформованість студентів про зміст проекту, основні етапи його реалізації, ключові терміни, відповідальність, систему моніторингу якості виконання завдань;

- об'єктивність системи оцінювання повинна бути заснована на критеріях, зрозумілих усім учасникам проектної команди, оцінка повинна відповідати внеску кожного учасника.

З огляду на зазначені підходи була розроблена програма мотиваційних заходів, які спрямовані на стимулювання майбутніх учителів музики до розробки та проведення проектів у сфері музичної освіти. Відповідно, це дає підставу виділити **першу педагогічну умову**, а саме: *спонукання мотиваційно-усвідомленого ставлення до формування художньо-проектних умінь як практично значущих для майбутньої професії.*

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури показує, що проектна технологія в педагогічній освіті розглядається як новий тип організації діяльності. Суть цього поняття полягає в організації заходів з відповідним змістом, певними формами і методами роботи, які сприяють формуванню інноваційно-розвивального середовища навчального закладу. Це, у свою чергу, спрямує студентів на дієво-творче застосування професійних знань у процесі розробки власних музично-просвітницьких, педагогічних проектів.

Особливу увагу слід приділити організаційно-технологічним аспектам проектної діяльності студентів. Ця робота полягає в координації проектної діяльності в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою і процесом їх здійснення як повного, завершального циклу продуктивної діяльності. Ця система реалізується за певний проміжок часу і має чітку структуру. Саме тому, **наступною педагогічною умовою є:** *організація навчального процесу на поетапне впровадження і моніторинг якості мистецьких проектів різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, цілеспрямованістю й завданнями.*

У процесі професійної підготовки студентів вчені Н. Бакшаєва, А. Вербицький [4] виділяють три базові форми діяльності, а саме: навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна. Вищезазначені форми взаємопов'язані і доповнюють одна одну, оскільки ґрунтуються на принципі ціннісної взаємодії.

Для залучення студентів до проектної діяльності більше придатна квазіпрофесійна форма, яка спирається на практико-орієнтоване теоретичне навчання за допомогою проектних та ігрових методів. У музично-педагогічному процесі навчання у вищій школі О. Олексюк, М. Ткач пропонують у зміст квазіпрофесійної діяльності включати такі форми, як моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності, імітаційне та рольове моделювання. На думку авторів, інтенсивною формою освоєння емоційно-особистісної рефлексії та творчої самореалізації є ділова гра, у якій студент виконує квазіпрофесійну діяльність, поєднуючи риси і навчальної, і майбутньої професійної діяльності [20].

Тому відбувається перенесення набутих проектних умінь у сферу практичного застосування безпосередньо в процесі проходження практики в школі. **Третьою педагогічною умовою є:** *збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проектів в загальноосвітніх навчальних закладах, під час проходження педагогічної практики.*

Для здійснення проектної діяльності в музично-педагогічній освіті, важливо, щоб студенти вміли використовувати синтез мистецтв, який дає можливість цілісного (не лінійного) дослідження проблемних аспектів проекту. Студенти повинні усвідомити, що види мистецтва тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибокому сприйняттю і розумінню інших видів мистецтва. Саме метод проектів дає можливість показати студентам сферу поєднання декількох мистецтв, дати уявлення про єдність довколишнього світу.

Майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати значення потенціалу художніх образів для цілісного розвитку особистості. Для прикладу можна взяти синтетичні образи фольклору.

Художньо-естетичне пізнання музичного фольклору охоплює всі сфери людської психіки, активізує розвиток творчого потенціалу, розуміння красивого, забезпечує емоційне «злиття» здобутків загальнолюдської культури з власним «я» і в такий спосіб сприяє вихованню високодуховної особистості.

Використання фольклорного матеріалу в проектній діяльності повинно спиратися на цілісну художньо-драматургічну концепцію проекту.

Раціональне й емоційне сприйняття фольклору слугує найважливішій меті – поглибленню життєвого досвіду та вихованню високодуховної особистості. Отже, естетична цінність фольклору полягає в його інтегративній якості, яка складається з взаємодії його з іншими культурними характеристиками (моральна, етична, світоглядна, пізнавальна). Тому вважаємо доцільним використовувати саме фольклорний матеріал на початку залучення учнів до мистецьких проектів.

Досвід студентів, у процесі організації мистецьких проектів з учнями, значною мірою залежить від системного та поступового впровадження різних за обсягом структурних елементів проекту. Спочатку потрібно орієнтуватися на короткотривалі проекти, котрі нададуть можливість набути основного базового досвіду організаційної роботи з учнями. Поступово проекти ускладнюються за видом діяльності та терміном виконання. Таким чином майбутній учитель музики отримує відповідний досвід роботи над мистецькими проектами.

Тому було **виділено четверту педагогічну умову: забезпечення цілісності змістовної концепції музично-педагогічного проекту в єдності музичних, поетичних і художніх характеристик.**

Виконання проекту пов'язано з діалогічним характером діяльності. Діалогічність виявляється як в реалізації кооперованих форм діяльності, так і в спеціальному характері спілкування з педагогом, який виконує функції фасилітатора, консультанта. Застосування кооперативних форм навчання в процесі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики робить їх відповідальними, при цьому кожен студент особисто підзвітний за якість виконання завдань і власний рівень знань. Кооперативне навчання є синонімом до терміна «спільне навчання». Для визначення наступної педагогічної умови були враховані основні елементи кооперативного навчання, такі як: позитивна взаємозалежність, особиста відповідальність, соціальні навички, групова обробка результатів. Відповідно, **п'ятою педагогічною**

умовою формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики є: *застосування елементів кооперативного навчання і суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками проектної діяльності.*

Отже, педагогічні умови процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики ґрунтувалися на особливостях музично-педагогічної освіти, а також на характері художньо-педагогічних принципів, що стимулюють мотиваційні підходи.

Дослідження зазначеної проблеми вимагає детального теоретичного осмислення й аналізу поняття «модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики». Створюючи таку теоретичну модель, ми зможемо відтворити структуру, властивості, взаємозв'язки й відношення між елементами досліджуваного процесу. За твердженням О. Рудницької, модель – це штучна система, яка з певною точністю відображає властивість об'єкта, що досліджується. Автор виділяє два типи моделей: як зразок для повторення та як заміник об'єкта для спрощення його дослідження. У нашому випадку це відповідає другому типові. Кожна модель повинна фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення, оскільки дрібні фактори та зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють її вивчення [31, с.239].

О. Дубасенюк у своїй монографії «Концептуальні моделі педагогічної освіти...» вказує, що особливості розробки моделей в педагогічній науці розкривали О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, О. Спірін, Н. Якса та ін. Науковці зазначають, що підготовка до професійної педагогічної діяльності складається з багатьох складних процесів, більшість з яких піддається моделюванню і сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращення якості педагогічної освіти [5].

Особливістю моделювання педагогічної освіти є те, що модель майбутнього стану невизначена, багатогранна та змінюється на шляху досягнення мети. У педагогічній освіті пріоритет надається свободі вибору педагогом моделей навчання з урахуванням особистісних властивостей, відмінностей у наукових традиціях, форм організації педагогічного процесу.

Становлять інтерес спостереження науковців про те, що дидактичні пошуки у сфері побудови навчального процесу відображають розгортання двох типів науково-педагогічної свідомості: технократичної й гуманістичної. Перший розглядає навчання як тотально конструйований процес з жорстко запланованими, фіксованими результатами, орієнтує студентів на засвоєння заданих зразків, на наслідування чітко визначених еталонів. Другий – на створення моделі, яка орієнтує студентів на самостійне засвоєння нового досвіду з неочевидними результатами, на розвиток і саморозвиток своїх пізнавальних, творчих та особистісних можливостей. Для розробки нашої моделі акцентуємо увагу на пріоритеті другої [5].

Моделі повинні мати прогностичний характер, який передбачає врахування не тільки сучасних, але й майбутніх потреб суспільства та перспективні вимоги до підготовки нової генерації педагогів. Тобто, у професійній підготовці вчителя увага має спрямовуватися на формування вмінь та навичок гуманізації шкільного середовища, гармонізацію його взаємин із суспільством [24, 21].

Як зазначає О. Реброва, у педагогічних дослідженнях з методики мистецького навчання часто використовують моделі організаційно-методичної системи, яка відображає етапи формування певної якості або навичок, педагогічні умови, методи тощо [29, 31].

При розробці моделі важливо враховувати подвійне завдання, яке полягає, з одного боку, в удосконаленні підготовки майбутнього учителя музики, а з другого, – самої професії педагога-музиканта. Як відомо, модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між запропонованими теоретичними положеннями щодо обраної проблеми та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі. За допомогою моделі можна відрізнити рівень і якість підготовки фахівців [34].

Ґрунтуючись на теоретичних напрацюваннях і власному науково-педагогічному досвіді, ми керувались такими вимогами до процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики:

- учитель має бути підготовлений до застосування методу проекту для створення умов художньо-естетичного та особистісного розвитку учнів;
- учитель музики має вміти здійснювати перетворювальну педагогічну дію: від опанування учнями знань, умінь та навичок з музичного мистецтва до формування їхніх життєвих компетенцій;
- учитель повинен прагнути до особистісно-професійного розвитку в процесі опанування художньо-проектними вміннями;
- учитель має здійснювати комплексний вплив на творчий потенціал учнів, оскільки художньо-проектні вміння є категорією як теорії діяльності, так і теорії розвитку особистості у їх взаємозв'язку;
- враховувати, що формування художньо-проектних умінь, з одного боку, – це процес, а з іншого, – результат. Саме тому студентів необхідно включати в проектну діяльність, яка вимагає застосування художньо-проектних умінь;
- здійснювати процес формування художньо-проектних умінь на засадах інтеграції різних видів мистецтва та їх художньо-образних засобів виразності;
- враховувати те, що основою художньо-проектних умінь майбутнього вчителя музики є взаємозв'язок творчої проектної діяльності, фахових компетентностей та особистісних якостей;
- активізувати процес застосування набутих художньо-проектних умінь у проектній діяльності з учнями під час проходження педагогічної практики;
- залучати до художньо-проектної діяльності як з однокурсників, так і учнів у школі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками проекту.

У процесі розробки моделі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики враховувалися основні аспекти процесу фахової підготовки на мистецьких факультетах: мета та завдання, навчальний ресурс, організаційні форми і засоби навчання, технічне забезпечення, види контролю

якості навчання. Передбачалося, що ефективність формування художньо-проектних умінь повною мірою реалізується лише за умови встановлення зав'язків зі змістовим ресурсом фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Відповідно, було визначено декілька векторів процесу навчання студентів на музично-педагогічних факультетах, у яких доцільно застосовувати метод проекту. Основний навчальний ресурс – це дисципліни музично-педагогічного, методично-практичного циклу (курси з методики музичного виховання, практикуми, тренінги, педагогічна практика у школі). Доцільно впроваджувати в навчальних процес тренінги та спецкурси, на яких здійснюється ознайомлення з інноваційними підходами до змісту музичної освіти та підготовка до створення та впровадження музично-просвітницьких проектів. Даний вибір навчального ресурсу пов'язаний з потужним виховним і розвиваючим потенціалом художньо-педагогічної інформації та форм її оцінювання.

Виділяючи основні блоки нашої моделі, ми спиралися на визначення складових за В. Ягуповим, який зазначає, що модель має визначати мету, основи організації у проведенні освітньо-виховних заходів. Автор виділяє такі складові моделі, як: цільова; стимулювально-мотиваційна; змістовна; процесуальна; контрольно-регулятивна; оцінково-результативна; суб'єкт-суб'єктна [41].

Враховуючи вищевказані складові, ми розробили модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, яка складається з чотирьох блоків: теоретико-методологічного, проектувально-технологічного, формувального та контрольно-оцінювального. Мета моделі – проектування експериментальної методичної системи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

У перший теоретико-методологічний блок включена методологічна база дослідження процесу формування художньо-проектних умінь. У даному блоці відображено:

- гуманістичну парадигму як основу мистецької освіти та підготовки майбутніх учителів;
- методологічні підходи, відповідно до яких здійснювалось дослідження;
- художньо-педагогічні принципи, що зорієнтовані на мету моделі, яку розробляємо, вони конкретизують та опосередковують вибір змісту, форм і методів процесу формування художньо-проектних умінь та координують діяльність як викладача, так і студентів.

У *проектувально-технологічному блоці* моделі представлено класифікацію характерних функцій художньо-проектних умінь та компонентну структуру. Слід відмітити, що обґрунтування структурних компонентів зумовило заздалегідь виявлені функції, характерні для певної групи художньо-проектних умінь. Оскільки художньо-проектні уміння мають багатфункціональний характер проявів, ми виділили чотири типи: прогностично-аналітичний, комунікативний, моделювальний та оцінний. Відповідно, до зазначеної класифікації було обґрунтовано структуру формування художньо-проектних умінь, яка складається з чотирьох компонентів: операційного, організаційного, синтезуючого, продуктивно-творчого.

У наступному, *формуальному блоці* представлена методична система формування художньо-проектних умінь, яка складається з етапів, мети та завдань, методів, навчального ресурсу, організаційних форм та засобів. Процес формування художньо-проектних умінь розподіляється на чотири етапи:

- введення в тему та актуалізації опорних знань (підготовчий етап);
- планування та співпраці (планувально-технологічний етап);
- дослідження та інтерпретації (змістово-практичний етап);
- оформлення та оцінки результатів (результативний етап).

Кожен з етапів має відповідні мету та завдання і забезпечує поступовість включення студентів у навчально-творчий процес створення і розробки проектів. На кожному етапі ставилися відповідні мета та завдання, пов'язані з формуванням певної групи художньо-проектних умінь.

Так, на першому етапі це формування методично-прогностичних та ціннісно-вибіркових умінь; на другому – технологічно-процесуальних та партисипативно-комунікативних умінь; третій етап спрямований на формування інтегративних та композиційно-драматургічних умінь, і на четвертому етапі – це формування продуктивно-творчих та рефлексивно-аналітичних умінь майбутніх учителів музики.

Однак, враховуючи цілісність освітнього процесу та педагогічних впливів, варто зазначити, що вплив на формування художньо-проектних умінь відбувається комплексно, просто на певному етапі акцентується увага на формуванні певної групи умінь. До кожного з етапів підібрані відповідні методи, здатні ефективно впливати на реалізацію зазначеної мети та завдань. Доповнює опрацьовану методичну систему певний навчальний ресурс та відповідні організаційні форми та засоби роботи зі студентами.

Результативно-оцінювальний блок моделі поданий з метою оцінювання методичної системи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики на кожному з етапів експериментального дослідження і передбачав моніторинг якості цього процесу: вхідний (перед проведенням формувального експерименту), поточний (після другого етапу формувального експерименту) та підсумковий. Покажемо взаємоузгодженість усіх описаних блоків на рисунку 2.1

МЕТА: формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БЛОК

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ:

компетентнісний, консолідаційний, культурологічний, організаційно-інноваційний, кооперативно-діяльнісний.

Художньо-педагогічні

принципи:

- поліфункціональності художньої творчості студентів та багатоваріантності у використанні смислового поля художніх образів у змістовому наповненні проєктів;
- особистісної соціалізації студентів у процесі створення суспільно-корисних мистецьких проєктів;
- відкритості та культуровідповідності;
- інтеграції змісту фахових дисциплін з метою створення цілісної художньо-драматургічної концепції проєкту;
- інноваційності в організації художньо-проектної діяльності.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

- Стимуляція мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проектними умінями як практично значущими для опанування майбутньою професією;
- поетапне впровадження та моніторинг якості мистецьких проєктів різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, метою та завданнями;
- Збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проєктів в загальноосвітніх навчальних закладах, під час проходження педагогічної практики;
- Забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проєкту в єдності музичних, поетичних та художніх характеристик;
- Застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між всіма учасниками проєктної діяльності.

ПРОЕКТУВАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК

ФУНКЦІЇ

Операційно-прогностична

Комуникативна

Моделювальна

Оцінна

КОМПОНЕНТИ

ОПЕРАЦІЙНИЙ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ

СИНТЕЗУЮЧИЙ

ПРОДУКТИВНО-ТВОРЧИЙ

ФОРМУВАЛЬНИЙ БЛОК

ЕТАПИ	ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ	МЕТОДИ
Підготовчий	Формування методично-прогностичних та ціннісно-вибіркових умінь	бесіда, інтерв'ю, тестування, спостереження, модифікація, дискусія.
Планувально-технологічний	Формування технологічно-процесуальних та партисипативно-комуникативних умінь	активної комунікації, проблемно-пошукові, конструктивного та активного слухання, мозкової атаки, фасилітованої дискусії
Змістово-практичний	Формування інтегративних та композиційно-драматургічних умінь	мозкового штурму, контрольних запитань, фокальних об'єктів, гірлянди випадковостей та асоціацій.
Результативний	Формування продуктивно-творчих та рефлексивно-аналітичних умінь	організації творчих міні проєктів, модифікації та оцінного судження, рефлексії.

НАВЧАЛЬНИЙ РЕСУРС

1. Дисципліни музично-педагогічного циклу;
2. Спецкурс: «Мистецтво художньо-проектної діяльності педагога»;
3. Педагогічна практика.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ І ЗАСОБИ:

ЛЕКЦІЇ, ПРАКТИКУМИ, СЕМІНАРИ, КОНФЕРЕНЦІЇ, СПЕЦКУРСИ

РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ БЛОК

Моніторинг формування художньо-проектних умінь

РЕЗУЛЬТАТ: підвищення рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики; навчально-методичний ресурс для формування художньо-проектних умінь.

Рис. 2.1 Організаційно-методична модель формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Отже, високий рівень художньо-проектних умінь зумовлює підвищення фахового, професійно-педагогічного та особистісного розвитку майбутніх учителів музики. Зокрема, готує їх до впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій на уроках музики. Результатом проектування моделі є впровадження методичної системи формування художньо-проектних умінь у педагогічний процес

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи аналіз сучасних наукових досліджень, слід зазначити, що вибір науковцями методологічних підходів здійснювався з урахуванням: художнього та естетичного аспекту процесу проектування; творчої діяльності студентів, створення якісно нових художніх моделей, культурних зразків і цінностей; особистісно орієнтованого й особистісно розвиваючого навчання у вищому освітньому закладі; процесу раціонального поєднання теоретичних знань із практичним досвідом студентів.

Для дослідження процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики нами були виділені такі методологічні підходи: *компетентнісний, культурологічний, консолідаційний, кооперативно-діяльнісний, організаційно-інноваційний.*

Компетентнісний підхід – аналізує роль та зміст художньо-проектних умінь як компонента фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Культурологічний підхід – зумовлений органічним зв'язком музично-педагогічної з художньо-проектною діяльністю учителя як засобу для розвитку світоглядної позиції школярів.

Консалідаційний підхід – характеризується інтегруючою властивістю, що виявляється у взаємодії трьох функцій: об'єднуючої (об'єднання матеріалу різних фахових дисциплін відповідно до змістової концепції проекту);

синтезуючої (виявлення взаємодоповненості змісту дисциплін); практико-зорієнтованої (використання опрацьованого студентом проекту безпосередньо на практиці).

Кооперативно-діяльнісний підхід визначається з двох складових, кожна з яких має свої функції. Кооперативна складова розглядає процес формування художньо-проектних умінь через співробітництво, співпрацю, певну форму організації художньо-проектної діяльності. Діяльнісна складова розглядає процес формування художньо-проектних умінь як засобу особистісного і творчого розвитку студентів.

Організаційно-інноваційний підхід передбачає практичне впровадження методу проектів як інноваційної технології організації художньо-проектної діяльності студентів у вишах.

Відповідно до методологічних підходів визначено художньо-педагогічні принципи формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, такі як:

- принцип поліфункціональності художньої творчості та багатоваріантності смислового поля художніх образів;
- принцип цілісного художнього сприйняття й осмислення мистецьких знань;
- принцип особистісної соціалізації студентів у процесі створення суспільно-корисних мистецьких проектів;
- принцип відкритості та культуровідповідності;
- принцип інтеграції змісту фахових дисциплін з метою забезпечення їх єдності;
- принцип інноваційності в організації проектної діяльності.

Окреслено можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності. Основним навчальним ресурсом обрано: фахові дисципліни музично-педагогічного циклу; спецкурс: «Мистецтво художньо-проектної

діяльності педагога»; педагогічна практика на уроках музики та у позакласній роботі в загальноосвітніх навчальних закладах.

Визначені такі педагогічні умови: стимуляція мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проектними вміннями як практично значущими для опанування майбутньою професією; спрямування навчального процесу на поетапне впровадження та моніторинг якості мистецьких проектів різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, метою та завданнями; збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проектів у загальноосвітніх навчальних закладах, під час проходження педагогічної практики; забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проекту в єдності музичних, поетичних та художніх характеристик; застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками проектної діяльності.

Створена модель методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, у якій виділено чотири етапи формування експерименту: перший – підготовчий; другий – планувально-технологічний; третій – змістово-практичний; четвертий – результативний. На кожному етапі здійснюється процес формування відповідних художньо-проектних умінь. До кожного етапу дібрані певні організаційні форми та засоби роботи, методи та прийоми.

Виявлені певні фактори, притаманні проектам мистецького спрямування, роботу над якими важливо враховувати: здійснення єдиної драматургічної концепції проекту; цілісне бачення змістової лінії проекту; розуміння емоційно-образної складової проекту та осмислення духовно-естетичного, виховного змісту.

Матеріали другого розділу відображено в таких публікаціях автора: [12], [13], [14], [43].

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс/ В. И. Андреев. Казань: Изд. Казанского ун-та, 2006. – 567 с.
2. Батюк. Н. О. Особливості формування художньо-образного мислення засобами фольклору / Н. О. Батюк // Методичні рекомендації до уроків музичного мистецтва в початковій школі. Одеса: Друк, 2008. – 72 с.
3. Бурков В. Н. Как управлять проектами: Научно-практическое издание / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ – ГЕО, 1997. – 188 с
4. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. Режим доступа: [http:// www/library.by/portalus/modules/psychology/](http://www/library.by/portalus/modules/psychology/).
5. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2008. – С. 8-29.
6. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис.... канд.. пед. наук : 13.00.01 / Дука Наталья Александровна. – Омск: ОмГПУ, 1999. – 258 с.
7. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» /О. В. Єременко. – К., 2010. – 45 с.
8. Жадько В. А. Самовизначення людини як життєва проблема / В. А. Жадько, П. О. Бідзіля // Людина в умовах соціокультурного простору: духовно-практичний вимір. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (3-4 червня 2016 р., Мелітополь, Україна). Частина

І. Концептуальні схеми руху особистості у смислових просторах самовизначення. Мелітополь, 2016. – С. 72-75.

9. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская/ Под ред. И. А. Колесниковой. М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

10. Комар Т. В. Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2013. – № 2. – С. 102-107.

11. Курач М. С. Організаційно-педагогічні умови формування у студентів художньо-проектних знань і вмінь [Електронний ресурс] / М. С. Курач // Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. Вип. 16. – С. 335-341. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2016_16_43

12. Лі Цзяці. Використання синтезу мистецтв в проектній діяльності майбутнього вчителя музики / Лі Цзяці // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16–7 лютого 2015 року). Одеса, 2015. – С. 86-88.

13. Лі Цзяці. Специфіка підготовки майбутнього вчителя музики до здійснення художньо-проектної діяльності / Лі Цзяці // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : зб. наук. пр.: вип. 1-2 (5-6) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. Суми: «Мрія», 2015. – С. 169-180.

14. Лі Цзяці. Характеристика основних підходів та принципів до формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва / Лі Цзяці // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. Вип. 22 (27). Частина 2. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. – С. 145-152.

15. Максимов М. В. Сприймання музики як віддзеркалення особистості людини / М. В. Максимов / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. К., 2010. Серія 12. Вип. 29 (53). – С. 398-404.
16. Масол Л. М. Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: наук. зб. К., 2002. Вип.1, №1. – С.24-30.
17. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Масол // Педагогічна газета. 2001. №12. Режим доступу: http://www.yur-info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701
18. Масол Л. М. Нові підходи до проектування змісту музичної освіти і виховання в сучасній школі //Виховання в сучасному освітньому просторі. К. – Умань. 1997. – С.69-74.
19. Мішедченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу/ В. Мішедченко. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий О.О. 2012. Випуск 6. Частина 1. – С. 251-257.
20. Олексюк О. М. Форми і методи організації музично-педагогічного процесу у вищій школі. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач / Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 березня 2012 року). К. – С. 708-716.
21. Основи національного виховання: Концептуал. Положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та ін.; За заг. ред. В. Г. Кузя. К.: Інформ. Вид. центр «Київ», 1993. (Ч.1). – 152 с.
22. Падалка Г. М. Розвиток мистецької освіти: модернізаційні аспекти». Джерело інформації: науково-методичний журнал «Мистецтво і освіта». 2016. – № 3. – С. 2-6.

23. Пищев С. Г. Художественно-проектная деятельность студентов педвузов в условиях дизайн-групп : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. Г. Пищев. – Бийск, 2000. –171 с.

24. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. К.: Вища шк. 1997. – 179 с.

25. Радецька І. Структура художньо-проектних умінь учителя трудового навчання / І. Радецька // Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2007. – №7. – С. 117-119.

26. Радецька І. А. Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання [Електронний ресурс] / І. А. Радецька // Педагогічний дискурс. – 2009. Вип. 5. – С. 173-182. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2009_5_42

27. Реброва О. Є. Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. К. : 2011. Вип. 3 (16). – С. 129-135.

28. Реброва О.Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навчально-методичний посібник для студентів і магістрів інститутів мистецтв педагогічних університетів / О. Є. Реброва. К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2011. – 85 с.

29. Реброва О.Є. Організаційно-методичні стратегії навчання мистецтва в освітньому просторі України / О. Є. Реброва // Мистецтво і освіта.– № 2 (80), 2016. – Київ: Педагогічна думка, 2016. - С. 2-6.

30. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі /О. Я. Ростовський // Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2001. – 272 с.

31. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2005. – 360 с.

32. Савченко Р. А. Кооперативно-діяльнісний підхід: сутність і реалізація у формуванні музично-педагогічної компетентності педагогів дошкільної освіти/ Р. А. Савченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. №30, К.-Вінниця, 2012. – С. 238-244.

33. Софій Н. З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання: навчально-методичні матеріали до модуля 5/ Н. З. Софій. Міністерство освіти та науки України, Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти». К. : Світовий банк. 2008. – С. 60.

34. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство : [курс лекций]: учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. М.: Совершенство. 1998. – 368 с.

35. Татаринцева Н. Е. Специфика проектной деятельности педагогов в дошкольной образовательной организации / Н. Е. Татаринцева, Е. Е. Реброва // Известия ЮФУ. Педагогические науки. 2015. – №12. – С. 63-70.

36. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Несговорова Н. П. Курган: Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.

37. Тигров С. В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов / С. В. Тигров // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2004. – №2 (6). – С. 168-177.

38. Топчієва, І. О. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультету мистецтв засобами проектних технологій / І. О. Топчієва // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів, 14-18 березня 2016 року. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 111-113.

39. Усая Т. В. Развитие художественно-проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов университета: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец : 13.00.08. «Теория и методика

профессионального образования» / Т. В. Усатая. Магнитог. гос. ун-т. Магнитогорск, 2004. – 23 с.

40. Фалько В. В. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. В. Фалько. Екатеринбург: РГППУ., 2009. – 27 с.

41. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник /В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002.–560 с.

42. Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity [ASHE-FRIC Higher Education Report No.4]. / D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith. — Washington D.C. : School of Education and Human Development, George Washington University, 1991. – P. 137–145.

43. Li Jiaqi. Pedagogical conditions of developing future music teachers artistic and project skills / Li Jiaqi // European Applied Sciences, 2017, 2 – pp. 21–23

РОЗДІЛ ІІІ

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1 Експериментальне дослідження рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики

Дослідно-експериментальна перевірка розробленої методики здійснювалася з урахуванням предметного поля спеціальності «Музичне мистецтво» та особливостей наукових досліджень в музичній педагогіці. Як відомо, педагогічний експеримент є певним комплексом методів дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну та доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Висвітленню різновидів проведення експериментальних педагогічних досліджень присвячено праці С. О. Сисоєвої, Т. Є. Кристопчук, у яких описується злагоджена система взаємопов'язаних методів для виявлення різниці між вихідними та набутими показниками досліджуваного явища та їх порівняльного рівня на етапі констатувального та подальших етапів дослідження [9, 123]. З існуючої класифікації експериментів ми використовуємо констатувальний (діагностичний) та формувальний (перетворювальний).

Для виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики нами було проведено констатувальний експеримент (педагогічна діагностика), у якому опрацьовано комплекс емпіричних методів, обґрунтовано критерії та показники, відповідні форми та засоби, що визначають ефективні шляхи як діагностики рівнів, так і досягнення результатів. Зазначимо, що використаний нами комплекс методів та завдань для проведення констатувальної діагностики рівнів сформованості досліджуваного феномена, використовується і на підсумковому етапі дослідження для порівняння результатів як експериментальної групи (на початку і в кінці

експерименту), так і порівняння результатів експериментальної та контрольної групи.

У процесі підготовки до констатувального етапу експерименту попередньо були опрацьовані дослідження Курач М. С., Пищева С. Г., Степанюк К. І., Тигрова С. В., Усатової Т. В., Фалько В. П., у яких описується методика діагностики художньо-проектних компетенцій, художньо-проектних знань та умінь майбутніх вчителів, художнього проектування, розвитку художньо-проектної діяльності. Автори використовують такі методи діагностики, як: опитування, бесіди зі студентами, тестування та анкетування, опис спостережень, аналіз виконаних студентами проектів, метод експертної оцінки та самооцінки, метод педагогічного консилиуму, моніторинг, порівняльний аналіз та синтез, тощо. Вищевказані методи діагностики проводилися дослідниками відповідно до фахової підготовки учителів у сфері технології дизайну, учителів початкової школи та в процесі соціально-професійної адаптації студентів педагогічних університетів. Аналіз досліджень в галузі музично-педагогічної освіти свідчить про необхідність розробки методів діагностики рівня сформованості художньо-проектних умінь у майбутніх учителів музики та підбір діагностичного інструментарію до констатувального експерименту з урахуванням специфіки мистецького середовища навчання, відповідно до якого здійснюється проектна діяльність [3].

Таким чином, у даному розділі висвітлено розроблену методику діагностики рівнів сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики відповідно до мистецького спрямування проектної діяльності та проаналізовано отримані результати. Для проведення констатувального етапу експерименту виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів була опрацьована методика діагностичної роботи, яка конкретизована в таких завданнях:

1. Здійснити вибір критеріїв та показників вияву художньо-проектних умінь студентів;

2. Обґрунтувати методи і завдання відповідно до обраних показників кожного з критеріїв;
3. Встановити бали за шкалою оцінювання для обчислення отриманих результатів по кожному з досліджуваних студентів;
4. Визначити експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи студентів, які будуть брати участь у констатувальному та підсумковому етапах експерименту.
5. Здійснити аналіз даних, отриманих у результаті математичних обчислювальних процедур.
6. З'ясувати рівень сформованості художньо-проектних умінь студентів контрольної та експериментальної групи за показниками критеріїв;

Експериментальне дослідження виявлення стану сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики здійснювалося в три етапи. На першому (попередньому) етапі були залучені студенти зі спеціальності «Музичне мистецтво» з Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Таким чином, на попередньому етапі експерименту було охоплено 280 студентів та 18 викладачів, які викладають фахові дисципліни, курс з методики музичного виховання, факультативи, присвячені інноваційним підходам у змісті музичної освіти. Окрім того, були залучені викладачі, що здійснюють методичне керівництво з педагогічної практики. Студентам була запропонована анкета і тестова самодіагностика (вхідне діагностування), а викладачам – опитувальний лист. Наприкінці експерименту студентам знову роздавали їх тестову (вхідну) діагностику для того, щоб вони оцінили себе вже після впровадження у навчання експериментальної методики формування художньо-проектних умінь. Таким чином, ми виявляли певну динаміку змін у самооцінці студентами наявного в них рівня художньо-проектних умінь. Анкета, тест та опитувальний лист представлені у додатку А.

В анкеті були в основному відкриті запитання або запитання з відповіддю «так», «ні», або «деколи», «іноді», «частково». На запитання: що таке проект, більшість студентів дало дуже поверхову відповідь, як правило, характеристика проекту стосувалась будівництва чи телевізійних проектів, як-от: кінопроекти, музичні проекти, розважальні проекти. На питання чи цікавий вам такий вид діяльності, як створення проектів, більшість відповіло, що цікавий і їм хотілося б навчитися писати й організовувати різні проекти. Щодо участі у проектах, то приблизно 30% від опитуваних взяло участь у шкільних проектах, у вокальних проектах, однак тільки деякі студенти змогли написати їх тематику. На питання, у якому потрібно було відповісти, які якості особистості формуються під час участі у розробці та презентації проекту, студенти в основному назвали: цілеспрямованість, волю, творчість, критичність і впевненість у собі. На питання, пов'язане із знанням видів проектів, студенти, в основному, називали проекти архітектурні, музичні, театральні. Відповіді на питання, пов'язані із хвилюванням у процесі роботи над проектом, були неоднозначні, деякі студенти написали, що під час роботи чи розробки проекту не хвилюються, в основному, коли потрібно проект презентувати – тоді є певне хвилювання та занепокоєність. На жаль, більшість студентів не цікавилася розробкою проектів з музичного мистецтва. На нашу думку, це пов'язано з тим, що для цього не було створено певних умов. Оскільки тільки тоді, коли студенти вмотивовані щодо роботи над музичними проектами, виникає певне внутрішнє прагнення їх створювати. Стосовно ролі координатора проекту, то більше 90% опитуваних не керували проектною діяльністю інших, переважно деякі з них брали участь у проектах або розробляли проекти самостійно і показували у вигляді презентації в Power Point як своєрідне повідомлення про зроблену роботу. На жаль, більшість студентів не розуміли сутності проектної діяльності, звужуючи її до розробки презентації якоїсь теми. На питання, чи можна в процесі проектної діяльності чомусь навчитись, відповіді, в основному, стосувалися набуття знань, отримання певної інформації за темою проекту. На питання: чи брали ви участь у проектах протягом навчання в університеті, студенти в основному

називали як приклад – це виступи та організація КВК і тематичних концертів. Усього 20% студентів зазначило, що в процесі вивчення фахових дисциплін вони опрацьовували чи брали участь у проектній діяльності. На 15 питання студенти визначили багато важливих умінь, якими має оволодіти майбутній учитель музики; на жаль, проектні уміння або зовсім не сформулювали, або вписали їх після переліку багатьох інших як додаткові. У більшості студентів питання, де потрібно було вписати необхідні уміння учителя, щоб залучати дітей до проектної діяльності, викликало певні труднощі, оскільки вони знову ж таки написали відповіді такі, як на 15 питання, без певної спрямованості на особливості саме проектних умінь. Більшість опитуваних не працювало над творчим музичним проектом. На питання чи вважаєте ви необхідним для майбутньої професії оволодіти художньо-проектними уміннями, приблизно 50% студентів написали «так», 40% – «не впевнені» і 10% – вважали дані уміння не необхідними, а точніше певним доповненням до професійних компетенцій. На останнє питання більшість опитуваних не змогла відповісти, оскільки в ньому пропонувалося назвати прізвища видатних педагогів, які запроваджували «метод проекту» у навчання учнів.

Наступним кроком на першому (попередньому етапі) було проведення зі студентами всіх трьох вищів тестової самодіагностики (вхідне діагностування), на якій вони мали оцінити свій наявний рівень теоретичних знань щодо проектної технології та свої художньо-проектні уміння стосовно розробки, планування, організації, проведення і презентації проектів мистецько-педагогічного спрямування. Для цього надавалась 12-бальна шкала оцінювання, де від 1 до 4 балів – «маю труднощі в оцінці особистих знань /умінь»; від 5 до 8 балів – «маю окремі уявлення щодо цих знань / умінь»; від 9 до 12 балів – «знаю / умію».

За аналізом результатів ми виявили, що студенти, оцінюючи свої теоретичні знання щодо проектної технології, виставляли нижчі оцінки від 1 до 4 балів. На запитання, які мали оцінити їх художньо-проектні уміння, у деяких студентів оцінки були дуже низькими: 1-3 бали, дещо вищими – від 5 до 8

балів, особливо на питання, які стосувалися комунікативних та організаційних умінь. Зауважимо, що при аналізі результатів треба враховувати об'єктивні чи не об'єктивні судження студентів про наявний рівень своїх знань та художньо-проектних умінь. Як відомо, вирішальними умовами об'єктивної самооцінки особистості є: наявність життєвого досвіду; спостережливість; постійне самопізнання; справедлива суспільна думка в колективі. У студентському віці ще відбувається становлення характеру, інтелекту, закріплюються схильності, інтереси, визначаються життєві цілі та прагнення. Саме тому потрібно зважати на психологічні особливості студентського віку і враховувати це при обробці отриманих даних.

Додатково нами було здійснене опитування викладачів вищевказаних вишів щодо використання ними проектної технології навчання в процесі викладання фахових дисциплін. Особливо цікавили нас відповіді на питання, що стосувалися підготовки студентів щодо використання методу проекту під час проходження педагогічної практики в школі чи в процесі вивчення курсу з методики музичного виховання, методики викладання світової художньої культури, практикумів, факультативів та спецкурсів.

Від викладачів ми отримали інформацію: у зв'язку з великим обсягом завдань та інформації, яку студенти мають вивчити протягом навчання, не вистачає часу на проектну діяльність, особливо середньої тривалості та довготривалу. В основному викладачі за час навчання використовують короткотривалі проекти у межах одного або двох семінарських занять. Більшість викладачів самі визначають, на яку тему студенти будуть готувати проекти, зменшуючи там самим прояв творчої ініціативи та мотивації. Також викладачі звертають увагу на те, що виконання проекту групою студентів у 5-6 осіб часто завершується тим, що весь проект опрацьовує 2-3 студенти, а решта підключаються вже на етапі презентації та отримання оцінок. Викладачі також вказують на важливість формування художньо-проектних умінь студентів, оскільки вони мають вміти розробляти, організовувати проекти і бути координаторами проектів під час роботи з учнями у загальноосвітніх

навчальних закладах і музичних школах. Стосовно використання проектної технології в процесі викладання фахових дисциплін з'ясовано, що більшість викладачів застосовує дану технологію дуже рідко. Причина в тому, що організація художньо-проектної діяльності студентів вимагає постійного координування на всіх етапах роботи студентів над проектом. Так, наприклад, на курсі з методики музичного виховання та в процесі підготовки студентів до педагогічної практики застосовується такий вид діяльності, як педагогічне проектування уроку.

Варто зазначити, що серед досліджуваних були студенти з Китаю, які сприймали «метод проектів», «проектну технологію навчання» як планомірну діяльність з розробки уроку або як діяльність з розробки культурно-просвітницького заходу.

На другому етапі (основному) здійснювався констатувальний і формуючий експеримент. Для виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь були залучені студенти денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», за напрямом і спеціальністю «Музичне мистецтво» з додатковими спеціалізаціями: «Художня культура», «Режисура музично-виховних заходів». Експеримент проходив у звичайних умовах освітнього процесу факультету музичної та хореографічної освіти ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

Констатувальний експеримент проводився спочатку з контрольною групою студентів (КГ), які переходили на 3 курс навчання (у 2015 р.), а наступного року проводилася діагностика студентів експериментальної групи (ЕГ), які переходили на 3 курс у 2016 р. Для отримання більш об'єктивних даних до кожної групи було залучено однакову кількість студентів. Таким чином, констатувальний експеримент у КГ студентів III курсу проходив у жовтні 2015 року, а студенти ЕГ проходили його у жовтні 2016 року. Констатувальний експеримент мав з'ясувати і порівняти наявний рівень сформованості художньо-проектних умінь в експериментальній та контрольній

групах. Формувальний експеримент здійснювався зі студентами ЕГ (III курс) протягом на 5-6 семестрів 2016-2017 р.

На третьому етапі (підсумковому) перевірялася різниця між рівнем сформованості художньо-проектних умінь експериментальної та контрольної груп, усього 64 студенти. Даний етап проходив у 2017 році (у кінці 6 семестру зі студентами ЕГ; у кінці 8 семестру зі студентів, які були визначені нами як КГ).

Доповненням до підсумкового етапу було проведення повторного опитування студентів та викладачів тих вишів, які впроваджували нашу експериментальну методика. Отримані дані мали виявити зміни, які відбулися завдяки впровадженню у навчально-освітній процес опрацьованої нами методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Спираючись на раніше визначені структурні компоненти та відповідні функціональні особливості художньо-проектних умінь, ми обґрунтували критерії та показники для проведення експериментального дослідження. Таким чином, виділено чотири критерії: *когнітивно-прогностичний, художньо-ціннісний, організаційно-комунікативний та творчо-результативний*. Дані критерії та показники більш повно відображають функції того чи іншого компонента і застосовуються під час оцінювання, виявлення, діагностування та класифікації художньо-проектних умінь студентів.

Когнітивно-прогностичний критерій характеризується оперуванням інформацією, знаннями стосовно планування та здійснення педагогічного проекту мистецького спрямування; осмисленням теоретичних та методичних положень щодо впровадження методу проектів у освітній процес на уроках музики; розумінням ключових понять проектної методології; оперування знаннями щодо мистецьких явищ і закономірностей. Даний критерій виявляє здатність до перспективного планування проекту та, відповідно до нього, прогнозування результатів проектної діяльності, що залежить від багатьох факторів, таких як: концентрація уваги, критичне мислення, наявність операційних навичок мислення, прояви оціночного ставлення, роздуми, певний

навчальний та життєвий досвід тощо. Важливою є також усвідомлена установка щодо власного професійного становлення в процесі проектної діяльності, потреба у творчій реалізації власних проектних ідей.

Художньо-ціннісний критерій характеризується: умінням оцінити художньо-виховний, просвітницький зміст проекту; інтегрувати знання, уміння та навички з різних фахових дисциплін для створення єдиної концепції проекту; знаходженням відповідних художніх образів для емоційно-чуттєвого забарвлення у розкритті змісту мистецького проекту; умінням оцінити і передати учасникам проекту його емоційно-образний зміст; установку на виховний потенціал мистецьких проектів, опору на відродження і збереження життєвих ціннісних орієнтацій учасників проектної діяльності.

Художньо-ціннісний критерій ще виявляє особистісні мотиви студентів до здійснення проектної діяльності їх інтереси, потреби, прагнення, цілі, установки, що обумовлюють якість процесу формування художньо-проектних умінь студентів. Особливу увагу ми звертаємо на потреби студентів, які пов'язані з життєвими установками, цінностями, рівнем культури і прагненням до фахового та особистісного вдосконалення. Найголовнішою властивістю потреб є те, що вони включають тенденцію до активності, спрямованої на певну сферу дійсності, тобто потреби містять тенденцію не до активності взагалі, а до активності в певному напрямку. Для нашого дослідження має перевагу активність студентів у процесі пошуку мистецького матеріалу для створення просвітницьких, музично-педагогічних проектів.

Організаційно-комунікативний критерій характеризується: здатністю працювати з інформацією, організовувати, конструювати та панувати власну діяльність і діяльність групи; усвідомленням психологічних механізмів проектного навчання, виховання та розвитку; комунікабельністю у співпраці в колективі з прагненням досягнення командою спільної мети в процесі роботи над проектом; знаходженням розумного балансу між академічними знаннями і практичним їх втіленням у процесі організації проекту.

Метод проектів передбачає виконання студентами цілого ряду організаційних дій, таких як: колегіальне визначення групою проектантів відповідних вимог до проекту, встановлення чітких і досяжних цілей; розподіл обов'язків та завдань між студентами; узгодження та корекція суперечливих вимог щодо якості, змісту, часу та вартості проекту; корекцію планів, змісту, завдань та етапів відповідно до очікувань проектантів та можливостей; організація діяльності проектної групи до презентації опрацьованого проекту.

Творчо-результативний критерій характеризується: творчим підходом до розробки проекту; знаходженням актуальних, цікавих ідей для проекту; самостійним творчим розвитком у проекції успіху в подальшій педагогічній діяльності; осмисленим добором ефективного методичного інструментарію здійснення проектної діяльності, оперуванням методами та прийомами; творчою взаємодією між учасниками проекту, творчим підходом у доборі навчально-методичного мистецького матеріалу; стимулюванням пізнавального, інтелектуального та художнього в індивідуальній інтерпретації, вибором форми та змістовною наповненістю мистецько-педагогічних проектів.

Не менш важливою є установка на позитивний результат, узагальнення та систематизацію здобутих знань, умінь, навичок; якість розробки та проведення презентації проекту; оцінного ставлення до отриманих результатів проектної діяльності; прагненням до подальшого педагогічного застосування методу проекту; досягненням визначеної мети у результаті детально опрацьованої змістової лінії проекту; усвідомлення власного внеску для досягнення мети та завдань проекту.

Відповідно до вищеописаних критеріїв констатувальний експеримент проходив протягом чотирьох діагностичних зрізів. На кожному зрізі здійснювалася діагностика того чи іншого компонента художньо-проектних умінь за відповідними критеріями та показниками. У таблиці 3.1 наведемо співвідношення компонентів з критеріями і показниками та відповідними художньо-проектними вміннями.

Таблиця 3.1

**Співвідношення компонентів, критеріїв, показників
та художньо-проектних умінь**

Компоненти	Критерії	Показники	Художньо-проектні уміння
Операційний компонент, об'єднує групу методично-прогностичних та ціннісно-вибіркових умінь.	когнітивно-прогностичний	- ступінь теоретичної обізнаності у технології діяльності педагога зі створення проекту; - міра здатності до перспективного планування власної проектної діяльності.	- уміння чітко усвідомлювати педагогічну мету, обирати до неї відповідні методи та володіти діагностичними процедурами; - уміння добирати художньо-інформаційне забезпечення проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезаурусу, використовувати їх відповідно до жанру та змісту мистецького проекту.
Організаційний компонент, об'єднує групу технологічно-процесуальних та партисипативно-комунікативних умінь.	організаційно-комунікативний	- ступінь прояву власної ініціативи у планомірній координації зусиль щодо впровадження ідей та відтворення етапів проектної роботи; - ступінь прояву навичок роботи в групі, готовність до діалогу з одногрупниками та здатності координувати роботу групи.	- уміння сконцентрувати увагу на матеріалізації художньої ідеї, здійснити усі організаційні процедури з забезпечення поставленої мети; - уміння працювати в колективі, здійснювати художньо-комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування.
Синтезуючий компонент, об'єднує групу інтегративних та композиційно-драматургічних умінь.	художньо-ціннісний	- ступінь прояву ціннісних орієнтацій студента при виборі ідеї проекту мистецького спрямування; - рівень гармонічного поєднання різних елементів в цілісну змістову концепцію мистецького проекту.	- уміння створювати цілісну композицію заходу-проекту, розподіляти ролі, завдання відповідно до образно-драматургічного задуму; - уміння підібрати якісний художній матеріал, оцінити його естетичні властивості та педагогічний потенціал.

Продовж. Табл. 3.1

Продуктивно-творчий компонент, об'єднує групу продуктивно-творчих та рефлексійно-аналітичних умінь	творчо-результативний	- ступінь здатності студентів до творчої модифікації різних прикладів проектів; - ступінь відповідності досягнутих в процесі проекту результатів встановленим цілям та музично-педагогічним завданням.	- уміння самостійно знаходити оригінальні рішення організаційних, творчих, композиційних завдань; поєднувати можливість творчого самовираження із завданнями творчого розвитку інших; - уміння, що забезпечують критичне ставлення до реалізації проєктивних дій та отриманих результатів, здійснення адекватної самооцінки.
--	------------------------------	---	---

Кількість учасників констатувального експерименту в обох групах була однакова – ЕГ – 32 (студенти 3-го курсу 2016 року навчання) і КГ – 32 (студенти 3 курсу 2015 року навчання), всього 64 студенти.

Для отримання наукового результату було використано математично-статистичні методи визначення рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів. Розподілення отриманих результатів діагностичного зрізу здійснювалося за шкалою оцінювання, у якій було встановлено три рівні: *низький, середній та високий*. Відповідно до показників кожен з критеріїв оцінювався за 3-х бальною шкалою: низький рівень (1 бал); середній рівень (2 бали); високий рівень (3 бали). Наведемо характеристику кожного рівня.

Низький рівень (1 бал) – студенти неспроможні пояснити зміст проектної технології навчання та основних принципів організації проектної діяльності педагога. У студентів відсутні теоретичні знання наукового контексту таких категорій, як: «проектна діяльність», «метод проекту», «проектна технологія», «проектна культура», «педагогічне проектування» тощо; спостерігається розгубленість при здійсненні перспективного планування власної проектної діяльності, що виявляється в неспроможності самостійно визначити мету, завдання та план дій; нездатність студента до адекватного аналізу запропонованих проектів; неспроможність аргументувати свою позицію

щодо важливості використання методу проекту в музично-педагогічній освіті; прояв пасивного, незацікавленого ставлення до набуття художньо-проектних умінь. Студенти в процесі проектної діяльності не проявляють ініціативу, нездатні переконати групу у перспективності власної ідеї проекту, слабо координують дії учасників проекту, мають слабкі організаційні та комунікативні навички. Опрацьовуючи зміст проекту, студенти не враховують його ціннісний аспект; недостатньо та недоречно використовують інтеграційні можливості мистецтва у створенні художньо-цілісної змістової лінії проекту; не здатні до диференціації при виборі інформаційного матеріалу для проекту. У процесі творчого опрацювання проекту, пошуку нових методів, оригінальної презентації студенти не виявляють ініціативи, не пропонують цікавих ідей та пропозицій, не враховують відповідність між наявними результатами опрацьованих проектів та метою.

Середній рівень (2 бали) – студенти не впевнені у своїх знаннях про зміст, науковий контекст понять, які пов'язані з проектною технологією навчання; спостерігається наявність неповних знань про діяльність педагога щодо створення проекту. Студенти потребують допомоги викладача при здійсненні перспективного планування власної проектної діяльності; невпевнено проводять аналіз запропонованих проектів; пошук аргументів стосовно важливості використання методу проектів в музично-педагогічній освіті здійснюється за допомогою викладача. Студенти роблять самостійні спроби визначати мету, завдання, етапи здійснення проекту та пропозиції щодо презентації результатів; проявляють посередню зацікавленість в опануванні відповідними художньо-проектними вміннями для власного професійного зростання. Спостерігається невпевненість студентів при обґрунтуванні власних ідей для проекту. Рівень комунікативних та організаторських якостей не відрізняється високою стійкістю. Ціннісний аспект проектної діяльності студенти враховують частково, в основному після мотивуючих аргументів викладача. Частково здійснюють інтеграцію різних видів мистецтва в процесі роботи над змістом проекту. Підбір інформації студентами відбувається при

постійній консультації з боку викладача. Студенти проявляють ініціативу та творчі ідеї, однак не завжди доречно. Пошук нових методів, ідей щодо презентації результатів проекту здійснюють виключно за допомогою викладача. Результати проекту тільки частково співвідносять з визначеною метою та завданнями.

Високий рівень (3 бали) – студенти мають достатній рівень знань та змістовно висловлюють думки про педагогічний потенціал методу проекту; володіють умінням планувати власну проектну діяльність; виявляють стійку потребу в нових знаннях про особливості методики проведення проектів; аргументовано висловлюються про важливість художньо-проектних умінь для подальшої практичної діяльності майбутнього вчителя; виявляють спроможність якісно здійснити аналіз змісту проекту і виділити його сильні та слабкі елементи. Студенти швидко й невимушено орієнтуються у складних ситуаціях, пропонують оригінальні ідеї, можуть переконати групу в доцільності їх використання; чітко й системно координують етапи проектної діяльності; обґрунтовано формулюють мету та завдання мистецького проекту з урахуванням його художньо-ціннісних аспектів. Студенти спроможні самостійно приймати рішення в процесі роботи над проектом, використовують інтеграцію різних видів мистецтва при виборі та компоновці цілісного змісту проекту; ґрунтовно і якісно здійснюють добір матеріалу до проекту. Спостерігається творча активність та здатність до пошуку цікавих методів роботи над проектом; оригінальність та нестандартність презентації результатів проектної діяльності; повна відповідність результатів зазначеній раніше меті та завданням; спроможність до практично-творчого застосування набутих умінь у процесі творчої роботи над проектом.

Розглянемо технологію проведення констатувального експерименту на прикладі експериментальної групи.

Для виявлення наявного рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики нами було проведено чотири діагностичних зрізи, кожен з яких відображав прояв досліджуваного явища відповідно до критерію та його показників. До кожного зрізу дібрано відповідні методи.

Діагностуючи кожен з компонентів художньо-проектних умінь за відповідним критерієм та показниками, ми застосовували чотири завдання (по два на кожен показник).

Когнітивно-прогностичний критерій виявляв наявність теоретичних знань про проектну технологію навчання, розуміння специфіки проектної діяльності у сфері музично-педагогічної освіти; усвідомлення потенціалу використання методу проекту для удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики; здатність до розпізнавання різних типів і видів проектів, уміння проаналізувати й виявити необхідні педагогу художньо-проектні уміння та визначати спосіб їх формування; ступінь розуміння студентами етапів проектної діяльності та прогнозування результатів; наявність знань про ефективні методи здійснення проектної діяльності; здатність до аналітичного оцінювання виконуваних проектних завдань та спроможність узагальнювати знання шляхом систематизації навчального матеріалу.

Спираючись на показники за когнітивно-прогностичним критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як:

- уміння чітко усвідомлювати педагогічну мету проекту, обирати до неї відповідні методи та володіти діагностичними процедурами;
- уміння добирати художньо-інформаційне забезпечення проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезаурусу, використовувати їх відповідно до змісту мистецького проекту.

Для виявлення вищезазначених умінь за даним критерієм, було обрано такі *методи діагностики* як: бесіда, інтерв'ю, тестування, спостереження, модифікація, дискусія, аналіз і самоаналіз.

Завдання 1. Студентам було запропоновано пройти тест та здійснити самооцінку своїх наявних знань про теоретичні основи проектної технології та художньо-проектних умінь. Оскільки самооцінка студентами своїх знань та умінь не завжди відповідає наявному їх рівню, то для виявлення їх рівня ми запропонували студентам заповнити анкету. Анкета представлена в додатку А.

Після заповнення анкети була проведена бесіда, у якій викладач, використовуючи допоміжні питання, виявляв наявний рівень знань студентів.

Так, наприклад, студентам були задані такі питання: що ви знаєте про метод проекту? Чим характеризується метод проекту? Які бувають види проектів, на вашу думку? Чи брали ви коли-небудь участь в проектній роботі? Якщо так, розкажіть про це. Як можна використовувати метод проекту в музичній освіті? Чи є у вас бажання здійснювати проектну роботу на заняттях?

За результатами проведеної бесіди ми виявили ступінь усвідомлення студентами значення методу проекту, проектної технології для вдосконалення навчального процесу та розвитку своїх професійних якостей. Протягом бесіди кожен мав можливість висловити свою точку зору, підтримати чи заперечити думку співрозмовників. Таким чином, окрім виявлення ступеня теоретичної обізнаності, можна було оцінити вміння студента висловлювати свою точку зору і обґрунтовувати її, здатність приймати думку іншого і знаходити спільні рішення.

За допомогою бесіди обговорювалися теоретико-методичні засади використання методу проекту в музично-педагогічній освіті, визначалася мета і значення проектів, типи і характеристика кожного з них; виявляли зв'язок проекту з музично-педагогічною діяльністю, роль проектної діяльності в розвитку професійних якостей майбутнього вчителя музики. Таким чином, присутні спостерігачі могли оцінити, наскільки думки й уявлення студентів були достовірні і наскільки вони розбираються в даній темі.

За результатами спостереження й аналізу протоколів встановлено, що операційні навички студентів проявлялася слабо, виникала потреба у додаткових, допоміжних запитаннях педагога. Студентам було важко висловлюватись, генерувати думки, встановлювати логічні, причинно-наслідкові зв'язки. Усі ці процеси мали дуже різну міру вияву. Також студенти мало уявляли зв'язок проектних методів з музично-педагогічною діяльністю. Вони називали лише приклади найпростіших завдань, які є тільки елементами проектної роботи або одним із методів її проведення.

Завдання 2. Мета другого завдання – виявити ступінь обізнаності студентів з технологією проектної діяльності майбутнього учителя музики. Для цього студентам пропонувалися різноманітні проекти і ставилося завдання визначити їх вид за характерними ознаками, такими як: домінуюча діяльність; предметно-змістова галузь; характер координації проекту; характер контактів у проектній діяльності; кількість учасників проекту; тривалість виконання проекту.

У процесі виконання даного завдання студенти задавали багато питань, оскільки більшість не знала, що означає характер координації проекту, деякі губились, якщо їм трапився проект не монопредметний, а міжпредметного характеру з інтеграцією різних видів мистецтва тощо.

Мета 3 та 4 завдань – виявити здатність студентів до перспективного планування власної проектної діяльності (алгоритм роботи над мистецьким проектом).

Завдання 3. Кожному студенту була дана тема проекту з пропозицією написати мету та конкретизувати завдання до запропонованої теми й уточнити шляхи реалізації. Коли дане завдання виконане, студенти об'єднуються парами, обговорюють свої плани-проспекти і роблять свої зауваження. Пропонують, як можна було б покращити результати даного проекту.

Отримані дані показали, що більшість студентів не може сформулювати мету до теми проекту, плутається із визначенням завдань, не може вибудувати послідовність етапів. Деякі студенти не задумувалися над результатом проектної запланованої діяльності. Однак, варто відзначити, що ті студенти, які в попередніх закладах освіти (школа, музичне, педагогічне училище) брали участь у проектах, із завданням упоралися краще.

Завдання 4. Студенти об'єднуються в групи і ознайомлюються із запропонованою викладачем темою, метою та завданнями до проекту. Додатково кожній групі роздаються картки з коротким описом методів. Ознайомившись з матеріалом, потрібно вибрати найбільш оптимальні методи роботи для ефективного виконання заданого проекту. У підсумку кожна група студентів має обґрунтувати свій вибір методів.

Підсумовуючи результати зробленого студентами вибору, ми спостерігали певну невідповідність між вибором методів та завданнями проекту, деякі студенти в процесі обґрунтування свого вибору усвідомлювали свої помилки. Всього 2 студенти впоралися із завданням на «відмінно», проявляючи уміння до перспективного планування проектної діяльності, аналізу можливих результатів та критичного мислення. Більшість студентів не змогли зрозуміти зв'язок причини та певного наслідку (очікуваного результату) при виборі методів. По-різному проявлялася у студентів активність та зацікавленість у процесі виконання завдань.

Обробка отриманих результатів за показниками когнітивно-прогностичного критерію показала, що на низькому рівні виявилось 81,2% студентів, на середньому – 12,5%, та на високому всього 6,2%. Розрахунки результатів подано у додатку Б (табл.1).

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за когнітивно-прогностичним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Когнітивно-прогностичний</i>	2	6,2	4	12,5	26	81,2

Наступним етапом констатувального експерименту була діагностика рівня сформованості художньо-проектних умінь за *організаційно-комунікативним критерієм*. Даний критерій виявляв здатність студентів конструювати, планувати та організовувати власну діяльність і діяльність групи; ступінь усвідомлення студентами психологічних механізмів проектного навчання, виховання та розвитку; прояв здатності до роботи в команді та прагнення досягнути спільної мети в процесі роботи над проектом; гнучкість та критичність мислення у знаходженні розумного балансу між знаннями та практичним їх втіленням у процесі організації проекту; здатність до пошуку

спільних рішень та компромісів під час роботи, спроможність пояснити та донести свою думку до співучасників проектної діяльності.

Спираючись на показники за організаційно-комунікативним критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як:

- уміння сконцентрувати увагу на матеріалізації художньої ідеї, здійснити усі організаційні процедури із забезпечення поставленої мети;
- уміння працювати в колективі, здійснювати художньо-комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування.

Для діагностики рівня прояву художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музики *за організаційно-комунікативним критерієм* були використані методи: організації активної комунікації, завдання на самооцінку, проблемно-пошукові, конструктивного та активного слухання, педагогічне спостереження, фасилітована дискусія.

Мета завдань 1 та 2 – показати рівень вияву власної ініціативи студента у координації зусиль щодо впровадження ідей та відтворення етапів проектної роботи.

Завдання 1. Для виконання даного завдання студенти були об'єднані в групи по 6-7 осіб. Викладач пропонує групам виконати проекти на такі теми: «Загадковість тваринного світу», «Царина морська», «Казка», «Квітковий рай», «Весняна пісня лісу». Основна умова до проектів – це презентувати дану тему, використовуючи тільки засоби виразності різних видів мистецтв за допомогою поезії, танцю, музики, пісні, пантоміми, малюнків, театралізації, гри на інструменті тощо. Отже, на першому етапі кожен студент мав продумати ідею даного проекту і якими мистецькими засобами виразності краще зобразити дану тему. На другому етапі потрібно було взаємодіяти з іншим учасником групи, якому потрібно розповісти свою ідею і показати свою версію та подивитися на його задум. Третім етапом є обговорення в парі взаємної презентації з подальшим її удосконаленням. На четвертому етапі повинна об'єднатися вся група (6-7 осіб) для взаємодії всіх учасників проекту і

знаходження єдиної ідейної концепції для підсумкової презентації мистецького міні-проекту.

Завдання 2. Після презентації кожен студент мав поділитися своїми враженнями. Для цього зі студентами була проведена фасилітована бесіда, під час якої вони висловлювали свою думку щодо своєї участі та участі інших студентів у виконанні завдання. Були обговорені такі питання: чи були зрозумілі всі етапи завдання? Чи було цікаво, чи сподобалось виконувати дане завдання? Що дало їм це завдання? Чому завдання виконувались саме у такому порядку? Які б завдання придумали вони? Чи бажають вони виконувати подібну роботу? Дана бесіда, мала показати, як студенти здійснюють аналіз власних умінь, якостей та знань необхідних для здійснення проектної діяльності. Чи побачили вони необхідність оволодіти організаційними та комунікативними якостями, творчим потенціалом, тощо. Також під час рефлексивної бесіди було пояснено та уточнено деякі питання стосовно методу проекту, обґрунтовано його значення, цілі та функції. Особливо цінним у ході такої бесіди є усвідомлення студентами свого минулого досвіду у порівнянні з новим, який вони отримали і як учасники, і як організатори проекту та який спонукає їх до розширення кругозору.

Завдання 3. Мета даного завдання – виявити ступінь прояву навичок роботи у групі, готовність до діалогу з одногрупниками.

Кожен студент повинен придумати свій приклад мистецького проекту (загальну ідею, етапи роботи над проектом та результат). Після того як студенти виконають це завдання, кожен з них пише тему свого проекту на листку. Викладач збирає теми і перемішує, після чого студенти витягують своєрідний фант з темою, якщо попадається студенту своя тема, то він бере нову. На наступному етапі завдання студенти мали знайти автора теми і поспілкуватися з ним щодо ідеї його проекту. Таким чином, кожен студент спілкується з двома одногрупниками. Одному викладає свій проект, а від іншого слухає про його варіант проекту. Спілкуючись з тим, хто розповідає про свій проект, студент має потім презентувати його ідею якомога цікавіше. Тому

важливо, щоб співбесіднику задавались доречні питання для з'ясування всіх особливостей проекту. Отже, у підсумку даного завдання студенти презентують проекти своїх однокласників.

Метою наступного завдання було виявити здатність студентів координувати роботу групи в процесі роботи над міні-проектом.

Завдання 4. Студенти об'єднуються в групи по 5-6 осіб. Кожній групі дається текст і ноти пісні, яку потрібно розучити. Керувати процесом розучування пісні студенти мають по черговому, залежно від того, який номер із завданням вони оберуть. Так, наприклад, той, у кого перший номер, має показати пісню і підготувати свою групу до сприйняття художнього образу; другий студент розучує пісню з групою по фразах, звертаючи особливу увагу на інтонацію та дикцію; наступний студент, враховуючи характер пісні, закріплює це, третій студент працює над диханням та метроритмом; наступний студент закріплює те, над чим працювали попередні однокласники, і особливу увагу звертає на динаміку, інтонаційні особливості пісні та агогіку твору; Студент, якому випав п'ятий номер, працює над підготовкою групи до сценічних виконань пісні в цілому.

У процесі виконання даного завдання за кожною групою спостерігали компетентні судді й визначали ступінь здатності кожного студента координувати роботу групи, уміння донести свої вимоги, спостережливість за тим, чи дослухається до їхніх зауважень однокласники, вчасно виправити свої недоопрацювання. Додатково зазначимо, що спостереження за виконанням студентами даного завдання показали низький рівень умінь керування вокально-хоровою роботою.

Отже, за результатами діагностичного зрізу, згідно із розробленими показниками *організаційно-комунікативного критерію*, було встановлено, що високий рівень мало лише 6,7%, середній – 16,6%, а низький – 76,7 студентів. Підсумовуючи отримані результати, можемо зробити висновок, що в процесі навчання студентів недостатньо спонукають до прояву організаційних та комунікативних якостей та активізують творчий потенціал. Детальні

розрахунки результатів подано у додатку Б (табл. 2). Узагальнені результати зображено в таблиці 3.3

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за організаційно-комунікативним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Організаційно-комунікативний</i>	3	9,4	6	18,7	23	71,9

Наступний, *художньо-ціннісний критерій* виявляв наявні життєві та художньо-естетичні ціннісні орієнтації студентів, усвідомлення мистецько-просвітницької, соціально-культуротворчої спрямованості професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до показників художньо-ціннісного критерію ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як:

- уміння створювати цілісну композицію проекту, розподіляти завдання відповідно до образно-драматургічного задуму;
- уміння підібрати якісний художній матеріал, оцінити його духовно-виховні, естетичні властивості та педагогічний потенціал.

Для проведення діагностичного зрізу було використано методи: організації творчих міні-проектів, модифікації та оцінного судження.

Мета першого та другого завдання була: виявити рівень узгодженості в поєднанні засобів виразності різних видів мистецтва в цілісну змістову концепцію мистецького проекту.

Завдання 1. Попередньо кожній групі студентів (5-6 осіб) були дані теми міні-проектів, які мали узагальнюючі назви: «Звуки природи в музиці», «Класика, яка вона є», «Весна очима митців», «Зрима пісня вишиванок». Завдання полягало в тому, щоб кожна група підбрала відповідний матеріал до свого міні-проекту, використовуючи різні види мистецтва для подальшої їх інтеграції у змістовій лінії проекту. На практичному занятті студенти мали

показати опрацьовану змістову концепцію проекту та презентувати її іншим учасникам

Отримані результати показали, що студенти мало звертають увагу на ціннісний зміст проекту, його виховну й розвивальну функцію. Дібрані елементи проекту штучно об'єднуються без усвідомлення важливості створення єдиної змістової художньо-драматичної лінії. У процесі розробки змістової лінії проекту студенти постійно потребують підтримки та втручання педагога. Добір матеріалу здійснюється ними хаотично, відірвано від теми проекту і без перевірки достовірності знайденої інформації.

Завдання 2. Кожному студенту пропонується перша група карток, на яких зображені картини різних художників та різні жанри образотворчого мистецтва; у другій групі карток написані назви різноманітних пісень (народні, авторські, хорові, сучасні тощо), з вказаними стилями та жанрами; у третій групі карток були зображені різні архітектурних стилі; у четвертій групі карток зображення різних танців. П'ята група – це були аудіозаписи різних музичних творів. Після ознайомлення з отриманим дидактичним матеріалом студенти мали придумати ідею (тему) свого проекту і дібрати до нього відповідний матеріал. Кожному студенту був даний аркуш, на якому в середині він мав написати тему і розташувати навколо вибрані ним картки. Наступним етапом даного завдання була презентація, на якій потрібно було озвучити ідею (тему) проекту і обґрунтувати свій вибір запропонованого в картках наочного та аудіо-матеріалу.

Метою наступних двох завдань було виявлення прояву ціннісних орієнтацій студентів у процесі вибору теми та визначення завдань до мистецького проекту.

Завдання 3. Зі студентами була проведена дискусія, у якій обговорювалася тема: «Взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями особистості та рівнем культури суспільства». Протягом дискусії студентам було запропоновано за допомогою техніки «кущ асоціацій» зробити визначення: «Ціннісні орієнтації – це...». Після самостійного вироблення даної дефініції

поняття потрібно було написати якомога більше ціннісних орієнтацій, які кожен вважає необхідними для становлення освіченої та культурної особистості.

Спостереження за виконанням даного завдання показало, що більшість студентів протягом дискусії не могли співвіднести цінності особистості із рівнем культури суспільства, багатьом не вистачало аргументів для наведення прикладів чи порівнянь. При виробленні визначення поняття «цінності особистості – це...» студенти також відчували значні труднощі, незважаючи на те, що «кущ асоціацій», створений кожним з них, був своєрідною підказкою для цього. Із завданням, в якому потрібно було написати якомога більше ціннісних орієнтацій особистості, добре впоралося всього 4 студенти, що становить 12,4% від всієї групи. Решта студентів змогли написати від 5 до 10 прикладів. Ці приклади, як правило, були пов'язані із сімейними та громадянськими цінностями, менша кількість студентів виділила національні та культурні цінності.

Завдання 4. Дане завдання виявляло усвідомлення студентами ціннісного значення мистецьких проєктів. Для цього було запропоновано кілька презентацій різних проєктів і запропоновано визначити, який з них, на їх погляд, буде мати найбільше ціннісне, виховне та культурне значення для учасників, що задіяні в роботі над даним мистецьким проєктом. Для прикладів були взяті проєкти для учнів як з музичного мистецтва [2], так і проєкти комплексного характеру, у яких інтегруються різні види мистецтв [1].

Оцінювання результатів виконання даного завдання показало, що студенти в основному звертали увагу на інформаційну складову проєктів, тобто чому може навчитися учасник проєкту, а не тому, які особистісних чи культурних ціннісних орієнтацій він набуває. Більшість студентів спрямовували свою увагу на деталі виконання завдань, а не на вплив даних завдань на розвиток особистості.

Детальне оцінювання результатів подано в додатку Б (табл. 3).

Отже, узагальнені результати діагностичного зрізу за художньо-ціннісним критерієм показали, що високий рівень мало лише 3,3%, середній – 23,3%, а низький – 73,3% студентів. У таблиці 3.4 наведено сумарні результати досліджуваних за рівнями.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за художньо-ціннісним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Художньо-ціннісний</i>	2	6,2	5	15,6	25	78,1

На останньому етапі констатуючого експерименту здійснювалася діагностика показників за *творчо-результативним критерієм*. Даний критерій виявляв прояви креативного мислення, оригінальності та творчої ініціативи в проектній роботі; спроможність надавати звичним навичкам та вмінням нового забарвлення; наявність власної ініціативи у впровадженні ідей та задумів під час створення мистецького проекту; практично-творче застосування набутих навичок, знань та умінь у процесі творчої проектної роботи; спроможність співвідносити намічені цілі та задуми з результатом проекту; здатність якісно та цікаво представити виконану роботу.

Спираючись на показники за творчо-результативним критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як:

– уміння самостійно знаходити оригінальні вирішення організаційних, творчих, композиційних завдань та презентацій; поєднувати можливість творчого самовираження із завданнями творчого розвитку інших;

– уміння, що забезпечують критичне ставлення до реалізації проєктивних дій та отриманих результатів, здійснення адекватної самооцінки.

Для діагностики художньо-проектних умінь студентів за творчо-результативним критерієм було використано методи: мозкового штурму, контрольних запитань, модифікації та оцінного судження.

Метою першого та другого завдання було виявити ступінь здатності студентів до творчої модифікації різних прикладів проектів.

Завдання 1. Студентів об'єднали у групи по 4-5 осіб, кожній групі дали ознайомитися з уже описаним та опрацьованим проектом. Після опрацювання матеріалу потрібно було вдосконалити даний проект, запропонувати нові ідеї, і здійснити його модифікацію. Основна мета полягала в тому, щоб студенти удосконалили отриманий проект, надали йому нового забарвлення, нових якостей, водночас не змінюючи мету та основні мистецько-педагогічні завдання. Студенти могли його розширити, змінити презентацію, заглибитись у якийсь елемент проекту більш детально тощо. На наступному етапі кожна група презентувала свою творчу модифікацію проекту. Дане завдання, активізуючи творче мислення, уяву, спонукало до генерації нових ідей, утворення незвичайних сполучень (ідей) шляхом вільних асоціацій і виявляло наявний рівень творчих здібностей студентів.

За результатами виконання даного завдання більшість студентів робили певні локальні зміни у змісті запропонованого проекту, не проявляючи оригінальних ідей. Деякі студенти, що мали досвід роботи з проектами у школі або училищі, більш критично поставилися до проектів і намагалися удосконалити їх, однак основну увагу спрямували на повну зміну елементів проекту, не враховуючи зазначеної мети та завдань. Зовсім не враховувалась студентами ідейна концепція запропонованого проекту, тому модифіковані елементи часто зовсім не вписувалися в наявний мистецько-просвітницький задум.

Завдання 2. Під час презентації виконаного групою першого завдання, решта студентів мали написати оцінне судження. Для спрямування їх оцінок в певне русло, їм було запропоновано ряд висловлювань, які потрібно було продовжити. Наприклад: Чи запропоновані групою проектантів ідеї відповідають меті та завданням? Що позитивного можуть дати в результаті запропоновані проектантами зміни? Чи запропонована модифікація є оригінальною? Чи запропоновані зміни реально здійснити у визначених

проектом часових рамок? Чи модифікований однокурсниками матеріал можна визначити як проект?

Результати оцінного судження студентів показали безсистемний аналіз прослуханих презентацій, пов'язаний з нерозумінням основних практичних дій створення проекту, його мети, результатів, навчально-виховної спрямованості, художньо-ціннісного наповнення, мистецько-просвітницької орієнтації тощо.

Метою наступного третього завдання було виявити ступінь розуміння студентами відповідності результатів проекту зазначеній меті та музично-педагогічним завданням. За допомогою 4 завдання ми виявляли здатність студентів разом із усіма учасниками проекту готувати презентацію, уміти донести ідею опрацьованого проекту й оригінально та цікаво провести презентацію.

Завдання 3. Студентам роздавалися картки, на одних написані мета та завдання до проектів, а на інших описані результати. Кожен студент отримує тільки одну з карток. Завдання полягає в тому, щоб студенти знайшли свою пару, тобто до своїх завдань – відповідні результати або до результатів – завдання, які їм відповідають. Після цього кожна пара має озвучити свій вибір і обґрунтувати його.

Завдання 4. Студенти об'єднуються в групи (4-5 осіб). Кожній групі ставиться завдання, яке учасники розпочинають опрацьовувати на першому занятті, а завершують і презентують на наступному, другому занятті. Тема проекту у всіх групах була однаковою, а саме: «Урок музичного мистецтва у XXI столітті».

Кожна група проектантів повинна була, використовуючи різні види мистецтва, продумати й презентувати дану тему. Пропонувалося:

- придумати вірш, у якому урок музичного мистецтва представлений як особливий, який заслуговує на чільне місце серед інших навчальних предметів;

- придумати веселу театральну композицію, у якій пропонується рецепт для покращення іміджу уроку музики та подолання його недооцінки серед дітей, батьків та адміністрації;
- намалювати плакат, на якому зобразити особливість та винятковість уроку музичного мистецтва;
- створити пісню, співанку, музичний твір про урок музики;
- утворити «живу скульптурну композицію», що символізує майбутню професію учителя музичного мистецтва;
- придумати рекламу, що представляє ексклюзивність уроку музики;
- представити діяльність учителя музичного мистецтва як лідера освітніх інновацій.

Працюючи над цим завданням, студенти, на власний смак, могли обрати декілька пропозицій, чи всі. Головне в опрацюванні даного проекту було поєднати запропоновані варіанти в єдину змістову концепцію проекту, уміти донести основну ідею та зробити цікаву презентацію.

Спостерігаючи за роботою студентів, ми відмітили, що більшість груп спочатку не могла домовитись між собою щодо розподілу функцій, хто чим буде займатися, і як всі опрацьовані варіанти об'єднати в одну презентацію. Студентам не вистачало творчих ідей. В основному, усю ініціативу брали на себе більш активні студенти, а решта була в ролі виконавців, а то й просто спостерігачів. На другому занятті відбувалася презентація, яка показала неспроможність студентів об'єднати опрацьовані фрагменти в одну змістову концепцію презентації. В основному, усі запропоновані варіанти презентувалися по черзі, один за одним. Більшість студентів не володіли уміннями як щодо оформлення презентації, так і вмінням цікаво її провести.

Отримані результати за творчо-результативним критерієм показали недостатній рівень творчої ініціативи студентів, досить примітивні пропозиції щодо покращення проекту, прості і не оригінальні ідеї, невідповідність пропозицій меті та завданням проекту. Позначався малий обсяг мистецьких знань та художніх образів, що призводило до скупого вибору творчих ідей.

Отже, студентів на високому рівні було всього 3,1%, на середньому – 15,6%, і на низькому – 81,2%. Результати відображено у таблиці 3.5

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за творчо-результативним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Творчо-результативний</i>	1	3,1	5	15,6	25	81,2

У таблиці 3.6 наведено отримані дані рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів експериментальної групи за кожним критерієм.

Таблиця 3.6

**Середні показники рівнів сформованості художньо-проектних умінь
ЕГ за всіма критеріями (констатувальний експеримент).**

Критерії	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Когнітивно-прогностичний</i>	2	6,2	4	12,5	26	81,2
<i>Організаційно-комунікативний</i>	3	9,4	6	18,7	23	71,9
<i>Художньо-ціннісний</i>	2	6,2	5	15,6	25	78,1
<i>Творчо-результативний</i>	1	3,1	5	15,6	26	81,2
<i>Середні показники низького, середнього та високого рівнів за всіма критеріями</i>	6,2%		15,6		78,1	

Вважаємо за необхідне пояснити, як виявлявся Кf успішності кожного студента за певним критерієм. Оскільки кожен показник обчислювався за балами двох завдань, а відповідно до шкали оцінювання максимально можна було отримати 3 бали, то нами вираховувалось середнє арифметичне за показником. Таким чином, визначаючи результат за кожним показником, ми підсумовували бали, які отримав студент за виконання кожного з двох завдань. Отримана сума ділилася на кількість завдань. За формулою

середньою арифметичної величини визначався загальний результат за показником, де «n» – це показник

$$n = \frac{\sum x}{p} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{p}$$

де \sum - знак підсумовування,

x_1 - отримані значення (бали) за виконання першого завдання;

x_2 - отримані значення за виконання другого завдання;

p – кількість завдань;

Наводимо зразок обчислювання:

$$n = \frac{\sum x}{p} = \frac{2+1}{2}$$

$$n = \frac{3}{2} ; \quad n = 1,5;$$

Для подальшого обчислювання K_f успішності кожного студента за першим критерієм ми використовували формулу:

$$K_{f1} = \frac{\sum n_1 + \sum n_2}{2}$$

Де $\sum n$ – сума результатів кожного показника;

2 – кількість показників.

Для того, щоб вирахувати рівень сформованості художньо-проектних умінь кожного студента, ми підсумовували отримані значення за усіма критеріями.

Враховуючи вищезазначену 3-бальну шкалу оцінювання, ми виходили з того, що максимальна кількість отриманих балів за кожним критерієм становила 3 бали, а мінімальна – 1 бал. Оскільки показників було 2 на кожен критерій, то ми підсумовували середнє арифметичне двох показників і ділили отриманий результат на 2 (кількість показників), таким чином отримували дані за критерій. Отже, дотримуючись такої логіки, ми визначили, що за сумою чотирьох критеріїв максимальна кількість балів, яку отримував студент при

підрахунках за всіма критеріями, становила 12 балів (максимальних 3 бали помножено на 4 критерії); мінімальна кількість (1 бал помножено на 4) становив 4 бали.

Розподіл за балами був такий:

від 10 до 12 – відповідність високому рівню;

від 7-9 – відповідність середньому рівню;

від 4-6 – відповідність низькому рівню.

Оскільки при розрахунках більшість результатів не були цілим числом (5,6,10...), варто відмітити, що результат у 6,5 балів відповідав низькому рівню, а 6,75 ми вже відносили до середнього рівня; відповідно 9,5 відповідав ще середньому рівню, а 9,75 вже відносився до високого.

Сукупний коефіцієнт успішності (K_f) за усіма критеріями в ЕГ становив 5,77; в КГ – 5,85. Усі розрахунки ЕГ та КГ за усіма критеріями представлено в додатку Б (таблиця 5.). Порівнюючи вирахований коефіцієнт за кожним з критеріїв, варто відмітити, що найнижчий результат у цілому по ЕГ отримано за показниками першого критерію – 1,37; найвищий за показниками другого критерію – 1,57. Загальні результати групи за третій та четвертий критерії були майже однаковими – 1,4.

Констатувальний експеримент мав з'ясувати і порівняти наявний рівень сформованості художньо-проектних умінь в експериментальній та контрольній групах. Оскільки студенти обох груп були на одному рівні знань та практичної підготовки, то за основу ми брали припущення про відносну однорідність художньо-проектних умінь студентів обох груп. Порівняльні результати діагностики експериментальної та контрольної груп за усіма зрізами наводимо на рисунку 3.1.

Порівняльна діаграма рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів контрольної та експериментальної груп.

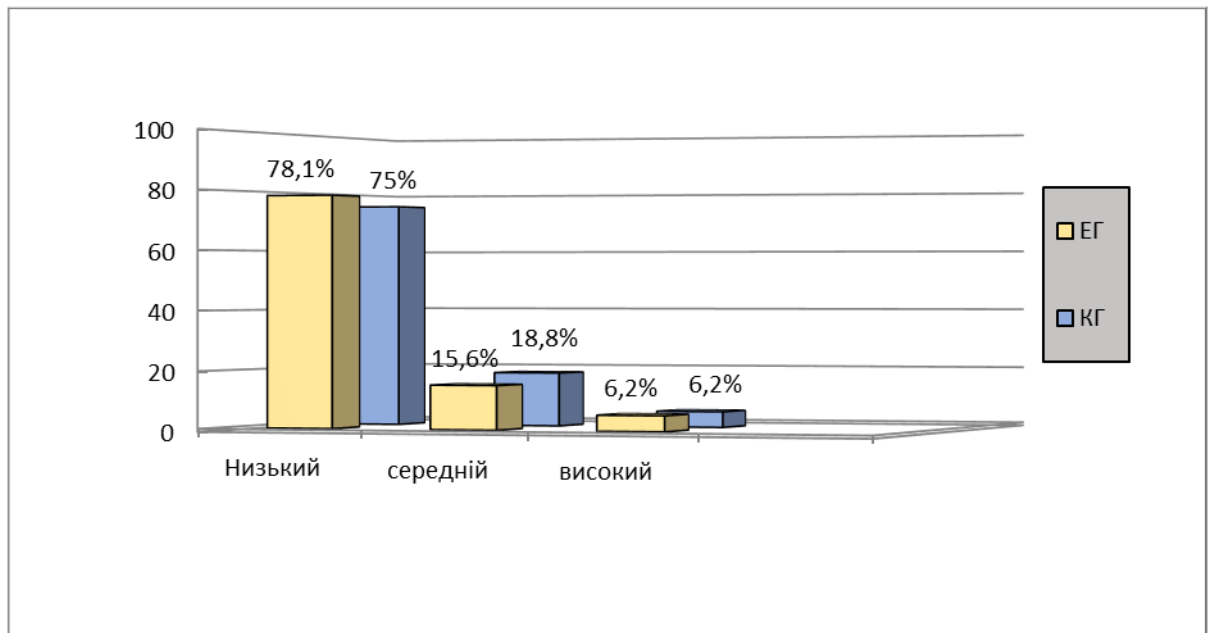


Рисунок 3.1. Порівняльна діаграма рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів контрольної та експериментальної груп.

Отже, в експериментальній групі (ЕГ):

на високому рівні – 2 студ. (6,2%);

на середньому рівні – 5 студентів (15,6%);

на низькому рівні – 25 студентів (78,1%).

У контрольній групі (КГ):

на високому рівні – 2 студенти (6,2%);

на середньому рівні – 6 студентів (18,8%);

на низькому рівні – 24 студенти (75%).

За результатами констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи можемо зробити висновок про практичну однорідність кількісних показників студентів ЕГ та КГ, які свідчать, в основному, про низький рівень художньо-проектних умінь. Ґрунтовний аналіз отриманих даних допоміг виявити певні закономірності вияву художньо-проектних умінь студентів, показав доцільність використання обраних методів діагностики та скоординував подальшу стратегію розробки методики.

Отже, нами розглянуто розроблену методику діагностики рівнів сформованості художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музики. Здійснено вибір відповідного «наукового інструментарію» для проведення констатувального експерименту, що складається з оптимальної сукупності критеріїв та показників виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів. Відповідно до вибраних критеріїв та показників уточнено методи діагностики та завдання. Проаналізовано рівень сформованості художньо-проектних умінь майбутніх вчителів музики та зроблено відповідні висновки щодо подальшої розробки методики їх формування.

3.2 Перевірка ефективності експериментальної методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики у процесі вивчення фахових дисциплін

Запровадження експериментальної авторської методики спиралося на визначені в розділі 2.2 художньо-педагогічні принципи та педагогічні умови. В основу методики покладено наскрізний принцип інноваційності в організації художньо-проектної діяльності. Даний принцип спрямовує студентів на пошук перспективних ідей для мистецько-педагогічних проектів з націленістю на подальшу випереджаючу стратегію розвитку музично-педагогічної освіти.

Ефективність процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики залежить від особистісних установок студента, що проявляються в зацікавленому ставленні до навчання та виражаються у поєднанні трьох складових, таких як самоосвіта, самоорганізація та динамізм у творенні проектів. Саме тому розроблені складники експериментальної методики, що включають наукові підходи, художньо-педагогічні принципи, педагогічні умови, методи та завдання, запроваджуються впродовж усіх етапів роботи зі студентами. Однак варто відмітити, що відповідно до мети та завдань певного етапу акцентувалась увага на відповідній педагогічній умові. Нами було обрано чотири етапи:

Перший етап: підготовчий;

Другий етап: планувально-технологічний;

Третій етап: змістово-практичний;

Четвертий етап: результативний.

Розподіляючи навчально-продуктивну діяльність студентів на чотири етапи, ми орієнтувались на визначені в дослідженні структурні компоненти формування художньо-проектних умінь. Таким чином, на першому етапі основна увага була зосереджена на активізації *операційного компонента*, який розглядався як оперування студентом відповідними знаннями про метод проектів, його види, типи, характерні особливості та специфіку застосування в мистецькій освіті; обізнаність у певних закономірностях в прогнозуванні результатів проектної діяльності. ***Метою першого етапу було: формування методично-прогностичної та ціннісно-вибіркової групи вмінь.*** Базовою педагогічною умовою на даному етапі ми виділили: стимулювання мотиваційно-усвідомленого ставлення студентів до оволодіння художньо-проектними вміннями як практично значущими для майбутньої професії.

На другому етапі наша увага була зосереджена на організаційному компоненті що характеризувався, з одного боку, проявами організованості та взаємоузгодженості дій студентів, а з другого – технологічно процесуальною організацією усіх етапів проектної роботи відповідно до мети та завдань (вибір змісту, методів, алгоритму дій тощо). Найважливішим у цьому процесі є вміння застосовувати набуті знання в організації проектної діяльності.

В основі другого етапу ми виділяли такі педагогічні умови, як: застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками проектної діяльності; поетапна розробка різних за формою, типологією, метою та завданнями проектів з моніторингом якості кожного з етапів. ***Метою другого етапу було: формування технологічно-процесуальної та партисипативно-комунікативної групи вмінь.***

Третій етап був спрямований на активізацію третього компоненту художньо-проектних умінь, яких позначений нами як «*синтезуючий*». У

нашому дослідженні даний компонент був скерований на стимулювання студентів до об'єднання пізнавального, виховного та художньо-естетичного елементів у змістовому наповненні творчого проекту; на інтегрування змісту, засобів виразності, художніх образів, естетичних впливів, характерних для різних видів мистецтва, в єдину змістову концепцію проекту. Базовою педагогічною умовою даного етапу ми виділили: забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проекту в єдності музичних, поетичних, художніх та ціннісних характеристик. Нагадаємо, що наскрізними принципами, які координують інтеграційну спрямованість проектної діяльності студентів, є: поліфункціональність художньої творчості студентів та багатоваріантність у використанні смислового поля художніх образів у змістовому наповненні проектів; інтеграція змісту фахових дисциплін з метою створення цілісної художньо-драматургічної концепції проекту.

Метою третього етапу було формування групи інтегративних та композиційно-драматургічних умінь.

На четвертому етапі наша увага приділялась четвертому компоненту обґрунтованої у розділі 1.2 структури художньо-проектних умінь, позначеному як «*продуктивно-творчий*». Даний компонент зосереджував увагу на творчих проявах у розробці проекту, скерованих на процес знаходження актуальних і своєчасних ідей, виявленні творчої активності студентів, установці на позитивний результат, досвід з розробки та проведення презентації проекту, оцінного ставлення до результатів проектної діяльності та прагненням до застосування методу проекту на практиці в школі.

На цьому етапі, в основному, було здійснено дві педагогічні умови. Першою умовою було здійснення моніторингу якості мистецьких проектів відповідно до зазначеної на початку роботи мети та завдань. Дана умова спонукала студентів до творчого пошуку напрямків художньо-проектної діяльності, за допомогою яких була б досягнута дидактична мета.

Друга умова – важливість збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проектів в загальноосвітніх навчальних закладах під час

проходження педагогічної (виробничої) практики. Саме тоді, коли студент не тільки бере безпосередню участь у розробці та запровадженні різних за характеристикою мистецьких проєктів у процесі вивчення фахових дисциплін, а спроможний сам організувати проєктну діяльність учнів у школі, він усвідомлює рівень сформованості власних художньо-проєктних умінь.

Тому *метою четвертого етапу* було: формування групи продуктивно-творчих та рефлексивно-аналітичних умінь.

Експериментальна методика впроваджувалася на 5 та 6 семестрі у 2016-2017 році у студентів експериментальної групи (ЕГ), які брали участь у констатувальному експерименті. Підсумковий зріз проводився в експериментальній групі студентів (ЕГ) наприкінці 6 семестру 2017 р. та в контрольній групі студентів (КГ) на 8 семестрі 2017 року. Нагадаємо, що констатувальний експеримент проходив у студентів III курсу (КГ) на початку вересня 2015 року, та у студентів наступного III курсу (ЕГ) – у вересні 2016 року.

Для проведення експериментальної методики формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін нами був запроваджений спецкурс-практикум «Мистецтво художньо-проєктної діяльності педагога». На кожному з етапів даного спецкурсу застосовувались різні види навчальної діяльності студентів із застосуванням різноманітних організаційних форм та засобів професійної підготовки, а саме:

- теоретична навчальна діяльність передбачала використання лекцій та семінарів проблемного типу, тобто ознайомлення студентів з інформацією про метод проєкту через організацію викладачем дискусії, діалогу, інтерв'ю, бесіди тощо. На семінарах створювалась проблемна ситуація, за допомогою якої визначалась якість самостійного опрацювання студентом навчального матеріалу;
- квазіпрофесійна діяльність, передбачала використання практичних завдань, які спрямовували студентів на практичне застосування вивченої

теоретичної інформації. Організація даного виду діяльності відбувалася за допомогою інтерактивних, ігрових, проектувальних, модифікаційних методів, міні-конференцій, конкурсу мистецьких проектів.

– навчально-професійна діяльність спрямовувала студентів на застосування вже набутих знань та художньо-проектних умінь безпосередньо в загальноосвітніх навчальних закладах під час проходження педагогічної практики.

На кожному етапі ми ставили певні завдання щодо систематизації знань як теоретичних, так і практичних, пов'язаних з використанням проектної технології, як в процесі вивчення фахових дисциплін, так і в процесі організації проектної діяльності з однокурсниками чи з учнями в школі, під час проходження педагогічної практики. Окрім систематизації знань, нами було визначено певні уміння, якими мали оволодіти студенти на даному етапі формувального експерименту. Зазначимо, що комплекс умінь, виділених нами в кожному із етапів навчання, фактично деталізує визначені нами в дослідженні художньо-проектні уміння, які ми формуємо на тому чи іншому етапі формувального експерименту.

Додатково, нами описані певні особистісні установки студентів, які активізуються на певному етапі роботи.

Оскільки запропонована нами методика формування художньо-проектних умінь запроваджується в чотири етапи, відповідно спецкурс-практикум складається з 2 кредитів (60 годин) та налічує 4 модулі. Кожен модуль збігається з визначеними раніше етапами розробленої методики. Запропонований спецкурс-практикум можна впроваджувати в процес викладання будь яких фахових дисциплін. Це пояснюється тим, що базовим у змісті даного спецкурсу є музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики до художньо-проектної діяльності з учнями початкових класів.

На першому (підготовчому) етапі ставилися завдання систематизувати знання щодо:

- сутності поняття «проект» та похідних від нього понять, таких як: «метод проекту», «проектування», «проектна технологія», «проектна діяльність», «проектувальна діяльність», «педагогічне проектування», «проектна культура», що застосовуються в педагогічній освіті;
- основних художньо-проектних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- використання методу проектів як ефективного засобу формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики;
- педагогічного потенціалу методу проектів як новітньої художньо-педагогічної технології викладання уроків музичного мистецтва. Вузьке та широке тлумачення поняття.
- класифікації проектів за такими параметрами, як: склад учасників, характер партнерської взаємодії, рівень реалізації міжпредметних, міжмистецьких зв'язків, характер координації, тривалість, види проектів та характер проектної діяльності.
- специфіки застосування методу проектів у мистецькій освіті та оволодіння діагностичними процедурами;

Сформувати вміння:

- розрізняти характерні особливості таких понять, як «проект», «метод проекту», «проектна технологія», «проектне навчання», «проектна діяльність», «педагогічне проектування», «проектна культура»;
- визначати основні художньо-проектні уміння майбутнього вчителя музики;
- чітко формулювати педагогічну мету, добирати до неї відповідну класифікаційну характеристику проекту, методи роботи та діагностичні процедури;
- здійснювати аналіз мистецького матеріалу, оцінювати його педагогічний та художньо-естетичний потенціал;
- виявляти основні напрямки впливу художньо-проектної діяльності на удосконалення фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

- *Розвинути установки до:*
- аналізу та оціночних суджень;
- професійно-педагогічного та фахового удосконалення;
- прояву критичного, прогностичного та гнучкого мислення;
- самоосвіти у здійсненні пошуку інформації та її узагальнення;
- інноваційності (новаторства) під час модифікації та планування мистецького проекту.

Очікувані результати:

Наприкінці першого етапу експериментальної методики формування художньо-проектних умінь студенти повинні:

- самостійно аналізувати, узагальнювати й систематизувати теоретичні знання з проблеми використання проектної технології в педагогічній системі освіти, зокрема мистецько-педагогічній;
- оволодіти технологією проектування процесу створення мистецького проекту (мета, завдання, методи, зміст, характер проектної діяльності);
- здійснювати перспективне планування власної проектної діяльності;
- виявляти інтерес та ініціативу щодо формування власних художньо-проектних умінь як елемента підвищення фахової компетентності;
- здійснювати аналіз та оцінювання запропонованих викладачем різноманітних мистецьких проектів. Творчо модифікувати різні приклади мистецько-педагогічних проектів.
- самостійно опрацьовувати наукові джерела, працювати з пошуковими системами Інтернету з метою розширення змістового поля інформації.

На першому етапі для досягнення поставленої мети та вищезазначених завдань важливо було згуртувати студентів ЕГ, зацікавити майбутньою художньо-проектною діяльністю та спрямувати їхню увагу на усвідомлення необхідності оволодіти матеріалом даного спецкурсу.

На етапі ознайомлення були використані методи створення позитивної атмосфери, фасилітованої бесіди, дискусії, що надає студентам відчуття

безпеки та взаємодовіри, сприяє згуртуванню групи та впливає на подальшу взаємодію між учасниками навчального процесу.

Для створення мотивації групи до навчання важливо було дати можливість студентам самостійно виявити коло фахових компетентностей майбутнього учителя музики і визначити проектні уміння як важливий елемент професійної підготовки. Для цього ми використали *метод «Снігова куля»* і запропонували учасникам навчання назвати своє ім'я і підкріпити його вибором одного з важливих, на його погляд, професійних компетентностей учителя музики. Наприклад: Я, Наталія, вважаю, що вчитель музики має уміти...; наступний студент повторює слова попереднього і озвучує свої: Наталія вважає, що учитель має вміти грати та імпровізувати на інструменті, а я, Сергій, вважаю, що учитель музики має знати... має мати такі якості як..., повинен бути такий-то і. т. д. Таким чином, акцентується увага студентів на адекватному виборі певних компетентностей учителя музики. На завершення попросити учасників записати на дошці свої вислови щодо професійної компетентності вчителя музики. Педагог має об'єднати написані вислови у певні групи і *провести дискусію* зі студентами, звертаючи увагу на ті групи компетентностей, які вони не вказали.

На етапі обговорення тематики та програми проведення спецкурсу-практикуму було використано *метод фасилітованої бесіди*, за допомогою якої основна увага спрямовувалася на проблему наявності проектних умінь у майбутнього учителя музики як компонента фахової компетентності (навмисно не акцентуючи увагу на художній складовій даних умінь). У ході бесіди важливо було спрямувати роздуми студентів так, щоб вони самі звернули увагу на особливості, які характерні для проектних умінь саме вчителя музики.

На даному етапі важливо, щоб студенти змогли виявити необхідні художньо-проектні уміння майбутнього учителя музики і обґрунтувати їх специфіку. За допомогою техніки *«покер критеріїв»* зі студентами було проведено дискусію [7]. Для цього студентів було об'єднано в групи по 5-6 осіб. Учасники одних груп мали якомога більше написати проектних умінь

учителя (без опори на спеціальність), а учасники інших груп мали написати якомога більше художньо-проектних умінь майбутнього вчителя музики. Коли групи все написали, їм роздали аркуш, на якому визначено три сфери (три прямокутники різної величини, які містяться один в одному). Наступним кроком було помістити найважливіші (на думку групи) виписані ними уміння у центральний прямокутник, менш важливіші – у другий прямокутник і незначні – у третій. Після завершення даного завдання кожна група мала презентувати опрацьований матеріал і пояснити свій вибір.

Використовуючи «покер критеріїв», викладач має можливість не тільки провести дискусію зі студентами щодо проектних (художньо-проектних) умінь майбутнього учителя, а й залучити всіх до активної участі в дискусії. Оскільки кожен має записати свої думки за запропонованою темою й спочатку самостійно, а потім у групі має прийнятися рішення щодо значущості аргументів. Дане завдання активізує критичне мислення, формує уміння переконувати, пояснювати свій вибір чи свої погляди, домовлятися з одногрупниками щодо вибору більш важливих чи менш важливих аргументів.

Після обґрунтування студентами найважливіших художньо-проектних умінь та їх особливостей, з погляду на майбутню професію вчителя, студентам було *запропоновано завдання*: написати визначення поняття «художньо-проектні уміння майбутнього учителя музики».

Після зробленого представниками кожної з груп дефініції поняття, викладач проводить презентацію навчально-практичного спецкурсу «Мистецтво художньо-проектної діяльності учителя музики» з визначенням мети, завдань, етапів роботи, основних художньо-проектних умінь майбутнього учителя музики та їх базових функцій. Висвітлюючи тематику та програму курсу, важливо підібрати відповідні аргументи для мотивації студентів до майбутньої художньо-проектної діяльності.

Усвідомлення студентом необхідності оволодіти вищезгаданими знаннями, уміннями та установками активізує самостійне мислення в руслі професійної компетентності. Презентація навчальної мети і завдань спецкурсу

повинна бути безпосередньо пов'язана з тим результатом, який має досягнути учасник навчання. Саме тому, висвітлюючи їх, необхідно акцентувати увагу на перспективі навчальних досягнень студента. Виявлення очікувань студентів дає можливість викладачу побачити, чи зрозуміли вони мету та завдання даного спецкурсу. Ця інформація дає можливість більш гнучко підходити до кожного із запланованих етапів формувального експерименту.

На етапі виявлення очікуваних результатів студентів, пов'язаних із навчанням на вищезгаданому спецкурсі, було використано метод аналізу та вирішення проблем. Для цього запропоновано виконати завдання під назвою «аналіз ситуації».

Кожному учаснику пропонується написати на окремому аркуші паперу свої очікування від навчання на даному спецкурсі й передати педагогу. Студенти можуть написати по декілька очікувань, які можуть стосуватися як набуття відповідних умінь, так і набуття певних якостей, знань та навичок. Коли викладач візьме дані у всієї групи, він має відповідним чином класифікувати очікування студентів і прикріпити аркуші для нотаток до великого ватману. Описані студентами очікування зберігаються до завершення спецкурсу і на підсумковому занятті учасниками проводиться самоаналіз, які з їх них здійснились, а які – ні. Згідно з цим викладач може робити для себе певні висновки щодо якості та успішності розробленої методики.

Наступним завданням було ознайомити студентів з *історією запровадження методу проектів в педагогічну освіту*. Для цього був використаний метод активної комунікації «ажурна пилка». Дане завдання допомагає активізувати всіх учасників і залучити їх до вивчення теоретичного матеріалу завдяки самостійній роботі з першоджерелами. Окрім того, виконання даного завдання дозволяє залучити слабших студентів, які почувають себе в групі невпевнено. Спосіб якісного опрацювання студентами необхідної інформації полягає в необхідності донести її до інших учасників групи.

Отже, викладач заздалегідь об'єднує студентів у невеликі групи і дає певний матеріал для самостійного вивчення. Кожен студент міні-групи має вивчити свій матеріал. Після його опрацювання студенти знову об'єднуються в свої міні-групи, і кожен з них має подати іншим свою частину інформації. Таким чином усі студенти повідомляють інформацію, пов'язану з виникненням методу проекту, історією його розвитку, про видатних педагогів, які запроваджували даний метод у навчальний процес тощо. Викладач має дібрати так інформацію, щоб кожна міні-група могла потім її презентувати і слідкувати, щоб інформація в інших групах не повторювалася.

Отже, перша група буде репрезентувати час виникнення методу проекту, друга група представляти видатних педагогів того часу, які використовували даний метод, наступна група розповідає про подальші часи і особливості застосування даного методу у галузі освіти тощо.

Для теоретичного осмислення студентами сутності дефініції «проект» та похідних від нього понять, таких як: «метод проекту», «проектування», «проектна технологія», «проектна діяльність», «проектувальна діяльність», «педагогічне проектування», «проектна культура», що застосовуються в педагогічній освіті, було запропоновано ознайомитися з визначеннями цих понять. Викладач роздає картки з цими формулюваннями і пропонує студентам ознайомитися з ними (див. додаток В). Далі студенти об'єднуються попарно, і їм за допомогою «методу інтерв'ю» пропонується визначити сутність поняття один одному. Експеримент полягав у тому, що той, кого «інтерв'ювали», не зчитував визначення з картки, а пояснював його невимушено, своїми словами, тлумачив поняття, як він його розуміє. Інший студент, прослухавши пояснення напарника, мав розповісти вже всій групі, як він зрозумів суть цього поняття. У підсумку викладачеві було важливо *провести із студентами фасилітовану бесіду*, за допомогою якої скоординувати їхні визначення і звернути увагу на ефективність використання проектної технології як основної для процесу формування художньо-проектних умінь. Викладач мав ознайомити студентів із сутністю, метою та завданнями проектної технології, презентувати і здійснити

аналіз робіт, присвячених використанню проектної технології в педагогічній, зокрема музично-педагогічній діяльності учителя. У підсумку кожен студент повинен визначити й написати, який педагогічний потенціал, на його думку, має проектна технологія для осучаснення змісту викладання уроків музичного мистецтва.

Важливим аспектом роботи зі студентами на першому етапі було: дати чітке розуміння технології створення різноманітних проектів, дати пораду щодо основних підходів до їх структурування, настановити студентів на алгоритми дій, їх види за ознаками та класифікацією; на розуміння педагогічних, просвітницьких завдань мистецьких проектів та вміння її сформулювати; на опанування діагностичних процедур, на здатність до критичного аналізу та подальшої розробки й удосконалення проектів.

Для цього було використано методи: модифікації, тестування, мозкової атаки, проблемного пошуку, інтерв'ювання.

Використання даних методів передбачає розробку та поетапність впровадження відповідних завдань. Опишемо деякі з них.

Викладач роздає міні-групам, у які об'єдналися студенти, різноманітні мистецькі проекти, але без визначеної мети та завдань. Після ознайомлення з матеріалом групи мають презентувати сформульовані ними мету та завдання. У процесі презентації студенти, уважно слухаючи, задають запитання так, ніби вони беруть інтерв'ю. Тобто студенти-слухачі мають бути досить прискіпливими і продумувати питання, на які групі, що презентує, треба відповідати аргументовано й упевнено. Це відбувається як своєрідний захист на відповідність матеріалу меті та завданням, опрацьованим групою.

Для викладача проведення даного завдання дає можливість спрямувати увагу студентів на чітке усвідомлення щодо мети та завдань мистецького проекту. Таким чином, вирішується проблема визначення й усвідомлення студентами педагогічних, мистецтвознавчих, просвітницьких, розвивальних, естетико-виховних, культурно спрямованих аспектів проекту.

Для того, щоб студенти навчилися технології проектування, знали класифікацію проектів за певними ознаками, уміли розрізняти проекти за цими ознаками, самостійно планувати певний вид проекту, було запропоновано лекцію-презентацію та подальший комплекс інтерактивних та ігрових методів.

Під час лекції викладачем надавалася інформація про різні види проектів та їх ознаки. Класифікація проектів як уже зазначалося, висвітлювалася різними дослідниками (У. Кілпатрик, Є. Колінгс, О. Пехота, Н. Матяш, Є. Полат) [2]. Студенти ознайомлюються з поділом проектів на види за такими ознаками, як: домінуюча у виконанні проекту діяльність – дослідницька, ігрова, рольова, прикладні (практично-орієнтована), творча, інформаційна (ознайомчо-орієнтована); предметно-змістова галузь – монопроекти, міжпредметні проекти та їх характерні особливості; характер координації проекту – внутрішні або регіональні, міжнародні; тривалість виконання проекту – короткочасні, середньої тривалості; довготривалі [1].

Потім викладач презентує різні проекти і просить студентів самостійно класифікувати їх за видами та відповідними ознаками. Для закріплення даного матеріалу пропонується скласти план-проспект мистецького проекту за наданою викладачем класифікацією.

Використання ігрових методів доцільне при ознайомленні студентів з алгоритмом організації проектної діяльності, етапами роботи над проектом, змістом діяльності на кожному етапі.

Викладач роздає кожному студенту бейджі з написом певного етапу роботи над проектом. Таким чином відбувається розподіл ролей. Таких «ролей» вісім, відповідно до етапів роботи над проектом, а саме:

- підготовка до проектування (визначення теми, мети та завдань проекту);
- планування;
- дослідження;
- результати (аналіз інформації; формулювання висновків);
- підготовка та оформлення презентації;
- презентація;

- оцінка проектної діяльності;
- після проектні дії (корекція; використання проектних результатів) [10].

Багато, щоб учасники гри не бачили, що в них написано на бейджику. Завдання полягає в тому, щоб дана група студентів вишукувалася в ряд відповідно до отриманих етапів роботи над проектом. Особливість даної гри-завдання полягає в тому, що зробити це потрібно орієнтуючись тільки на бейджик інших учасників. Після того, як всі знайшли «своє місце» у ряду, кожен має озвучити те, що написано на його бейджику, знову ж таки не читаючи його. Таким чином, за допомогою ігрової ситуації кожен студент запам'ятовує етапи роботи над проектом.

Продовжуючи ознайомлення студентів із послідовністю роботи над проектом, пропонується, щоб до кожного студента, який представляє певний етап, приєдналося по 4 особи. Працюючи вже разом, кожна міні-група має виробити та записати на фліпчартлі зміст діяльності характерний етапу, який вони представляють. Таким чином, використовуючи проблемно-пошуковий метод, у студентів відбувається чітке розуміння змісту діяльності на кожному етапі проекту і формується вміння планувати власну діяльність.

Оскільки метою даного етапу, окрім рефлексивно-аналітичних умінь, було ще формування методично-прогностичних умінь студентів, які входять в операційний компонент, нами було використано методи аналізу та вирішення проблем, такі, як «дерево прийняття рішень» [Роджерс Ла Рус, Річард Релі] та аналіз «СВОТ», які навчають передбачати та прогнозувати результати проектної діяльності. Вищевказані методи розвивають вміння вибирати і приймати рішення з повним усвідомленням усіх його наслідків.

Так, наприклад, «дерево прийняття рішень» показує, як важливо спочатку зібрати інформацію, відокремити важливе від другорядного та знайти недоліки в проблемній ситуації [7]. Наведемо приклад використання даного методу в процесі розробки мистецького проекту.

Студенти об'єднуються в міні-групи і самостійно та колегіально обирають проблему, яку б вони хотіли вирішити за допомогою проекту. Група

визначається з темою та метою проекту. Для опрацювання обраної теми студентам пропонується графічно зобразити процес прийняття рішень у вигляді дерева. Для цього потрібно визначити мету та завдання, а також цінності, інтереси та пріоритети проекту. Окрім того, можуть з'являтися цілі до кожного з етапів запланованого проекту. Наступний крок – це пошук можливих рішень (краще, коли рішень буде багато). На даному етапі активізується уява студентів та їхнє творче мислення. Викладач має спрямовувати пошук студентів знаходити не тільки те, що є очевидним, а й приховані досягнення проекту. Кількість «гілочок» на дереві залежить від кількості та різноманітності альтернатив. Надалі потрібно визначити позитивні та негативні наслідки кожного з можливих варіантів опрацювання даного проекту. У підсумку студенти приймають остаточне рішення, звертаючи увагу на визначені на початку мистецького проекту його мету та завдання.

Для оволодіння діагностичними процедурами в процесі розробки проектів студентами, вважаємо доцільним використання методу, який називається «аналіз СВОТ», уперше введений професором К. Andrews (К. Ендрюс) у 1963 році. Даний метод широко застосовується у менеджменті та для визначення сильних і слабких сторін діяльності навчального закладу [8]. Розроблявся він для здійснення внутрішнього та зовнішнього аналізу організації в процесі планування, особливо ефективний у стратегічному плануванні, коли необхідно визначити діагноз процесів та структур і передбачити майбутній стан речей (оцінити шанси на існування, запропонувати розвиток) [7]. Ми модифікували даний метод для вирішення поставлених нами на даному етапі завдань. Таким чином студенти, використовуючи цей метод, оцінювали сильні та слабкі сторони спланованого мистецького проекту, звертаючи увагу на внутрішній стан речей, тобто людський потенціал (вік, освіта, здібності, кваліфікація тощо); матеріальні засоби (обладнання, приміщення); час (скільки часу відводиться); інформацію (доступність, актуальність). У нашому випадку, це орієнтація проекту на студентів чи на учнів, врахування рівня їхніх музикальних здібностей, розвитку, знаннєвої бази,

наявних компетентностей. Стосовно матеріальних засобів, то враховується об'єм приміщення (кабінету, залу), доступ до Інтернету, відповідне обладнання, наявність шумових чи музичних інструментів. Особливе значення має врахування часу, який відводиться на реалізацію всіх етапів проекту та збір і опрацювання необхідної інформації. Добір матеріалу має відповідати віковим, інтелектуальним, особистісним характеристикам учасників проекту. Графічний запис подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

С (S) – сильні сторони	В (W) – слабкі сторони
О (O) – можливості	Т (T) – небезпека
Позитивні сторони	Негативні сторони

Наведемо приклад проведення завдання.

Викладач об'єднує студентів у 4 команди, кожна з яких повинна працювати над одним з чотирьох питань і здійснити аналіз обраного групою проекту. Таким чином учасники групи вчаться знаходити аргументи «за» або «проти», які підтверджують їхню позицію. Аргументи слід впорядковувати від найважливіших до незначних. Після обговорення всіх аргументів, важливо, щоб група відшукала рівновагу між позитивними та негативними аспектами запровадження даного проекту. Використання цього методу на даному етапі спецкурсу дає можливість студентам уникнути недооцінки негативних аспектів проекту або переоцінки позитивних, учить звертати увагу як на перші, так і на другі.

Зауважимо, що теми студенти обирали як з музичного, так і з інших видів мистецтва. Надамо приклад тем до проектів, які можна розглядати за допомогою аналізу SWOT: «Казки і музика»; «Природа в музиці» чи «Музика природи»; «Ритм у мистецтві»; «Сучасний підручник з музичного мистецтва»; «Опера сьогодні»; «Українська опера»; «Мелодія душі – образи романтичної музики»; «Орнамент у музиці»; «Музика до «Кобзаря»; «Український фольклор у хорових творах»; «Автентика й сучасність», «Історія однієї пісні». Для проектів інтегрованого характеру можна використати теми, зазначені в

підручниках для інтегрованого курсу «Мистецтво». Це такі теми, як: «Зимові фантазії», «У світі балету», «Краса довкілля в мистецтві», «Образ людини в мистецтві» тощо.

Незважаючи на те, що вищевказані теми запропоновані для школярів, вважаємо за доцільне запропонувати і студентам опрацювати їх як мистецький проект, оскільки майбутня професійна діяльність студентів пов'язана з викладанням уроків музики та інтегрованих уроків «Мистецтво». Саме тому для удосконалення свого фахового рівня майбутньому учителю, педагогу-музиканту, важливо більш детально опрацювати зазначені теми.

На другому (планувально-технологічному) етапі ставилися завдання систематизувати знання щодо:

- основних елементів кооперативного навчання;
- організаційно-комунікативних навичок особистості;
- змісту музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва;
- змістових ліній мистецьких проектів;
- організації усіх етапів мистецького проекту.

Сформувати уміння:

- працювати в колективі та здійснювати організаційно-комунікативні дії;
- визначати актуальні проблеми фахової підготовки майбутнього учителя музики для визначення ідеї та мети мистецького проекту;
- розробляти та презентувати мету, завдання та основні етапи мистецького проекту (за вибором студента);
- переконливо аргументувати доцільність вибору ідеї мистецького проекту;
- здійснювати усі організаційні процедури із забезпечення поставленої мети та завдань проекту;
- прораховувати наслідки реалізації тих чи інших задумів у кінцевому результаті проекту.

Розвинути установки до:

- співпраці у групі проектантів;
- прояву лідерських якостей та відповідальності;

- аналізу та вирішення поточних проблем у спільній координації з усіма учасниками проектної роботи;
- внутрішньої мотивації до набуття фахових компетентностей.

Очікувані результати: наприкінці другого етапу експериментальної методики формування художньо-проектних умінь студенти повинні:

- оволодіти навичками кооперативного навчання для створення позитивної взаємозалежності між учасниками проекту, відкритості у сприйнятті ідей та пропозицій членів проектної групи, проявів групової згуртованості в процесі вирішення поточних проблем мистецького проекту;
- опанувати технологію процесуальних дій та організаційних процедур під час роботи над кожним етапом проекту для забезпечення поставленої мети;
- виявляти проблемне поле особистої фахової підготовки (враховуючи основні напрямки музично-педагогічної діяльності учителя музики) та відповідно координувати зміст та характер художньо-проектної діяльності.

На початку другого етапу студенти мали оволодіти елементами кооперативного навчання. Як відомо, кооперативне навчання – це педагогічна технологія, яка застосовується для роботи студентів (учнів) у групах і робить їх відповідальними за навчання один одного; при цьому кожен учасник навчання особисто підзвітний за своє власне навчання. Кооперативне навчання є синонімом до поняття «спільне навчання».

Оскільки формування художньо-проектних умінь здійснюється, в основному, у процесі спільної роботи групи над проектом, то на даному етапі важливо було розпочати із завдань, які б дозволили студентами відчувати себе впевнено у співпраці з іншими, не боятися висловлювати свої ідеї, пропозиції, уміти обґрунтовувати свою думку і дослухатися до інших учасників навчання. На жаль, констатуємо, що більшість студентів не вміють навчатися в процесі колективної діяльності, не мають комунікативних навичок. В основному, вони націлені на здобуття музично-педагогічної освіти в процесі самостійного

навчання. Окрім того, у студентів часто існує упереджена думка щодо більшої продуктивності навчання саме тоді, коли воно самостійне і не залежить від участі однокурсників. Це, на нашу думку, також пов'язано з невмінням взаємодіяти з іншими.

Для набуття студентами позитивного досвіду роботи в команді (групі) нами були використані *методи створення позитивної атмосфери організації спільної художньо-проектної діяльності, активної комунікації та активного слухання.*

Перед тим, як залучити студентів до художньо-проектної діяльності, потрібно виробити з ними перелік правил комфортної роботи у групі під час опрацювання того чи іншого проекту. Сформулювати ці правила студенти повинні самі. Для цього вони об'єднуються в групи (5-6 осіб) і в результаті спільного обговорення мають записати на ватмані всі свої побажання щодо створення позитивної атмосфери під час роботи в групі, правил поведінки учасників групи, створення умов для конструктивної спільної комунікації. Після виконання цього завдання кожна група презентує свій варіант правил і побажань, а викладач, об'єднуючи в групи ті з них, які повторюються, оформлює все на одному аркуші. Погоджуючись із записаними правилами, кожен студент мав їх підписати. Таким чином, студенти самостійно виробили для себе спільну угоду щодо виконання вироблених правил комфортної роботи в групі, яких вони повинні були дотримуватися. Для того, щоб вони цього не забували, даний перелік має бути прикріплений в кабінеті на видному місці. Це дає змогу кожному учаснику групи у разі порушень корегувати свою поведінку. Наведемо приклад основних побажань та правил, які були важливі для студентів. Отже, спільна угода містила такі правила:

- брати активну участь в обговоренні теми, мети, завдань та змісту на усіх етапах роботи над проектом;
- не критикувати ідеї чи пропозиції інших учасників проектної діяльності;
- бути відповідальним, виконуючи завдання, яке група визначила для кожного особисто, і вчасно їх виконувати;

- не запізнюватися на спільні зустрічі творчої групи з приводу опрацювання подальших етапів проекту;
- надавати можливість кожному висловитися, не перебиваючи один одного;
- не відхилятися від поставленої мети та завдань проекту;
- у разі потреби допомагати іншим учасникам проектної групи;
- надавати творчі пропозиції та ідеї щодо їх реалізації;
- добирати цікавий матеріал для змісту мистецького проекту, проявляти креативність у процесі його компоновки;
- узгоджувати та конкретизувати мету й завдання мистецького проекту зі всіма учасниками проектної групи.

Виконувати це завдання має вся група студентів. Важливо, щоб ніхто не ухилявся від завдання або не перебирав виключно на себе вироблення більшої частини правил. Це має бути робота спільна усіх і кожного окремо. Саме тому дану угоду мають обговорити і прийти до спільної концепції правил роботи створення мистецьких проектів.

Наступне завдання полягало в налаштуванні студентів на вміння уважно вислуховувати інших, акцентуючи увагу на важливості даної якості для ефективної взаємодії в групі під час роботи над проектом. Спочатку бажано зі студентами провести бесіду, у якій за допомогою «методу наведення» стимулювати пошук відповідей на такі запитання: чому люди не слухають один одного? Чи зауважуєте ви, що вас не слухають? Які емоції у вас викликає ситуація, коли ви хочете щось сказати, а вас ігнорують? За якими ознаками ви виявляєте що людина вас не чує? Що потрібно, на вашу думку щоб вашою розповіддю зацікавились? Як заохотити людей вас вислухати? Як виглядає збоку, коли люди, спілкуючись між собою, уміють слухати один одного?

Після обговорення цих питань потрібно, щоб студенти визначили основні прояви культурного спілкування і вміння чути інших. Важливо, щоб вони зробили для себе висновок, чого не бажано робити під час спілкування. В основному, це були такі поради: не переходити на іншу тему під час розмови, не відволікатися і не перебивати співрозмовника власною розповіддю, не

давати поради без потреби, обережно задавати уточнювальні запитання. Дані визначення викладач записує на ватмані чи фліпчарті.

Після отриманих відповідей пропонується провести дебати. Для цього студенти об'єднуються в пари. Один з них має придумати тему до проекту і розповісти напарнику про своє бачення щодо його організації, орієнтовного змістового наповнення, добору відповідного мистецького матеріалу та аргументувати доцільність участі в даному проекті для вдосконалення фахових компетентностей кожного з проектантів. Інший студент має уважно вислухати першого, задавати уточнюючі запитання щодо ідеї та змісту чи етапів організації проекту і вказати на певні ризики чи недоліки. У підсумку кожна пара має презентувати обговорений ними проект із вказівками на його плюси та мінуси. Дане завдання вчить студентів слухати і чути іншого, спокійно обговорювати різні недоліки у розробці проекту і вміти або погоджуватися з ними, або знаходити аргументи на більш точне пояснення своїх задумів.

Наступним завданням на даному етапі було спрямувати думки студентів на усвідомлення та визначення своїх навчальних потреб. Тобто, кожен студент мав зробити аналіз свого фахового рівня і зафіксувати, у яких напрямках йому потрібно удосконалюватися. Для цього вони мали заповнити таблицю, де в першій колонці записано різні види діяльності майбутнього учителя музики, у другій – навчальні потреби студента, тобто те, що потребує удосконалення, і в третій – перспективи розвитку, тобто навчальні дії щодо покращення свого фахового рівня. Таблиця подана у додатку В.

Дане завдання ми давали для того, щоб у процесі вибору теми мистецького проекту, вибору та виконання своєї частини завдання до проекту студенти враховували як свої навчальні потреби, так й особливості майбутньої діяльності вчителя музики. Важливо, щоб робота над мистецьким проектом здійснювалась студентами з відповідним спрямуванням на освоєння знань та удосконалення професійних умінь з музичного мистецтва та музичної педагогіки.

Перед вибором тематики та змістових ліній мистецьких проєктів викладач організував зі студентами дебати. *За допомогою проблемно-пошукового методу* потрібно було здійснити аналіз аргументів «за» і «проти». Зазначимо, що проведення дебатів дає можливість всебічного розгляду поставленої проблеми чи завдання. Даний метод вчить робити вибір, критично ставитися до різних пропозицій, бачити суперечливі питання і розглядати проблему з різних позицій. Окрім того, описане завдання вчить учасників приязно висловлювати аргументи «за» чи «проти», не намагаючись переконати однокурсника чи групу, яка висловлює протилежну точку зору в правильності своїх поглядів.

Дане завдання впроваджується нами для того, щоб студенти навчались полемізувати, уміли уважно слухати інших.

Для студентів, на наш погляд, певні труднощі становить невміння відділяти проблеми від особистого ставлення до однокурсників та вистоювати свої позиції без провокування емоційних атак на інших. Тому, безперечно, спочатку необхідно було обговорити зі студентами правила поведінки і мету проведення дебатів.

Основним завданням для студентів було визначити, які змістові лінії мистецьких проєктів важливо опрацювати в процесі вивчення даного спецкурсу. Для цього потрібно було врахувати два фактори.

Перший полягав у виявленні співвідношення тематики проєктів з тематикою уроків у школі. Це пов'язано з тим, що студенти даного курсу проходять педагогічну практику і викладають музику в молодших класах.

Другий фактор – це врахування при виборі тематики свої навчальні потреби і взаємозв'язок проєктів з іншими фаховими дисциплінами. Таким чином, студентами пропонуються різноманітні варіанти тем, проводиться аналіз аргументів «за» чи «проти» і за допомогою викладача визначаються основні змістові лінії проєктів [6].

Наведемо приклад проведення дебатів. Викладач або об'єднує студентів у декілька команд, або студенти можуть самотійно об'єднатись у команди.

Викладач визначає час дискусії у командах та пропонує кожній команді підготувати аргументи на підтримку своїх пропозицій. Краще, щоб студенти занотовували свої аргументи і в процесі презентації мали їх перед очима. Після опрацювання матеріалу кожна команда презентує свої теми і групує їх в змістові лінії, наводячи аргументи «за». Наступна команда має спочатку презентувати свої напрацювання, знову ж таки аргументуючи свій вибір. Після виступу команд викладач об'єднує ті теми, які були спільними. Наприклад, одна і друга команда обрали теми до проектів, пов'язані з народними інструментами, народними піснями, театралізованими обрядами, українською культурою тощо. Тоді викладач об'єднує дану тематику в етнокультурну змістову лінію мистецьких проектів. Таким чином залишаються теми, які об'єднати складно. Тоді кожна з команд має знайти аргументи «за» щодо своїх тем і аргументи «проти» щодо тем протилежної команди. Викладач подає сигнал початку дебатів, контролює час і надає можливість висловитися кожній команді. Після завершення дебатів слід об'єднати команди та допомогти їм відшукати спільне рішення в групуванні проектної тематики у певну змістову лінію. Отже, після виконання даного завдання студентами було самостійно виділено й обґрунтовано такі змістові лінії проектів, як: етнокультурна, міжкультурна та субкультуро-інноваційна.

В етнокультурну входили теми проектів, пов'язані з українським вокальним, інструментальним, хоровим мистецтвом, з висвітленням здобутків видатних митців української музичної культури, культурно-виховними особливості українського фольклору, висвітленням сучасних обробок автентичної народної музики, музики в житті та творчості українських поетів і художників.

У міжкультурну змістову лінію була об'єднана тематика, присвячена порівнянню мистецької культури різних народів, національних особливостей музики та засобів її виразності, характерних для того чи іншого народу, знаходженню спільних рис у музичному мистецтві народів світу, знайомство з творчістю композиторів різних країн.

У субкультуро-інноваційну змістову лінію увійшли теми, які були залишені для дебатів, і за які студенти наводили як свої аргументи «за» та «проти». Це теми, які присвячені сучасним напрямкам у музиці, інноваційним технологіям викладання музичного мистецтва, новим технологічним засобам творення музики, зокрема теми, які висвітлюють процеси становлення тієї чи іншої музичної течії, стилю, як-от: джаз, готика, хіп-хоп, рейв, рок, хард-рок, фольк-рок тощо. Як відомо, субкультури – це головні складові соціальної взаємодії, на рівні яких і виникає оновлення культури. Ці ідеї асимілюються суспільством у міру того, як вони отримують ширше визнання.

Основними чинниками щодо формулювання даної тематики проектів у змістову лінію під назвою субкультуро-інноваційна, були уподобання студентів та їх музичні смаки. Оскільки ми живемо в час інформаційних і комунікаційних технологій, з'явилися можливості для нових організаційних форм взаємодії. У тому числі й так званих «віртуальних» музичних об'єднань за певними музичними уподобаннями. Поява таких об'єднань зумовлена певними чинниками, як-от: неможливість чути виступ улюбленого співака наживо або ж чути його виступи по радіо чи телебаченню. Це, як правило, пов'язано зі смертю виконавця. Як приклад можна навести творчість Квітки Цісик чи Елвіса Преслі. Наступний чинник – це захопленість музичною творчістю іноземних музикантів, виступи яких відбуваються в основному за кордоном, або українських молодіжних музичних груп, які ще не виступають з концертами і ще мало популяризовані. Ще одна причина – це захопленість студента сучасною популярною групою і велике бажання якомога більше дізнатися про неї.

Нагадаємо, що вбір вищеописаних змістових ліній до мистецьких проектів визначався за двома основними факторами: навчальної потреби студентів щодо удосконалення фахового рівня та орієнтації на майбутню педагогічну діяльність з учнями молодших класів загальноосвітньої школи.

На рисунку 3.2 зображено співвідношення змістових ліній тематики проектів з фаховими дисциплінами мистецько-педагогічних факультетів, за спеціальністю «Музичне мистецтво».

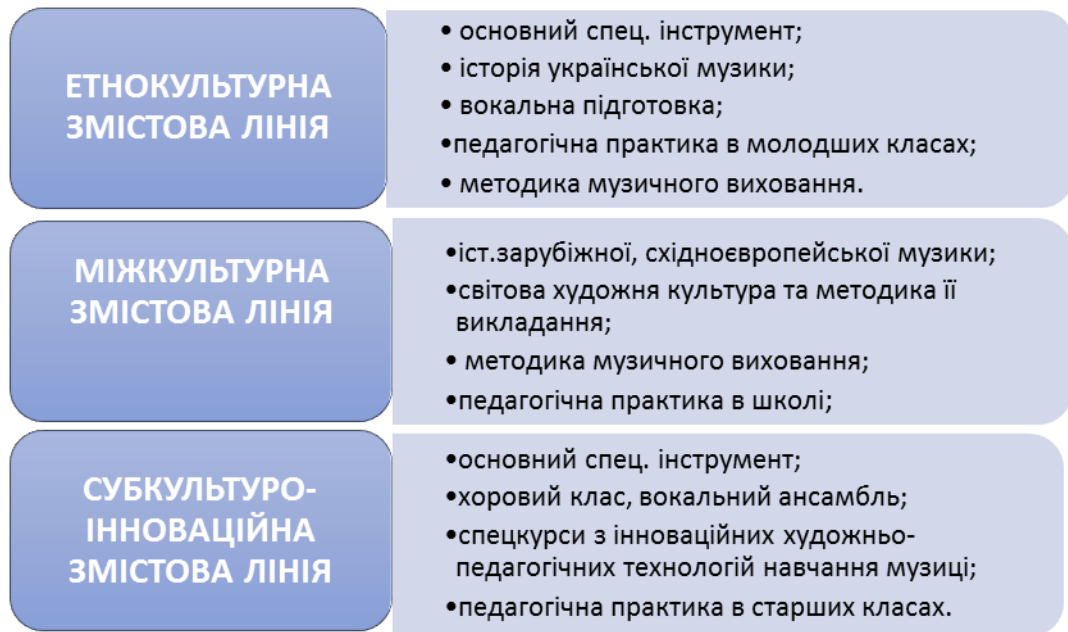


Рисунок 3.2. Співвідношення змістових ліній мистецько-педагогічних проектів з фаховими дисциплінами.

Обґрунтуємо наш вибір фахових дисциплін. Судячи з тематики проектів, що були об'єднані студентами в змістові лінії, можна було зорієнтуватись, на яких фахових дисциплінах можна їх реалізовувати. Так, наприклад, у класі основного музичного інструмента викладач може запропонувати студентам свого класу опрацювати проекти на такі теми: «Сучасна українська фортепіанна музика», «Народні мотиви у фортепіанному мистецтві», «Фольклорні твори в сучасній композиторській обробці», «Взаємодія фольклору і сучасної музики на прикладі творів українських композиторів». Це може бути тема, у якій група студентів опрацьовує сценарій до народного свята Івана Купала чи Різдва. Студенти визначаються з творами, які передають художній образ даного свята. До такого проекту можна залучити групу режисерів чи хореографів. На етапі реалізації цього проекту вивчені фортепіанні твори об'єднують в єдину художньо-драматичну концепцію проекту. Результатом зазначеного проекту

може бути проведення мистецько-просвітницького заходу для всього факультету.

Застосування міжкультурної тематики проектів у класі фортепіано ми не розглядали, хоча тут також можуть бути цікаві ідеї. На наш погляд, саме третю змістову лінію, субкультуро-інноваційну, доцільно використовувати на заняттях зі спеціального інструмента. Це можуть бути проекти, присвячені розкриттю особливостей сучасної фортепіанної музики або такої тематики, як «Ми, сучасні композитори», у якій студенти опрацьовують елементи імпровізації або створюють проект, у якому ознайомлюються з новими цікавими методами навчання гри на фортепіано. Можна опрацювати проект, в якому студенти розповідають про сучасні стилі у фортепіанному мистецтві з виконанням відповідних творів.

Наступною фаховою дисципліною, в якій можна запроваджувати проекти етнокультурної тематики, є курс з історії української музики. Процес вивчення матеріалу даної дисципліни можна удосконалити за допомогою застосування проектною технології навчання. Наприклад, це можуть бути проекти, у яких студенти ознайомлюються з народними інструментами, із творчістю певної групи композиторів, з народними думами та творчістю кобзарів, із піснями різних регіонів України, з українською симфонією та оперою. У змісті даної дисципліни дуже великі можливості залучення студентів до художньо-проектної діяльності. Головне, щоб ідея проекту, його реалізація та подальша презентація містила не тільки інформаційну, мистецтвознавчу складову, а й активізувала художньо-образне мислення студентів, роблячи акцент на пошук художньо-естетичного, художньо-образного змісту.

У хоровому класі та на вокальних ансамблях, на нашу думку, досить складно запроваджувати метод проекту. Це пов'язано з тим, що будь-який проект вимагає для своєї реалізації певного часу. Ми зауважили, що на цих дисциплінах можна запроваджувати етнокультурну та субкультуро-інноваційну тематику мистецьких проектів. Наприклад, одні учасники проекту добирають музичний матеріал, другі продумують оформлення залу, треті розробляють

ескізи костюмів, четверті працюють над сценарієм виступу. Таким чином можна опрацьовувати проекти-заходи на теми: «Весняна пісня», «Хорові твори в обробці Леонтовича», «Арабески», «Візерунки голосів». Що ж до субкультуро-інноваційної змістової лінії проектів, то на даних дисциплінах вона може застосовуватися при опрацюванні сучасних хорових композицій чи показі вокальної манери співу з відповідними коментарями студента.

На таких дисциплінах, як «Методика музичного виховання» та в подальшій педагогічній практиці в школах основна увага має приділятися саме умінням майбутніх учителів застосовувати інноваційні технології навчання, зокрема і метод проекту. Саме в процесі вивчення даної дисципліни студенти мають навчитися організовувати мистецькі проекти з учнями в школі, детально продумувати мету проектів та його педагогічну, художньо-ціннісну й емоційно-естетичну змістову концепцію. Слід відзначити, що саме на практиці, безпосередньо під час роботи студента з учнями над проектом, можна найкраще виявити рівень сформованості його художньо-проектних умінь. Щодо ж до визначених змістових ліній проектів, то вони всі можуть опрацьовуватись на даній дисципліні, оскільки етнокультурний зміст яскраво поданий у тематиці уроків початкової школи, міжкультурний зміст проектів, в основному, відображений у тематиці уроків учнів середніх класів, і субкультуро-інноваційний зміст – це тематика уроків в старших класах.

Міжкультурна тематика проектів добре може впроваджуватися у змісті навчальних курсів з історії зарубіжної та західноєвропейської музики і світової художньої культури. На даних дисциплінах є великий простір міжкультурної тематики. Наприклад, проводити порівняльний аналіз музичної культури двох країн в одну і ту саму епоху; опрацювати тему «Вальси» і створити проект, де буде опрацьована інформація про вальси композиторів з різних країн; використання ними особливих засобів музичної виразності; виявляти національні особливості в музиці різних народів; проекти, присвячені особливостям вітчизняної мистецької культури в контексті світового культурного процесу тощо [5].

Особливий потенціал щодо залучення майбутніх учителів музики до художньо-проектної діяльності, зокрема активізації процесу формування художньо-проектних умінь мають певні спецкурси, які запроваджуються на факультетах відповідно до вимог часу. Це спецкурси, які ознайомлюють студентів з інноваційними педагогічними технологіями в мистецькій освіті, з використанням інформаційно-комунікативних технологій, практикуми з підготовки художньо-педагогічних проектів.

На даних спецкурсах є можливість організувати проекти, на яких майбутніх учителів музики може розширюють свій методичний інструментарій новітніми знахідками. Саме тому такі спецкурси нами було віднесено до субкультуро-інноваційної змістової лінії проектів.

Після того, як студенти виявили можливість виконання мистецьких проектів у процесі вивчення різних фахових дисциплін, було запропоновано об'єднатись у групи і обриси теми до трьох проектів, кожен з яких мав відповідати певній змістовій лінії. Окрім того, студентам потрібно було визначитись, який вид проекту і з яким змістовим наповненням вони будуть опрацьовувати. Це потрібно для того, щоб студенти опанували специфіку розробки різних за типологією та видом проектів.

Оскільки нашим завдання було сформувати художньо-проектні уміння майбутніх учителів музики, то один з трьох проектів студенти, під час проходження педагогічної практики, попередньо мали продумати і провести з учнями у школі. Цей проект мав бути останнім для виконання. Спочатку студенти навчаються самі планувати, опрацьовувати, реалізовувати і презентувати мистецькі проекти, а вже тільки потім пробують застосувати свої набуті художньо-проектні уміння безпосередньо з учнями в школі в проектній діяльності.

Варто відзначити, що перші два проекти мають, в основному, мистецьку спрямованість, а третій вже передбачає поєднання мистецької і педагогічної складової.

Наведемо приклади тем та видової класифікації проектів.

Тема першого проекту *«Сучасна музика та її стилі»*:

- змістова лінія мистецько-педагогічного проекту – субкультуро-інноваційна;
- домінуюча діяльність проекту – інформаційно-творча;
- предметно-змістова галузь – монопредметна (курс з історії української музики, курс історії зарубіжної музики);
- характер координації проекту – проект з прихованою координацією;
- характер контактів – внутрішній;
- кількістю учасників – група 5 студентів;
- тривалість виконання проекту – короткочасний (протягом кількох занять з одного предмета)
- результат проекту – презентація з показом для однокурсників.

Тема другого проекту: *«Фортепіанні творчість зарубіжних композиторів»*:

- змістова лінія мистецько-педагогічного проекту – міжкультурна;
- домінуюча діяльність проекту – творчо-виконавська;
- предметно-змістова галузь – міжпредметна (клас фортепіано, курс з історії зарубіжної музики);
- характер координації проекту – проект з відкритою координацією;
- характер контактів – внутрішній;
- кількістю учасників – група 12 студентів;
- тривалість виконання проекту – середньотривалий (протягом місяця).
- результат проекту – виступ для студентів факультету.

Тема третього проекту: *«Українські жартівливі пісні» (проводиться з учнями базової школи)*:

- змістова лінія мистецького-педагогічного проекту – етнокультурна;
- домінуюча діяльність проекту – практико-орієнтована, творчо-педагогічна;

- предметно-змістова галузь – міжпредметна (курс з вокального ансамблю, світової художньої культури та педагогічна практика);
- характер координації проекту – проект з відкритою координацією;
- характер контактів – зовнішній (орієнтований на залучення учнів);
- кількість учасників – (розробники 2 студенти, учасники – школярі);
- тривалість виконання проекту – середньотривалий (протягом місяця).
- результат проекту – проведення мистецького-педагогічного проекту з учнями молодших класів.

Проекти впроваджувалися поетапно, спочатку короткочасні, потім середньострокові, і третіми були проекти, які потрібно було студентам провести в школі і презентувати результат роботи вже учнів у тих класах, що були закріплені за студентом на педагогічній практиці.

Після визначення теми, мети і видової класифікації проектів потрібно було визначити основні етапи роботи над мистецько-педагогічним проектом. Нагадаємо, що на початку роботи зі студентами ми вже ознайомили їх з етапами роботи над проектом. Однак, зараз потрібно було, щоб вони здобути знання використали вже у практичній діяльності, опрацьовуючи зміст роботи на кожному етапі свого проекту. При опрацюванні мети обов'язково потрібно було чітко визначитися всім учасникам проекту щодо його суті. Мета повинна бути зрозумілою для всіх і фіксуватися письмово. Це потрібно для того, щоб у процесі роботи спрямовувати творчі ідеї на її реалізацію. При формулюванні мети необхідно враховувати такі аспекти:

1. Що має бути досягнуто?
2. Що вказує на досягнення мети?
3. До якого терміну потрібно досягнути мети?
4. Що не входить до мети проекту і не має бути досягнуто? [10; 11].

Переваги чіткого формулювання мети полягають у високій зацікавленості студентів щодо роботи над проектом, усвідомленням усіма розстановки пріоритетів, можливості оцінки успіху на певних етапах проектної діяльності і більш критичному погляді щодо подальшої роботи.

Наступним кроком у розробці проекту є визначення завдань. Учасники проекту мають перевіряти завдання на кожному етапі роботи. Зазначимо, що, оскільки проекти мають свою специфіку, пов'язану з мистецько-педагогічним спрямуванням, ми запровадили три напрямки завдань: *художньо-ціннісні*, (збагачення мистецького кругозору, ознайомлення з культурними цінностями); *педагогічні* (вплив на удосконалення фахових компетентностей, на розвиток музикальних здібностей, особистісних якостей); *емоційно-естетичні* (вплив через мистецтво на духовну культуру).

Надалі група опрацьовує детальний поетапний план дій, з визначенням часових рамок, орієнтуючись на мету та заплановані результати, які, у свою чергу, мають відображати раніше визначені завдання. Наведемо приклад поетапної розробки мистецько-педагогічного проекту на рисунку 3.3.



Рисунок 3.3. Етапи роботи над мистецько-педагогічним проектом.

На третьому (змістово-практичному) етапі ставилися такі завдання: *систематизувати знання щодо:*

- сутності поняття «інтеграція» та основні види художньої інтеграції в процесі створення мистецького проекту;
- інтеграції різних видів мистецтв як структурної змістовно-утворюючої концепції художньо-проектної діяльності.
- прикладів мистецьких проектів з використанням основних видів інтеграції: тематичної, художньо-естетичної, жанрової, образно-символічної, мистецтвознавчої, поліхудожньої тощо.

Сформувати уміння:

- використовувати основні види художньої інтеграції як дієвого засобу структурування змісту проекту і систематизації дібраного матеріалу;
- враховувати ціннісно-виховну та розвиваючу функції мистецького проекту в процесі вибору та поєднання різних елементів змісту;
- здійснювати аналіз змісту навчальних програм з музичного мистецтва (початкова школа);
- створювати єдину композиційно-драматургічну лінію мистецького проекту відповідно до обраного змістового поля (етнокультурного, міжкультурного, субкультуро-інноваційного);
- критично та вибірково підходити до вибору джерел інформації під час вибору змісту до проекту.

Розвинути установки до:

- творчої ініціативи;
- гнучкості у виборі необхідної інформації, методів та прийомів;
- прояву духовно-світоглядних позицій та ціннісних орієнтирів при виборі ідеї мистецького проекту;
- розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень, порівнянь, аналогій, міжсенсорних асоціацій.

Очікувані результати: наприкінці третього етапу експериментальної методики формування художньо-проектних умінь студенти повинні:

- інтегрувати мистецький матеріал, присвячений: етнокультурним традиціям українського народу, знаходженню спільного та самобутнього в культурах інших народів, сучасним субкультуро-інноваційним напрямкам музичного мистецтва;
- гармонійно поєднувати різні елементи міжмистецьких зв'язків у цілісну композиційно-драматургічну концепцію мистецького проекту;
- представити опрацьований мистецький проект, орієнтуючись на етнокультурну, міжкультурну та субкультуро-інноваційну тематику проектів.

На попередньому етапі студенти вже визначилися з темою, метою та змістом запланованих проектів, розподілили завдання між собою.

Наступний крок – це поєднання опрацьованої інформації в єдину художньо-змістову концепцію проекту. Для цього потрібні уміння інтегрувати зібраний мистецький матеріал. Варто зазначити, що даний процес вказує на кругозір студентів, їхню здатність використовувати не тільки матеріал, який вони опрацьовували, а й знання з інших дисциплін, раніше отриманих протягом навчання. Саме тому на початку даного етапу ми виявляли зі студентами сутність поняття «інтеграція» та визначали основні види художньої інтеграції в процесі створення мистецького проекту. Нами був використаний *метод творчих асоціативних зв'язків і «гірлянди випадковостей та асоціацій»*.

Кожній групі студентів, яка розробляє проект на певну тему, було запропоноване одне або два взаємопов'язаних слова, що уособлюють основну ідею (тему) мистецького проекту. Потім кожна група мала записати і оформити у вигляді сонця з променями свої асоціативні зв'язки з даним словом. Так, наприклад, студентам пропонується вислів «Сучасна музика» чи «Народний інструмент», і вони мають від даного слова провести промінці і написати свої асоціації до нього. Таким чином, навчаючись, студенти знаходять різноманітні асоціативні взаємозв'язки. Бажано, щоб студенти пояснювали, чому саме такий зв'язок з ключовим словом вони вважають доцільним. Завершуючи дане завдання, потрібно всі написані асоціації поєднати в єдину розповідь,

наприклад, про народний інструмент. Презентація даної розповіді проходить таким чином: спочатку починає перший учасник, потім продовжує наступний і той, хто залишається остатнім, повинен за змістом завершити оповідання. Перед виконанням даного завдання слід пояснити студентам, що створення такого колективного оповідання повинно мати свій початок, кульмінацію та логічне завершення. Умова створення творчого оповідання передбачає використання написаних асоціацій. Звернемо увагу, що виконання даного завдання дозволяє групі спільно інтегрувати висловлені асоціації в колективно-творчу розповідь.

Для розуміння студентами сутності поняття «інтеграція» ми пропонували переглянути різні проекти (не обов'язково мистецького спрямування) і визначити, який вид інтеграції у даного проекту і який змістовий матеріал було інтегровано. Окрім того, для закріплення матеріалу щодо процесу інтеграції студентам було надане завдання, пов'язане з темою проекту, який вони опрацьовують, а саме: беручи за основу ключове слово в проекті, наприклад «кобза», потрібно підібрати до нього словесну гірлянду, записуючи асоціації, пов'язані з використанням даного інструменту, такі як: дума, звук, задумливий настрій, акомпанемент, лірична розповідь. Після того треба було занотувати ті галузі мистецьких знань, у яких так чи інакше відображено даний інструмент, наприклад: картина, кінофільм, музичний кліп, вокальний спів, декоративне мистецтво тощо і знову утворити ще одну гірлянду. На завершення завдання кожна група має скласти перелік ознак до слів з гірлянди асоціацій, і почергово поєднувати їх з ключовим словом, таким чином генеруючи нові нестандартні і оригінальні ідеї до художньо-змістової концепції свого мистецького проекту або до варіантів презентації.

Важливо, щоб на даному етапі студенти ознайомились з основними видами інтеграції: тематичної, художньо-естетичної, жанрової, образно-символічної, мистецтвознавчої, поліхудожньої. Для того, щоб навчитися її розпізнавати у змісті інших проектів та підбирати відповідний вид інтеграції для свого проекту, нами було використано *метод модифікації та мозкового*

штурму. Завдання для студентів полягало в здійсненні модифікації наданого проекту відповідно до того виду інтеграції, який їм дав викладач.

Для виконання наступного завдання студентам були роздані картки з різними видами інтеграції і запропоновано самостійно дібрати відповідний мистецький матеріал. Таке завдання передбачає самостійну роботу студентів у пошуку відповідної інформації чи музичного матеріалу. Демонстрували виконане завдання студенти вже на наступному занятті. У разі невідповідності дібраної студентом інформації, викладач та однокурсники мали задавати уточнюючі запитання, і надати свої пропозиції щодо покращення вибору студента [4].

Як відомо, будь-яка інформація засвоюється студентами тільки тоді, коли виконуються відповідні дії з навчальним матеріалом: перетворюють його, модифікують, встановлюють зв'язки тощо. Такий процес може відбуватися при вирішенні певного поставленого завдання. Саме тому потрібно було не просто дати студентам визначення поняття «інтеграція» чи обговорити, які види інтеграції існують, необхідно було використати такі методи та прийоми, щоб студенти в процесі творчої діяльності набували вміння інтегрувати художній матеріал з різних видів мистецтва.

Для цього ми використали *методи перспективного планування та створення уявної моделі заходу та мозкового штурму*.

Серед яскравих прикладів інтеграції нами було обрано такі, як: театральне мистецтво та українські свята й обряди. На нашу думку, розробка студентами уявної моделі таких заходів, має «включити» їх у процес пошуку та інтеграції різних компонентів, оскільки жодна театралізація чи обрядове свято неможливе без цього. Завданням для студентів було: спочатку самостійно, а потім зі своєю групою продумати сценарій заходу і презентувати свій варіант. Одна група мала опрацювати тему, присвячену фольклорно-обрядовому святу (за вибором студентів), а друга – театральній постановці. Вищезазначений метод використаний нами для моделювання уявного процесу розробки таких заходів, а не реального їх запровадження. Нагадаємо, що основною метою

даного завдання є активізація мисленнєвих процесів студентів, що дозволяють обирати та інтегрувати різні елементи в єдину систему, у нашому випадку це створення цілісної концепції заходу.

Отже, учасники першої групи, які мали показати уявну модель театральної постановки, здійснили розподіл між собою певних ролей, як-от: режисера-постановника, актора, дизайнера з костюмів, оператора та освітлювача сцени, художника-оформлювача, звукорежисера, журналіста тощо, а потім мали об'єднувати ідеї кожного щодо створення театральної постановки. Учасники другої групи, які планували показати уявну модель народного свята, спочатку збирали інформацію щодо особливостей даного свята, а потім об'єднували її у цілісний сценарій, під час створення якого кожен студент вносив свої ідеї та пропозиції. Таким чином, кожна група активно шукала шляхи поєднання різних елементів в одне ціле, здійснюючи процес інтеграції.

Усі вищеописані методи спрямовані на те, щоб на етапі, коли відбувається взаємодія учасників проекту щодо інтеграції дібраного мистецького матеріалу, усі були готові творчо інтегрувати дібраний матеріал, упорядкувати його в єдину змістову концепцію проекту. Справа в тому, що це один з найскладніших етапів художньо-проектної діяльності, який часто викликає у групи проектантів занепокоєння, суперечки і проблеми. Кожен учасник, вклавши свої сили у процес пошуку та узагальнення мистецького матеріалу, хоче, щоб група гідно оцінила цю роботу. Саме тому на даному етапі проектної роботи важливі взаєморозуміння і консолідація зусиль усіх учасників мистецького проекту для реалізації заявленої мети та завдань проекту.

Для підготовки студентів до взаємодії в процесі інтеграції мистецького матеріалу нами було використано метод дискусії. Для її організації пропонується завдання, яке було розроблене Едвардом де Боно під назвою «шість капелюшків» [7, 87]. Для цього потрібно групі проектантів уважно розглянути поставлене перед ними завдання чи проблему, вибираючи по черзі «капелюшки» певного кольору (назва «капелюшок» у перекладі означає «помислити, розглянути якесь питання», а у дослівно звучить: «вибрати

капелюх для роздумів». Таке завдання дозволяє зосередитись у визначеному моменті виключно на одному з аспектів питання, яке розглядається. Кожен капелюшок – це визначений спосіб бачення проблеми, спрямування думок в одному напрямку [7, 87].

Перед початком проведення дискусії в групі, яка працює над мистецьким проектом, потрібно детально пояснити учасникам правила. Оскільки дану дискусію за допомогою «шести капелюшків» можна проводити по-різному, ми наведемо приклад її використання з точки зору впорядкування зусиль групи щодо подальшої роботи над проектом і способів інтеграції наявного мистецького матеріалу у цілісну змістову лінію мистецького проекту.

Виконання студентами даного завдання (вправи) дозволить провести аналіз художньо-проектної діяльності групи, стан проекту на даному етапі і розробку подальших дій. Відбувається процес активізації різних типів мислення студентів для спрямування уваги на конкретному аспекті проблеми і її вирішення.

Викладач може підготувати замість капелюшків кольорові картки, на яких написана характеристика кожного із способів мислення (опис способів мислення відповідно до кольору картки подається в додатку В).

Наведемо приклади проведення даної вправи.

Це завдання виконується з кожною групою, яка працює над розробкою мистецького проекту. Спочатку потрібно детально пояснити студентам проведення вправи і ознайомити з тими типами мислення, які представляє той чи інший колір картки. Для кращого розуміння студентами особливостей певного типу мислення бажано дібрати прості приклади.

Починаючи роботу над даним етапом художньо-проектної діяльності, кожен учасник вибирає для себе колір картки і намагається розглядати визначену групою проблему проекту з огляду на певний тип мислення. Після «входження в роль» учасники починають розглядати проблему проекту з позиції, яка відповідає окресленому в нього на картці типу мислення. Кожен

учасник висловлює свою точку зору з приводу наявної проблеми, а потім відбувається дискусія.

Організувати проведення даного завдання (вправи) можна різними способами. Перший – це коли студенти обирають кольорову картку за допомогою жеребкування і тоді починають дискусію; другий – коли кожен обирає колір картки, який йому до вподоби, і долучається до дискусії. Наприклад, якщо проблема процесу роботи над мистецьким проектом викликає емоції, краще починати його з червоної картки і т. д. Третій варіант – коли учасники можуть використовувати всі кольорові картки по чергово, залежно від позиції, яку хочуть висловити. У цьому варіанті картки мають лежати на середині, столу за яким проходить дискусія. Четвертий варіант – коли вся група проєктантів обговорює проблему проєкту, користуючись картою спочатку одного, потім іншого кольору і т. д.

На наш погляд, для вирішення поставлених завдань на даному етапі художньо-проєктної діяльності студентів краще підходить четвертий варіант.

У результаті виконання даного завдання студенти набувають уміння комплексно розглядати поставлені на даному етапі завдання; аргументувати свої ідеї та пропозиції щодо інтеграції опрацьованого групою мистецького матеріалу в єдину змістову концепцію проєкту та навчаються правильно вести дискусію. Викладачу для організації зі студентами такої вправи-завдання потрібно добре підготуватися, застосовувати особистісно-орієнтований та диференційований підходи.

Наприклад, студенту, який постійно все критикує і тим самим дезорієнтує роботу усієї групи, не варто давати картку «чорного кольору». Важливо протягом всього завдання чітко слідкувати за часом. Кожен студент має знати, скільки разів він може висловлюватись і скільки часу йому на це відводиться.

Наступний метод, який допомагає студентам інтегрувати матеріал з різних видів мистецтва в одну змістову лінію проєкту, згідно з його метою та завданнями – це *метод інтеграції знань*. Наведемо приклад завдання студентам, відповідно до цього методу. Заздалегідь викладач готує картки з

записами різних видів мистецтва, таких як: живопис, декоративне мистецтво, театр, хореографія, танець, музика, архітектура, художня література, художня фотографія, кіномистецтво, народне мистецтво (фольклор) тощо. Студенти об'єднуються в групи по 5-6 осіб обирають, способом жеребкування, ту чи іншу картку з написом певного виду мистецтва. Далі викладач роздає кожній групі учасників практичного заняття свою тему. Бажано, щоб для опрацювання змісту наданих викладачем тем студенти могли використати знання з різних галузей мистецтва. Приклади таких тем надані у додатку В. Кожна група обговорює ідеї для розкриття матеріалу даної теми. Добір матеріалу студенти роблять самостійно протягом тижня. Важливо, щоб зміст матеріалу студент обирав відповідно до попередньо оговореною у групі концепції (ідеї) виступу і відповідно до виду мистецтва, який отримав на карточні. На наступному занятті групам надається час на обговорення питання щодо об'єднання опрацьованого ними матеріалу в цікаву змістовну презентацію чи виступ. Головною умовою такого виступу було зацікавити слухачів опрацьованим матеріалом і творчо його представити.

Ще одним варіантом вищеописаного завдання є опрацювання студентами тем, пов'язаних тільки з музичним мистецтвом, тоді викладачем роздаються картки, де кожен студент перебирає на себе роль мистецтвознавця, музиканта-виконавця, учителя-новатора, історика, журналіста, бібліографа, науковця, Інтернет-користувача. Наведемо приклад виконання студентами даного проекту. Після того, як студенти отримали тему «Особливості системи Еміля Жак-Далькроза» і визначилися зі своїми ролями, кожен має самостійно дібрати матеріал за темою. Так, бібліограф опрацьовує інформацію щодо життєвого шляху швейцарського педагога й композитора, історик має висвітлити історичні тенденції розвитку музичної педагогіки того часу; музикознавець готує матеріал про музичні уподобання того часу і про Жака-Далькроза як композитора; науковець має розповісти про особливості системи музично-ритмічного виховання, розробленої педагогом-музикантом і її основні завдання; педагог-новатор повинен продумати якесь інтерактивне завдання для

одногрупників, за допомогою якого можна закріпити матеріал; Інтернет-користувач ознайомлює групу з відео- й аудіоматеріалом на задану тему. Завершує презентацію розробників журналіст, який підбиває підсумки, беручи в кожного студента інтерв'ю. Студент, якому випадає роль журналіста, має попередньо ознайомитися з матеріалом групи розробників і продумати такі питання, які висвітлювалися попередніми учасниками. Результатом роботи студентів над вищеописаними завданнями є: уміння узгоджувати між собою опрацьований матеріал, знаходити взаємозв'язки та набувати вміння інтегрувати мистецький матеріал. Завдяки таким завданням студенти в процесі творчої самостійної діяльності систематизують як свої знання, так і художньо-проектні уміння, що сприяє комплексному засвоєнню мистецького матеріалу, його цілісному сприйняттю та синтезу.

На четвертому (результативному) етапі ставилися такі завдання:
систематизувати знання щодо:

- критеріїв оформлення презентації мистецько-педагогічного проекту;
- форм та прийомів рефлексії (переосмислення) результатів навчання на спецкурсі-практикумі;
- особливостей організаційних та координаційних дій студентів у ролі вчителя в процесі залучення учнів до художньо-проектної діяльності на уроках музики;
- *Сформувати уміння:*
- здійснювати постійний зворотний зв'язок; брати активну участь у дискусії під час колективного оцінювання результатів проекту;
- виявляти відповідність досягнутих у процесі проекту результатів встановленим цілям та музично-педагогічним завданням;
- організувати та координувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, використовуючи метод проекту.

Очікувані результати: наприкінці четвертого етапу експериментальної методики формування художньо-проектних умінь студенти повинні:

- презентувати опрацьований на третьому етапі мистецько-педагогічний проект;
- здійснити критичний аналіз діяльності групи та особистого внеску в розробку та презентацію проекту;
- запровадити опрацьований проект у процесі проходження педагогічної практики в школі;
- оцінити рівень сформованості власних художньо-проектних умінь з перспективою на подальше їх удосконалення.

Нагадаємо, що на другому «планувально-технологічному» етапі навчання студенти опрацьовували обрані теми проектів за трьома змістовими лініями: етнокультурною, міжкультурною та субкультуро-інноваційною. Кожен мистецько-педагогічний проект мав свою видову класифікацію для того, щоб студенти оволоділи різними типами проектів. Презентація перших двох проектів відбувалася на факультеті, а третій проект студенти мали провести з учнями в школі. Дані мистецькі проекти мали різну спрямованість: два перших удосконалювали фахову компетентність студентів і опрацьовувалися в процесі вивчення фахових дисциплін, а третій проект – педагогічну. Тобто, спочатку студенти самі проектують, опрацьовують кожен етап проекту, добирають відповідний матеріал, організовують, продумують презентацію і виступають, а вже потім стають самостійними координаторами мистецьких проектів, які мають виконати учні. На наш погляд, найскладніше студентам було працювати саме над третім проектом, оскільки успішність його опрацювання можна було визначити тільки за результатами презентацій, які представляли учні.

Перед підготовкою до презентації опрацьованих проектів студентів потрібно було ознайомити з критеріями, за якими визначалася успішність виконання мистецько-педагогічного проекту. Слід враховувати художнє, творче середовище навчання майбутніх учителів музики, у якому презентація проектів могла відбуватися в різноманітних формах. Презентацією може бути і підготовлений концерт, і мистецько-просвітницький захід чи музично-педагогічний майстер-клас. Однак, оскільки ми готуємо майбутніх учителів

музики, то кожна презентація опрацьованого мистецького проекту повинна мати педагогічну спрямованість, тобто, якщо це проект на тему «Фортепіанна творчість зарубіжних композиторів» і учасники вирішили робити презентацію у вигляді фортепіанного концерту, то змістова наповненість даного заходу має враховувати як естетичні, художні, так і педагогічні елементи впливу.

Отже, оцінюючи якість презентації мистецько-педагогічного проекту, враховувались:

- відповідність результату меті, зазначеній на початку розробки проекту;
- вдалий добір ефективного методичного інструментарію для здійснення завдань проекту;
- творча взаємодія між учасниками проекту;
- обсяг і повнота добору навчально-методичного та мистецького матеріалу;
- вдала інтеграція мистецького матеріалу;
- рівень творчості, оригінальності підходів у презентації проекту;
- наявність художньо-ціннісних, емоційно-естетичних та педагогічних характеристик у змісті проекту;
- цілісність художньо-змістової концепції мистецького проекту.

Після презентацій проектів для аналізу художньо-проектної діяльності групи зі студентами була проведена *ілюстрація дискусії на тему: «Наш проект»*. Для залучення студентів до дискусії пропонувалося створити «метаплан». Мета даного завдання – спокійний аналіз художньо-проектної діяльності групи та зосередження на пошуку шляхів удосконалення. У процесі обговорення студенти розглядають та аналізують свій проект, намагаються його оцінити, висловлюють різні погляди та думки, пропонують варіанти покращення своєї проектної діяльності у майбутньому. Для цього студентам пропонується оформити плакат на задану тему, у якому у визначених місцях записують питання: як є? Як має бути? Чому не так, як має бути? У правому нижньому куті студенти пишуть свої висновки [7]. Після того, як група студентів виконає завдання, вони демонструють свій плакат однокурсникам, даючи аналіз свого презентованого проекту. Таким чином, проходить дискусія з

усіма групами, які презентували проекти. Для проведення даного завдання нами було поділено ЕГ на дві підгрупи, оскільки дана дискусія і подальший аналіз з кожною групою займають багато часу. Підсумовуючи результати, викладач розвішує на дошці великий аркуш і збирає висновки усіх груп. Після чого прочитує висновки всіх груп вголос і обговорює зі студентами загальний підсумок їхньої художньо-проектної діяльності.

Нагадаємо, що на першому «підготовчому» етапі навчання, студенти писали на картках свої очікування від навчання на даному спецкурсі. На підсумковому етапі викладач просить написати студентів чому вони навчилися, які уміння опанували і якого досвіду набули. Відповіді збираються і порівнюються з тими, які студенти писали на початку навчання. Таким чином, кожен студент міг порівняти те, чого прагнув, з тим, що отримав у процесі навчання на спецкурсі.

Результат опрацювання студентами третього проекту, який вони організували з учнями у школі, продемонстрував рівень художньо-проектних умінь. Спостереження показали, що чим краще студент виконував завдання спецкурсу в процесі розробки перших двох мистецьких проектів, тим якісніше він організував і координував проекти, що виконували учні в школі.

З метою виявлення ефективності розробленої методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, виявлення якісних і кількісних змін, було проведено низку контрольних зрізів, які засвідчили динаміку змін, і наприкінці формуючого експерименту було проведено підсумковий зріз знань.

У процесі проведення формувального експерименту після кожного етапу було перевірено, наскільки зріс рівень сформованості певного компонента художньо-проектних умінь. Так, після другого етапу було проведено контрольний зріз і перевірено результати, отримані за показниками двох критеріїв когнітивно-прогностичного і організаційно-комунікативного. Це пов'язано з тим, що перший і другий етап формувального експерименту були, в основному, спрямовані на формування операційного та комунікативного

компонентів художньо-проектних умінь. Після впровадження третього та четвертого етапу експерименту нами виявлявся рівень показників художньо-проектних умінь вже за показниками всіх критеріїв.

У процесі проведення підсумкового зрізу ми відстежували динаміку змін в експериментальній групі та контрольній групі за всіма критеріями та відповідними показниками, описаними в підрозділі 3.1.

З огляду на те, що нас цікавив процес формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін та враховуючи і те, що заняття мають проходити в групі з багатьма учасниками навчального процесу, ми запровадили окремий спецкурс «Мистецтво художньо-проектної діяльності педагога». На даному спецкурсі застосовувались знання, уміння та навички студентів з інших фахових дисциплін у процесі створення творчих, мистецько-просвітницьких, музично-педагогічних проектів. В основному, це зміст таких дисциплін, як «Історія української та зарубіжної музики», «Український музичний фольклор», «Методика музичного виховання». За основу ми брали ті дисципліни, які готують майбутнього учителя музики до використання педагогічних проектних технологій у різних видах музичної діяльності: музично-слухацької; музично-виконавської, вокально-хорової, музично-теоретичної, музично-історичної та музично-орієнтованої поліхудожньої діяльності.

Згідно з обраною та обґрунтованою метою дослідження змістовні аспекти контрольного (після другого етапу експерименту) та підсумкового (після четвертого етапу експерименту) зрізів зумовили постановку таких завдань:

1. Простежити за динамікою формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики під час навчання;
2. Здійснити порівняльний аналіз показників кожного з критеріїв, отриманих під час контрольного та підсумкового зрізів;
3. За допомогою отриманих результатів на підсумковому зрізі довести дієвість розробленої методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

Особливу увагу на підсумковому зрізі було приділено динаміці якісного показника за кожним критерієм і в цілому за рівнем сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Для достовірності результатів дослідження обробку отриманих емпіричних даних було проведено за допомогою методів математичної статистики, що послужило матеріалом для кількісного та якісного аналізу цих результатів.

Першим, як і при проведенні констатуючої діагностики, був когнітивно-прогностичний критерій. Отримані дані порівнювалися з показниками цього ж критерію, отриманими на діагностичному зрізі. У таблиці 3.8 наведено результати підсумкового зрізу за показниками когнітивно-прогностичного критерію.

Простежуючи динаміку змін, можна зазначити, що відсотковий показник кількості студентів, віднесених до високого рівня, характеризується активним зростанням – 34,4%. Кількість студентів, які були віднесені до середнього рівня на підсумковому зрізі, збільшилась на 12,5%. Студенти, які на констатувальному зрізі засвідчили низький рівень показників за когнітивно-прогностичним критерієм, показали суттєві зміни на підсумковому зрізі, а саме: на констатувальному зрізі – 81,2%; на підсумковому зрізі – 6,2%.

Аналізуючи отримані дані, слід зазначити, що важлива увага в розробці методів і прийомів формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики приділялася мотивації, активізації інтересу студентів до методу проектів, спонуканню до самовдосконалення. Для цього після проведення діагностики студентам, які були відібрані в експериментальну групу, була задана установка на активізацію мотивів досягнення успіху, що складаються, як відомо, з двох видів – прагнення до успіху й уникнення невдач. Основу першої мотивації становить прагнення людини до змін навколишнього середовища в бажаному напрямку, коли вона сама може виступити як суб'єктом, так і об'єктом поведінки: у першому випадку вона є причиною і джерелом власної поведінки, у другому – виконує волю зовнішніх сил. У нашій ситуації ми будували відносини таким чином, щоб заохочення успіхів було на першому

місці, і акцентували увагу студента на його невдачах у досягненні того чи іншого результату як наслідку недостатньо витрачених зусиль.

При впровадженні розробленої методики постійно здійснювалося спостереження за ходом навчання, завдяки чому фіксувалася зміна ставлення студентів до художньо-проектної діяльності, прагнення в удосконаленні свого власного професійного рівня, що виражалося в бажанні підвищити свій культурний та компетентнісний рівень. У процесі оволодіння новими знаннями, які стосувалися визначення етапів проектної роботи, особливостей її виконання, створення презентації проекту, студенти експериментальної групи виявляли активну участь і зацікавленість. Особливо важливим аспектом, що вплинув на динаміку якісного показника організаційно-комунікативного критерію, є поступова зміна ціннісних орієнтирів як на професійну діяльність, так і на проектну, що свідчить про глибоке розуміння важливості художньо-проектних умінь та прагнення до самовдосконалення власного фахового рівня.

Важливим фактором у процесі формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики даної групи було встановлення зворотного зв'язку, що допомагало своєчасно вносити відповідні корективи в створену методику, визначати логіку навчальних завдань, обирати доцільні методи й засоби педагогічного впливу.

Особлива увага під час застосування розробленої методики приділялася вияву комунікативної та організаторської якостей студентів, які повною мірою відображені в показниках організаційно-комунікативного критерію.

Як видно з таблиці, на підсумковому зрізі спостерігається зростання числа студентів, які, виконуючи завдання, показали високий рівень. Варто відзначити, що студенти, які мали середній рівень показників на констатувальному зрізі, показали високий рівень після навчання за розробленою методикою. Різниця між низьким рівнем прояву показників на початку і в кінці дослідження становить понад 50%. Тобто, це та кількість студентів, які значно підвищили свій рівень художньо-проектних умінь за даним критерієм.

Аналізуючи отримані результати підсумкової динаміки показників організаційно-комунікативного критерію, можна помітити, що обрані нами методи і форми навчання, спрямовані на формування художньо-проектних умінь, мають позитивний вплив. Спостереження за студентами на підсумковому зрізі показало, що вони змістовно здійснюють характеристику проектів мистецького спрямування, мають достатні знання, і особливо помітним в процесі роботи над проектами було вміння студентів висловлювати цікаві порівняння, проводити асоціації, використовувати нестандартні ідеї. У процесі створення мистецького проекту фіксувалося активне використання студентами наявних художньо-проектних умінь. Констатуючи прояви організаційно-комунікативного критерію, можна було спостерігати вміння студентів розв'язувати пізнавальні завдання, знаходити найбільш цікаві рішення, порівнювати їх та впевнено і спокійно висловлювати свої думки. Звідси можна зробити висновок, що всі запропоновані методи роботи зі студентами сприяли формуванню художньо-проектних умінь у процесі вивчення фахових дисциплін.

Наступним, не менш важливим критерієм формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, був художньо-ціннісний. Аналізуючи дані проведеного підсумкового зрізу за художньо-ціннісним критерієм, ми звернули увагу на істотну різницю динаміки зростання кількості студентів, віднесених до високого рівня.

Під час констатувального експерименту на низькому рівні було понад 50% студентів, що свідчило про слабкий вияв творчої ініціативи, недостатньою художньо-мистецьку обізнаність студентів. На підсумковому зрізі всі студенти показали високий та середній рівень показників художньо-ціннісного критерію. Такі позитивні результати дала практика використання творчо розроблених педагогічних завдань, завдяки чому змінилася позиція студентів від пасивного сприйняття і відтворення навчального матеріалу до безпосередньої участі у проектній діяльності, творчих і дослідницьких завданнях на всіх етапах розробки проекту як активного суб'єкта. На основі розширення педагогічного й

методичного досвіду, накопичення запасу знань про можливості застосування методу проекту в процесі вивчення фахових дисциплін відбувалося поступове професійне зростання студентів. Воно виявлялося в якості застосування і перетворення мистецького матеріалу у творчу, художньо-образну його інтерпретацію. Сформувалося вміння оцінювати результати власної проектної діяльності, що визначило шлях до самоорганізації та професійного становлення. Діагностуючи рівень художньо-проектних умінь студентів за творчо-діяльним критерієм, ми виявили доцільність використання народної творчості як української, так й інших культур. Даний матеріал, з огляду на його яскраву художню образність, краще підходить для формування художньо-проектних умінь студентів. Отримані дані дозволяють констатувати, що в результаті застосування і створення відповідних умов під час проектної діяльності студентів значно зріс якісний показник за даним критерієм.

Наступним, не менш важливим критерієм формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін, був творчо-результативний. Цей критерій виявляв функцію аналізу студентом власне особистісних особливостей, сферу своїх знань, рівня професійних компетентностей.

Аналізуючи отримані в підсумковому зрізі результати, можна констатувати, що досить високий підйом спостерігається на середньому рівні 40,6%. Це пов'язано з тим, що студенти, які виявляли низький рівень, перейшли на середній, а деякі студенти, що виявляли середній рівень, досягли високого. Слід зазначити, що жодного студента за даним критерієм не залишилося на низькому рівні. Як бачимо, продумані методи роботи активізували вияв художньо-проектних умінь, спонукаючи до виконання певних завдань.

Таким чином, зіставлення отриманих даних показує помітні зрушення з усіх обраних критеріїв формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, які ми діагностували в експериментальній групі. Спостерігається помітне зростання якісного показника на підсумковому зрізі у порівнянні з констатувальним. Результати констатувального та контрольного

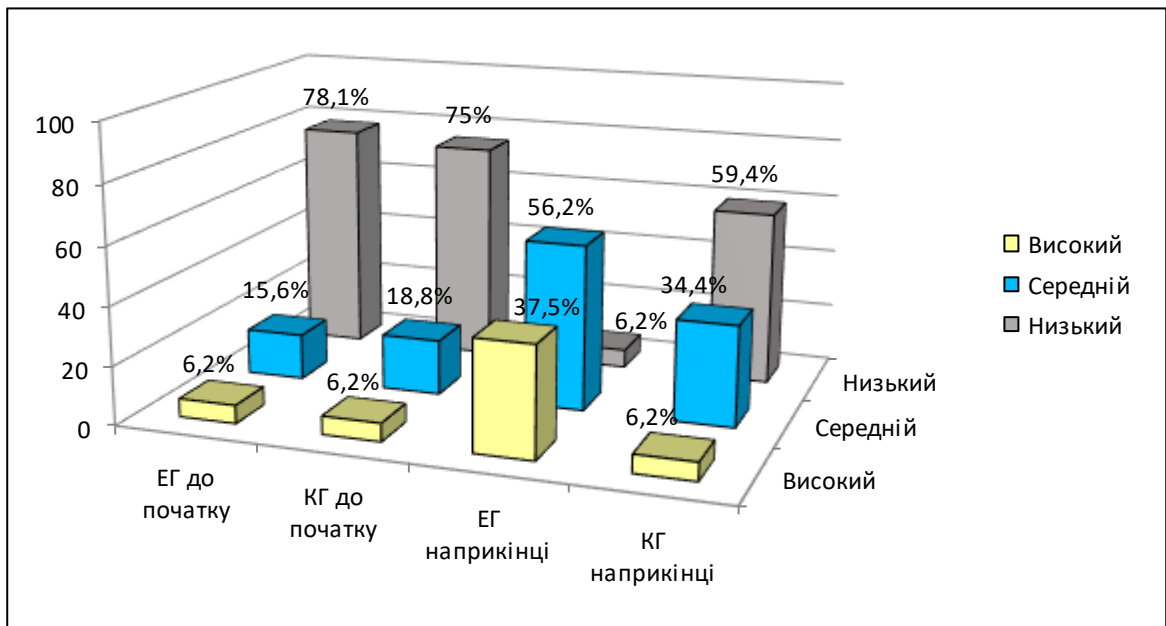
зрізів рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів ЕГ та КГ за всіма критеріями наведено в таблиці 3.8 та рисунку 3.2.

Таблиця 3.8

**Порівняльні дані рівнів сформованості художньо-проектних умінь
ЕГ та КГ за всіма критеріями (контрольний зріз)**

Критерії	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	к.ст.	%	к.ст.	%	к.ст.	%	к.ст.	%	к.ст.	%	к.ст.	%
<i>Когнітивно-прогностичний</i>	11	34,4	2	6,2	19	59,3	10	32,3	2	6,2	20	62,5
<i>Організаційно-комунікативний</i>	12	37,5	3	9,4	18	56,2	11	34,4	2	6,2	19	59,4
<i>Художньо-ціннісний</i>	11	34,4	2	6,2	19	59,4	10	32,3	2	6,2	19	59,4
<i>Творчо-результативний</i>	12	37,5	1	3,1	18	56,2	11	34,4	2	6,2	18	56,3
<i>Середні підрахунки за всіма критеріями.</i>	12	37,5	2	6,2	18	56,2	11	34,4	2	6,2	19	59,4

Порівняльні результати ЕГ та КГ



на початку та на при кінці експериментального дослідження

Рисунок 3.2 Порівняльні результати КГ та ЕГ.

Як видно з даних на рисунку, розбіжності по результатах обох груп виявляються на усіх рівнях. Отже, в ЕГ – на високому рівні – 12 студ. (37,5 %); на середньому рівні – 18 студ. (56,2%); на низькому рівні – 2 (6,2).

В ЕГ також збільшився сукупний Кf за усіма критеріями, що на початку констатувального зрізу становив 5,77, а після формувального етапу експерименту на контрольному зрізі становив 9,36, тобто збільшився на 3,59.

В КГ – на високому рівні – 2 студ. (6,2%); на середньому рівні – 11 студ. (34,4%); на низькому рівні – 19 студ. (59,4%). Додатково ми порівняли сукупний Кf за усіма критеріями отриманих результатів констатувального зрізу в КГ, які проводили у 2016 році на 5 семестрі із сукупним Кf результатами контрольного зрізу цієї ж групи в 2017 році на 8 семестрі. Виявилось, що рівень сформованості художньо-проектних умінь КГ дещо зріс, але не в зоні значущості. Так, результати даних КГ змінилися всього на 0,48 (з 5,85 до 6,33). Це свідчить про усталеність традиційного вивчення фахових дисциплін з

незначними змінами щодо використання проектних технологій у процесі навчання. Детальні розрахунки подано в додатку Г, таблиця 8.

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми здійснили обчислення отриманих даних за χ^2 критерієм Фішера і t- критерієм Стьюдента. Критерій Фішера дав змогу перевірити достовірність позитивних змін у кількості досліджуваних, а критерій Стьюдента підтвердив верифікацію середньої величини, тобто $\sum K_f$ за усіма критеріями та їх показниками.

Для обчислення отриманих даних за критерієм Фішера, було висунуто такі гіпотези:

H_1 – кількість досліджуваних ЕГ, які за результатами зрізу відносилися до середнього та високого рівнів і показали позитивні зміни, вищі ніж у досліджуваних з КГ. Зауважимо, що враховувались ті студенти, у кого сукупний K_f за усіма критеріями змінився у напрямку збільшення.

H_0 – це кількість досліджуваних ЕГ, що відповідають середньому та високому рівню, у яких здійснилися позитивні зміни не вищі, ніж в аналогічних досліджуваних КГ.

В ЕГ та КГ групі однакова кількість студентів – 32 (100%).

Розглянемо дані ЕГ студентів:

- кількість досліджуваних студентів, у яких «є ефект», тобто завдання вирішено – 30 (93,8%);
- кількість досліджуваних студентів, у яких «немає ефекту», тобто завдання не вирішено – 2 (6,2%);

Розглянемо дані КГ студентів:

- кількість досліджуваних студентів, у яких «Є ефект», тобто завдання вирішено – 13 (40,6%);
- кількість досліджуваних студентів, у яких «немає ефекту», тобто завдання не вирішено – 19 (59,4%).

Результати автоматичного розрахунку представлено на рисунку 3.3

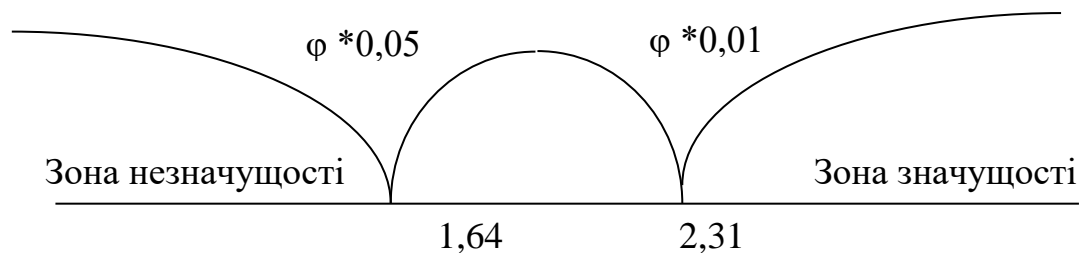


Рисунок 3.3. Вісь значущості за критерієм Фішера

Відповідь $\varphi^*_{\text{Емп}} = 5,024$. отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні значущості. Отже гіпотезу «1» підтверджено, оскільки H_0 відхилена.

Наступний розрахунок достовірності отриманих даних обчислювався за t-критерієм Стьюдента. Детальні дані наводяться у додатку Г. (табл. 8)

У ході розрахунків порівнювалося: вибірка 1 (B1) з вибіркою 2 (B2), їх сума, відхилення від середнього та квадрати відхилень. Отже:

Суми: B1 – 199,5; B2 – 184,75.

Середні: B1 – 9,36; B2 – 5,77

Відхилення від середнього: B1 – (-0,02); B2 – (0,11)

Квадрати відхилень: B1 – 90.4922; B2 – 101.4203.

Результат: $t_{\text{Емп}} = 8,3$, що входить до зони значущості.

Вісь значущості представлено на рисунку 3.4.

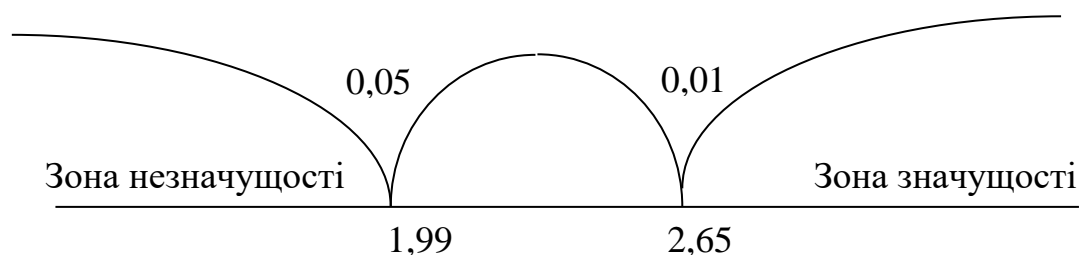


Рисунок 3.4. Вісь значущості за t – критерієм Стьюдента.

Відповідь: отримане емпіричне значення $t = 8,3$ знаходиться в зоні значущості.

Отже, верифікація результатів дослідження за критеріями Фішера та Стьюдента дають підстави стверджувати, що мету експериментального

дослідження досягнуто, поставлені завдання виконано, рівень сформованості художньо-проектних умінь значно підвищився, що свідчить про ефективність розробленої методики.

Висновки до третього розділу

На основі розроблених критеріїв, показників та методів, здійснено діагностику рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики у процесі вивчення фахових дисциплін та показано її результати. Перевірено ефективність запропонованої методики, що спиралася на опрацьовану в другому розділі організаційно-методичну модель процесу формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Експериментальна перевірка розробленої методики здійснювалася шляхом організації попереднього, констатувального, формувального та підсумкового етапів експериментальної роботи. У попередньому етапі брали участь викладачі та студенти з трьох вишів України (Київ, Одеса, Суми). За допомогою цього етапу було визначено загальний стан та якість сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики у процесі вивчення фахових дисциплін. Констатувальний, формувальний та підсумковий етапи проводилися на базі факультету музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського.

Відповідно до компонентів художньо-проектних умінь та їх функціональних особливостей було обрано такі критерії та показники: *когнітивно-прогностичний, організаційно-комунікативний, художньо-ціннісний та творчо-результативний*. До когнітивно-прогностичного критерію віднесено такі показники: міра теоретичної обізнаності у технології діяльності педагога зі створення проекту; ступінь здатності до перспективного планування власної проектної діяльності.

До *організаційно-комунікативного критерію* було обрано такі показники: ступінь прояву власної ініціативи у планомірній координації зусиль щодо впровадження ідей та відтворення етапів проектної роботи; ступінь прояву навичок роботи в групі, готовність до діалогу з одногрупниками та здатності координувати роботу групи.

Художньо-ціннісному критерію відповідали такі показники: ступінь прояву ціннісних орієнтацій студента при виборі ідеї проекту мистецького спрямування; рівень гармонічного поєднання різних елементів в цілісну змістову концепцію мистецького проекту.

Творчо-результативний критерій виявлявся за допомогою таких показників: ступінь здатності студентів до творчої модифікації різних прикладів проектів; ступінь відповідності досягнутих в процесі проекту результатів встановленим цілям та музично-педагогічним завданням.

В результаті визначено кількісний розподіл досліджуваних обох груп (ЕГ і КГ), за відповідними рівнями. Так, в ЕГ на високому рівні було 6,2% (2 особи) досліджуваних; до середнього віднесено 15,6 % (5 осіб); до низького віднесено 78,1% (25 осіб). Математико-статистичні методи дозволили підрахувати та порівняти результати ЕГ та КГ, які показали, що рівень їх художньо-проектних умінь був відносно однаковим.

Грунтовний аналіз отриманих даних допоміг виявити певні закономірності вияву художньо-проектних умінь студентів, показав доцільність використання дібраних методів та скоординував подальшу стратегію розробки методики.

Формувальний експеримент перевіряв ефективність поетапного запровадження методики. Педагогічні умови та методи запроваджувалися за такими етапами: *підготовки та актуалізації*, мета якого полягала у формуванні методично-прогностичних та ціннісно-вибіркових умінь; *планування та співпраці*, що передбачало формування технологічно-процесуальних та партисипативно комунікативних умінь; *дослідження та інтерпретації*, мета якого – формування інтегративних та композиційно-драматургічних умінь;

оформлення результатів та рефлексії, на якому здійснювалося спрямовування майбутніх учителів музики на формування продуктивно-творчих та рефлексивно-аналітичних умінь.

Опрацьована методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики спиралася на три змістові лінії у розробці проектів: *етнокультурну*, що характеризувалася об'єднанням елементів, пов'язаних з українською музичною культурою; *міжкультурну*, що полягала в знаходженні та інтеграції матеріалу, що розкриває культуру різних народів; субкультуро-інноваційну, що спрямована на опрацювання матеріалу із сучасного музичного мистецтва. Кожна із запропонованих змістових ліній інтегрує різні елементи певного культурного явища.

Перевірка результативності розробленої методики показала значне збільшення рівня сформованості художньо-проектних умінь у досліджуваних ЕГ. Однак, результати студентів, що становили КГ, свідчать про недостатнє застосування інноваційних технологій, зокрема методу проекту в процесі вивчення фахових дисциплін. Результати даної групи майже не змінилися у порівнянні з констатувальним експериментом. Отже, експериментальна методика оптимізувала процес формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін. Про це свідчать такі результати: серед досліджуваних ЕГ 12 осіб виявили високий рівень, що становить 37,5%; кількість осіб середнього рівня зросла з 5 до 18 осіб, що становить 56,2%; відповідно більшість студентів, що на констатуючому етапі експерименту мали низький рівень, після формуючого етапу показали середній рівень сформованості художньо-проектних умінь. Низький рівень зменшився від 25 до 2 студентів, що становить 6,2%. Таким чином, в ЕГ сукупний Kf за показниками усіх критеріїв після формувального етапу експерименту зріз від 5,77 до 9,3.

На підсумковому етапі експерименту було отримано результати, на основі яких показано рівень сформованості художньо-проектних умінь ЕГ після

формуваньного експерименту та порівняльні результати ЕГ з КГ студентів, які не брали участі у формуваньному етапі експерименту.

Отже, високий рівень художньо-проектних умінь зумовлює підвищення фахового, професійно-педагогічного та особистісного розвитку майбутніх учителів музики. Зокрема, готує їх до впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій на уроках музики.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Аліксійчук О. С. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання» : Навч. метод. посібник / О. С. Аліксійчук, В. В. Федорчук // Кам'янець-Подільський, 2008. – 31с.

2. Кондратова Л. Г. Музичні учнівські проекти на уроках та в позаурочній діяльності: Методичний посібник для вчителів музичного мистецтва / Л. Г. Кондратова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 120 с.

3. Лі Цзяці. Констатувальна діагностика рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики / Лі Цзяці // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : Зб. наук. пр.: вип. 1 (9), / Гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : «Мрія», 2017. – С. 129–141.

4. Лі Цзяці. Підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до застосування проектних технологій на уроках / Лі Цзяці // Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (до 210-річчя Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та 50-річчя факультету культури і мистецтв. 24–25 квітня 2015 року). – Ніжин, 2015. – С. 95–96.

5. Лі Цзяці. Практика застосування проектних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін / Лі Цзяці // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Том 1 (до 200-річчя

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», до 50-річчя факультету музичної та хореографічної освіти) (6–7 жовтня 2016 року). – Одеса, 2016. – С. 93–96.

6. Лі Цзяці. Роль проектних завдань у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики / Лі Цзяці // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти Частина 1. Збірн. наук. пр. (за матеріалами XII Міжнародної науково-практичної конференції 30–31 травня 2016 року). – Україна – Сербія – Азербайджан – Польща – Канада, 2016. – С. 149-151.

7. Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя / [редактор перекладу: Олена Гарцула]. – Бялисток : Видавництво «Ортдрук», 2008. – 176 с.

8. Рябова З. В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом [Електронний ресурс] / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 1 (5). – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>.

9. Сисоева С. О., Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : Навчальний посібник / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

10. Klippert, Heinz: Kommunikations-Training - Übungsbausteine für den Unterricht II, Weinheim und Basel 1996. Seiten:288.

11. Patzak, Gerold: Projekt-Management: Leitfaden zum Managwment vol Projekten, Projektportfolio und projektorientierten Unternehmen, Wien 2004.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти в процесі вивчення фахових дисциплін. Результати експериментального дослідження засвідчили можливості вирішення поставлених завдань і дали підстави сформулювати такі висновки:

1. У дисертації здійснено аналіз ключових понять проектної методології в педагогічній освіті. У контексті мети та завдань дослідження обґрунтовано використання терміна «метод проекту» в широкому сенсі – як педагогічну проектну технологію, що включає в себе багато методів і характеризується як система. Відповідно, використання терміна «проектна технологія» зумовлено необхідністю побудови навчання студентів, що охоплює сукупність дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів активізації інтересу до музично-педагогічної діяльності та формування художньо-проектних умінь як важливого етапу в набутті професійних компетентностей майбутнього вчителя музики.

2. Визначено сутність художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, що трактуються як засвоєні алгоритми дій з розробки стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовної переробки творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, які

сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний, методичний потенціал та передбачають активне залучення до її реалізації всіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти.

Представлено класифікацію художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики відповідно до їх функцій, таких як: *прогностично-аналітична* (методично-прогностичні та ціннісно-вибіркові уміння); *комунікативна* (технологічно-процесуальні та парсипативно-комунікативні уміння); *моделювальна* (інтегративні та композиційно-драматургічні уміння); *оцінна* (продуктивно-творчі та рефлексивно-аналітичні уміння).

Обґрунтовано *структурні компоненти* художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, а саме: *операційний* (здатність працювати з інформацією, оперувати теоретичними знаннями щодо застосування методу «проектів» у навчальному процесі; осмислення, розуміння визначень, понять, термінів у межах певного проекту; прогнозування результатів проектної діяльності; оперування знаннями щодо мистецьких явищ і закономірностей); *організаційний* (здатність організовувати, конструювати та планувати власну діяльність і діяльність групи; враховувати психологічні механізми проектної діяльності; знаходити розумний баланс між академічними знаннями і практичним їх втіленням у процесі організації проекту; вияв комунікабельності та творчої взаємодії між учасниками проекту); *синтезуючий* (творчий підхід до розробки проекту; використання синтезу мистецтв у проектній діяльності; осмислення навчально-методичного мистецького матеріалу через інтеграцію пізнавального, інтелектуального та художнього в інтерпретації змістової наповненості проектів.); *продуктивно-творчий* (знаходження актуальних цікавих ідей для проекту; прагнення до самовдосконалення в проекції успіху в подальшій педагогічній діяльності; установка на позитивний результат, узагальнення та систематизація здобутих знань, умінь та навичок; досвід з розробки та проведення презентації проекту; оцінне ставлення до отриманих результатів проектної діяльності; прагнення до подальшого педагогічного

застосування методу проекту; досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми проекту; усвідомлення власного впливу на досягнення результатів проектної діяльності.

3. Розроблено *критерії та показники* сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики: *когнітивно-прогностичний критерій* (показники – ступінь теоретичної обізнаності у технології діяльності педагога зі створення проекту; ступінь здатності до перспективного планування власної проектної діяльності); *організаційно-комунікативний критерій* (показники – ступінь прояву власної ініціативи у планомірній координації зусиль щодо впровадження ідей та відтворення етапів проектної роботи; ступінь прояву навичок роботи у групі, готовність до діалогу з одногрупниками та здатності координувати роботу групи); *художньо-ціннісний критерій* (показники – ступінь прояву ціннісних орієнтацій студента при виборі ідеї проекту мистецького спрямування; рівень гармонійного поєднання різних елементів в цілісну змістову концепцію мистецького проекту); *творчо-результативний критерій* (показники – ступінь здатності студентів до творчої модифікації різних прикладів проектів; ступінь відповідності досягнутих в процесі проекту результатів щодо встановлених цілей та музично-педагогічних завдань. На основі означених критеріїв визначено якісні та кількісні характеристики низького, середнього та високого *рівнів* сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі констатувального етапу експериментальної роботи.

4. Визначено методологічні *підходи* формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики: *компетентнісний, організаційно-інноваційний, консолідаційний культурологічний та кооперативно-діяльнісний*. Означені підходи уможливили обґрунтування таких художньо-педагогічних *принципів* формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін: поліфункціональності художньої творчості студентів та багатоваріантності смислового поля мистецьких художніх образів; цілісного художнього сприйняття і осмислення мистецьких

знань; особистісної соціалізації студентів у процесі створення суспільно корисних мистецьких проєктів; відкритості та культуровідповідності; інтеграції змісту фахових дисциплін з метою забезпечення їх єдності у змістовому наповненні проєкту; інноваційного спрямування в організації художньо-проєктної діяльності.

5. Розроблено організаційно-методичну модель формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики, яка спирається на гуманістичну парадигму мистецької освіти і складається з чотирьох блоків:

- *теоретико-методологічного*, до якого входять: методологічні підходи, художньо-педагогічні принципи, педагогічні умови;

- *проєктувально-технологічного*, у якому висвітлені функції та структурні компоненти художньо-проєктних умінь;

- *формувального*, у якому представлено етапи процесу формування художньо-проєктних умінь, що забезпечують поступовість включення студентів у навчально-творчий процес створення і розробки проєктів. Відповідно до кожного етапу педагогічної роботи сформульовано цілі та завдання, методи, змістовий та навчальний ресурс; презентовано підбір ефективних форм та засобів організації художньо-проєктної діяльності студентів;

- *контрольно-оцінювального*, що включає моніторинг процесу формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін.

6. Обґрунтовано та експериментально перевірено поетапну методіку формування художньо-проєктних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін, в основу якої покладено педагогічні умови, що враховували специфіку мистецького середовища навчання, відповідного спрямування проєктної діяльності майбутнього вчителя музики і дали змогу ефективно використовувати метод проєктів у процесі вивчення фахових дисциплін, а саме: стимуляція мотиваційно-усвідомленого ставлення до оволодіння художньо-проєктними вміннями як практично значущими для

опанування майбутньої професії; поетапне впровадження та моніторинг якості мистецьких проектів різних за формою, типологічною ознакою, домінуючим видом діяльності, кількістю учасників, метою та завданнями; збагачення досвіду організації та проведення мистецьких проектів у загальноосвітніх навчальних закладах під час проходження педагогічної практики; забезпечення цілісності змістової концепції мистецького проекту в єдності музичних, поетичних та художніх характеристик; застосування елементів кооперативного навчання та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками проектної діяльності. Окреслено можливості навчально-виховного процесу музично-педагогічних факультетів щодо залучення студентів до художньо-проектної діяльності. Основним навчальним ресурсом обрано: фахові дисципліни музично-педагогічного циклу; спецкурс: «Мистецтво художньо-проектної діяльності педагога»; педагогічна практика на уроках музики та в позакласній роботі у загальноосвітніх навчальних закладах. Методика охоплювала низку методів та проектно-практичних завдань, що характеризуються трьома функціями: об'єднуючою (об'єднання матеріалу різних фахових дисциплін відповідно до змістової концепції проекту); синтезуючою (виявлення взаємодоповненості змісту дисциплін); практико-зорієнтованою (використання опрацьованого студентом проекту безпосередньо на практиці).

У процесі формульовального експерименту апробовано змістовий ресурс авторської методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики відповідно до цілей та завдань кожного з етапів та ступенем самостійності у виконанні художньо-проектної діяльності. Тематично-змістове наповнення експериментальної методики запроваджувалося послідовно, згідно з визначеними етапами педагогічної роботи, що спрямовувалися на формування структурних компонентів досліджуваного феномена. Відповідно, виокремлено три змістові лінії творчих проектів: *етнокультурна, міжкультурна, та субкультуро-інноваційна.*

Ефективність розробленої авторської методики підтверджена отриманими результатами формульовального експерименту, їх статистичною обробкою за

критеріями Фішера та Стьюдента. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Подальші наукові пошуки доцільно спрямовувати на виявлення художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в контексті становлення культури педагогічної самоорганізації.

Додаток А.

Анкета 1. Для вхідного діагностування студентів мистецько-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Шановні студенти! Дякуємо вам за участь у нашому дослідженні. Ми пропонуємо вам відповісти на питання вхідної діагностики, яка розроблена нами в ході дослідження, пов'язаного з виявленням художньо-проектних умінь студентів-музикантів, майбутніх учителів музики.

Відповіді даної анкети є анонімними. Дякуємо за співпрацю!

Анкетні дані: курс навчання, спеціальність:

1. Як ви вважаєте, що таке «проект»?
2. Чи цікаві вам такий вид діяльності, як створення проектів?
3. Як ви вважаєте, які якості особистості можна сформувати завдяки участі у розробці та презентації проектів?
4. Чи брали Ви участь у проектах мистецького спрямування?
Уточніть, будь ласка, їх тематику.
5. Які види проектів ви знаєте?
6. Чи цікавилися ви проектами з музичного мистецтва?
7. Чи були ви коли-небудь координатором (організатором) проектної діяльності інших?
8. Як ви вважаєте, у майбутній професії учителя музики потрібні знання, уміння та навички для створення цікавих музично-педагогічних проектів?

9. Чи викликає у вас занепокоєння процес роботи над проектом та подальшої його презентації?
10. В яких проектах ви брали участь або створювали самі протягом навчання в університеті?
11. Чи можна в процесі проектної діяльності чомусь навчитись, обґрунтуйте свою думку.
12. У процесі вивчення яких дисциплін вишу педагоги залучали вас до проектної діяльності?
13. Як ви вважаєте, на яких дисциплінах доречно використовувати метод проекту?
14. Якими вміннями, на ваш погляд, має володіти учитель музики?
15. Як ви вважаєте, які вміння необхідні майбутньому учителю для залучення учнів до створення різноманітних мистецьких проектів?
16. Чи працювали ви над творчими музичними проектами?
17. Чи вважаєте ви необхідним для майбутньої професії оволодіти художньо-проектними вміннями?
18. Які фактори, на вашу думку, впливають на формування художньо-проектних умінь?
19. Чи можете ви назвати видатних педагогів, які впроваджували «метод проекту» у навчання?

ТЕСТОВА ДІАГНОСТИКА (вхідна/вихідна)

Студентів ОКР «бакалавр» спеціальності «Музичне мистецтво»

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Курс навчання _____, вступили після музичної школи _____,
музичного училища _____.

Мета діагностики: виявлення рівня знань теоретичних основ проектної технології навчання та художньо-проектних умінь планування та здійснення мистецького проекту.

Дайте оцінку своїм знанням та художньо-проектним умінням. Для цього треба використати дванадцятибальну шкалу: де від 1 до 4 балів – маю труднощі в оцінці особистих знань /умінь; від 5 до 8 – маю окремі уявлення щодо цих знань / умінь; від 9 до 12 – знаю / умію).

№	Самооцінка знань теоретичних основ проектної технології навчання та художньо-проектних умінь.	Самооцінка знань/умінь	
		діагностування вхідне	вихідне
1.	оперуванням інформацією, знаннями стосовно планування та здійснення педагогічного проекту мистецького спрямування		
2.	знання теоретичних та методичних положень щодо впровадження методу проектів у освітній процес на уроках музики		
3.	розуміння ключових понять проектної технології навчання		
4.	знання основ перспективного планування проекту та прогнозування результатів проектної діяльності,		

5.	обізнаність з класифікацією видів проектів		
6.	види оформлення результатів музично-педагогічних проектів та проектів з інтеграцією різних видів мистецтв		
7.	<u>знання типології проектів за ознаками:</u> за домінуючою у виконанні проекту діяльністю; предметно-змістовою галуззю; за характером координації проекту; за характером контактів у проектній діяльності; за кількістю учасників проекту; за тривалістю виконання		
8.	знання про особливості художньо-проектної діяльності на уроках музики		
9.	знання основних підходів до структурування (алгоритму) ефективної організації проектної діяльності		
10.	уміння чітко усвідомлювати педагогічну мету, обирати до неї відповідні методи та володіти діагностичними процедурами		
11.	уміння сконцентрувати увагу на матеріалізації художньої ідеї		
12.	уміння здійснити усі організаційні процедури із забезпечення якісного виконання й презентації проекту		
13.	уміння самостійно знаходити оригінальні рішення для реалізації творчих та композиційних завдань проекту		
14.	уміння створювати цілісну композицію заходу-проекту, розподіляти ролі, завдання відповідно до образно-драматургічного задуму проекту		
15.	уміння дібрати якісний художній матеріал, оцінити його естетичні властивості та педагогічний потенціал.		
16.	уміння працювати в колективі, здійснювати художньо-комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування		

17.	уміння спрямовувати проектну діяльність співучасників проекту на розвиток музичних, творчих здібностей (учнів, студентів)		
-----	---	--	--

Опитувальний лист

для викладачів мистецьких факультетів, які викладають фахові дисципліни студентам-музикантам, майбутнім учителям музики

1. Чи можуть ваші студенти розробляти план мистецького проекту?
2. Як ви оцінюєте свій рівень художньо-проектних умінь?
Як ви оцінюєте рівень художньо-проектних умінь ваших студентів?
3. Чи є відмінності між проектними уміннями й художньо-проектними уміннями?
4. Чи покращується рівень художньо-проектних умінь за роки навчання у виші?
5. Який % студентів проявляє творчу ініціативу в роботі над мистецьким проектом?
6. Які з фахових дисциплін найбільш ефективно можуть впливати на формування художньо-проектних умінь студентів?
7. Чи застосовуєте ви на заняттях проектні технології?
8. Чи варто витратити навчальний час на ознайомлення студентів з основами проектних технологій навчання?
9. Чи виникають проблеми зі студентами під час використання проектних технологій у навчанні?
10. Чи є необхідність спеціально займатися питаннями підготовки студентів до застосування проектних технологій у майбутній практичній діяльності?
11. Які координаційні дії ви застосовуєте у випадках ускладнень під час використання методу проектів у процесі вивчення вашої дисципліни?
12. Як часто ви застосовуєте метод проектів у своїй викладацькій діяльності?
13. Які проекти мистецько-педагогічного спрямування ви координували?

14. Як ви охарактеризуєте основні особливості мистецько-педагогічний проекту?

Додаток Б

Таблиця №1.

Розрахунки результатів за першим критерієм – Kf1 критерію після констатувального експерименту ЕГ

показники 1 критерію № завдання	1 показник		Σn_1 (перший показник)	2 показник		Σn_2 (другий Показник)	Kf1	рівень
	1 завд	2 завд.		1завд.	2 завд.			
3 курс								
1.	2	2	2	2	2	2	2	С
2.	1	1	1	1	1	1	1	Н
3.	1	1	1	2	1	1,5	1,5	Н
4.	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н
5.	2	2	2	2	2	2	2	С
6.	3	3	3	2	3	2,5	2,75	В
7.	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
8.	1	1	1	1	1	1	1	Н
9.	2	3	2,5	3	3	3	2,75	В
10.	1	2	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
11.	1	1	1	1	1	1	1	Н
12.	2	1	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
13.	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
14.	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н
15.	1	1	1	1	1	1	1	Н
16.	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
17.	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
18.	1	1	1	1	1	1	1	Н
19.	1	1	1	1	1	1	1	Н
20.	2	2	2	2	2	2	2	С
21.	1	1	1	1	1	1	1	Н
22.	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
23.	1	1	1	1	1	1	1	Н
24.	1	1	1	1	1	1	1	Н
25.	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н
26.	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
27.	1	1	1	1	1	1	1	Н
28.	1	1	1	1	1	1	1	Н
29.	1	1	1	1	1	1	1	Н
30.	2	2	2	2	2	2	2	С
31.	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
32.	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н

Σ сред							1,38	
---------------	--	--	--	--	--	--	-------------	--

Таблиця 1.1

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за когнітивно-прогностичним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Когнітивно-прогностичний</i>	2	6,2	4	12,5	26	81,2

Таблиця 2.

Розрахунки результатів ЕГ за другим критерієм – Кf 2 критерію після констатувального експерименту.

показники 2 критерію № завдання	1 показник		Σп1 (перший показник)	2 показник		Σп2 (другий показник)	Кf2 другого критерію	рівень
	1 завд	2 завд.		1зав д	2 завд.			
3 курс								
1	2	2	2	2	2	2	2	С
2	1	1	1	1	1	1	1	Н
3	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
4	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
5	2	1	1,5	2	2	2	1,75	С
6	2	3	2,5	3	3	3	2,75	В
7	1	1	1	1	1	1	1	Н
8	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
9	3	2	2,5	3	3	3	2,75	В
10	2	3	2,5	3	2	2,5	2,5	С
11	1	2	1,5	1	2	1,5	1,5	Н
12	2	2	2	3	2	2,5	2,25	С
13	1	2	1,5	1	2	1,5	1,5	Н
14	1	1	1	1	1	1	1	Н
15	2	1	1,5	1	2	1,5	1,5	С
16	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
17	2	1	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
18	2	2	2	2	1	1,5	1,75	Н
19	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н
20	2	2	2	2	2	2	2	С
21	1	2	1,5	1	2	1,5	1,5	Н
22	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
23	2	2	2	1	1	1	1,5	Н
24	1	1	1	1	1	1	1	Н
25	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
26	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
27	1	1	1	1	1	1	1	Н
28	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
29	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
30	3	2	2,5	3	3	3	2,75	В
31	2	1	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
32	1	2	1	1	2	1	1	Н
Σ сред							1,56	

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
За організаційно-комунікативним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Організаційно-комунікативний</i>	3	9,4	6	18,7	23	71,9

Таблиця 3.

Розрахунки результатів ЕГ за третім критерієм – Kf3 критерію після констатувального експерименту.

показники 3 критерію	1 показник		Σn1 (перший показник)	2 показник		Σn2 (другий показник)	Kf3 третього критерію	рівень
	№ завдання	1 завд.		2 завд.	3 завд.			
3 курс								
1	1	2	1,5	2	2	2	1,75	С
2	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
3	1	2	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
4	1	1	1	1	1	1	1	Н
5	3	2	2,5	2	2	2	2,25	С
6	2	3	2,5	3	3	3	2,75	В
7	1	1	1	1	1	1	1	Н
8	1	1	1	1	1	1	1	Н
9	2	3	2,5	3	3	3	2,75	В
10	1	2	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
11	1	1	1	1	1	1	1	Н
12	1	2	1,5	1	2	1	1,5	Н
13	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
14	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
15	2	2	2	2	2	2	2	С
16	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
17	1	1	1	1	1	1	1	Н
18	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
19	1	2	1,5	1	2	1,5	1,5	Н
20	2	2	2	3	2	3	2,25	С
21	1	1	1	1	1	1	1	Н
22	1	1	1	1	1	1	1	Н
23	1	2	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
24	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
25	1	1	1	1	1	1	1	Н
26	1	1	1	1	1	1	1	Н
27	1	2	1,5	1	1	1	1,25	Н
28	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
29	1	1	1	1	1	1	1	Н
30	2	2	2	3	2	2,5	2,25	С
31	1	1	1	1	1	1	1	Н
32	1	1	1	1	2	1,5	1,25	Н
Σ сред							1,43	

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за художньо-ціннісним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Художньо-ціннісний</i>	2	6,2	5	15,6	25	78,1

Таблиця 4.

Розрахунки результатів ЕГ за четвертим критерієм – Kf 4 критерію після констатувального експерименту.

показники 2 критерію № завдання	1 показник		Σn1 перший показник	2 показник		Σn2 другий показник	Kf четвертого критерію	рівень
	1 завд.	2 завд.		3 завд.	4 завд.			
3 курс								
1	2	2	2	2	2	2	2	С
2	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
3	1	1	1	1	1	1	1	Н
4	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
5	2	2	2	3	2	2,5	2,25	С
6	3	3	3	2	3	2,5	2,75	В
7	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
8	1	1	1	1	1	1	1	Н
9	2	1	1,5	2	3	2,5	2	С
10	1	2	1,5	2	1	1,5	1,5	Н
11	1	1	1	1	1	1	1	Н
12	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
13	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
14	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
15	2	1	1,5	1	1	1	1,25	Н
16	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
17	1	1	1	1	1	1	1	Н
18	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
19	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
20	2	2	2	3	2	2,5	2,25	С
21	1	1	1	1	1	1	1	Н
22	1	1	1	1	1	1	1	Н
23	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
24	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
25	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
26	1	1	1	2	2	2	1,5	Н
27	1	1	1	1	1	1	1	Н
28	1	1	1	2	1	1,5	1,25	Н
29	1	1	1	1	1	1	1	Н
30	2	2	2	2	2	2	2	С
31	1	1	1	2	2	2	1,5	Н

32	1	1	1	1	1	1	1	Н
Σ сред							1,4	

Таблиця 4.1

**Рівні сформованості художньо-проектних умінь ЕГ
за творчо-результативним критерієм**

Критерій	Високий		Середній		Низький	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Творчо-результативний</i>	1	3,1	5	15,6	26	81,2

Таблиця 5.

**Загальні результати КОНСТАТУВАЛЬНОГО експерименту в ЕГ та КГ
за усіма критеріями**

№	Кf критеріїв ЕГ						Кf критеріїв КГ					
	Кf 1	Кf 2	Кf 3	Кf 4	Σ	Рівень	Кf 1	Кf 2	Кf 3	Кf 4	Σ	Рівень
1	2	2	1,75	2	7,75	С	2,25	2	2	2	8,25	С
2	1	1	1,25	1,25	4,5	Н	1	1	1,25	1,5	4,75	Н
3	1,5	1,25	1,5	1	5,25	Н	2	2,5	1,5	1,5	7,5	С
4	1,25	1,25	1	1,25	4,75	Н	1	1	1,5	1	4,5	Н
5	2	1,75	2,25	2,25	8,25	С	1,5	1,5	1	1	5	Н
6	2,75	2,75	2,75	2,75	11	В	2	2,5	2	1,75	8,25	С
7	1,25	1	1	1,25	4,5	Н	2	1,75	1,75	2	7,5	С
8	1	1,25	1	1	4,25	Н	1	1,5	1	1	4,5	Н
9	2,75	2,75	2,75	2	10,25	В	1,5	1,75	1,5	1	5,75	Н
10	1,5	2,5	1,5	1,5	7	С	1	1	1,75	2	5,75	Н
11	1	1,5	1	1	4,5	Н	1	1,25	1,75	1	4	Н
12	1,5	2,25	1,5	1,25	6,5	Н	1	1,75	1,5	1	5,25	Н
13	1,25	1,5	1,25	1,25	5,25	Н	1,5	1,5	1	1,5	5,5	Н
14	1,25	1	1,25	1,5	5	Н	2	2,75	2,75	2,5	10	В
15	1	1,5	2	1,25	5,75	Н	1	1,5	1,5	2	6	Н
16	1,25	1,25	1,25	1,5	5,25	Н	1,75	2	1	1,25	6	Н
17	1,25	1,5	1	1	4,75	Н	1	1,5	1	1	4,5	Н
18	1	1,75	1,25	1,25	5,25	Н	1,5	1	1,75	1,5	5,75	Н
19	1	1,25	1,5	1,25	5	Н	1,5	1,75	1,25	1	5,5	Н
20	2	2	2,25	2,25	8,5	С	1	1	1	1,25	4,25	Н
21	1	1,5	1	1	4,5	Н	1	1,5	1	1,75	5,25	Н
22	1,5	1,25	1	1	4,75	Н	1	1,25	1	1,5	4,75	Н
23	1	1,5	1,5	1,25	5,25	Н	1	1	1	1	4	Н
24	1	1	1,25	1,25	4,5	Н	1,5	1,5	1,5	1	5,5	Н
25	1,25	1,5	1	1,5	5,25	Н	2	2,5	2,75	2,5	9,75	В

26	1,25	1,25	1	1,5	5	Н	1,25	1,75	1,75	1,25	6	Н
27	1	1	1,25	1	4,25	Н	1	1,25	1	1,5	4,75	Н
28	1	1,25	1,5	1,25	5	Н	1,25	1,5	1	1	4,75	Н
29	1	1,25	1	1	4,25	Н	1,5	1,25	1	1,25	5	Н
30	2	2,75	2,25	2	9	С	2	1,75	2	2,25	8	С
31	1,25	1,5	1	1,5	5,25	Н	1	1	1,25	1,25	4,5	Н
32	1,25	1	1,25	1	4,5	Н	1,75	1,5	2	2	7,25	С
Kf	1,38	1,56	1,43	1,4	5,77		1,36	1,57	1,46	1,46	5,85	

Додаток В

Порадник для вчителя. – [Електронний ресурс] / [редактор перекладу: Олена Гарцула]. – Бялисток : Видавництво «Ортдрук», 2008. – С. 87-88. Режим доступу: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/.../download.php?id...>

Е. Де Боно, Навчіть свою дитину мислити, PRIMA, Варшава 1994.

Збираємо конкретні факти, дані; слід уважно слухати, задуматись, звідки отримати необхідну інформацію.

Порівнюємо факти, оцінюємо їх, старанно все перевіряємо, дивимось на все обережно, досліджуємо всі небезпечні моменти, побічні наслідки, можливі труднощі, шукаємо недоліки, проблеми, все негативні сторони.

Зосереджуємося на емоціях, які викликає дана проблема; говоримо про свої передчуття, інтуїцію. Нам не потрібно нічого доводити. Окрім того, дотримуємося правила «тут і зараз» а наше емоційне може змінюватися

Розглядаємо альтернативні рішення, шукаємо нові ідеї.

Розглядаємо переваги, користі, позитивні сторони. Думаємо, чи варто це робити і яку це нам принесе користь

Порядкуємо все думки та погляди на проблему, намагаємось подивитися на все цілісно, у комплексі. Відповідаємо на питання, чи йдемо у правильному напрямку, чи знаходимося на доброму етапі

Е. Де Боно радить дотримуватись таких правил:

1. «Жовтий» колір необхідно брати перед «чорним». Після критики значно важче відшукати позитивні сторони; 2. Кожен колір можна використовувати у даній справі необмежену кількість разів; 3. Якщо проблема викликає емоції, необхідно починати від «червоного»; 4. «Чорний» – можна використовувати у двох цілях: щоб детально розглянути слабкі сторони ідеї (відразу після цього необхідно взяти «зелений»!) або щоб провести комплексну оцінку ідеї; 5. «Чорний» – слід використати для кінцевої оцінки ідеї, але після цього необхідно взяти «червоний», щоб подивитися, чи подобається нам остаточне рішення.

Картки з дефініціями понять: «проект» «метод проекту», «проектування», «проектна технологія», «проектна діяльність», «проектувальна діяльність», «педагогічне проектування», «проектна культура».

<p>Проект – це цивільний акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини. (О.Пометун, Л.Пироженко)</p> <p>Проект – обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи з установленими вимогами до якості результатів, можливими межами витрат засобів і ресурсів і специфічною організацією (В.Бурков, Д.Новіков).</p>	<p>Метод проекту – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом</p> <p>(Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 57).</p>
<p>Технологія проектування – це розв'язання студентом або групою студентів певної проблеми, яке передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва</p> <p>(Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е.І., Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – С. 57.)</p>	<p>Проектна культура є загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, створення, виконання і оформлення. Вона покликана об'єднати два дотепер непересічних напрямки освіти: гуманітарно-художній та науково-технічний</p> <p>(Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебн. пособие / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.)</p>
<p>Проектування – це технологічно забезпечений процес створення, послідовного досягнення, впровадження вчителем інноваційних педагогічних проектів (як об'єктивно, так і суб'єктивно нового продукту)</p> <p>(Педагогічне проектування / Авт.-упоряд. А. Цимбалару. – К. : Шк. Світ, 2009. – С.10.</p>	<p>Проектування – процес розробки реальних або умовних проектів перетворень в освіті, один із активних методів навчання (Педагогіка : БСЭ / Сост. Е. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005</p> <p>Проектування – спеціальна концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність по створенню образу бажаного результату (Педагогічний словник. – К., 2001)</p>

<p>Педагогічне проектування – це упорядкована система цілеспрямованих та взаємопов’язаних дій, що ґрунтується на теоретичних засадах системних досліджень (І.Блауберг, В.Садовський, Вюхтін, Е.Юдін та ін)</p>	<p>Педагогічне проектування: новий тип розумової діяльності, орієнтований на розробку програм, проєктів майбутніх станів об’єктів і систем на основі тенденції їх розвитку, факторів можливості використання перспективних цілей, аналізу стану об’єктивної діяльності (С.Маркова та інші)</p>
---	---

Теми для інтеграції змісту різних галузей мистецтва.

1. «Поліфонія мистецтва»;
2. «Музичний живопис»;
3. «Т.Г.Шевченко в музиці»;
4. «Ритм мистецтва»;
5. «Музична палітра хороводів»;
6. «Мистецтво – дзеркало почуттів»;
7. «Романтизм у мистецтві»;
8. «Духовний світ людини у мистецтві»;
9. «Мистецтво почуттів»;
- 10.«Зрима пісня вишиванок»;
- 11.«Народні свята в мистецьких творах»;
- 12.«Калинова пісня»;
13. «Танцювальні візерунки»;
- 14.«Симфонія ХХІ століття»;
- 15.«Мистецтво без меж і кордонів»;
- 16.«Музика звучить в літературі»
- 17.«Мистецтво відкриває світ»;
18. «Музика пейзажів»;
19. «Краса народного мистецтва»;
20. «Козацька слава в творах мистецтва»;
- 21.«Легенди українського краю»;
22. «Культура давнини»;
23. «Мистецтво майбутнього»;

ЕГ – на високому рівні – 12 студ (37,5 %);
на середньому рівні – 18 студ (56,2%);
на низькому рівні – 2 (6,2).

КГ – на високому рівні – 2 студ (6,2%);
на середньому рівні – 11 студ. (34,4%);
на низькому рівні – 19 студ. (59,4%).

Таблиця 7.

Порівняльні сукупні результати контрольного зрізу в ЕГ

№	Kf критеріїв ЕГ (констатувальний)						Kf критеріїв ЕГ (контрольний)					
	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Σ	Рівень	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Σ	Рівень
1	2	2	1,75	2	7,75	С	3	3	2,75	2,5	11,25	В
2	1	1	1,25	1,25	4,5	Н	1,5	1,5	1,25	1,5	5,75	Н
3	1,5	1,25	1,5	1	5,25	Н	2,5	3	2,25	3	10,75	В
4	1,25	1,25	1	1,25	4,75	Н	2	2	2	2	8	С
5	2	1,75	2,25	2,25	8,25	С	2,5	2,25	3	3	10,75	В
6	2,75	2,75	2,75	2,75	11	В	3	2,75	3	3	11,75	В
7	1,25	1	1	1,25	4,5	Н	1,75	2,25	2	2	8	С
8	1	1,25	1	1	4,25	Н	1,75	1,75	2	2	7,5	С
9	2,75	2,75	2,75	2	10,25	В	3	3	3	3	12	В
10	1,5	2,5	1,5	1,5	7	С	3	3	2,75	3	11,75	В
11	1	1,5	1	1	4,5	Н	2,25	2	2,5	2,5	9,25	С
12	1,5	2,25	1,5	1,25	6,5	Н	2	2,75	2	2,25	9	С
13	1,25	1,5	1,25	1,25	5,25	Н	2	2	2,25	2,5	8,75	С
14	1,25	1	1,25	1,5	5	Н	2,75	2,75	2,75	3	11,25	В
15	1	1,5	2	1,25	5,75	Н	3	2	2,25	2	9,25	С
16	1,25	1,25	1,25	1,5	5,25	Н	2,5	2	2,25	2	8,75	С
17	1,25	1,5	1	1	4,75	Н	1,75	2	2	2	7,75	С
18	1	1,75	1,25	1,25	5,25	Н	2,5	2,75	2,75	3	11	В
19	1	1,25	1,5	1,25	5	Н	2	1,75	2,5	2,25	8,5	С
20	2	2	2,25	2,25	8,5	С	2	2,25	2,25	2,5	9	С
21	1	1,5	1	1	4,5	Н	2	2	2	2,25	8,25	С
22	1,5	1,25	1	1	4,75	Н	1,75	3	2	2	8,75	С
23	1	1,5	1,5	1,25	5,25	Н	2	2,25	2,25	2	8,5	С
24	1	1	1,25	1,25	4,5	Н	1,5	2,75	2,5	2,75	9,5	С
25	1,25	1,5	1	1,5	5,25	Н	2,5	2,75	2,75	3	11	В
26	1,25	1,25	1	1,5	5	Н	2	1,75	2,5	2,5	8,75	С
27	1	1	1,25	1	4,25	Н	2	2	2	2	8	С
28	1	1,25	1,5	1,25	5	Н	2,75	2,75	3	3	11,5	В
29	1	1,25	1	1	4,25	Н	1	1,5	1,5	1,75	5,75	Н
30	2	2,75	2,25	2	9	С	2,75	2,5	3	3	11,25	В
31	1,25	1,5	1	1,5	5,25	Н	1,75	2	2	1,75	7,5	С
32	1,25	1	1,25	1	4,5	Н	2,5	2,75	2,75	2,75	10,75	В
Kf	1,38	1,56	1,43	1,4	5,77		2,2	2,3	2,36	2,5	9,36	

Порівняльні сукупні результати контрольного зрізу в КГ

№	Kf критеріїв ЕГ (констатувальний)						Kf критеріїв ЕГ (контрольний)					
	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Σ	Рівень	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	Σ	Рівень
1	2,25	2	2	2	8,25	С	1,5	2	1,75	1,75	7	С
2	1	1	1,25	1,5	4,75	Н	1	1,25	1	1	4,25	Н
3	2	2,5	1,5	1,5	7,5	С	1,75	1,5	1,5	2	6,75	С
4	1	1	1,5	1	4,5	Н	1	1	1,5	1,5	5	Н
5	1,5	1,5	1	1	5	Н	1	1	1	1,5	4,5	Н
6	2	2,5	2	1,75	8,25	С	1,75	1,5	1,75	2	7	С
7	2	1,75	1,75	2	7,5	С	2	2	2	2	8	С
8	1	1,5	1	1	4,5	Н	1	1	1,5	1,5	5	Н
9	1,5	1,75	1,5	1	5,75	Н	2	2	2,25	2	8,25	С
10	1	1	1,75	2	5,75	Н	1	1	1	1,5	4,5	Н
11	1	1,25	1,75	1	4	Н	1,5	2	1,75	2	7,25	С
12	1	1,75	1,5	1	5,25	Н	1	1	1	1,5	4,5	Н
13	1,5	1,5	1	1,5	5,5	Н	1	1,5	1	1,75	5,25	Н
14	2	2,75	2,75	2,5	10	В	3	2,75	3	2,5	11,25	В
15	1	1,5	1,5	2	6	Н	1	1	1	1	4	Н
16	1,75	2	1	1,25	6	Н	1,5	1,75	1	1	5,25	Н
17	1	1,5	1	1	4,5	Н	1	1,5	1,75	1,25	5,5	Н
18	1,5	1	1,75	1,5	5,75	Н	1	1	1	1	4	Н
19	1,5	1,75	1,25	1	5,5	Н	1,25	1,75	1	1,5	5,5	Н
20	1	1	1	1,25	4,25	Н	1,5	1,5	1	1,5	5,5	Н
21	1	1,5	1	1,75	5,25	Н	2	2	2	2	8	С
22	1	1,25	1	1,5	4,75	Н	1	1,75	1,25	1	5	Н
23	1	1	1	1	4	Н	1	1,5	1	1,5	5	Н
24	1,5	1,5	1,5	1	5,5	Н	1	1	1	1	4	Н
25	2	2,5	2,75	2,5	9,75	В	2,75	3	3	2,75	11,5	В
26	1,25	1,75	1,75	1,25	6	Н	1,75	1,5	1	1	5,25	Н
27	1	1,25	1	1,5	4,75	Н	2	2	1,75	2	7,75	С
28	1,25	1,5	1	1	4,75	Н	2	2	1	2	7	С
29	1,5	1,25	1	1,25	5	Н	1,75	1,25	1	1,5	5,5	Н
30	2	1,75	2	2,25	8	С	2	2	2	2	8	С
31	1	1	1,25	1,25	4,5	Н	1,5	1,5	1,5	1,5	6	Н
32	1,75	1,5	2	2	7,25	С	2	2,75	2	1,5	8,25	С
Kf	1,36	1,57	1,46	1,46	5,85		1,54	1,63	1,45	1,61	6,23	

Розрахунки за t-критерієм Стьюдента

№	вибірки		відхилення від середнього		квадрати відхилень	
	B.1.	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1.	11.25	7.75	1.89	1.98	3.5721	3.9204
2.	5.75	4.5	-3.61	-1.27	13.0321	1.6129
3.	10.75	5.25	1.39	-0.52	1.9321	0.2704
4.	8	4.75	-1.36	-1.02	1.8496	1.0404
5.	10.75	8.25	1.39	2.48	1.9321	6.1504
6.	11.75	11	2.39	5.23	5.7121	27.3529
7.	8	4.5	-1.36	-1.27	1.8496	1.6129
8.	7.5	4.25	-1.86	-1.52	3.4596	2.3104
9.	12	10.25	2.64	4.48	6.9696	20.0704
10.	11.75	7	2.39	1.23	5.7121	1.5129
11.	9.25	4.5	-0.11	-1.27	0.0121	1.6129
12.	9	6.5	-0.36	0.73	0.1296	0.5329
13.	8.75	5.25	-0.61	-0.52	0.3721	0.2704
14.	11.25	5	1.89	-0.77	3.5721	0.5929
15.	9.25	5.75	-0.11	-0.02	0.0121	0.0004
16.	8.75	5.25	-0.61	-0.52	0.3721	0.2704
17.	7.75	4.75	-1.61	-1.02	2.5921	1.0404
18.	11	5.25	1.64	-0.52	2.6896	0.2704
19.	8.5	5	-0.86	-0.77	0.7396	0.5929
20.	9	8.5	-0.36	2.73	0.1296	7.4529
21.	8.25	4.5	-1.11	-1.27	1.2321	1.6129
22.	8.75	4.75	-0.61	-1.02	0.3721	1.0404
23.	8.5	5.25	-0.86	-0.52	0.7396	0.2704
24.	9.5	4.5	0.14	-1.27	0.0196	1.6129
25.	11	5.25	1.64	-0.52	2.6896	0.2704
26.	8.75	5	-0.61	-0.77	0.3721	0.5929
27.	8	4.25	-1.36	-1.52	1.8496	2.3104
28.	11.5	5	2.14	-0.77	4.5796	0.5929
29.	5.75	4.25	-3.61	-1.52	13.0321	2.3104
30.	11.25	9	1.89	3.23	3.5721	10.4329
31.	7.5	5.25	-1.86	-0.52	3.4596	0.2704
32.	10.75	4.5	1.39	-1.27	1.9321	1.6129
Суми	199.5	184.75	-0.02	0.11	90.4922	101.4203
Середнє	9.36	5.77				