

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПРОВОРОВА ЄВГЕНІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК [378.147:78]:044.22

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

Є. М. Проворова

Науковий консультант: **Козир Алла Володимирівна**
доктор педагогічних наук, професор

Київ-2018

АНОТАЦІЯ

Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Зміст анотації

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано новий підхід до вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики в освітньому процесі педагогічних університетів, що конкретизовано у спроектованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній організаційно-технологічній моделі методичної підготовки.

Здійснений у процесі дослідження аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить про різноманітність підходів до фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти визначається підготовка фахівців, які не лише володіють фаховою компетентністю, а й орієнтуються у суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації, здатні до ефективного застосування інновацій. Аналіз та систематизація категоріального апарату власного наукового пошуку, дозволили скласти категорійну матрицю, що демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження.

Системний аналіз понять "освіта", "мистецька освіта", "музично-педагогічна освіта", "професійна підготовка" дозволив визначити феномен "методична підготовка майбутніх учителів музики" як процес музично-педагогічного навчання, спрямований на оволодіння методичними знаннями,

досвідом, практичними вміннями в галузі музичної освіти, а результатом є методична підготовленість.

У дисертації розроблено структуру методичної підготовленості вчителя музики як динамічну цілісність взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент розкриває мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики, прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками; установка на вдосконалення музично-педагогічного процесу; когнітивно-рефлексивний – володіння праксеологічно-методологічними знаннями, володіння знаннями з методики музичного навчання та виховання, володіння педагогічною рефлексією; креативно-конативний – здатність до творчості, до музично-педагогічної імпровізації, володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичних дій; емоційно-вольовий – наявність емпатії, сформованість емоційної стійкості та емоційної гнучкості, а також сформованість наполегливості та цілеспрямованості; комунікативно-асертивний – володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації, вміння орієнтуватися у ситуації педагогічної взаємодії на основі поваги до учнів, готовності адекватно реалізовувати власні педагогічні прагнення та сформованість асертивності.

Критеріями методичної підготовленості вчителя музики було визначено: міру сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю; ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог до методичної діяльності; міру здатності до творчих впроваджень у методичній діяльності; ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності; ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності. Діагностика стану методичної підготовленості майбутніх учителів музики згідно

запропонованих критеріїв дозволила визначити її рівні, а саме: формально-наслідувальний, відтворювально-продуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний. Визначені рівні відрізняються здатністю студентів до творчого самовиявлення у практичних вимірах методичної діяльності – проектуванні, реалізації планів, аналізі та оцінюванні її результатів.

У ході дослідження створено модель методично-праксеологічної парадигми методичної підготовки майбутніх учителів музики, яку структуровано у вигляді кулі, що має три рівні (ядро і дві оболонки): перший рівень – жорстке ядро – імператив; другий рівень – напрямки діяльності та третій рівень – результати діяльності. В так званих захисних оболонках ядра, постійно тривають зміни і вони не обов'язково пов'язані зі змінами в "ядрі". Зміна "ядра" відбувається тільки зі зміною освітньої системи. Імперативом методично-праксеологічної парадигми вчителя музики вважаємо якість методичної дії, другий рівень представлений такими напрямками музично-педагогічної діяльності вчителя музики як музичне виховання, музичне навчання та музичне виконавство, третій рівень представлений продуктивністю, ефективністю, результативністю та успішністю як прaxeологічними складниками музично-педагогічної діяльності вчителя музики.

Педагогічними умовами методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах прaxeологічного підходу визначено: спонукання студентів до креативного самовираження у музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійного прaxeологічно-зорієнтованого середовища; впровадження інтерактивного навчання; оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів методичної підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність; залучення студентів до апробації і створення нових оригінальних методик навчання музики школярів.

Розроблено та експериментально перевірено організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на

засадах праксеологічного підходу, що містить три блоки: теоретико-методологічний, методико-технологічний та діагностико-результативний. У теоретико-методологічному блоці сформульовано мету, завдання, виокремлено методологічні підходи, зазначені структурні компоненти та принципи. Методико-технологічний блок містить: розроблені педагогічні умови, виокремлені етапи формування, згідно яких відповідно дібрані зміст дисциплін, форми, методи та засоби методичної підготовки студентів. Діагностико-результативний блок включає: критерії діагностики, визначення якості та рівнів сформованості методичної підготовленості студентів, методики діагностики. Результатом формування означеного феномена є якісна методична підготовленість майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретичних та практичних основ методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. В дисертації вперше: висвітлено методологічні підходи до формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики, провідним з яких визнано праксеологічний підхід; здійснено компонентне структурування методичної підготовленості вчителя музики, запропоновано критерії її діагностики, показники та рівні сформованості; розроблено організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, визначено педагогічні умови, послідовність та зміст етапів методичної підготовки студентів; запропоновано концепцію методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу, що полягає в розвитку та досягненні найвищої якості освітнього процесу за рахунок сучасної науково-педагогічної теорії та практики, модернізації освіти, новітніх технологій; обґрунтовано модель методично-праксеологічної парадигми підготовки вчителя музики, імперативом якої є якість методичної дії, напрямками діяльності – музичне навчання, музичне виховання, музичне виконавство, а результатом діяльності

є продуктивність, результативність, ефективність та успішність, згідно мети – всебічний та якісний розвиток суб'єкта навчання.

У дисертації уточнено: зміст наукових понять "методична підготовка", "методична діяльність", "методична підготовленість". Також у роботі вдосконалено: класифікацію категорій ефективність, результативність та продуктивність у контексті музично-педагогічної діяльності. Отримали подальший розвиток: компаративний аналіз особливостей освітньої технології та методики в контексті праксеологічного підходу; науково-педагогічні положення щодо збалансованого використання активних форм і методів навчання на основі інноваційних технологій, зокрема технології Agile; парадигмальне моделювання як засіб дослідницького пошуку.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти навчально-методичного комплексу з методики навчання музики, що охоплює монографію "Методична підготовка майбутнього вчителя музики: теорія і практика"; програму інтегрованого спецкурсу "Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики", навчально-методичний посібник "Фахова практика майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід"; термінологічний словник-довідник "Основи музично-педагогічної праксеології".

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами закладів вищої педагогічної освіти для розробки стандартів підготовки майбутніх учителів музики, навчальних і робочих програм, у процесі організації освітнього процесу зі студентами музично-педагогічних факультетів з методики навчання музики; для практичної реалізації праксеологічних ідей у плануванні самостійної, індивідуальної роботи студентів; для розроблення навчально-методичних комплексів з музично-теоретичних та музично-методичних дисциплін; аспірантами та магістрантами при написанні наукових робіт.

Ключові слова: методична підготовка, праксеологічний підхід, майбутній вчитель музики, методична діяльність, організаційно-технологічна модель, методично-праксеологічна парадигма, концепція методичної підготовки, ефективність, результативність, продуктивність, якість.

ANNOTATION

Provorova Y. M. Theory and practice of methodical preparation of the prospective teacher of music on the principles of the praxeological approach. – The manuscript.

Dissertation for the degree of doctor of pedagogical sciences, specialty 13.00.02 - theory and methods of musical education. - National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2018.

Annotation content

In the dissertation the theoretical generalization has been carried out and new approach to improving the methodical preparation of prospective teachers of music in the educational process of pedagogical universities has been proposed, which has been specified in the designed, scientifically grounded and experimentally verified organizational and technological model of methodological preparation.

The analysis of local and foreign experience, carried out in the course of research, shows the diversity of approaches to the professional training of prospective teachers of music. One of the priority tasks of music-pedagogical education is the training of specialists who not only have professional competence, but also orientated in related fields of activity, capable of continuous professional growth, self-improvement and self-realization, capable of the effective use of innovations. The analysis and systematization of the categorical apparatus of current scientific research allowed us to make a categorical matrix demonstrating

our understanding of theory and praxeology, and also harmonizing the logical and meaningful mapping of the object and the subject of scientific problem of the research.

System analysis of the concepts of "education", "artistic education", "music-pedagogical education", "professional training" allowed to determine the phenomenon of "methodical preparation of prospective teachers of music" as a process of musical and pedagogical training, aimed at mastering methodological knowledge, experience, practical skills in the field of musical education, and the result is methodical preparedness.

In the dissertation, the structure of methodical preparedness of the teacher of music as a dynamic integrity of interrelated personal and professional features is determined. This methodical preparedness consists of motivational-value, cognitive-reflexive, creative-conative, emotional-volitional and communicative-assertive components. The motivational-value component reveals the motives and needs, the value orientations of the prospective teacher of music, the desire to master the professional knowledge effectively, skills and abilities, the installation of the improvement of the musical and pedagogical process. Cognitive-reflexive component reveals possession of praxeological and methodological knowledge, knowledge of methods of musical education, possession of pedagogical reflection. Creative and conative component reveals the ability to be creative, capability to musical and pedagogical improvisation, to plan the musical and pedagogical result and to analyze the effectiveness of methodical actions. Emotional-volitional component reveals the presence of empathy, the formation of emotional stability and emotional flexibility, as well as the formation of perseverance and purposefulness. Communicative-assertive component reveals possession of means of effective musical-pedagogical communication, ability to navigate the situation of pedagogical interaction based on respect for students, readiness to realize their own pedagogical aspirations and the formation of assertiveness adequately.

The criteria for the methodological preparedness of the teacher of music were determined: the degree of formation of incentive motives and value

orientations to mastering methodical activity; the degree of understanding of the essence, features and requirements for methodological activities; the degree of ability to creative implementation in methodological activities; the degree of formation of emotional and volitional inclusion in methodological activity; the degree of mastering communicative activity based on the formed assertivity. Diagnosis of the status of methodological preparedness of prospective teachers of music according to the proposed criteria allowed determining its levels: formal-imitative, reproductive-productive, adaptive-constructive and creative-interpretive. The determined levels are distinguished by the ability of students to creative self-expression in practical measures of methodical activity - designing, implementing plans, analyzing and evaluating its results.

In the course of the study, a model of the methodical-praxeological paradigm of methodical training for prospective teachers of music was created, which is structured in the form of a ball having three levels (the core and two shells): the first level - the core - the imperative; the second level - the directions of activity; the third level - the results of the activity. In the so-called core shells, changes are continually ongoing and they are not necessarily associated with changes in the "core". Change of the "core" occurs only with the change of educational system. The imperative of the methodical-praxeological paradigm of teacher of music is the quality of methodical action, the second level is represented by the following areas of musical and pedagogical activity of the teacher of music as musical education, musical training and musical performance; the third level is represented by productivity, efficiency and success as a praxeological components of musical and pedagogical activity of teacher of music.

It has been defined such pedagogical conditions of methodical preparation of prospective teachers of music on the principles of the praxeological approach: motivation of students to creative self-expression in musical and pedagogical activity by creating a professional praxeologically oriented environment; implementing of interactive learning; the optimal combination of theoretical and practical components of methodological preparation with a projection for future

productive activity; involving students in approbation and creating new original methods of teaching music to schoolchildren.

It was developed and experimentally tested the organizational-technological model of the methodical preparation of prospective teachers of music based on the principles of the praxeological approach, which contains three blocks: theoretical-methodological, methodical-technological and diagnostic-productive. The theoretical-methodological block formulates the goal, the problem; methodological approaches are set out, structural components and principles are specified. Methodological-technological block contains: the developed pedagogical conditions, the distinguished stages of formation, according to which the content of disciplines, forms, methods and means of methodical preparation of students are selected accordingly. Diagnostic-result block includes: criteria of diagnosis, determination of quality and levels of formation of student's methodical preparedness, diagnostic methods. The result of the formation of this phenomenon is the qualitative methodical preparedness of prospective teachers of music on the principles of the praxeological approach.

The scientific novelty of the results obtained is to determine and substantiate the theoretical and practical bases of the methodical preparation of prospective teachers of music on the principles of the praxeological approach. In the dissertation for the first time: methodological approaches to the formation of methodical preparedness of prospective teachers of music are highlighted, the leading of which is recognized praxeological approach; component structuring of the methodical preparedness of the teacher of music was performed, criteria of its diagnostics, indicators and levels of formation were proposed; the organizational-technological system of methodical preparation of prospective teachers of music on the principles of the praxeological approach is developed, pedagogical conditions, sequence and content of stages of methodical preparation of students are determined; the concept of methodical preparation of prospective teacher of music on the principles of the praxeological approach is proposed, which consists in the development and achievement of the highest quality of educational process

through modern scientific-educational theory and practice, modernization of education, the latest technologies; the model of the methodical-praxeological paradigm of training of the teacher of music is substantiated, the imperative of the paradigm is the quality of methodical action, the directions of activity are musical training, musical education, musical performance, and the result of the activity is productivity, efficiency and success, according to the goal - comprehensive and qualitative development of the subject of learning.

The dissertation specifies: the content of scientific concepts of "methodical preparation", "methodical activity", "methodical preparedness". Also, the work has improved: the classification of categories of efficiency, performance and productivity in the context of musical and pedagogical activities. Further developed: a comparative analysis of the peculiarities of educational technology and methodology in the context of the praxeological approach; scientific-pedagogical positions regarding the balanced use of active forms and methods of training based on innovative technologies, in particular Agile technologies; paradigm modeling as a means of research.

The practical value of the results obtained is the development and introduction into the educational process of the higher pedagogical education institutions of a teaching-methodological complex of methods of teaching music, which includes the monograph "Methodical preparation of prospective teacher of music: theory and practice"; the program of the integrated special course "Fundamentals of musical and pedagogical praxeology in the methodical preparation of the prospective teacher of music; a teaching manual "Professional practice of prospective teacher of music: a praxeological approach"; terminological dictionary-reference book "Fundamentals of musical and pedagogical praxeology".

The materials of the dissertation can be used by teachers of the higher pedagogical education institutions for the development of standards for the training of prospective teachers of music, educational and work programs, in the process of organizing the educational process with students of musical-pedagogical faculties on the methodology of teaching music; for practical implementation of

praxeological ideas in the planning of individual work of students; for the development of educational-methodical complexes on musical-theoretical and musical-methodical disciplines; graduate students when writing scientific papers.

Keywords: methodical preparation, praxeological approach, prospective teacher of music, methodical activity, organizational-technological model, methodical-praxeological paradigm, concept of methodical preparation, efficiency, performance, productivity, quality.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Монографії

1. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : теорія і практика : монографія / Проворова Є. М. // Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 340 с.
2. Проворова Є. М. Теоретичний і практичний досвід методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Quo vadis humanitaris? Książka pamiatkowa z okazji 65-lecia prof. J.Pawlikowi. – O. Sinkiewicz, A. Kordonski, R. Kordonski. – Wyd-wo VERBINUM, Warszawa – Lwow – Kijow. – 2017. – p. 509-525.
3. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики у вимірах професійно-творчої самореалізації: праксеологічний підхід / Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті : [монографія] / [за ред. проф. М. Лазарева]. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – С. 105-119.

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Проворова Є. М. Теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. Т. Степанової. – № 1 (60), 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 262-270.
5. Проворова Є. М. Системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя) за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – №1. С. 49-55.
6. Проворова Є. М. Міжпредметна інтеграція у методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Наукове електронне видання : Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Випуск 5. Частина 1, – Слов'янськ, 2017. – С. 235-246.
7. Проворова Є. М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 97-102.
8. Проворова Є. М. Використання мережевих та мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» за заг. редакцією проф. В. Сипченка. – Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016, №2 (76). – С. 80-89.
9. Проворова Є. М. Інтегрований спецкурс «Основи музично-педагогічної праксеології» : з досвіду викладання / Є. М. Проворова // Наукові записки

- / Ред. кол. : В. Черкасов, В. Радул, Н. Савченко та ін. – Випуск 143. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 71-75.
10. Проворова Є. М. Праксеологічний підхід як чинник оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. кол. : В. Радул, В. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 101-105.
11. Проворова Є. М. Праксеологічні характеристики педагогічної діяльності вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 7-12.
12. Проворова Є. М. Наукове осмислення сутності методичної підготовки вчителя музики / Є. М. Проворова // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» (НДПУ імені М. Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. Коваленко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2015. №1. – С. 45-50.
13. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутніх учителів музики в умовах магістратури / Є. М. Проворова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 12(55). – Частина 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 343-351.
14. Проворова Є. М. Самоефективність майбутнього вчителя музики як праксеологічна категорія / Є. М. Проворова // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 719. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2014. – С. 129-135.
15. Проворова Є. М. Специфіка методичної підготовки майбутнього вчителя музики у вищій школі мистецької освіти / Є. М. Проворова // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Випуск 92. 2010. — С. 181-189.

16. Проворова Є. М. Форми організації спільної діяльності викладачів та студентів в умовах музично-педагогічної освіти / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 року до 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 8 (13). – К. : НПУ, 2009. – С. 3-6.
17. Проворова Є. М. Специфіка комунікативних процесів у музично-естетичному навчанні та вихованні учнів / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 6 (11). – К. : НПУ, 2008. – С. 88-92.

Статті у наукометричних періодичних фахових виданнях

18. Проворова Є. М. Сформованість методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах прагматологічного підходу/ Є. М. Проворова // Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта. №2 (22) 2018. – С. 29-34.
19. Provorova Y. Methodical readiness of future music teachers on the basis of the pragmatology approach: essence, structure, development criteria / Y Provorova // Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника «Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» № 4 (1), 2017. – С. 178–185.
20. Проворова Є. М. Прагматологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / гол. ред. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 5 (69). – С. 306-317.
21. Проворова Є. М. Технологія майстер-класу у методичній підготовці майбутніх учителів музики / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. кол.: В. Черкасов, В. Радул, Н. Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія :

- Педагогічні науки. – Кропивницький : РРВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 124-129.
22. Проворова Є. М. Формування співацького та розмовного звукоутворення у процесі фахової підготовки вчителя. / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. кол. : В. Черкасов, В. Радул, Н. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія : Педагогічні науки.– Кропивницький : РРВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 65 – 69.
23. Проворова Є. М. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Саух, відп. ред. Н. Сейко]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 4 (86). – С. 120-124.
24. Проворова Є. М. Практиологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка, 2016.-Вип. №3 (57). – С. 429-439.
25. Проворова Є. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до проектування уроку : праксеологічний підхід / Проворова Є. М. // Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта. №10/5 (15) 2015. – С. 49-53.

Статті у зарубіжних наукових фахових виданнях

26. Provorova Y. Music teacher's praxeological values of pedagogical action / Y. Provorova // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Warszawa, Polska. №8, 2016. – P. 76-79.
27. Provorova Y. Musical and pedagogical praxeology fundamentals in high educational institutions of Ukraine / Y. Provorova // «Valorificarea strategiilor

- inovationare a invatamantului artistic contemporan» / coord. Tatiana Bularga [et al.]. Balti : S. n., 2016 (Tipogr. "Indigou color"). – P.69-74.
28. Provorova Y. Future music teacher's personality formation : influence of innovative educational trends / Y. Provorova // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. ISSN 1338--9432 Volume 4, №4 / 2016. – P. 43-46.
29. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу у зарубіжному освітньому досвіді / Є. М. Проворова // Proceedings of the International Scientific Conference «Topical Issues of Science and Education» July 17, 2017, Warsaw, Poland. Volum 5, 2017. – P.58-61.
30. Проворова Є. М. Практические аспекты анализа современных музыкально-педагогических систем воспитания школьников / Є. М. Проворова // Всероссийский журнал научных публикаций: № 1 (25). – Москва, 2015. – С.33-36.

Статті у наукових виданнях України

31. Проворова Є. М. Інноваційна спрямованість методичної підготовки майбутнього вчителя музики у праксеологічному вимірі / Є. М. Проворова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття : матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016. – Київ : ун-т імені Б. Грінченка, 2016. – С. 638-647.
32. Проворова Є. М. Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти / Є. М. Проворова // Мистецька освіта: історія, теорія, технології : зб. наук. праць / за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора Т. Смирнової. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015 – С. 142-151.
33. Проворова Є. М. Педагогічна практика як засіб професійної самореалізації майбутніх учителів музики / Є. М. Проворова // Мистецька освіта: історія, сьогодення, перспективи: Матеріали міжнародної наукової

конференції (м. Мелітополь, 29-30 жовтня 2015 р.). – Мелітополь : Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, 2015. – С. 88-92.

34. Проворова Є. М. Підготовка майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах / Є. М. Проворова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матеріали міжнародної науково-практичної конференції 16-17 жовтня 2014. – Київ: ун-т імені Б. Грінченка, 2014. – С. 412-422.

Наукові праці апробаційного характеру:

35. Проворова Є. М. Сучасні тенденції методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном. / Є. М. Проворова // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі : матеріали Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року) / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського. – Одеса : «Гельветика», 2017. – С. 95-96.
36. Проворова Є. М. Інтегрований курс у професійній підготовці майбутніх учителів музики : загальна характеристика / Є. М. Проворова // Академічна культура дослідника в освітньому просторі : збірник матеріалів Першої всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми 18 травня 2017 року) / за ред. О. Семеног, О. Семеніхіної. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. – С. 125-128.
37. Проворова Є. М. Особистість учителя музики у мистецько-педагогічних наративах Анатолія Авдієвського: праксеологічний аспект / Є. М. Проворова // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл. : доктор пед. наук, проф. А. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 46-49.
38. Проворова Є. М. Характеристика базових термінів і понять дослідження проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах

- праксеологічного підходу. / Є. М. Проворова // Час мистецької освіти : збірник тез і матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 квітня 2016 р. – Харків : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2016. – С. 7-9.
39. Provorova Y. Methodical preparation of future music teachers: innovative approaches / Y. Provorova // The formation of modern person: impact of educational, philosophical, cultural and economic processes – 2016: materials of international scientific and practical seminar (Koshice, 8-11 February 2016). – К. : Publishing outfit “Centre of educational literature», 2016. – P. 50-51.
40. Provorova Y. Musical and pedagogical praxeology fundamentals in high educational institutions of Ukraine / Y. Provorova // «Fostering the innovative strategies for contemporary artistic education development» : International scientific-practical conference 11-12 december 2015 Alecu Russo Balti state university, 2015. – S. 12.
41. Проворова Є. М. Творчий учитель – творчий учень / Є. М. Проворова // «Якість неперервної освіти в умовах євро інтеграційних процесів : тенденції, проблеми, прогнози» : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Чернівці, 2-4 листопада 2015 р.). – Чернівці, Друк ФОП Горюк, 2015. – С. 97-99.
42. Проворова Є. М. Системний підхід у фаховій підготовці вчителя музики / Є. М. Проворова // Художня освіта на межі тисячоліть : здобутки, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 24-25 квітня 2015 р.) / відп. ред. В. Ревенчук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – С.8-10.
43. Проворова Є. М. Специфіка вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття : зб. Матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачеве, 19-20 березня 2015 р. – Мукачеве : МДУ, 2015. – С.66-69.
44. Проворова Є. М. Інноваційний напрямок вокальної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін / Є. М. Проворова // Міжнародна

науково-методична конференція «Мистецька освіта у вимірах сучасності»
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова 15-17
травня 2014 р. – С. 12.

Програми, посібники, науково-методичні видання

45. Проворова Є. М. Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики – програма інтегрованого спецкурсу / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 39 с.
46. Проворова Є. М. Фахова практика майбутнього вчителя музики : праксеологічний підхід – Навчально-методичний посібник / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 152 с.
47. Проворова Є. М. Термінологічний словник-довідник: основи музично-педагогічної праксеології / Є. М. Проворова // – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 52 с.

Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації:

Монографії:

48. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Є. М. Проворова // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 276-285.
49. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія / Є. М. Проворова // К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 180 с.
50. Проворова Є. М. Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики / Є. М. Проворова // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія

/ під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 257-263.

Статті у наукових фахових виданнях:

51. Проворова Є. М. Особливості виконання вокальної музики епохи бароко / Є. М. Проворова // Наукові записки: зб. наукових статей / НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Випуск 91. – С.199-206.
52. Проворова Є. М. Володіння засобами педагогічної комунікації як складова комунікативної компетентності вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць / Ред. кол. Н. В. Гузій (відповідальний редактор) та інші. – Вип. 9(19). – К. : НПУ, 2009. – С. 18-22.
53. Проворова Є. М. Методи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу / Є. М. Проворова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки, Вип. 136 - Черкаси, 2008. – С. 31-35.
54. Проворова Є. М. Креативність як компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 5(10). – К.: НПУ, 2007. – С.93-96.
55. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Професійно-художня освіта України : Зб. наук. праць / Ред.кол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна та ін. – Київ; Черкаси : «Черкаський ЦНТЕІ», 2007. – Вип. 4. – С. 118-124.

Статті у наукових виданнях:

- 56.Проворова Є. М. Розвиток творчого потенціалу в процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики / Проворова Є. М., Кренько Ю. С. // Проблеми сучасної музичної освіти: матеріали звітно-наукової конференції студентів Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова Вип.5. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С.54-60.
- 57.Проворова Є. М. Розвиток емоційної сфери дошкільників у процесі музичної діяльності / Проворова Є.М., Левченко О. С. // Проблеми сучасної музичної освіти: матеріали звітно-наукової конференції студентів Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова Вип.5. – Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С.60-65.

Наукові праці апробаційного характеру:

- 58.Проворова Є. М. До питання вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в естрадній манері співу / Є. М. Проворова // Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару 27-28 лютого 2014 року. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 136-139.
- 59.Проворова Є. М. Особливості морального виховання підлітків у позашкільному естрадному колективі / Є. М. Проворова // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету 9-10 лютого 2012 року. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.99-101.
- 60.Проворова Є. М. Особливості організації педагогічної взаємодії викладача і студента на індивідуальних заняттях з постановки голосу / Є. М. Проворова // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 177-178.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	
1.1. Музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики.....	39
1.2. Вітчизняний та зарубіжний досвід модернізації музичної освіти в контексті праксеологічного підходу.....	63
1.3. Педагогічна праксеологія в системі наукового знання: теорія та особливості.....	87
1.4. Методологічні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів музики.....	114
Висновки до розділу 1	136
Список використаних джерел до розділу 2	139
 РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	
2.1. Освітні парадигми методичної підготовки майбутнього вчителя музики	168
2.2. Обґрунтування системи методичної підготовки майбутніх учителів музики на педагогічних принципах	190
2.3. Процесуально-функціональне обґрунтування методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу	207
2.4. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу	225
Висновки до розділу 2.....	245
Список використаних джерел до розділу 2.....	248
 РОЗДІЛ 3. НАВЧАЛЬНА СИСТЕМА ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-	

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Компонентна структура методичної підготовленості майбутнього вчителя музики.....	265
3.2. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.....	285
3.3. Проектування навчальної системи методичної підготовки майбутніх учителів музики на основі праксичної моделі.....	304
3.4. Технологія як засіб удосконалення методичної підготовленості майбутніх учителів музики.....	325
Висновки до розділу 3.....	347
Список використаних джерел до розділу 3.....	350
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	
4.1 Аналіз стану сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики в освітній практиці.....	366
4.2 Упровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів музики в освітній процес.....	394
4.3 Інноваційні технології методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.....	425
4.4. Результативність та визначення ефективності дослідно-експериментальної роботи.....	438
Висновки до розділу 4.....	456
Список використаних джерел до розділу 4.....	461
ВИСНОВКИ	471
ДОДАТКИ	475

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена стратегічними напрямками зростання загальнокультурного і професійного рівня вчителів, що відображені у "Стратегії ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012 – 2015 рр." (2012), Законі України "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2014), "Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір" (2004), "Білій книзі національної освіти в Україні" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр." (2012), Педагогічній Конституції Європи (2013), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), "Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді" (2015), "Концептуальних засадах реформування середньої освіти "Нова українська школа" (2016), у "Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні" (2016). Головним завданням реформування фахово-методичної підготовки майбутніх учителів, у тому числі вчителів музики, в контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору, є формування творчої особистості фахівця з "інноваційним типом мислення" (В. Кремень), підготовленого до успішного саморозвитку і самореалізації в мінливому полікультурному світі.

Реалізація освітніх завдань значною мірою залежить від професіоналізму вчителя музики, який доцільно поєднує в собі риси педагога і психолога, музикознавця, культуролога, вихователя, менеджера освіти, тьютора, фасилітатора, його успішної багатоаспектної фахово-методичної діяльності, що орієнтована на творчість і новаторство.

Важливість формування професійних і особистісних рис з урахуванням вимог освітнього ринку праці потребує вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти, результатом якої є якісно сформована методична підготовленість, що сприяє

професійній та особистісній самореалізації й утвердженню індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності.

Використання ідей та принципів педагогічної праксеології в процесі музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі дозволяє підвищити ефективність процесу музичного навчання та виховання школярів, що відповідно до вимог нової освітньої парадигми наповнює життєдіяльність молоді морально-етичними і культурно-естетичними цінностями музичної культури, стимулює прагнення до самовдосконалення й самореалізації.

Упровадження праксеологічного підходу як нової парадигми освіти, що забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, закладено в Національній рамці кваліфікацій України (2011), а концепції щодо підвищення ефективності діяльності були предметом теоретичних і філософських досліджень українських (В. Андрущенко, В. Арутюнов, Н. Бібік, А. Бичко, І. Бичко, О. Веретюк, М. Верніков, Л. Губерський, М. Євтух, Л. Комаха, А. Конверський, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Савченко, В. Свінцицький, Є. Слуцький, В. Храмов, В. Ярошовець та ін.) та зарубіжних дослідників (С. Віткевич, Т. Домбровський, В. Завірський, Я. Зеленецький, Ю. Конечни, Т. Котарбінський, О. Ланге, Х. Левандовський, С. Лесневський, Т. Пщоловський та ін.).

Особливості педагогічної праксеології як методологічного знання про загальні принципи та способи раціональної і продуктивної педагогічної діяльності виокремлюють І. Зязюн, І. Колеснікова, А. Ліненко, Л. Монахова, Е. Панаїотіді, Т. Садова, О. Тітова та ін. І. Колеснікова та О. Тітова дослідили праксеологічні основи педагогічної діяльності; В. Савіцька – специфіку застосування праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів; С. Коробова, В. Шарко – можливості праксеологічного підходу для вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики в системі безперервної освіти.

У теорії і практиці освіти накопичено вагомий досвід, що окреслює перспективні напрями теоретичного переосмислення методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Сутність їхньої фахово-методичної підготовки в контексті музично-педагогічної діяльності досліджують Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Т. Бодрова, О. Єременко, Н. Кічук, А. Козир, О. Михайліченко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Т. Танько, В. Федоришин, О. Хижна, В. Черкасов, О. Щолокова та ін. Дослідники ґрунтовно аналізують інноваційні освітні тенденції, інноваційні технології (К. Завалко, В. Лабунець), окремі підходи у фахово-методичній підготовці майбутніх учителів музики: ціннісний і гедоністичний (Л. Василенко); холістсько-емерджментний (Н. Сегеда); синергетичний (К. Завалко); акмеологічний (А. Козир, В. Федоришин), аксіологічний (Л. Коваль, О. Олексюк), компетентнісний Т. Агейкіна-Старченко, О. Боблієнко, К. Кабріль, О. Карпова, М. Михаськова, Т. Пляченко, І. Полубояринова, О. Рибнікова та ін.), консолідаційний (О. Єременко).

Разом із тим, аналіз науково-теоретичних праць свідчить, що проблема комплексного дослідження теорії і практики методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, вивчення сутності, структури їхньої методичної підготовки та процесу формування методичної підготовленості фахівців до музично-педагогічної діяльності в контексті праксеології не були предметом цілісного наукового дослідження.

Аналіз практичного досвіду організації освітнього процесу на різних рівнях методичної підготовки, стану сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики дали змогу виявити низку суперечностей, зокрема між:

- необхідністю інтеграції системи мистецької освіти України у світовий освітній простір та невідповідністю якості методичної підготовки майбутніх учителів музики викликам третього тисячоліття;

- об'єктивною потребою українського суспільства у фахівцях здатних працювати творчо й інноваційно та недостатньою обґрунтованістю концептуальних основ методичної підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності на засадах праксеологічного підходу;

- підвищенням вимог загальноосвітніх навчальних закладів до якості музично-педагогічної діяльності вчителів музики та реальним станом методичної підготовки студентів у закладах вищої освіти на засадах праксеологічного підходу;

- вимогами освітньої практики до формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу та недостатньою розробленістю технологічних основ проектування й реалізації якісної методичної підготовки, спрямованої на формування методичної підготовленості майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти;

- потреба суспільства у педагогах нової генерації, здатного креативно реалізовувати власну фахову діяльність, і слабкою орієнтацією існуючої методичної підготовки на створення майбутнім учителем музики власного педагогічного стилю на засадах праксеологічного підходу.

Соціально-культурне значення, актуальність і доцільність теоретичного обґрунтування окресленої проблеми, потреби сучасної практики, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: *«Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу»*.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики» в аспекті музичної освіти та виховання. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені

М.П. Драгоманова (протокол № 4 від 27.11.2014) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології України (протокол № 1 від 27.01.2015).

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження: теоретико-методологічні та організаційно-практичні основи методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Мета дослідження: обґрунтувати теоретико-концептуальні основи методичної підготовки майбутніх учителів музики, розробити, експериментально перевірити організаційно-технологічну модель, спрямовану на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати зарубіжний і вітчизняний досвід модернізації музичної освіти, з'ясувати особливості праксеології в системі педагогічного знання.

2. Визначити сутність і зміст феноменів «методична підготовка майбутніх учителів музики», «методична підготовленість учителя музики» та розробити її компонентну структуру на засадах праксеологічного підходу.

3. Обґрунтувати вибір критеріїв, показників та виявити рівні сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

4. Розробити парадигмально-концептуальну модель методичної діяльності вчителя музики згідно провідного праксеологічного підходу.

5. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

6. Розробити організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, орієнтовану на якісну методичну підготовленість.

7. Провести діагностику підготовленості майбутніх учителів музики до методичної діяльності.

8. Експериментально перевірити результативність та ефективність організаційно-технологічної моделі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Концепція дослідження. Орієнтація на інноваційні тенденції оновлення національної вищої музично-педагогічної освіти зумовлює необхідність суттєвих змін її змістової, структурної і процесуальної складових, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, передбачає розроблення та реалізацію нової педагогічної концепції методики музичного навчання та виховання. Запропонована в дослідженні концепція ґрунтується на впровадженні праксеологічного підходу як провідного фактора модернізації системи методичної підготовки майбутніх учителів музики відповідно до запитів національної мистецької освіти сьогодення.

Праксеологічний вектор методичної підготовки визначає в якості пріоритетної орієнтацію освітнього процесу на критерії та показники аналізу і оцінювання музично-педагогічної діяльності вчителя з точки зору її продуктивності, результативності й ефективності. Водночас, відповідно до праксеологічного підходу траєкторія удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики має передбачати узгодження їх ідеальних уявлень із плюральністю реальних зразків практики музичного навчання школярів.

Праксеоцентризм методичної підготовки виражається у спрямуванні соціальної активності студентів у культурно-мистецьку площину, що насамперед передбачає оволодіння критеріями відбору високохудожнього навчального репертуару для роботи з учнями та специфікою його музично-виконавського піднесення у шкільній аудиторії, засвоєння практичних умінь музичного навчання школярів на рівні вільного творчого оперування в залежності від конкретної ситуації, а також формування здатності до неперервного методичного самовдосконалення на основі міжпредметної інтеграції педагогіки, психології та музичного виконавства.

Забезпечення цілісності методичної підготовки студентів за умов її багатовимірності (педагогічний, психологічний, виконавський аспекти), що досягається на основі створення праксеологічно зорієнтованого навчального середовища, систематичного спонукання студентів до креативного самовираження у процесі створення нових оригінальних методик навчання школярів музики, запровадження інтерактивних художньо-педагогічних технологій; оптимальності поєднання теоретичного і практичного компонентів навчання.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення сучасної філософії освіти; парадигми сучасної музично-педагогічної освіти; гуманістична концепція в контексті діяльнісно орієнтованої педагогічної освіти; сучасні педагогічні теорії щодо пізнання, систематизації та моделювання процесів і явищ в освіті; базові принципи теорії пізнання (об'єктивність, науковість, цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів дійсності); основні положення праксеологічного підходу як методологічного способу вивчення музично-педагогічних явищ, процесів; особистісно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного підходів; концептуальні положення теорії педагогічної праксеології в контексті підготовки майбутніх учителів музики.

Теоретичною основою дослідження є наукові положення, у яких розкрито: сучасну філософію освіти, теорію педагогічної освіти (В. Андрущенко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концептуальні положення педагогіки мистецької освіти (Н. Гузій, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка та ін.); теорії педагогічної праксеології (І. Зязюн, І. Колеснікова, Т. Котарбінський, А. Ліненко, Л. Монахова, Е. Панаїотіді, Т. Садова, О. Титова та ін.); особливості підготовки вчителя музики (Е. Абдуллін, Л. А рчажникова, Л. Василенко, О. Єременко, А. Козир, О. Михайліченко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, В. Федоришин, О. Хижна, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використані загальнонаукові методи теоретичного та експериментально-емпіричного рівнів:

теоретичні: індукції та дедукції для складання категорійної матриці наукової проблеми; парадигмальне моделювання для визначення структури методично-праксеологічної парадигми; компаративний аналіз, систематизація та узагальнення науково-педагогічного досвіду методичної підготовки майбутнього вчителя музики; аналіз стану методичної підготовки студентів із методики навчання музики та постановки голосу; системно-структурний, системно-функціональний методи – з метою виокремлення основних компонентів структури методичної підготовленості майбутніх учителів музики; моделювання методичної підготовки, орієнтованої на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики;

емпіричні: діагностичні (анкетування, тести, бесіди, інтерв'ю), обсерваційні (педагогічне спостереження, аналіз продуктів індивідуальної навчально-методичної діяльності студентів – конспектів уроків, процесу їх проведення); організація педагогічного експерименту з метою перевірки рівнів сформованості методичної підготовленості студентів; організація педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності розробленої організаційно-технологічної моделі та виявлених педагогічних умов формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, статистичне підтвердження вірогідності отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у визначенні та обґрунтуванні теоретичних та практичних основ методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, а саме:

вперше:

- висвітлено методологічні підходи до формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики, провідним з яких визнано праксеологічний підхід, визначено його сутність і зміст як чинника

переважної орієнтації освітнього процесу на практичні потреби музично-педагогічної діяльності вчителя, досягнення її продуктивності, ефективності та результативності;

- здійснено компонентне структурування методичної підготовленості вчителя музики, запропоновано критерії її діагностики, показники та рівні сформованості;

- розроблено організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу, результатом упровадження якої є успішність їх майбутньої музично-педагогічної діяльності, визначено педагогічні умови, послідовність і зміст етапів методичної підготовки студентів;

- запропоновано концепцію методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу, що полягає в розвитку та досягненні найвищої якості освітнього процесу на основі сучасної науково-педагогічної теорії та практики, модернізації освіти, новітніх технологій;

- обґрунтовано модель методично-праксеологічної парадигми підготовки вчителя музики, імперативом якої є якість методичної дії, напрямками діяльності – музичне навчання, музичне виховання, музичне виконавство, а результатом діяльності є продуктивність, результативність, ефективність і успішність, згідно з метою загальної музичної освіти – всебічний та якісний розвиток суб'єкта навчання.

Уточнено: зміст наукових понять «методична підготовка», «методична діяльність», «методична підготовленість».

Удосконалено: класифікацію категорій «ефективність», «результативність» та «продуктивність» у контексті музично-педагогічної діяльності.

Отримали подальший розвиток:

- компаративний аналіз особливостей освітньої технології та методики в контексті праксеологічного підходу;

- науково-педагогічні положення щодо збалансованого використання активних форм і методів навчання на основі інноваційних технологій, зокрема технології Agile;

- парадигмальне моделювання як засіб дослідницького пошуку.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти навчально-методичного комплексу з методики навчання музики та вокальної підготовки майбутніх учителів музики, що охоплює монографію «Методична підготовка майбутнього вчителя музики: теорія і практика»; програму інтегрованого спецкурсу «Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики», навчально-методичний посібник «Фахова практика майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід»; термінологічний словник-довідник «Основи музично-педагогічної праксеології».

Матеріали дисертаційної роботи можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для розробки стандартів підготовки майбутніх учителів музики, навчальних і робочих програм, у процесі організації освітнього процесу зі студентами музично-педагогічних факультетів з методики навчання музики та постановки голосу; для практичної реалізації праксеологічних ідей у плануванні самостійної, індивідуальної роботи студентів; педагогами інститутів післядипломної освіти – для розширення можливостей професійного самовдосконалення та самореалізації вчителів музики; для розроблення навчально-методичних комплексів із музично-теоретичних і музично-методичних дисциплін; аспірантами та магістрантами при написанні наукових робіт.

Окремі напрями поліаспектної проблеми дослідження під керівництвом здобувача було розроблено в кандидатських дисертаціях Р. Лоцман «Методика навчання народного співу майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки» (2013) та Чжан Цзінцзін «Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального

навчання» (2016). Науково-методичні ідеї дослідження отримали свій розвиток і експериментальне підтвердження в магістерських роботах, виконаних під керівництвом автора дисертації.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1894 від 03.11.2017), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка (довідка №198-н від 23.10.2017), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2842 від 15.11.2017), Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 323 від 27.10.2017), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 2490/17 від 01.11.2017), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 3907/01-58/16 від 17.11.2017), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-17-767 від 13.10.2017), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2180 від 01.11.2017), Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №852 від 20.11.2017).

Монографія, авторський спецкурс, методичні рекомендації, майстер-класи з постановки голосу на засадах праксеологічного підходу відповідно до угоди про науково-методичну та творчу співпрацю між факультетом мистецтв імені А. Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова (Україна) та Opera in Opera (Італія) апробовані в роботі Opera Studio School (м. Болонья, Італія, 2017), а також під час стажування в Академічному товаристві Міхала Балудянського «Формування сучасної особистості: вплив освітніх, філософсько-культурних та економічних процесів» (м. Кошице, Словаччина, 2016) й отримали високу оцінку слухачів та експертів різних країн.

Особистий внесок здобувача. У колективних монографіях: «Quo vadis humanitaris?» (Warszawa – Lwow – Kijow. – 2017) дисертанткою підготовлено

підрозділ «Теоретичний і практичний досвід методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу»; «Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті» (Суми, 2016) – написано підрозділ «Методична підготовка майбутнього вчителя музики у вимірах професійно-творчої самореалізації: праксеологічний підхід»; «Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки» (Київ, 2011) – написано підрозділ «Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики».

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження представлено та обговорено на наукових і науково-практичних конференціях, наукових читаннях, методологічних семінарах, зокрема на *іноземних*: «Інноваційні стратегії розвитку сучасного мистецького виховання (Молдова, м. Бельц, 2015); «Формування сучасної особистості: вплив освітніх, філософсько-культурних та економічних процесів» (Словаччина, м. Кошице, 2016); «Topical Issues of Science and Education» (Poland, Warsaw, 2017); *міжнародних*: «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя» (Суми, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2017), «Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти» (Бар, 2017), «Міжнародні науково-практичні читання пам'яті Анатолія Авдієвського» (Київ, 2017), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2016), «Художня творчість в контексті проблем її вивчення: етномотиви, етноконцепції та етносимволіка» (Бар, 2016), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2016), «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кропивницький, 2015 – 2016), «Час

мистецької освіти: історія, сучасність та перспектива» (Харків, 2015 – 2016), «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ, 2015), «Якість неперервної освіти в умовах євроінтеграційних процесів: тенденції, проблеми, прогнози» (Чернівці, 2015), «Мистецька освіта: історія, сьогодення, перспективи» (Мелітополь, 2015), «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Кам'янець-Подільський, 2015), «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015), «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014); **всеукраїнських**: «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти» (Суми, 2017), «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» (Суми, 2017), «Актуальні питання методики викладання суспільних та гуманітарних дисциплін в умовах розбудови сучасної школи» (Суми, 2017), «М. Д. Леонтович і сучасність (до 140-річчя з дня народження)» (Суми, 2017), «Актуальні проблеми мистецької освіти» (Ніжин, 2017), «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Житомир, 2016), «Олександр Довженко і українська культура: історія, традиції, сучасність» (Глухів, 2016), «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського – джерело формування українськомовної особистості» (Умань, 2016), «Професійно-творча і духовна самореалізація особистості в евристичній освіті» (Суми, 2015), «Упровадження концепції національно-патріотичного виховання в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів» (Суми, 2015), «Модернізація структури та змісту початкової освіти на засадах компетентнісного та комунікативного підходів» (Глухів, 2015), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (Мукачево, 2015), «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014).

Результати дисертаційної роботи обговорювалися на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені

М.П. Драгоманова, щорічній звітно-науковій конференції викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (2010 – 2017).

Основні наукові результати дослідження опубліковано в 60 наукових працях, серед них: одноосібні монографії – 2, колективні монографії – 4 (з них 1 – українсько-польська), 3 навчально-методичні видання, 27 публікацій у наукових фахових виданнях з педагогіки (8 із яких внесено до міжнародних науково-метричних баз, 5 – у міжнародних виданнях), 4 наукових статті, 10 публікацій у збірниках матеріалів конференцій; 10 праць, що додатково відображають результати дисертації (з них 5 фахових статей, 2 наукових статті та 3 публікації у збірниках матеріалів конференцій).

Кандидатська дисертація на тему «Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики» захищена 2008 року. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використано.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, 4 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (491 найменування), додатків, 22 рисунків (з них 5 діаграм), 36 таблиць. Загальний обсяг дисертації – 502 сторінки, з них 385 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У розділі охарактеризовано музично-педагогічну освіту як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики; проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід модернізації музично-педагогічної освіти; розкрито сутність педагогічної праксеології в системі наукового знання як джерела пізнання і критичного осмислення проблеми дослідження; розглянуто методологічні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів музики.

1.1. Музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Потреба якісних змін у методичній підготовці майбутніх учителів музики з урахуванням інновацій ХХІ ст. та ідей педагогічної праксеології щодо ефективної практичної діяльності і дії зумовлює більш детально дослідити специфіку, тенденції музично-педагогічної освіти в контексті удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

У межах підрозділу в контексті поставлених завдань розглянемо сутність понять "освіта", "вища освіта", "педагогічна освіта", "мистецька освіта", "музична освіта", "музично-педагогічна освіта", "професійна підготовка", "майбутній учитель музики".

У Законі України "Про освіту" (2017) поняття "освіта" визначено як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Її метою є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і

необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

В "Енциклопедії освіти" поняття "освіта" охарактеризовано як "...процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості" [56, с. 614].

В "Українському педагогічному словнику" С. Гончаренка мету освіти окреслено у спрямуванні на духовний розвиток особистості, формування її внутрішнього світу, особистісних якостей, розкрито як "духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. Головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями" [47].

Окреслимо поняття "освіта" за різними підходах науковців (табл. 1.1).

Результат освіти, за концепцією О. Рудницької, характеризується змістом тих культурних надбань, які опанував суб'єкт навчально-виховного процесу. Відповідно, якою мірою відбулося це опанування, можна говорити про досягнутий рівень освіченості та ступінь його відповідності нормам розвитку особистості, прийнятим у даному суспільстві. Освіченість означає різнобічний розвиток особистості і є результатом реалізації багатоаспектного змісту освіти [188, с. 22]. Компонентами освіти дослідниця визначає пізнавальний (когнітивний) досвід, знання, практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності), емоційний досвід (система мотиваційно-

ціннісних і емоційно-вольових відносин), що у своїй взаємодії і сукупності є "умовою формування цінностей, ідеалів, а в результаті – світогляду особистості як узагальненого критерію освіченості" [188, с. 23].

Таблиця 1.1

Визначення поняття "освіта" в наукових джерелах

Підхід	Автор, джерело	Визначення
Професійно-компетентнісний	В. Андрущенко [11]	знання, компетентності, професіоналізм, світогляд, цінності, фізичний і духовний стан особистості. І саме від того, які якості особистості сформуємо у процесі освіти і виховання, багато в чому буде залежати вигляд нашого майбутнього світу;
Процесуально-культурний	В. Луговий [104]	процес і результат цілеспрямованого формування культури суб'єкта діяльності, котрим можуть бути і окрема людина, і соціальна група, і людство загалом;
Процесуально-акмеологічний	В. Краєвський [90]	засіб розвитку особистості
	С. Сисоєва [199]	процес і результат розвитку й саморозвитку особистості, опанування людиною певною системою знань, умінь і навичок, а також способами мислення, необхідними для її повноцінного включення в соціальне й культурне життя суспільства та виконання певних професійних функцій, формування світогляду, загальної культури та інших якостей особистості;
Процесуально-культурологічний	О. Рудницька [188]	процес та результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства
	О. Олексюк [142]	процес або результат засвоєння визначених суспільством рівнів культурної спадщини та пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку

Л. Масол характеризує освіту як "пакетне поняття", простір адекватних інтерпретацій якого за обсягом змістового і функціонального навантаження співвідноситься з терміном "культура", конститується у просторі як індивідуального, так і соціального [108].

Отже, дослідниками акцентовано увагу на понятті *освіти* як культурної цінності, що має особистісний зміст і є мотивом діяльності людини; педагогічний процес, що має особистісне і соціальне значення; результат, що

визначає рівень компетентності у майбутній професійній діяльності, сприяє особистісній та професійній самореалізації.

На переконання І. Зязюна, глобальною метою сучасної освіти має стати формування насамперед людини культурної [65, с. 39]. Культурологічну парадигму (за І. Зязюном, М. Бахтіним, В. Біблером, А. Козир, Н. Овчаренко, Г. Падалкою, О. Ростовським та ін.) розглядаємо як сукупність концептуальних положень, спрямованих на розуміння і засвоєння здобутків мистецтва і освіти як явищ загальної культури людства. На переконання Г. Балла, її ознакою є єдність складових двох типів: нормативно-репродуктивних, що забезпечують зв'язок між поколіннями, сталість засобів і способів функціонування людської спільноти та окремих особистостей; діалогічно-творчим, завдяки яким відбувається оновлення і розвиток суспільства [19, с. 132].

Згідно із законом України "Про вищу освіту" (2017), термін "вища освіта" розглядається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти [60].

Концептуальні засади вищої освіти в Україні досліджували сучасні філософи В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремень та ін., які розглядають вищу освіту як поліфункціональне явище, призначення якого полягає у передачі інформації, засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, вихованні загальнолюдських якостей, а також відтворенні духовності, розвитку здібностей людини до самореалізації й самоактуалізації на основі добору цінностей, змістів, світоглядних позицій.

На основі аналізу довідникових джерел розглянемо поняття "*педагогічна освіта*". Зокрема, С. Гончаренко поняття педагогічної освіти визначає як систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітніх та інших навчально-виховних закладів у

педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, класичних університетах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [47, с. 252].

Поняття "*мистецька освіта*" увела в науковий обіг О. Рудницька і визначає її як "освітню галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатність до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури" [188].

Фахівці виокремлюють поняття мистецько-педагогічної освіти, сучасну концепцію якої Н. Овчаренко [137] пропонує визначати і як *аксіологічно-культурологічну*, що передбачає формування гармонійної і всебічно розвиненої особистості вчителя музики з високим рівнем загальної і мистецької культури, духовних потреб та сформованим ціннісним відношенням у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки.

Складником мистецької освіти вважають *музичну освіту*, яку характеризують як:

- навчально-виховний процес, що покликаний реалізувати мету музичного виховання, визначену вимогами сучасного українського суспільства і спрямовану на цілеспрямоване засвоєння музичної культури (за О. Олексюк [142]);

- процес і результат засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, що свідчить про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах. Музична освіта функціонує у діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства з процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями (О. Михайліченко [115]);

- важливу складову культурної політики в контексті духовної культури людини, формування у неї відповідного світогляду, оскільки музика – це той вид мистецтва, який більшою мірою спирається на почуття, емоційно-душевні людські прояви і тим самим сприяє прояву здатності до ідентифікації, яка і є "здатність любові", адресованої людям і світу, природі та Батьківщині, історії та культурі [54].

Духовна культура визначається ставленням людини до загальнолюдських цінностей, дозволяє здійснити гуманістично-творчу спрямованість її особи. І мистецтво, у тому числі музичне, відіграє в цьому істотну роль шляхом впливу на емоційно образний світ почуттів і формування вищих людських цінностей. У зв'язку з цим музична освіта є не лише засобом підготовки, а й найважливішим інструментом духовно-морального формування особистості.

Зміст музичної освіти, за О. Олексюк, має включати [140] вивчення різних пластів музичної культури: фольклор, духовну музику, класику та твори сучасних композиторів; пізнання закономірностей виникнення та розвитку музичного мистецтва на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики; вивчення основних засобів музичної виразності, що дають змогу школярам осягнути музичний образ певним складом виражальних засобів та формують емоційно-образне та свідоме сприйняття музики; діяльнісне засвоєння музичного мистецтва через хорове та інструментальне виконавство, композицію та імпровізацію, пластичне інтонування та музичний рух.

Студіювання низки наукових розвідок філософів, педагогів, музикознавців дало можливість виділити **тенденції вищої музичної освіти:**

- *глобалізація* – ідея формування нового синтезу цінностей, моральних абсолютів, "єдиної, загальнопланетарної моральності";

- *інтеграція* – через поглиблення співробітництва у сфері освіти сприяти загальному соціально-економічному прогресу, об'єднанню

потенціалів національних освітніх систем з метою вирішення завдань поліпшення якості освіти;

- *усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти*, мета якої – формування особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму, духовності, моральної вихованості;

- *мультикультурність музичної освіти*, Д. Еліотом тлумачиться це як гуманістичне виховання, що дає особистості шанс привласнити цінності культури (у тому числі й музики), а також відчутти неповторну можливість більш глибокого пізнання себе через розуміння інших культур, взаємозв'язок культури й освіти, культури й моралі особистості [129];

- *неперервність освіти*, що є основою розвитку особистості, її саморозвитку та самовдосконалення через освітні інституції.

З. Гнатів досліджує філософсько-праксеологічний вимір сучасної музичної освіти в Україні і доводить, що даний вимір ґрунтується на таких основних ідеях: освіта є невід'ємною ознакою людського буття, метою якого є самоідентифікація, самоствердження і самореалізація особистості; музична освіта є невіддільною складовою національної духовної культури, засобом підготовки та важливим інструментом духовно-морального формування особи; виховання є передусім властивістю і вимогою людського буття, а вже потім функцією суспільства і держави; мета і засоби виховання обумовлені сутністю людини, яка відображена у ключових поняттях "життя", "свобода", "сенс", "совість", "гідність", "творчість", "душа", "серце", "віра", "надія", "подія", "пробудження", "самопізнання", "самовиховання" тощо; народність є ключовим принципом виховання; процес виховання заснований на педагогічній взаємодії і має діалогічну природу [45].

Поняття "музично-педагогічна освіта" дослідники характеризують:

- як процес і результат підготовки вчителя, який володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями й навичками, що допомагають реалізувати свій творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної

та музично-просвітницької діяльності, для формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів (В. Черкасов) [228];

- процес і результат духовно-практичного осягнення перетворювальних та гуманістичних функцій музики, що спрямовані на розвиток особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві проявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства загалом (О. Ростовський) [186].

Метою вищої музично-педагогічної освіти є підготовка фахово компетентної, творчої особистості, котра розвивається, в якій переважають духовно-моральні якості; здатна встановлювати гуманістичний стиль спілкування, розв'язувати завдання гуманного виховання, організовувати спільний пошук цінностей і норм поведінки (В. Орлов) [144], дає змогу передавати школярам досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Основним завданням музично-педагогічної освіти є озброєння студентів знаннями щодо закономірностей навчання й виховання, формування вмінь, навичок і практичних дій із викладання музики.

З-поміж важливих завдань музично-педагогічної освіти А. Растрігіна [182] називає інноваційний контекст реконструювання змісту фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта з вузькопрофесійного спрямування на широкий мистецько-гуманістичний розвиток на засадах розвитку суб'єктних характеристик як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку. Музично-педагогічна освіта, як зазначає О. Єременко, є основою вдосконалення професійної, зокрема методичної підготовки майбутнього вчителя музики, що ґрунтується на фундаментальному знанневому досвіді з гуманітарних, соціальних, загальнопрофесійних дисциплін, а також предметів фахової спеціалізації в умовах упровадження інноваційних підходів до моделювання, організації й удосконалення процесу навчання [57].

Проведений аналіз наукових джерел дає підстави прийти до висновку, що *музично-педагогічна освіта* – це багатовимірна система, між складовими якої існує тісний нерозривний взаємозв'язок. Складником є *методична освіта*, яку на підставі узагальнення наукових праць визначаємо як:

- суму знань і умінь, що становить основу розумової діяльності з викладання певного шкільного предмету (І. Новак) [130];

- систему знань, умінь та навичок, здобутих у процесі вивчення методичних дисциплін і педагогічної практики (В. Прокопчук) [175];

- об'єкт, до складу якого входять мета освіти, зміст навчання, форми організації діяльності студентів, методи й засоби навчання. (О. Бігич) [25].

Зазначимо, що поняття "підготувати" уживають у двох значеннях:

1. Забезпечувати здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне. Заздалегідь приводити в порядок, у стан готовності все необхідне для проведення, здійснення чого-небудь; рихтувати, готувати, виконати, здійснити, розробити і т. ін. що-небудь.

2. Давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід тощо в процесі навчання, практичної діяльності; навчати, тренувати, підковувати [132].

Поняття "підготовка" у тлумачному словнику української мови розглядається як "...запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; (дія) підготовка всього необхідного до чого-небудь" [87]

Аналіз різних тлумачень поняття "професійна підготовка майбутнього вчителя" свідчить про його полісемантичність і поліфункціональність. Дослідники під професійною підготовкою майбутніх фахівців розуміють:

- професійну (спеціальну) освіту, основним шляхом отримання якої є самоосвіта чи навчання в системі професійної освіти (І. Бех [21]);

- процес формування в особистості професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці (Л. Сущенко [213]);

- процес професійного становлення майбутніх фахівців; мету й результат діяльності вищого навчального закладу (В. Семиченко [197]);

- як складну багатofункціональну відкриту педагогічну систему, що характеризується динамічністю, наявністю інваріантних компонентів, ієрархічною побудовою, внутрішніми і міжсистемними зв'язками, які забезпечують її цілісність; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії; керованість та самокерованість (О. Семенов [196]).

В. Кушнір визначає професійну підготовку як складне, не диз'юнктивне, гетерогенне, гіпертекстуальне утворення і виокремлює у такій системі предметну, методичну, методологічну і практичну підструктури. До предметної відносять підготовку з фаху та підготовку із психолого-педагогічних дисциплін; методична підготовка пов'язана з особливостями організації навчального та виховного процесу. Методологічний рівень підготовки передбачає розуміння майбутнім учителем педагогічного процесу у гносеологічному та онтологічному смислі [97].

М. Чобітько [229] характеризує професійну підготовку через поняття професійної культури майбутнього педагога, що охоплює системний світогляд, праксеологічну, рефлексивну й інформаційну озброєність, компетентність спілкування і управління. Її результатом є сформовані фахові якості, що гарантують особі ефективність педагогічної діяльності після закінчення закладу вищої освіти.

У дослідженні керуємося тим, що професійній підготовці майбутніх учителів музики властиві ознаки педагогічної системи і педагогічного процесу. Професійна підготовка майбутніх учителів музики, слушно зауважує В. Орлов, спрямована на "індивідуалізоване становлення професійно значущих якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, перетворення особистістю свого внутрішнього світу і творчу самореалізацію у професії" [144].

Моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики досліджують Г. Падалка [149], О. Олексюк [142], В. Орлов [143], О. Ростовський [186],

О. Рудницька [189] та ін. Учені здійснили аналіз інтегрованої музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі (І. Малашевська); формування музично-аналітичних умінь майбутніх учителів музики (І. Гринчук); фахової підготовки майбутнього вчителя музики на акмеологічних засадах (В. Федоришин), індивідуальний стиль виконавської діяльності (Є. Йоркіна); взаємодії мистецтв у художньому розвитку, формування у школярів і студентів здатності до творчої діяльності (Н. Аніщенко, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

К. Авраменко [6] розглядає методичну підготовку як системоутворюючий компонент фахової підготовки педагога; як самостійну динамічну і комплексну систему, що відбиває її зміст, структуру та функції; підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок.

В умовах глобалізації, інформаційної цивілізації та ринкової економіки пріоритетним педагогічним завданням суспільства є втілення у системі освіти та її структурі завдань з формування і збереження компонентів духовної культури. Учитель музики в школі є провідником музичної культури; мета його музично-педагогічної діяльності – допомогти кожному учневі розкрити вроджені якості і здібності, сприяти реалізації творчого потенціалу, залучення до ефективної музичної діяльності з перспективою зберегти музичну культуру для наступних поколінь.

Відповідно до завдань дослідження окреслимо практичні засади музично-педагогічної та фахово-методичної діяльності учителя музики. Музично-педагогічна діяльність вчителя музики, за Г. Падалкою [148], складна і багатогранна, включає вміння і навички мистецької, педагогічної, методичної, музично-виконавської, організаторської та просвітницької роботи, а основним у ній є стимулювання учнів до творчого самовираження у художній діяльності.

З метою більш детального аналізу мистецького компоненту музично-педагогічної діяльності учителя музики звернемося до сутності поняття

"мистецтво", що, як зазначає Л. Масол [108], дає змогу особистості засвоїти унікальні смисли людства і створювати свої власні. Саме в мистецтві, зазначають В. Лозовий та А. Анучина, "реалізується цілісне об'ємне освоєння людиною світу, тому можна стверджувати, з одного боку, що воно забезпечує формування людини в бік її універсальності, а з іншого, власне, саме може вдосконалюватися тільки завдяки наближенню її творця до ідеалу..." [145].

Аналіз культурологічних, мистецтвознавчих джерел переконливо доводить, що мистецтво – це олюднення людини, "світ людини" і справжній гуманізм, у якому кожний може знайти усі свої родові визначення, найвищі духовні цінності і взірці поведінки. Мистецтво основним завданням ставить виховання "духовної чуттєвості", надає уроки людяності та милосердя, здійснює "прорив" людини до людини й, насамперед, прорив у закриту сферу інтимного, прихованого, особистого та, "омивши" душу, нейтралізує все те, що створює суб'єктивну напруженість, заважає спілкуванню, взаєморозумінню, співробітництву [207]. Г. Ващенко влучно визначає мистецтво як репрезентант цінностей, чинник розвитку духовності в людині, важливий напрям покращення якості людської праці, зокрема технічної та наукової [37, с. 487].

Узагальнення наукових джерел переконує, що гуманістична природа мистецтва полягає у:

- збагаченні духовного світу людини;
- формуванні особистісних якостей, потреби і здатності творити;
- залученні у вищі форми сумісності і взаємодії: взаєморозуміння, співробітництво, співпричетність, співдію, співчуття, співпереживання у процесі художньо-діалогового спілкування з мистецькими творами, сприйнятті, інтерпретації;
- власному творенні майбутніх фахівців.

Для педагогіки та методики навчання музики продуктивним є розуміння мистецтва як своєрідного "практичного людинознавства"

(М. Каган), об'єктивно-суб'єктивної реальності, невід'ємної від творчості людини, з одного боку, та культури – з іншого.

Слушним вважаємо міркування Л. Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина. Інтегральним центром особистості, котра створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, "опромінюється" різноманітними впливами [108].

Обґрунтовуючи *педагогічний потенціал* мистецтва у розвитку творчої індивідуальності, О. Отич розглядає мистецтво як форму суспільної свідомості та сферу творчої людської діяльності, спрямованої на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, об'єктивовану в художніх образах; як процес і результат художньої творчості, в якій актуалізується особистість митця і знаходить свої втілення й вираження його творча індивідуальність [147]. Творчі потенціали мистецтва проявляються в тому, що у процесі художньо-естетичної діяльності людина "творить" саму себе, світ культури та нову художньо-образну реальність, що, відповідно, впливає на її особистісне становлення, життєве самовизначення і творчий розвиток через особистісний, естетичний і професійний потенціал [147].

Музика є невід'ємною складовою мистецтва. "Музика робить людину розумнішою і сильнішою, – зауважує О. Ростовський, – щасливішою, збагачуючи осмисленим досвідом багатьох поколінь, сприяє удосконаленню естетичних і моральних якостей особистості, формуючи музичні образи у свідомості оригінальною мовою музики – пульсацією ритмів, наростаннями і спадами мелодії, динамікою, темпом, тембром, гармонією, фактурою, регістром та іншими виразними засобами" [185]. Музичне мистецтво порівнюють із живим організмом, що характеризується задумом та художньою ідеєю композитора і самостійним об'єктивним існуванням (інтерпретацією, осмисленням, критичним судженням, оцінкою) [211].

Музичне мистецтво дослідники характеризують як складову загальної світової культури, загального процесу пізнання світу, що узагальнено виражає у звукових образах істотні процеси життя і, водночас, є специфічною формою

естетичної діяльності. Утім Т. Дорош [54] розглядає музику як вид мистецтва, який значною мірою спирається на почуття, емоційно-душевні людські прояви і тим самим сприяє прояву здатності до ідентифікації, що і є "здатність любові", адресованої людям і світу, природі та Батьківщині, історії і культурі.

З-поміж основних засобів активного залучення дітей до світу музичного мистецтва, вітчизняної і світової культури на уроках музики – визначають спів. Цей найважливіший прояв людської природи, наголошує Д. Лаурі-Вольпі, являє собою вираження почуттів, роботу уяви, думок, тісно пов'язаний з анатомічною та духовною структурою людини [98]. Спів розвиває слух, пам'ять, чуття ритму, увагу, мислення, зміцнює легені, увесь дихальний апарат та організм загалом. Своїми багатовіковими традиціями, глибоким художнім і духовним змістом спів має значний потенційний вплив на емоційний, моральний стан як виконавців, так і слухачів: у колективі навчає слухати себе і чути інших, що благотворно позначається на процесі адаптації до нового середовища, що відрізняється від делікатного домашнього середовища.

Фахівці виокремлюють поняття "співацьке мистецтво" як:

- виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співацького голосу ідейно-образний зміст музичного твору [122];
- синтетичне мистецтво, що складається з нерозривної єдності кількох специфічних елементів: музики, співу, слова, акторської майстерності [46].

Творча глибина мистецьких творів криється у здатності осмислювати людський досвід на такому рівні, на якому він проявляється водночас і як універсальна загальність, і як неповторна індивідуальність. Під впливом художніх образів, як наголошує О. Рудницька [189], безпосередні почуття переходять в естетичні, духовні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальної сутності. Саме у творах, зазначає Ю. Афанасьєв, має знайти своє втілення живий процес

духовної діяльності людини з усією її емоційною напруженістю і пристрасстю [18].

Досвід музично-педагогічної діяльності у вищій школі переконливо доводить, що музика як навчальний предмет "виходить" за межі мистецтва і є могутнім засобом виховання, що "надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Слушно зауважує В. Сухомлинський: "Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури" [212, с. 414].

Відтак, покликання учителя музики, як зауважує О. Ростовський, полягає у прагненні відкривати учням світ добра й краси, що відображений у музичних творах, "допомогти пізнати в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторністю музичних творів – чи буде це соната Моцарта, чи ноктюрн Шопена, чи народна пісня" [186, с. 4]. Отже, зазначає дослідник, у сучасній школі важливий учитель музики з високим рівнем духовного потенціалу і методичної підготовленості, учитель, котрий володіє вміннями "створити атмосферу напруженої, але радісної праці".

Дослідники методики навчання музики (О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка та ін.) переконують, що йдеться про внутрішню творчу діяльність свідомості, що проявляється в оцінних судженнях щодо музики, що сприймається, в інтерпретації виконання. Тому читання курсу методики музичної освіти є особливим видом духовно-особистісної творчості викладача у вищій школі.

Таким чином, проектуючи освітній процес майбутніх учителів музики, важливо забезпечувати:

- змістовне наповнення лекцій, практичних занять, самостійної роботи із музично-методичних дисциплін;

- максимально враховувати мотиви, потреби, психологічні особливості розвитку студентського віку;

- створювати умови для формування пізнавальних та професійних інтересів, виявлення соціальної позиції, розвитку самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування.

Особливості реалізації особистісно орієнтованого підходу полягають у специфічній взаємодії викладача і студентів, у специфічній музично-педагогічній дії викладача, в усвідомленні майбутніми вчителями музики власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, потреб, вокально-педагогічних можливостей.

В освіті важлива інноваційна роль учителя музики. Він є фасилітатором, помічником, наставником, майстром, котрий сприяє навчанню і власним прикладом стимулює розвиток школярів. Діяльність майстра – професіонала, переконливо доводить А. Козир, – це професійно значуща, індивідуально-творча та оптимальна діяльність, [76, с. 21] спрямована на формування в учнів ключових компетентностей.

Професію учителя музики, зазначає Є. Девяткіна [52], визначають: особливості її "суб'єкта" (особистість учня як суб'єкт своєї власної діяльності із саморозвитку, самовдосконалення, самонавчання); особливості "об'єкта" (музика і методика її викладання); а також "продукт" (цілісна особистість школяра, що характеризується такими інтегративними якостями, як музична культура, духовна культура, творчість, креативність, музикальність, естетична свідомість тощо) [1].

Комплекс означених здібностей, знань, умінь, навичок педагога реалізується через його активну творчу позицію, бажання розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору, намагання активізувати музично-творчу діяльність дітей, створюючи атмосферу взаєморозуміння на основі діалогу та полілогу, відчувати внутрішній світ учнів та стимулювати їхнє творче самовираження [231].

Завдання учителя музики – через "занурення" учнів у текст духовної культури, особисте захоплення, артистизм, імпровізацію, ефективну педагогічну дію сприяти естетичному вихованню, формуванню музичної культури особистості, її світосприймання і світовідчуття.

Ураховуючи потреби сучасного глобалізованого суспільства, постійне зменшення обсягу годин на предмет "Музичне мистецтво" в закладах середньої освіти України і водночас потребу інтеграції художньо-естетичних знань, уявлень, цінностей і досвіду учнів, учителям музики важливо бути і співаком, і музикантом, і психологом-арт-терапевтом, вихователем, організатором успішної, продуктивної діяльності, творчою особистістю, яка здатна інноваційно здійснювати дослідницьку, методичну, виконавську, професійно-педагогічну діяльність.

Доцільно враховувати і те, в якій мірі ці фахівці здатні чутливо і гнучко реагувати на потреби "духовного ринку" в суспільстві та виступати репрезентантами цієї ж культури у світі, тобто створювати духовний імідж країни в умовах глобалізації [74, с. 20]. Це необхідно як для прогнозування того, в якому напрямі відбувається розвиток музичної ціннісно-змістової сфери особистості у різних вікових категоріях, так і для перспективного упровадження в освітній процес форм роботи, що сприяють розвитку у молоді потреби в усвідомленні ієрархії своїх музичних цінностей [73, с. 187].

Означені пріоритети зумовлюють потребу української школи в учителів, який успішно вибудовує фахову діяльність на засадах ефективного застосування в освітньому процесі педагогічних інновацій. Конкурентоспроможність як невід'ємний складник професійної успішності вчителя музики забезпечується формуванням як професійних якостей (вправність, виконавські уміння, художньо-інтерпретаційні здібності, вокальна майстерність), так і особистісних характеристик (креативність, ініціативність, адаптація до нових умов освітньої діяльності, мобільність).

З цієї позиції охарактеризуємо поняття "педагогічна діяльність". Як зазначається в «Енциклопедії освіти», йдеться про складно організовану

систему низки діяльностей: практичну діяльність учителя з навчання і виховання дитини; методичну діяльність фахівця з викладання матеріалів педагогічної науки педагогічними працівниками різних установ (пов'язана із методикою викладання навчального предмета в школі); управлінську діяльність керівників освітньої системи; науково-педагогічну діяльність (науково-дослідну) [56, с. 640].

За В. Ледньовим, сутність педагогічної діяльності становлять такі ознаки і властивості, що становлять різницю між поняттями "технологічний процес" і "трудовий процес". Учений вважає, що технологічний процес є сукупністю природних впливів на певний об'єкт у поєднанні з безпосередніми чи опосередкованими діями людини, а трудовий процес – це діяльність, у якій технологічний процес є засобом досягнення цілей [99].

Педагогічна діяльність є специфічною за змістом, формою та структурою. За змістом педагогічна діяльність є перетворювальною і спрямовується на вдосконалення методів навчання, підвищення рівня знань учнів, особистості вчителя; за формою – це комунікативна діяльність, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування; за структурою – ціннісно-орієнтаційна діяльність, що спрямовується на формування системи цінностей вчителя і перенесення її на учнів [127].

Утім Н. Кузьміна наголошує, що "педагогічна діяльність може бути успішною, якщо структура особистості вчителя відповідає структурі діяльності, а її основні галузі вимагають спеціальних здібностей" [94]. Дослідниця за рівнем педагогічної діяльності оцінює рівень здібностей: "Той факт, що певний педагог, незважаючи на знання предмета і відповідальне ставлення до справи, не оволодіває педагогічною майстерністю, говорить і про складний шлях формування педагогічних здібностей. В умовах сучасної системи підготовки учителів вони формуються в діяльності лише у найбільш обдарованих, у тих, чий вибір професії співпадає із задатками" [там само].

Фундаментальні основи майстерної педагогічної діяльності вчителя складають, на думку І. Зязюна [64], такі аспекти:

- *цільовий*, зорієнтований на цілісну особистість дитини як самоцінність;

- *змістовий*, спричинений появою авторизованих варіантів навчальних курсів;

- *процесуальний*, що уможливорює погодження методики і змісту відповідно до особистісного розуміння і стилю;

- *професійно-особистісний*, за якого актуалізуються унікальні і неповторні вміння і особистісні якості педагога, що характеризують його режисерську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Проте Є. Девяткіна зауважує, що певні характеристики професійно-педагогічної діяльності можуть стосуватися педагогів будь-якої спеціальності, але для вчителя музики як представника професії типу "людина – людина" в поєднанні з типом "людина – художній образ" вони особливо значущі. З-поміж таких характеристик відзначимо багатоплановість, духовно-практичний, творчий характер, емоційна насиченість, діалогова форма взаємодії суб'єктів освітнього процесу та ін. [52]. Її специфіку, на думку Л. Горюнової, визначає, власне, музика як мистецтво і відносини в системі "музика – дитина – вчитель" [49].

Ураховуємо, що мета педагогічної діяльності, як зазначає І. Зязюн, "...завжди соціально задана в кінцевому результаті і нестандартна за завданнями в конкретних педагогічних діях. Вже ця обставина вимагає від учителя творчих рішень, вміння бачити цілі, зіставляти їх з реальною конкретною обстановкою ... Специфіка мети педагогічної діяльності полягає в тому, що вона повинна стати і метою педагога, і метою учня" [146].

Окреслимо специфіку *мистецької педагогічної діяльності* (за О. Отич):

- рефлексивний характер, що перетворює її на метапрофесійну діяльність, надбудовану над самостійною діяльністю учнів;

- прогностичність, спрямованість у майбутнє, "неповнота" і віддаленість результатів;

- неперервність, що перетворює її на служіння, що не припиняється доти, доки живе педагог;

- єдність навчально-виховної, розвивальної та професіоналізуючої функцій;

- мистецький характер діяльності, що вимагає від педагога артистизму, імпровізаційності, творчості тощо [147].

Відповідно музично-педагогічна діяльність учителя музики містить, за Л. Арчажниковою, педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, що ґрунтується на вмінні самостійно узагальнювати і синтезувати отримані знання [16]. Вона вимагає, на думку О. Щолокової, О. Шевнюк, О. Семашко, освіченості, ерудованості, інтелектуальності, здатності бути особистістю, зі сформованими світоглядом, поглядами, переконаннями, уявою, мисленням, виявляти себе справжнім творцем навчально-виховного процесу, виражати свій духовний, індивідуальний потенціал" [194].

Узагальнення наукових досліджень, власний практичний досвід дає підстави визначати специфіку музично-педагогічної діяльності у вирішенні педагогічних завдань засобами музичного мистецтва, що об'єднують комплекс загальнонаукових, виконавських, спеціальних, методологічних та методичних знань, умінь, навичок за провідної ролі музичних здібностей. Розглянемо музичну складову музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики.

Р. Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини [216]. Згідно з думкою О. Ростовського, музична діяльність – це специфічний вид художньої діяльності, що проявляється у творчості, виконавстві, сприйманні. Цим різновидам діяльності відповідають три етапи існування музичного твору: створення, відтворення, слухання. Саме через музичний твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності [186].

Серед видів музичної діяльності дослідники виділяють такі види, як сприймання музики, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність або критичні судження. Досліджуючи психологію музичної діяльності людини, Б. Теплов до основних її видів відносить: слухання музики, виконання музики, написання музики [217].

Структура музичної діяльності, на думку Е. Абдуліна, охоплює безпосередньо музичну діяльність, музично-теоретичну діяльність, музично-історичну діяльність, музично орієнтовану поліхудожню діяльність, музично опосередковану діяльність. Дослідник визначає також форми музично-методичної діяльності: ведення уроків музики, позакласної та позашкільної роботи з учнями, контроль музичної самоосвіти (своєї й учнів), структуру музично-педагогічної діяльності вчителя музики, яку складають конструктивна професійна діяльність, музично-виконавська діяльність, комунікативно-організаторська діяльність, дослідницька діяльність, індивідуальний стиль діяльності [2].

До структури музичної діяльності відносять такі елементи: суб'єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, музично-слуховими та загальноестетичними здібностями; предмет музичної діяльності (різні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить); засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру; продукт музичної діяльності [216].

Н. Овчаренко [138], акцентуючи увагу на вокально-педагогічній діяльності, виділяє *музично-виконавську* (виконання учителем музики вокально-хорових творів, учитель зосереджується на пластичному інтонуванні творів для слухання та відтворення музики тощо), *музично-комунікативну діяльність* (учитель залучає учнів до опанування духовного смислу творів музичного мистецтва, акцентує увагу на створенні емоційно-духовної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу).

Важливим складником музично-педагогічної діяльності вчителя музики в школі є *співацька діяльність*. На уроках музики саме спів є головним засобом активного залучення дітей до світу музичного мистецтва і культури. Співацька діяльність є складним психофізіологічним процесом, комплексним руховим актом, який управляється і координується нервовою системою, є необхідною умовою успішного соціально-особистісного розвитку, соціального, інтелектуального, художнього та здоров'язберігаючого аспектів музично-освітньої та виховної діяльності учнів. У процесі співацької діяльності дитина є не тільки користувачем, а й творцем музичної культури, сама створює певні художні цінності. Ця обставина визначає *різноманітні функції співацької діяльності*, з-поміж яких виділяють пізнавальну й естетичну, що забезпечують виховання всебічно розвиненої особистості.

Вагомість співацької діяльності учителя музики обумовлена співацькими традиціями українського народу, потребами суспільства виховувати загальну музичну культуру й естетичні смаки учнів на еталонних зразках українського та світового вокального мистецтва, підвищеним інтересом дітей та юнацтва до розвитку співацьких здібностей, умінь, співацького голосу і слуху, виконавських навичок. Ця діяльність, наголошує А. Філіпов [220], пов'язана із розвитком в учнів здібностей до сприймання та виконання вокальної музики і формуванням на цій основі мислення, що виробляє емоційно-ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості учня до дійсності, веде особистість до досягнення основних істин цивілізації, пошуку смислу життя та своєї діяльності, самореалізації.

Структура діяльності вчителя музики може змінюватися у зв'язку з вимогами сучасної загальноосвітньої школи. Наприклад, як зазначає О. Апраксіна [13], в кінці ХХ ст. навчання хоровому співу дітей було найбільш поширеним видом музичної діяльності вчителя у загальноосвітній школі, а в останні роки його витісняє сольний вокальний та вокально-інструментальний вид діяльності.

На духовний світ дитини, її світосприймання і світовідчуття значною мірою впливає методична підготовленість учителя музики. Педагогу важливо віртуозно володіти уміннями застосовувати необхідні методи, прийоми удосконалення власного співу й успішно, раціонально користуватися ними у процесі вокального розвитку учнів.

Методична підготовленість учителя музики формується і вдосконалюється у музично-педагогічній, музично-методичній діяльності і зумовлена особистістю педагога, його надіндивідуальними потенційними ресурсами (педагогічне покликання, педагогічна і мистецька обдарованість), педагогічними спеціальними здібностями, професійно-особистісними якостями, ціннісно-світоглядними орієнтаціями.

Е. Йоргенсен [242] підкреслює важливість трансформації музичної освіти у сучасному світі з метою впровадження альтернативних навчальних моделей та стратегій. Автор вбачає трансформацію як динамічний процес, що включає зміну та адаптацію навчання до запитів суспільства і культурного середовища. Також трансформація є безкінечним процесом, оскільки передбачає постійну рефлексію, критичний аналіз та розробку нових підходів.

У праці "Мистецтво навчання музиці" [241] Е. Йоргенсен наголошує на важливості подолання розбіжності між ідеальним уявленням щодо музичного-педагогічного процесу та реальністю сучасної шкільної практики. Для цього майбутній учитель має не лише опанувати знаннями та навичками, а й розвивати особистісні якості, зокрема, власний характер, цінності, педагогічний стиль. Ефективність роботи вчителя музики залежить від поєднання ґрунтовних знань теорії, дослідницького підходу та власного досвіду. Саме вчителю музики належить місія, на думку дослідниці, щодо створення кращого світу.

Р. Волкер зазначає, що гарний вчитель музики не лише гарно знає свій предмет, а й захочує учнів до музичного мистецтва емоційно, естетично та інтелектуально [263, с. 11]. Автор підкреслює, що музичне навчання має

відбуватися в контексті виховання загальної культури особистості та враховувати культурні цінності сьогодення, зокрема, врахування пласту сучасної поп-культури.

Подібної думки дотримується Л. Грін у праці "Музика, неформальне навчання та школа: нова педагогіка" [245]. Дослідниця відмічає, що впровадження неформального навчання у шкільну практику є викликом для сучасних вчителів музики, адже їм необхідно подолати конфлікт між їх класичною підготовкою та вимогами сьогодення. Саме неформальне навчання, дозволить залучити якомога більшу кількість дітей до музичного мистецтва.

Педагогічна майстерність, яку С. Гончаренко [47] зараховує до найбільших достоїнств учителя, в поєднанні з високою духовністю, культурою, інтелігентністю, ерудицією, високими моральними якостями визначають авторитет учителя і зумовлюють силу виховного впливу на вихованців. Майстерність, на думку Г. Хозяїнова, щоденно повинна підтверджуватися високим професійним рівнем діяльності вчителя, якщо цього не відбувається, то основи майстерності залишаються лише потенційними можливостями [255].

Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливорює передачу майстерності іншим [243]. Як слушно наголошує Н. Кузьміна і Н. Кухарев, "неодмінна умова ефективного вирішення проблеми професійної майстерності вчителя – система і послідовність дій" [95].

Середовище як педагогічну проблему досліджували Н. Крилова, Т. Мальковська, Ю. Майнулов, Л. Новикова та ін. В узагальненому сенсі "середовище" тлумачать як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [208, с. 746]. За визначенням В. Слободчікова та Є Ісаєва, середовище, з педагогічної точки зору, – це загальна ситуація, тобто соціальні, культурні, економічні умови, в яких розвивається індивід [203].

Освітнє середовище закладів вищої освіти, зауважує А. Артюхіна, є необхідним компонентом цілісного механізму професійної соціалізації, джерелом колізій, життєво-професійних ситуацій, що забезпечують занурення студентів у життя, мислення і професійну поведінку фахівця [15].

Культурно-освітнє середовище – це частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети у відповідності до змістових характерних ознак, нормативних вимог соціокультурного освітнього простору [183, с. 165].

Отже, розгляд музично-педагогічної освіти як середовища вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики та здійснений системний аналіз понять "освіта", "мистецька освіта", "музично-педагогічна освіта", "професійна підготовка" дозволив констатувати, що категорія "методична підготовка" будь-яких учителів має багато схожих визначень. Що ж стосується визначення категорії **"методична підготовка майбутнього вчителя музики"**, то воно має особливість, так як крім загальних педагогічних методик включає музичне виконавство, що відрізняється для кожного музичного інструменту. Утім у нашому дослідженні ми будемо дотримуватись такого визначення: це складова музично-педагогічного навчання, що включає методи, методики та дидактичні матеріали для отримання знань, набуття досвіду, оволодіння уміннями, які потрібні майбутнім учителям музики в їх професійній діяльності". Втім уточнення даного поняття буде відбуватись у наступних розділах.

1.2. Зарубіжний та вітчизняний досвід модернізації музичної освіти в контексті праксеологічного підходу

Логіка подальшого наукового пошуку, потреба якісних змін у фахово-

методичній підготовці майбутніх учителів музики детермінує вивчення сучасних педагогічних тенденцій **модернізації музичної освіти**.

Натепер дослідники у світі в сфері освіти виокремлюють такі ключові тенденції:

1) американська – характеризується зростанням вимог до освітніх програм, розвитком загальнонаціональних стандартів, збільшенням кількості тестувань, заохоченням до змагань вчителів і шкіл, вимогою від усіх більш напруженої роботи;

2) китайська – це політика децентралізації шкільних програм, диверсифікація систем оцінювання та заохочення автономії й інновацій на місцях; створення творчого середовища, слідування принципу "менше вивчати, більше вчитись";

3) англійська – альтернативна модель, яка займає проміжне місце між повною професійною автономією і провадженням стандартизації; її пріоритети: акцент на духовні задачі освіти, розвиток здібностей в учнів;

4) фінська – втілює ідею натхнення, новаторства та колективної відповідальності; розвиток здібностей як самостійно спрямований ріст і самовдосконалення [246].

Зокрема, взірцевим вважають науковці (П. Смальберг [206]) досвід розвитку освіти у Фінляндії. Освіта за останні тридцять років проілюструвала стійкий прогрес і демонструє підвищення мотивації до навчання учнів та залучення в школи молодих талановитих вчителів. Одним із аспектів успіху фінської шкільної освіти вважають методичний розвиток учителів. Фінські вчителі відповідають за шкільні навчальні програми, самостійно оцінюють досягнення учнів, співпрацюють з населенням.

Підготовка майбутніх учителів у Фінляндії є однією з важливих складових вищої освіти. Учителі для роботи в школі повинні мати ступінь магістра, а також сформовані навички педагогічного мислення, володіти уміннями застосовувати сучасні педагогічні знання і методи. В основу такої освіти покладено дослідницький підхід, адже професіоналізм базується на

відслідковуванні за розвитком професії та на вільному володінні впровадженням нових знань в свою роботу. Отже, розвиток культури особистого зростання і навчання виявились одним із ключових факторів успіху фінського суспільства, що перетворилось на економіку та суспільство знань.

Американський учений П. Дракер у 1969 р. увів поняття "суспільство знання" (англ. knowledge society) у роботі "Епоха розривів, керівні принципи до нашого мінливого суспільства" (англ. "The Age of Discontinuity, Guidelines to our changing society") [237]. Американський політолог Роберт Лейну у 1996 р. використовував поняття "суспільство знань", або "знаюче суспільство" (від англ. Knowledgeable Society) для характеристики впливу наукового знання на публічну сферу [253]. Поняття "суспільство знання" стрімко увійшло до поняттєвого апарату соціальних та гуманітарних наук, що вивчають вирішальну роль знання в суспільстві.

Нам імпонує визначення поняття, подане у всесвітній доповіді "До суспільств знання", яку підготували у ЮНЕСКО у 2005 р.: "це суспільство, джерелом розвитку якого є власна багатоманітність та власні здібності". Знання перетворилося на предмет колосальних економічних, політичних і культурних інтересів у такій мірі, що може служити для визначення якісного стану суспільства, контури якого лише починають перед нами вималюватися" [69].

Поняття інформаційного суспільства ґрунтується на досягненнях технології. Відповідно поняття «суспільства знання» враховує більш широкі соціальні, етичні і політичні параметри [249]. Множину, за Л. Мельник [109], використано для того, щоб підкреслити, що не існує якоїсь єдиної моделі, яку можна "поставити під ключ" і яка достатньо відображала б культурне та мовне різноманіття, яке тільки і може дозволити кожній людині орієнтуватися і знайти своє місце за чинних стрімких змін. Побудова будь-якого суспільства завжди включає різні форми знання і культури, в тому числі й ті, на які значною мірою впливає сучасний розвиток комунікаційних та цифрових

технологій.

Доки у світі не всі матимуть рівні можливості в галузі освіти, в питаннях доступу до інформації та її об'єктивної і критичної оцінки, аналізу, сортування та включення найцікавішої її частини в базу знань, доти інформація буде залишатися тільки набором різних відомостей та фактів.

У провідних країнах світу сьогодні чітко простежується тенденція до становлення креативної економіки, що носить творчо-проектний комплексний та інтегративний характер. У поняття креативності науковці вкладають характеристики, що властиві національній економіці загалом, а не лише окремим її сферам, які пов'язані із суто творчими видами діяльності (кінематограф, шоу-бізнес, дизайн, програмування, реклама, архітектура та ін.). Креативна економіка здатна інтегрувати культуру, інновації, інформацію та підприємництво в загальну технологію розвитку та на цій основі забезпечувати конкурентоспроможність суспільних систем. Ключовим аспектом у реалізації технологій креативного розвитку є орієнтація на довгострокову перспективу, а головний акцент повинен ставитись на стимулювання культурної та творчої діяльності, налагодження взаємодії креативних суб'єктів, засобів їх діяльності у процесі реалізації креативного потенціалу.

У західноєвропейській педагогіці в кінці ХХ ст. сформувалося декілька основних концепцій вищої педагогічної освіти, які визначили структуру та основні форми організації освітнього процесу. О. Бондаренко представила таку класифікацію основних концепцій вищої педагогічної освіти:

- раціоналістична (на основі менеджменту);
- консервативно-традиціоналіська;
- неогуманістична (феноменологічна) [32, с. 19].

Прокоментуємо дану класифікацію. Раціоналістична (на основі менеджменту) концепція навчання є однією з провідних у вищій педагогічній школі Заходу. Основний принцип даної моделі – регулювання "освітнім менеджером" зовнішніх умов процесу навчання та реакцій на нього учнів.

Головне завдання – засвоєння певної освітньої програми, яка в подальшому допоможе студенту реалізувати конкретну функціональну роль у суспільстві. Для того, щоб викладач міг цілеспрямовано формувати поведінковий репертуар студентів й оцінювати результати цієї роботи, вся освітня програма має бути перекладена на мову конкретних поведінкових термінів [32, с. 19].

Недоліком раціоналістичної концепції освіти є те, що розвиток когнітивних структур особистості та її пізнавального потенціалу здійснюється на механістичній основі з орієнтуванням на утилітарне навчання. Тим не менш, є і позитивні моменти, а саме:

- процес навчання прямо залежить від актуального рівня знань та умінь студента;

- студенти звільняються від жорсткого ліміту часу при засвоєнні пізнавальних блоків програми (обсяг навчального матеріалу є постійним, а час навчання – змінним).

Консервативно-традиціоналістська концепція. Прихильники такої концепції розглядають вищу педагогічну школу як інститут, що є культурною основою суспільства. Головна функція – збереження та передача тих знань і цінностей, що складають моральну та інтелектуальну основу соціального спадку людства. Головна роль у процесі навчання відводиться викладачеві, який передає учням знання, вміння та навички, і слугує "моделлю, що уособлює найвищі ідеали, до яких має прагнути студент" [255, с. 668]. Головна роль у процесі навчання відводиться знанням, адже ідеї, створені у минулому, перевірені часом і в майбутньому мають складати основу освіти.

Неогуманістична (феноменологічна) концепція. Головний пріоритет концепції полягає в пізнанні. Методологічні особливості концепції пов'язані з поглядами А. Маслоу. Навчальні заклади мають надати майбутнім педагогам якомога більше емоційного заохочення та свободи щодо засвоєння знань, культурних цінностей, духовно-моральних імперативів, професійних умінь та навичок. Адже творчо налаштований вчитель, що самоактуалізується, наділений великим духовним впливом на учнів [32, с. 27].

На сьогодні гуманістична педагогіка, що забезпечує ствердження особисто значущого навчання, стала на Заході головною теоретичною базою формування традиційної педагогічної освіти. Позитивні сторони неогуманістичної освіти визнані багатьма вченими країн ЄС [258].

Зокрема, в Англії виокремлюють вісім типів університетів, зазначає О. Жук [59, с.20-25]. Університети зі світовим визнанням – Оксфордський (1249) та Кембриджський (1248) університети. В усі часи в них навчалися лише соціальна еліта суспільства. Це державні заклади, що характеризуються високими академічними стандартами.

Шотландські університети виникли у XV-XVI ст. (Абердинський, Единбургський, Глазговський університети), створювалися для менш привілейованих соціальних верств населення з невеликою платою за навчання.

Лондонський університет тривалий час був лише закладом, що екзаменував, і лише з 1898 р. почав навчати студентів. З моменту існування в ньому гарно була розвинута система медичної освіти.

"Червоноцегляні" (Redbrick) університети. З'явилися такі університети в середині XX ст.: Манчестерський, Ліверпульський, Ліндський, Шеффілдський та ін. унаслідок підвищеного інтересу до галузі науково-технічної проблематики. Натепер функціонують як база об'єднання коледжів з природничо-науковим нахилом навчання.

Федеральні університети включають Уельський та Дарлінський університети, що виникли на базі об'єднання низки коледжів.

Технологічні університети включають Астонський, Суррейський, Бредфордський та ін. Головний акцент відведено предметам природничо-наукового циклу.

Нові університети є закладами класичного типу, у яких поєднується вивчення гуманітарних та природничих наук.

Відкритий університет (Open University; University of the Air) виник як наслідок підвищеного попиту на вищу освіту. Університет реалізує форми заочного та дистанційного навчання.

На сьогодні в Англії, зауважує О. Бондаренко [32], функціонують чотири типи університетів, у яких організовані факультети та відділення педагогічного профілю (див.табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Типологія англійських університетів, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів на сучасному етапі [32]

Тип університету	Особливості	Тип педагогічного закладу
Класичні Оксфордський, Кембріджський, Даремський, Йоркський, Кентський	Елітарні автономні заклади. Основна частина академічної підготовки – підготовка спеціалістів гуманітарної галузі. Тьюторська система навчання. Очна форма навчання	Педагогічні коледжі
Сучасні Лондонський, Бирмінгемський, Університет центральної Англії, Уорвік університет та ін.	Масові навчальні заклади. Суворий контроль з боку держави. Очна та заочна форми навчання	Інститут педагогіки Педагогічні коледжі Педагогічні відділення та факультети
Нові Халлський, Шеффилдський, Йоркський, Університет Бруке, Університет Рідінг та ін.	Масові навчальні заклади. Система Вищих шкіл споріднених предметів	Педагогічні курси Педагогічні вищі школи Педагогічні відділення та факультети
Відкритий університет	Дистанційна форма навчання	Короткотривалі очні педагогічні курси

У навчальних закладах Великобританії більшу увагу привертають до таких навчальних предметів, як англійська мова, математика, природничі науки, інформатика, а на музику відведено в середньому 16 годин занять у початковому однорічному курсі ІТЕ і 30 годин у чотирирічному курсі [233].

Провідну роль у розвитку музично-педагогічної освіти відіграють Міжнародне товариство музичної освіти, Європейська асоціація музики в школах, Європейська музична рада, Європейський союз музичних шкіл та ін., які організують міжнародні музично-педагогічні конгреси, виставки,

ініціюють наукові дослідження історії та актуального стану музичної педагогіки в різних країнах, вивчають перспективи розвитку музичної освіти в мультикультурному європейському просторі. Музику й музичну освіту декларують як гуманістичні чинники розвитку європейського суспільства у XXI ст. [259].

Зарубіжний освітній досвід свідчить щодо різноманітних підходів до фахово-методичної підготовки майбутніх вчителів музики. Одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є підготовка фахівців, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного фахово-виконавського зростання, самовдосконалення та самореалізації у мистецькій діяльності, ефективно застосовують інновації.

Вокальна підготовка та постановка голосу в усі часи була дуже затребуваним предметом і натеper користується величезним попитом в учнів дитячих шкіл мистецтв, гуртків позакласного навчання, загальноосвітній школі та приватних музично-естетичних закладах навчання Італії. "Для італійської вокальної школи точкою опори є розуміння співу, що являє рухи душі: *Il canto che nell'anima si sente* – спів, що чується в душі". "Спів, є істина, що впливає з серця. Звук бельканто – *sentimento fatto suono* – почуття, що перетворюються на звук" [8, с. 97].

Йонелла Тафурі зазначає, що набуття школярами умінь творчо самовиражатися у процесі музичного навчання повинно виходити не з компонентів музики та розробки вправ для їх засвоєння, а насамперед з музичної діяльності дитини. Технічна сторона, що вимагає постійної уваги, в момент формування художнього образу ніби віддаляється на другий план, і слухач не помічає деяких недоліків звукоутворення, занурившись разом з виконавцем у сенс самого твору. "Що ж стосується образних уявлень, то механізмом їх формування може бути ідентифікація, коли дитина уособлює себе з іншою людиною, з героєм або навіть з певною подією. У цьому йому допомагає асоціативність" [214, с. 45]. Викладач у процесі співацької

діяльності повинен розповідати про першоджерела вокального твору, звертаючи пильну увагу на літературне джерело: прозаїчний або поетичний текст.

Професійно-методичну підготовку до співацької діяльності в Італії можна здобути, зокрема, в Римській консерваторії Санта-Чечілія, що здійснює навчальну діяльність на національному і міжнародному рівні, проводить наукові дослідження, копітку роботу з популяризації та розвитку талантів у галузі музики [235].

З-поміж навчальних дисциплін, важливих у підготовці майбутніх учителів музики, виділимо курс "Семіотика музики", що присвячений аналізу мови вокальних творів, а також формуванню єдиного еталону співацького голосу, вокального слуху, розвитку співацького дихання. Приділяють увагу і курсу "Педагогічна практика", у процесі занять якого студенти опановують педагогічні методи і прийоми щодо розвитку голосу та роботи над вокальним твором в освітньому навчальному закладі.

Специфіку професійної підготовки вчителів у Німеччині вивчають Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, І. Сташевської, Е. Терхарт, К. Червенко та ін. Проведені фахівцями дослідження [210] підтверджують, що в музичній педагогіці Німеччини людину та її музичну практику визнано відправним і цільовим пунктом організації музичного навчання.

Основними тенденціями розвитку музичної педагогіки вищої школи Німеччини є:

- євроінтеграція;
- стандартизація;
- орієнтація фахової підготовки на формування ключових компетенцій, що охоплюють музично-практичну, науково-теоретичну, аксіологічну, персональну, діагностичну, психологічну, соціальну, адміністративно-правову, організаторську й інші перспективи [252].

"Шкільна музика" є актуальною серед спеціальностей закладів вищої музично-педагогічної освіти. Зокрема, Університет музики та театру ім. Ф. Мендельсона Бартольді (Лейпциг) [247] пропонує для студентів музичну, вокальну (півтори години "Співу" на тиждень), а також педагогічну підготовку, що охоплює мистецько-практичний, музично-теоретичний, музично-педагогічний блоки. У процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності майбутні учителі вивчають, зокрема, такі навчальні дисципліни, як читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль теорія музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство, музична педагогіка [34].

До важливих принципів організації вищої музичної освіти відносять:

- застосування особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів;
- орієнтацію на реальну професійну практику;
- навчання впродовж життя.

Основні організаційні зміни стосуються також розподілу фахової підготовки на два рівні (бакалаврат та магістратура), запровадження модульно-рейтингової системи та єдиної європейської системи оцінювання результатів навчання [254].

Фахово-методична підготовка майбутніх учителів музики до музичного виховання дітей молодшого шкільного віку в Німеччині спрямована на формування музичних здібностей, сприяння загальному гармонійному розвитку, підготовку до подальшого інструментального чи вокального навчання [210]. Г. Оліас вважає, що творчий підхід до музичного виховання, спрямованого на особистісний розвиток учня в середній школі, реалізується через упровадження трьох стадій навчання.

Різноманітний музичний матеріал систематизується за принципом "музичного ералашу". Автори концепції переконані, що дотримання такого принципу дає змогу об'єднати можливості всебічного розвитку особистості, соціального прогресу і культурних традицій.

Зауважимо, що у мистецьких закладах вищої освіти в музично-педагогічній підготовці німецьких студентів акцент роблять здебільшого на мистецько-практичному аспекті навчання, а в наукових вищих школах (університетах, вищих педагогічних школах й ін.) – на науково-теоретичному [209]. Основними тенденціями розвитку вищої музичної школи в країні визнано тенденції євроінтеграції, стандартизації, орієнтації професійної підготовки на формування ключових практико зорієнтованих компетентностей у музично-практичній, аксіологічній, персональній, діагностичній, психологічній, соціальній діяльності [209].

Учителя музики у Франції готують не лише як фахівця-предметника, а й як організатора співпраці з музеями, де також дозволяють проводити уроки музичного мистецтва. Для оптимізації роботи на заняття до майбутніх фахівців музики як партнерів викладачів запрошують відомих митців. Для таких проектів, зазначає Т. Харченко [224, с. 125], потрібен більш широкий запас мистецьких і культурологічних компетентностей, тому університетські інститути педагогічної освіти використовують "Національні ресурсні центри", що об'єднують сферу освіти і сферу ресурсів із того чи іншого виду мистецтв.

Учителі музики середньої школи зазвичай мають консерваторську освіту, тому відчутні прогалини у володінні ними методом оцінювання. Освіту вчителя музики визначає соціокультурний контекст сучасного британського суспільства.

Інтеграція змісту навчальних дисциплін у молодших класах Польщі передбачає поєднання музики з вивченням мови, з фізкультурою, природознавством і образотворчим мистецтвом. Із 4-го класу розпочинається так зване блокове навчання, де предмети об'єднані в певні блоки: фізико-математичний, природничо-біологічний, гуманітарний. Викладання усіх навчальних дисциплін відбувається з максимальним використанням міжпредметних зв'язків. Музичне виховання фахівці розглядають як цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних

здібностей людини, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору [264].

Водночас, спеціальність "учитель музики" пропонують поєднати із польською або іноземними мовами, спеціальною, культурно-освітньою або опікунською педагогікою, загальною педагогікою, історією, інформатикою, а також фізичним вихованням, з яким тісно пов'язана ритміка. У межах підготовки вчителя музики пропонують спеціалізації: інструментальна педагогіка, інструктор-керівник ансамблів, органіст (костюльна музика), музичне виховання в початковій шкільній освіті, новітні електронні засоби, рух з музикою - танок - музичний театр, музикотерапія [128, с. 24].

Співацька діяльність у Китаї базується на народній пісенній творчості [36, с. 161]. У китайському музичному мистецтві спостерігається тісний зв'язок між національним мелосом і розмовною мовою з дуже широким інтонаційним діапазоном. Інтонація, будучи невід'ємним елементом вимовного слова, визначає його образне значення, адже склад вимовлений з різними інтонаційними нахилами (висхідний, низхідний, рівний, нисхідно-висхідний), позначає різні поняття [200]. Звідси єдність слова і поезії у китайській народно-пісенній традиції.

Серед основних напрямів теорії та практики музичної освіти у США Л. Горюнова [50] визначає зміщення акценту з творчої діяльності, що в минулі десятиліття трактувалася як найкращий метод творчого розвитку, на дослідження музичного сприймання. Музика як обов'язковий предмет вивчається учнями з восьмого класу двічі на тиждень по сорок п'ять хвилин.

Кожний вищий мистецький навчальний заклад характеризується власною освітньою програмою й індивідуально-груповим підходом. Навчання співу базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та на використанні різностильового і різножанрового репертуару.

Н. Овчаренко [136], дослідивши особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США, зазначає, що

вокальну психологію і педагогіку відносять до дисциплін за вибором студента, а опануванню мистецтва співу властиве поступове ускладнення.

Сайт консерваторії Нової Англії (США) (New England Conservatory of Music) [257] засвідчує, що студенти працюють у майстер-класах видатних вокальних майстрів Джеральда Фінлі, Рене Флемінг, Томаса Квасткопф та ін.

У сучасній шкільній музичній освіті за кордоном акцентується увага на творчому осмисленні музики, що має знайти відображення у методичній підготовці майбутніх учителів музики. Колін М. Конуей та Томас М. Ходгман [234] зазначають: студенти знають, що потрібно вчити, однак відчують брак знань щодо того, як вчити. Для майбутньої ефективної роботи вони повинні усвідомлювати усі аспекти навчального процесу: від початкової діагностики учнів до оцінювання результативності начального процесу. Дослідники підкреслюють, що володіння інноваційними технологіями, навчально-центрована педагогіка, пошук власного педагогічного стилю і є тим, чому важливо навчати майбутніх учителів музики.

Р. Дюк [238] зазначає, що вчителі-початківці відчують низку труднощів на початку педагогічної діяльності, зокрема, обтяженість паперовою роботою, необхідність відвідувати велику кількість нарад та офіційних заходів, різноманітні тести, робота з батьками. Найбільшою проблемою, за визначенням дослідника, є непідготовленість учителів до роботи з "проблемними" учнями. Тому при розробці програм підготовки майбутніх педагогів необхідно враховувати ці аспекти.

Таким чином, головна функція освіти за кордоном – це трансляція культури, що є провідною умовою формування різноманітних адаптивних й водночас творчих якостей особистості. Системи закладів вищої педагогічної освіти базуються на певній сукупності цінностей, що визначаються соціокультурними умовами. Культура визначає також структуру та зміст системи навчання, цілі та завдання процесу навчання. Кожна нація прагне зберегти традиційні культурні цінності, знання суспільства та передати їх наступним поколінням.

При наявності певних розбіжностей у структурі та організації діяльності педагогічних закладів освіти Європейського Союзу відзначимо спільні ознаки, що забезпечують ефективне функціонування, а саме:

- збільшення частки психолого-педагогічного знання у змісті педагогічної освіти;
- підвищення ролі педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів;
- багатоваріативність методів та форм організації навчальної діяльності;
- професійний відбір майбутніх фахівців;
- удосконалення системи перепідготовки персоналу [32, с. 180].

Відтак аналіз зарубіжного досвіду дає підстави прийти до висновку, що професійно-методична та практична підготовка майбутніх учителів музики характеризується динамічністю, гнучкістю, поліпрограмністю, ефективністю; кожний навчальний заклад має свою освітню програму і все ж бракує досліджень, у яких описано, як підготувати ефективного учителя музики.

Д. Еліот [236] пропонує вчителям застосовувати практичну філософію музичної освіти, що ґрунтується на ідеї мультикультуралізму. Учений тлумачить мультикультурну освіту як гуманістичне виховання, що сприяє формуванню культурних цінностей і глибокому пізнанню себе через розуміння інших.

З метою більш детального аналізу методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах прагматичного підходу важливо вивчати ідеї, концепції, методики, підходи, що є кредом педагогічної діяльності вітчизняних і зарубіжних педагогів, зокрема:

- Миколи Леонтовича (1877-1921), який один із перших "... звернувся до ідеї синтезу музики й світла" [56, с. 530], створив "... народно-національний ґрунт музичного виховання дітей", у якому визначальну роль було відведено хоровій обробці українських пісень;

- Василя Верховинця (1880-1938) – "автора оригінальної методики поліхудожнього виховання дітей засобами народних пісень-ігор, що

передбачала комплексне застосування елементів музичного, хореографічного і театрального мистецтва";

- Е. Жак-Далькроза (1865-1950) – засновника системи музично-ритмічного виховання, що "органічно поєднує музику, слово і рух (крокування, стрибки, танцювальні та пластичні рухи) і передбачає широке використання імпровізації, створення ритмопластичних образів". Весь метод ґрунтується на принципі, що теорія має слідувати за практикою, що діти не повинні вивчати правила, доки не отримають відповідного досвіду [250];

- Золтана Кодаї (1882-1967) – засновника системи загального музичного виховання, що ґрунтується на принципах опанування учнями пісенного фольклору рідного народу та інших народів світу, розвитку "звуквисотного і ладогармонійного слуху шляхом відносної сольмізації, засвоєння нотної грамоти". З. Кодаї був переконаний: якщо з перших кроків навчання спиратися на дію дитини, її знання будуть міцними та продуктивними, оскільки такі знання розвивають не лише пам'ять, а й мислення та практичні уміння. Саме тому параметрами, за якими необхідно оцінювати ступінь засвоєння знань дитиною, повинні бути різноманітні види дій, а не їх словесні формулювання [248];

- Карла Орфа (1895-1982) – автора системи музичного виховання, представленої у п'ятитомному посібнику "Шульверк", педагогічні засади якої "спрямовують навчання на максимальне стимулювання творчого розвитку учнів засобами індивідуального й колективного музикування ...". Сам Орф, обґрунтовуючи використання дитячого інструментарію (орф-інструментів), підкреслював, що оволодіння технікою гри на складних класичних інструментах мимоволі відволікає увагу дітей, відводить від музики, музикування, імпровізації, тоді як орф-оркестр призначений для всіх без винятку дітей, а не лише для спеціально підготовлених та музично обдарованих [251, 243, 244];

- Дмитра Кабалевського (1904-1987) – автора концепції масового музичного виховання дітей і програми з музики для загальноосвітніх

навчальних закладів, що "розширили діапазон викладання навчального предмета "Музика", акцентувавши процес активного сприймання музичних творів, виховання емоційного, естетичного ставлення до музичного мистецтва, тісно пов'язаного з життям" [56, с. 531].

Отже, за результатами дисертаційних і монографічних досліджень, освітніх документів, сайтів закладів вищої освіти встановлено:

- сучасний етап реформування вищої музичної педагогічної освіти у США, Великій Британії, Франції, Німеччині, Польщі, Італії характеризується позитивними тенденціями;

- формується гуманістична парадигма освіти, що спрямовується на "діалог культур";

- удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики відбувається на основі ідей неперервної освіти, сучасних інформаційних технологій та компетентнісного підходу, поліпрограмотності та гнучкості програм підготовки;

- орієнтація вокальних шкіл різних країн на італійську академічну манеру співу;

- пріоритетом фахової підготовки визнано опанування музики як соціально-культурного, національного феномену;

- спостерігається відкритість до впровадження інтегрованих курсів, що спрямовані на формування творчого і критичного мислення.

Розглянемо національні *тенденції і напрями модернізації* методичної підготовки майбутнього вчителя музики, мета якої – підвищити якість національної освіти в Україні та забезпечити підготовку людини до життя у XXI столітті [26]. Зазначимо, що згідно з довідниковими джерелами термін "тенденція" походить від латинського слова *tendentia*, що означає спрямованість, відносно стійкий напрям розвитку певного явища, процесу або ідеї [223]. Натомість термін "moderne" у перекладі з французької мови означає "найновіший", "сучасний" і фахівцями поняття "модернізація"

характеризується як процес "осучаснення" освіти відповідно до тих вимог, які формує реальний життєвий процес [29].

В. Андрущенко та Л. Губерський [51] акцентують увагу на тому, що сучасну систему освіти України важливо розглядати в контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації), враховуючи нові світові реалії й утворюючи як систему національну, яка має заявляти про власну конкурентоспроможність в освітньому просторі. Сутність модернізації системи освіти полягає в переході до нової освітньої парадигми, під якою розуміють сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, що визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам.

На думку В. Андрущенка [12], основними компонентами модернізації освіти, зокрема вищої, є:

- приведення системи освіти у відповідність до європейських норм і стандартів;
- прискорення інтеграційного процесу;
- інтенсивне запровадження в систему освіти сучасних інформаційних технологій, мовних стратегій, наукових досягнень (інновацій);
- фундаменталізація освіти на основі поглиблення її зв'язків з наукою та соціальною практикою;
- підвищення якості освітніх послуг;
- створення ринку освітніх послуг та рівний доступ до нього;
- забезпечення безперервності, створення можливості для кожного громадянина мати доступ до освіти упродовж життя;
- інтеграція системи "освіта – наука – практика";
- створення освітньо-наукових комплексів шляхом інтеграції освітніх закладів і наукових установ.

Сучасний світ, зауважує відомий філософ, перебуваючи під впливом нових важливих глобальних тенденцій, що впливають не лише на форму та

характер функціонування, а й на саме завдання вищої освіти, має низку суттєвих характеристик, що інтегрують наслідки глобалізації, а саме:

- нову роль знань як одного з основних важелів економічного розвитку;
- накопичення та використання знань як основного фактору економічного розвитку, головна конкурентна перевага країни у масштабі світової економіки;
- ліквідацію просторових та часових бар'єрів для доступу до інформації та інформаційного обміну;
- появу нових виробничих послуг вищої освіти в умовах "освіти без кордонів";
- зміну методів надання послуг та схем організації навчання у системі вищої освіти в наслідок революції у галузі інформації та зв'язку;
- визнання необхідності комплексного підходу до вищої освіти як єдиній системі, яка виконує такі значимі функції, як формування гуманітарного та соціального капіталу, а також є важливим суспільним благом глобального масштабу;
- скорочення прямої участі уряду у фінансуванні та наданні послуг у сфері вищої освіти [32, с. 86].

Трансформацію, модернізацію освіти, на переконання В. Кременя, мають забезпечити радикальна гуманізація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці; орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти [91].

Зупинимось більш детально на тенденціях розвитку музично-педагогічної освіти. В. Черкасов [228] розглядає означені тенденції як перспективні напрями генези досліджуваного феномена, що зумовлені низкою специфічних вимог щодо вдосконалення зазначеної галузі.

Дослідник виділяє ряд тенденцій у розвитку вітчизняної музично-педагогічної системи, які ми враховуємо у дослідженні методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Зокрема, ідеться про тенденції:

- усвідомлення важливості, власне, самої музичної освіти;
- оптимізація навчальної діяльності студентів;
- запровадження диференційованого підходу в навчанні;
- пошук нових подвійних спеціальностей;
- упровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання;
- доцільність планування підготовки вчителів музичного мистецтва в кожному окремому регіоні.

Стосовно першої тенденції, зазначимо, дійсно, в період навчання учнівської молоді в школі важливу роль відіграє художньо-естетичне виховання засобами музичного мистецтва з метою формування світогляду й духовної культури особистості, ціннісних орієнтацій та емоційного співпереживання. Отже, основною метою вищої музично-педагогічної освіти є підготовка учителів музики, які спроможні розв'язувати складні питання художньо-естетичного виховання молоді в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Якість методичної підготовки зумовлює рівень сформованості саморозвитку і самоосвіти, професійної творчої самореалізації.

У зв'язку з тим, що на музично-педагогічні факультети вступає молодь з різним рівнем підготовленості (ідеться про навчання у музичних училищах, училищах культури, педагогічних коледжах; музичних школах, закладах середньої освіти), музичних здібностей, вокальних даних, увиразнюється *тенденція запровадження диференційованого підходу* в навчанні. Проведене дослідження засвідчує, що викладачами фахових кафедр закладів вищої освіти України напрацьована певна система роботи з поетапного оволодіння навчальним матеріалом з кожною цільовою групою студентів.

Важливою тенденцією вважаємо *упровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання*, що суттєво впливає на якість, форми, методи й засоби організації навчальної, науково-дослідної роботи (підготовка студентами курсових і магістерських проектів,

участь у роботі наукових гуртків і проблемних груп, підготовка матеріалів науково-практичних конференцій, творчих конкурсів, олімпіад), активізують самостійну пізнавальну діяльність і сприяють досягненню високого ступеня інтерактивності й необхідного рівня якості знань студентів.

Безперервність процесу навчання, самостійної роботи з дисциплін музично-теоретичного спрямування забезпечує значний доробок навчально-методичної літератури, зокрема, викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Упроваджуючи інформаційно-комунікативні технології, фахівці значну увагу приділяють суб'єкт-суб'єктивній взаємодії в контексті "викладач-студент", що стимулює формування складників методичної підготовленості, професійне зростання і творчу самореалізацію.

На основі вивчення наукових досліджень З. Гнатів [45], О. Горбенко [48], О. Єременко [57], Н.Овчаренко[136], окреслимо напрями модернізації фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики, які більш детально охарактеризуємо в наступних параграфах:

- вивчення й упровадження зарубіжного досвіду щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики;
- формування професійності майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу;
- визначення оптимальної системи оцінювання навчальних досягнень студентів у відповідності з європейськими критеріями до якості професійної підготовки;
- підвищення рівня конкурентноспроможності студентів за можливості отримання однієї чи декількох спеціалізацій.

Приходимо до висновку, що методична підготовка майбутніх учителів музики має базуватися на сучасних технологіях навчання, водночас не повинна зводитися до набуття студентами лише операційних навичок. Принципам неперервності та послідовності має відповідати, зокрема,

педагогічна практика майбутніх учителів музики; тому модернізації має підлягати зміст педагогічної практики на засадах праксеологічного підходу.

До першочергових проблем належить також опрацювання принципів і методик вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів з музики, порівняльної оцінки рівня музично-педагогічної освіти в українських і зарубіжних закладах вищої педагогічної освіти.

Завданнями модернізації музично-методичної підготовки вчителів музики в Україні є розвиток прогресивних традицій педагогічної праксеології; створення дієвих наукових теорій і методик розвитку, навчання і виховання особистості. У цьому контексті вагомими для нашого дослідження є праці філософа і педагога І. Зязюна [64], котрий визначає, зокрема, такі умови модернізації професійної підготовки майбутніх учителів:

- розроблення теоретичних моделей діяльності й особистості вчителя нового типу;
- обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у процесі навчання;
- розроблення моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя під час професійної підготовки;
- виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективному реформуванню навчально-виховного процесу в підготовці вчителів;
- мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім учителем індивідуальної освітньої стратегії.

На модернізацію системи освіти і системи фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики значною мірою впливають:

- швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку;
- соціально-економічні трансформації в суспільстві, що призвели до появи принципово нового для економіки і соціального буття явища – ринку праці;
- процеси глобалізації та інтеграційні тенденції в світі;

- інформаційний "вибух" у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій та мультимедіа [135].

Узагальнення дослідницької думки (Л. Волинець [42], О. Шевнюк [230]) дає підстави припускати, що європейська концепція загальної освіти у сфері мистецтва базується на ідеї відкритості до всіх багатосторонніх проявів мистецтва, на ідеї партнерських стосунків міністерств освіти і культури, інших міністерств, організацій, інституцій, які вирішують питання освіти, культури, мистецтва. Майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах готують до викладання музичного мистецтва як самостійного предмета і як виду позашкільної виховної роботи у гуртках. В основу концепції навчання покладено академічні свободи, принцип вибору студентом змісту, форм, методів, засобів навчання, оцінки професійних та загальних компетентностей майбутніх учителів музики, організувати навчання студентів за індивідуальною траєкторією.

Водночас у музично-методичній підготовці процес опанування музичними знаннями та вміннями не завжди піддається систематизації, значною мірою це залежить від музичної обдарованості педагога та студента. Слушним є зауваження В. Андрущенка [10] про те, що, трансформуючись у контексті вимог Болонського процесу, українська освіта має зберегти свою ідентичність, залишитися саме українською – сердечною, духовною і душевною, людською і людяною, народною і родинною, патріотичною і моральною в усіх загальнолюдських вимірах.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики у площині особистісно орієнтованої освіти полягає у спрямованості підготовки на розвиток майбутнього вчителя як неповторної індивідуальності; у неперервному процесі збагачення суб'єктивного досвіду, формування здатності до музично-педагогічної діяльності.

Аналіз нормативної документації, наукових джерел засвідчує, що модернізація методичної підготовки майбутніх учителів музики відбувається в умовах:

- оновлення нормативно-законодавчого підґрунтя і розроблення галузевих стандартів професійної підготовки відповідно до Національної рамки кваліфікацій;

- модернізації стратегій, змісту, форм і технологій освіти на засадах філософії націєцентризму, фундаменталізації, інформатизації, інтердисциплінарності, практикозорієнтованості, диверсифікації;

- оволодіння комунікативними, технологічними навичками;

- збагачення науково-освітнього контенту в результаті адаптування здобутків музикознавства, музичної філософії, педагогіки, психології;

- підвищення значущості інтелектуально-творчого потенціалу особистості.

Методична підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності здійснюється у процесі індивідуальних занять з "Постановки голосу", "Методики музичного виховання", "Методики викладання вокалу", групових занять з хорового класу. Як показує аналіз програм навчальних дисциплін "Постановка голосу" [110], "Методика викладання вокалу у ЗВО" [118], "Основи вокальної методики" [58], методичну підготовку майбутніх учителів музики до співацької роботи зі школярами фахівці спрямовували на оволодіння фаховими, психолого-педагогічними знаннями щодо фізіологічних особливостей голосоутворення у дорослих і дітей, естетично-ціннісних якостей вокального звуку відповідно до вимог співацького навчання, розвиток вокального слуху; вокально-технічних та виконавських умінь [169].

В Україні новації в системі неперервної педагогічної освіти вчителів музики та образотворчого мистецтва на межі ХХІ століття були зумовлені перманентними шкільними реформами, що активізували процес інтеграції навчальних предметів образотворчого циклу та актуалізували нагальну потребу у формуванні у фахівців означених спеціальностей додаткових компетенцій [166].

Самодостатня особистість і фахівець з інноваційним типом мислення, "з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави" [126] – такі вимоги інноваційного суспільства XXI ст. Розвиток інноваційного суспільства стимулює освіта, що, зберігаючи класичні здобутки, вбирає і продукує сучасні інновації.

В освітньому процесі на засадах педагогіки толерантності і співробітництва, окрім творчо-критичного засвоєння базових знань, маємо виробляти у дитини уміння, навички й розуміння необхідності навчатися впродовж життя задля власної успішності, забезпечити індивідуальну і самостійну роботу учня, студента, застосовуючи компетентнісний підхід у навчальній діяльності, орієнтувати дітей на бажання бути успішними в житті, на максимальну самореалізацію, – наголошує В. Кремень [91].

Таким чином, розгляд зарубіжного та вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музичної, зокрема, дозволяє окреслити вимоги до музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики, що характеризує засади доцільної та ефективної практичної дії вчителя та акцентує увагу у сучасній шкільній музичній освіті на творчому осмисленні музики. Етап модернізації фахово-методичної підготовки майбутнього вчителя музики характеризується формуванням нормативно-теоретичної та практично-методичної бази системи підготовки фахівців і розробку державних вимог до її якості, що знайшло відображення у структурі та змісті методичної підготовки майбутнього вчителя музики у закладах вищої педагогічної освіти. Водночас у науково-теоретичному досвіді недостатньо представлений праксеологічний компонент музично-педагогічної діяльності вчителя музики та фахово-методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Тому варто перейти до дослідження педагогічної праксеології в системі теоретико-наукового знання.

1.3. Педагогічна праксеологія в системі наукового знання: теорія та особливості

Теоретико-методологічною основою опанування навичками професійної діяльності в освітньому просторі, передумовою до формування умінь ефективно користуватись власними діями дослідники вважають педагогічну праксеологію. З метою розгляду праксеологічних засад музично-педагогічної, фахово-методичної діяльності вчителя музики окреслимо сутність праксеології в системі наукового знання.

Джерельною основою для теоретичного аналізу слугують наукові розвідки філософів (В. Андрущенко [11,12], Л. Дротянко [55], Л. Комаха [79], О. Льовкіна [105], І. Нарський [125], В. Храмов [227] та ін.; культурологів, педагогів, музикознавців (О. Вознюк [40], З. Гнатів [45], К. Завалко [61], І. Зязюн [67], Л. Кияновська [73], І. Колесникова [78] та ін.

У довідниково-словникових джерелах поняття "праксеологія" (грец. *praxis* (дія, практика), *praktikos* – діяльний; лат. *praxeus* (дія) і *logos* – слово, вчення) означає "знання про дії", пізнання практики в її філософському розумінні, отримання загальної інформації про людську діяльність, галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику розгляду різних дій або їх сукупності під кутом зору ефективності [43]; науку, що вивчає історичні типи і види практики – раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства, людини [222]. Сутність праксеології у словникових джерелах фахівці спрямовують на практичне дослідження та характеристику різних трудових навичок і прийомів, виявлення їх елементів і підготовку на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру [208].

У наукових джерелах праксеологію (табл. 1.3) визначають як:

- філософську концепцію діяльності, загальну теорію організації результативної діяльності [121];

- особливу галузь знання, що спрямована на вияв загальних тенденцій логіки діяльності, на теоретичне узагальнення величезного досвіду людства у

результативній діяльності, яка визначає якісні характеристики діяльної особистості [106];

- науку, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення таких основних завдань: виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; реалізацію завдань соціально-діяльній адаптації та активної зміни середовища особистості; зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності [63].

Таблиця 1.3

Визначення поняття "праксеологія" у словникових та наукових джерелах

Автор /довідник	Визначення
Всесвітня енциклопедія: філософія [43]	"знання про дії", пізнання практики в її філософському розумінні, отримання загальної інформації про людську діяльність, галузь соціологічних досліджень, яка вивчає методику розгляду різних дій або їх сукупності під кутом зору ефективності
Філософський енциклопедичний словник [222]	наука, яка вивчає історичні типи і види практики – раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства і самої людини
Сучасний словник з педагогіки [208]	практичне дослідження та характеристика різних трудових навичок і прийомів, виявлення їх елементів і створення на цій основі різноманітних рекомендацій практичного характеру
О. Льовкіна [105]	аналітичні дослідження організованої діяльності, а її предметом є стани, принципи, закони ефективності або неефективності дій системи.
Л. Монахова [121]	філософська концепція діяльності, загальна теорія організації результативної діяльності
А. Марон [106]	особлива галузь знання, що спрямована на вияв загальних тенденцій логіки діяльності, на теоретичне узагальнення величезного досвіду людства у результативній діяльності, яка визначає якісні характеристики діяльної особистості
П. Зуев [63]	наука, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення основних завдань: виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність діяльності особистості; реалізацію завдань соціально-діяльній адаптації та активної зміни середовища особистості; зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції, самовдосконалення; органічне поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності

О. Льовкіна [105], здійснивши генезис прaxeологічних ідей у історико-

філософському контексті, виділила, зокрема, такі етапи в історії розвитку праксеології як науки:

1) етап передісторії розвитку теорії діяльності (або протопраксеологічний (антична і стародавня філософія Сходу – до учіння про практичну діяльність у німецькій класичній філософії [155]. Окремі аспекти оптимальної людської діяльності розглядалися у працях Платона, Аристотеля, Фр. Бекона, Дж. Локка, М. Макіавеллі, Г. Спенсера);

2) праксеологічний;

3) неопраксеологічний.

У науковий обіг поняття "праксеологія" було уведено в кінці XIX ст. французьким істориком і філософом А. Еспінасом (A. Espinas) (1844-1922). Зокрема, у статті "Les Origines de la Technogi" ("Виникнення технології") дослідник доводить необхідність створення окремої наукової дисципліни про фактори підвищення ефективності і корисності дій: "Ремісник майструє, християнин працює, моряк плаває, солдат воює, професор вчить ... У цьому контексті термін "практика" породжує наукову категорію "праксеологія" для визначення науки про подібні факти, які важливо розглядати в цілісності ...; науки про загальні форми і принципи дій у світі людей" [240, с. 103].

Упродовж століть праксеологічні ідеї розвивалися в кількох наукових векторах: економічному, соціологічному, філософському. Розглянемо питання праксеології крізь призму дослідницьких міркувань Є. Слуцького, Л. Мізеса, Т. Котарбінського (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Праксеологія у дослідницьких векторах
Є. Слуцького, Л. Мізеса, Т. Котарбінського

Автор	Тлумачення поняття
Є. Слуцький [205]	відзначає інтегральність терміну і розглядає його крізь призму формальної економіки, зазначаючи, що "людську діяльність не можна просто розкласти на кількісні взаємини точних елементів якоїсь квазімеханічної системи"
Л. Мізес [112]	наука про людську поведінку теорія людської дії" та "уніфікована наука людської дії"

Т. Котарбінський [125]	праксеологія покликана проаналізувати техніку й аналітично описати елементи й форми раціональної діяльності, створити "граматику дії"
------------------------	---

У 20-х роках ХХ ст. ідеї праксеології знайшли відображення в наукових розробках російського вченого А. Богданова. Науковець досліджував ідеї тектології як теорії універсальної організаційної науки [28]. У 1926 році український економіст-математик Є. Слущкий у доповіді "Етюд до проблеми побудови формально-праксеологічних засад економіки" використовує термін "праксеологія". Дослідник відзначає інтегральність терміну і розглядає його крізь призму формальної економіки, наголошуючи, що "людську діяльність не можна просто розкласти на кількісні взаємини точних елементів якоїсь квазімеханічної системи" [205].

Поняттям "праксеологія" на позначення науки про людську поведінку користувався економіст Л. Мізес у роботі "Людська діяльність" [112]. Науковець підкреслював міждисциплінарний характер вивчення людської діяльності, необхідність інтеграції соціальних наук у загальну мета науку і визначив праксеологію як "теорію людської дії" та "уніфіковану науку людської дії". Таким чином, за В. Храмовим, "із класичної школи політичної економії виникла загальна теорія людської діяльності – праксеологія" [227].

Дослідження вчених у другій половині ХХ ст. були покладені в основу теорії ефективної діяльності ("вправної життєдіяльності" – термін Т. Котарбінського) Т. Котарбінського (1886-1981). "Праксеологічні дослідження, – слушно зауважує І. Нарський, – були задумані польським науковцем як шлях до створення науки, вужчої щодо філософії загалом, але водночас науки, більш загальної, аніж спеціальні науки циклу "практичного знання", тобто таких, що розглядають ті чи інші окремі види людської діяльності у техніці, у міжнародних відносинах тощо [125].

Предмет праксеології як окремої наукової галузі знань Т. Котарбінський обґрунтовує у книгах "Принципи хорошої (гарної) роботи", "Трактат про хорошу (гарну) роботу", "Нариси про практику", "Поняття зовнішньої

можливості дії", "Про відношення можливості дії", "Дія", "З проблем загальної теорії боротьби", "Принципи раціональної організації життєдіяльності", "Праксеологія" та ін. У наукових студіях детально представлено аналіз людської діяльності в аспекті її доцільності, раціональності, ефективності. На основі аналізу праць розглянемо основні ідеї видатного філософа і логіка.

Т. Котарбінський розглядав місце праксеології серед філософських наук, а саме між етикою та логікою. Т. Пщоловський теж пропонував визначати, що "праксеологія пропонується в логіці як загальна методологія" [179, с. 76]. Польський дослідник виділив основні особливості праксеології як синтез даних різних наук щодо організації праці під кутом зору певного цільового завдання, об'єднання в єдину систему всього, що накопичено людством у галузі організації праці, синтезу того, що має всезагальний характер відносно до будь-якої діяльності.

Творчий доробок польських мислителів набуває нової актуальності на початку ХХІ ст., коли форми доцільної діяльності людини значно ускладнюються. А. Линенко [102] на основі проведеного дослідження приходить до висновку, що праксеологія знаходиться на етапі становлення і є порівняно новим підходом до вивчення феномена діяльності. Сучасний етап (початок ХХІ ст.) можна назвати неопраксеологічним.

Філософи початку ХХІ ст. стверджують, що праксеологія покликана "формуванню потреби людини в гуманізації праці, творчій, конструктивній діяльності, виробляючи в неї раціональну систему внутрішніх мотивів до активної перетворювальної діяльності й засвоєння соціального досвіду" [9, с. 1] "є наріжним каменем в організації, успішному проведенні та завершенні будь-якого виду людської діяльності.

Частина вчених убачає у праксеології лише науку про наукову організацію праці, яка може бути застосована для раціоналізації виробничої праці. Однак аналіз робіт Т. Котарбінського, Т. Пщоловського, Є. Слуцького та

інших вчених у галузі філософії, економіки, педагогіки дає підстави довести, що це поверхове бачення сутності даної проблеми.

У "Трактаті про гарну роботу" вчений наголошує, що діяльність повинна відповідати низці вимог:

- бути результативною, продуктивною, або плідною (тобто досягати поставленої мети);
- правильною, тобто точною, адекватною, максимально наближеною до зразка-норми;
- чистою, тобто максимально запобігати непередбаченим наслідкам;
- надійною – прийоми діяльності тим більш надійні, ніж більш об'єктивна можливість досягнення цими прийомами наміченого результату;
- послідовною [88].

Дослідник зазначав, що праксеологія досліджує і пояснює три групи проблем:

- 1) аналітичний опис, характеристику, класифікацію та систематизацію практичних дій;
- 2) вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій;
- 3) вивчення генезису і розвитку різних видів діяльності, шляхів їх вдосконалення та регресу.

Важливим є розгляд поняття "дія" як основи будь-якої діяльності. Передусім розглянемо поняття "діяльність" (табл.1.5).

Таблиця 1.5

Поняття "діяльність" у наукових джерелах

Наукова галузь	Автор, джерело	Характеристика поняття
Мовознавство	Великий тлумачний словник сучасної української мови [38, с. 228]	застосування своєї праці до чого-небудь або праця, дії людей у якій-небудь галузі; виявлення сили, енергії чого-небудь
Філософія	Філософський енциклопедичний словник [222, с. 819]	форма активності, що характеризує здатність людини змінювати її
	Всесвітня	діяльність, яка презентує загальну теорію

	енциклопедія: філософія [43]	організації результативної діяльності
Психологія	Психологічний словник [178, с. 45]	динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, провідними характеристиками якої є предметність і суб'єктивність
	Платонов К. К. [152, с. 153]	свідома діяльність людини є результатом зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми умовами, які є особистістю. Єдність діяльності й особистості знаходить вияв у трьох групах психічних явищ – уміннях, навичках і вчинках
	Леонтьєв А.Н. [100, с. 235]	людська діяльність існує у формі дії або ланцюга дій. З діяльністю пов'язані мотиви, дії та операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети
Педагогіка	С. Гончаренко. [47, с. 98]	спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт, мета, засіб реалізації мети, результат діяльності

У наукових джерелах "діяльність" охарактеризовано як:

- форму активності, що характеризує здатність людини змінювати її [222, с. 819];

- філософську концепцію діяльності, що презентує загальну теорію організації результативної діяльності [43].

У психологічному словнику діяльність характеризується як динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, провідними характеристиками якої є предметність і суб'єктивність [178, с. 45]. Отже, приходимо до висновку, що діяльність – це свідомо активність, яка проявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Застосування положень діяльнісного підходу, за О.Олексюк [141], вимагає цілеспрямованої роботи викладача щодо вибору мети, планування й організації діяльності, щодо активізації і переведення студента в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Основна функція діяльності полягає в забезпеченні збереження і безперервного розвитку суспільства й окремої особистості.

"... що таке життя людини? Це сукупність, точніше, система діяльностей, що змінюють одна одну", – зазначав О. Леонтьєв [100, с. 57].

Свідома діяльність людини, переконливо доводить К. Платонов, є результатом зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми умовами, які є особистістю. Єдність діяльності й особистості найбільш чітко знаходить вияв у трьох групах психічних явищ – в уміннях, навичках і вчинках [152, с. 153].

С.Гончаренко в "Українському педагогічному словнику" поняття "діяльність" окреслює як "спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, згідно з якою перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія. Універсальним предметом діяльності є природа й суспільство, а її загальним наслідком – олюднена природа" [47, с. 98].

О.Леонт'єв слушно зауважує, що людська діяльність існує у формі дії або ланцюга дій; діяльність і дія являють собою справжні реальності. Одна і та ж дія може здійснювати різні діяльності, може переходити з однієї діяльності в іншу, виявляючи таким чином свою відносну самостійність. З діяльністю пов'язані мотиви, дії та операції, що безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети [100, с. 235].

К Завалко [61], розглядаючи діяльність як багатоаспектний феномен, виділила такі структурні складові, як суб'єкт, завдання, цілі, методи, дії, засоби, об'єкт, результат (рис. 1.1).

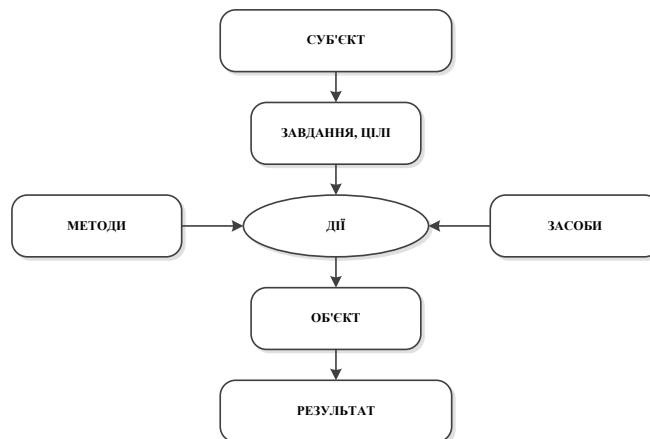


Рис. 1.1. Структурна схема феномена "діяльність"
(за К. Завалко [61])

Застосування системного і системно-структурного підходів до аналізу діяльності дозволяє досліджувати її і як цілісний динамічний феномен людського існування, і як складну структуру з численними зв'язками між її складовими частинами та рівнями.

У теорії діяльності вченими активно досліджувалися макро- і мікроструктура діяльності. Макроструктуру формують окремі (особливі) діяльності, дії та операції. А мікроаналіз діяльності О. Леонтьєв [100] у своїй книзі "Діяльність. Свідомість. Особистість" розглядає як спосіб об'єднання "генетичного (психологічного)" і "кількісного (інформаційного)" підходів до її вивчення.

Для такого мікроструктурного аналізу було запропоновано використовувати "функціональні блоки", які забезпечують її здійснення на фізіологічному рівні. У цьому випадку, погоджуємося із В. Муніповим [123], класична структура діяльності набуває такого вигляду: мотив – діяльність, мета – дія, функціональна властивість – умова, предметна властивість – функціональний блок. Функціональний блок як одиниця аналізу може бути використаний у дослідженні не тільки мікро-, а й макроструктури діяльності.

Таким чином, у психології категорія діяльності виступає як безпосередній предмет дослідження, що вивчає людину, психологічну структуру особистості у взаємозв'язку з діяльністю. Невід'ємними складовими діяльності виступають мета, мотив, предмет, засіб, процес і результат.

Польський учений К. Войтила розробив концепцію "діючої особистості". Концепція дослідника базується на аналізі судження "я дію", а відповідно, пізнаю самого себе і через це – "іншого". Фахівець довів необхідність пізнання і вивчення людини як зовні, так і зсередини [239, с. 7].

Зокрема, у своєму есе "Суб'єктність і те, що не піддається редукції в людині" (1994) К. Войтила доводить, що образ людини лише тоді буде правдивим і повним, якщо аристотелівське космологічне розуміння людини як "розумної тварини" доповнити персоналістичним розумінням "людини у

собі", зосередившись на тому, що саме в кожній людині є єдиним та неповторним і завдяки чому вона є особою, суб'єктом.

К. Войтила наголошує на фундаментальній моральності внутрішньої структури людського "Я" – особистісної структури самовизначення, яка постійно ставить перед людиною завдання любові як "безкорисливого дару із себе самої" [41, с. 25]. Отже, теолог стверджує суб'єктну концепцію людини як діючої моральної особи.

Н. Кузьміна зауважує, що "майстерність визначається вмінням узагальнювати власну практику і з'ясувати для себе, якою має бути послідовність педагогічних дій" [94, с. 58]. Н. Кузьміна і Н. Кухарев акцентують увагу на тому, що "система і послідовність дій – неодмінна умова ефективного вирішення проблеми професійної майстерності вчителя" [95].

Вдале поєднання загальних правил і паралельних з ними індивідуальних характеристик дії дають як наслідок оптимальне рішення щодо ефективності проведення й успіху цієї дії" [80].

Розглянемо поняття "*педагогічна дія*". Розпочнемо з аналізу поняття "дія" (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Поняття "дія" у довідникових та наукових джерелах

Автор, джерело	Тлумачення поняття
"Великий тлумачний словник сучасної української мови" [37, с. 228]	вплив на кого-, що-небудь
С. Ожегов Тлумачний словник російської мови [139, с.244]	прояв будь-якої енергії діяльності, а також сама сила, діяльність, функціонування чого-небудь. Результат, прояв діяльності людини, вплив, вчинки, поведінка
І. Зязюн [65, с. 83]	вольовий акт людської поведінки, спрямований до певної мети
Психологічний словник [178, с. 45]	основний елемент у структурі діяльності. Суб'єкта спонукає до дії певний мотив (або сукупність мотивів). Кожна дія спрямована на досягнення певної мети суб'єкта.
Психологічна енциклопедія [177, с. 106]	структурний елемент діяльності з точки зору її моторних компонентів
Психологічна енциклопедія [177, с. 107]	у результаті довгострокового виконання окрема дія автоматизується і перетворюється на операцію
К. Платонов [151, с. 153]	елемент діяльності, що досягає конкретної й усвідомленої

	мети
Педагогіка: сучасна енциклопедія [150, с. 113]	елемент, одиниця діяльності, мета якої елементарна і неподільна на більш прості; похідна, навмисна активність, направлена на досягнення усвідомленої мети
Словник-довідник з педагогіки [204, с. 27]	акт цілеспрямованої (теоретичної або практичної) діяльності людини, направлений на досягнення проміжної мети, яка підпорядкована загальному задуму та регульована поданими йому результатами, умовами та способами досягнення
В. Абрамян [3, с. 142]	психофізичний акт для боротьби з пропонованими обставинами, для досягнення мети, виражений у часі і просторі

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" "дія" трактується як "вплив на кого-, що-небудь" [37, с. 228]. У "Новому тлумачному словнику української мови" вказаний термін пояснено так: "робота, діяльність, здійснення чого-небудь; діяння, чин, акція, ділання. Сукупність вчинків кого-небудь. Вплив на кого, що-небудь" [133, с. 558]. За визначенням С. Ожегова, поняття "дія" – це прояв будь-якої енергії діяльності, а також сама сила, діяльність, функціонування чого-небудь. Результат, прояв діяльності людини, вплив, вчинки, поведінка" [139, с. 244].

Важливим для нашого дослідження є тлумачення дії, наведене у психологічній літературі. У психологічному словнику за редакцією В. Войтка [178] поняття "дія" розглядається як основний елемент у структурі діяльності. Суб'єкта спонукає до дії певний мотив або їх сукупність. Кожна дія спрямована на досягнення певної мети суб'єкта. Предмет дії може бути не тільки матеріальним, а й ідеальним, зокрема, в пізнавальних діях, які спрямовані на збагачення знань суб'єкта, або в комунікативних діях, орієнтованих на передачу інформації іншому суб'єктові. Істотну роль у детермінації будь-якої дії відіграє розбіжність між метою суб'єкта щодо предмета діяльності та існуючим у цього суб'єкта образом наявного стану вказаного предмета.

Успішною дією досягають результату (продукту), передбаченого її метою; водночас, крім прямого продукту, можуть бути одержані і побічні продукти дії. Залежно від зовнішніх і внутрішніх умов діяльності, мети

діяльності досягають за допомогою відповідної операції (або системи операції). У способах дії, крім виконавчих операцій, що безпосередньо реалізують перетворення предмета діяльності, виділяють також операції, що забезпечують орієнтування в ситуації, планування потрібного перетворення і контроль за досягненням мети [178, с. 45].

У "Психологічній енциклопедії" за редакцією О. Степанова поняття "дія" представлено як "...структурний елемент діяльності з точки зору її моторних компонентів" [177, с. 106]. Узагальнюючи описову характеристику "дії", автор зауважує, що "...у результаті довгострокового виконання окрема дія автоматизується і перетворюється на операцію" [177, с. 107].

У роботі враховуємо також характеристику психолога К. Платонова, який визначає поняття "дія" як елемент діяльності, що досягає конкретної й усвідомленої мети. Дія має свою психологічну динамічну структуру, до якої входять: мета, що породила її потребу, прагнення до її досягнення, інтерес, переживання труднощів або, навпаки, легкості, і відповідна цьому різний ступінь вольового напруження, і психічні акти, на основі яких ця дія виконується. У людини зовнішні умови, що впливають на нього, детермінують її діяльність, опосередковуючи його внутрішніми умовами. Учений наголошує, що свідомо діяльність людини є результатом зовнішніх умов, опосередкованих внутрішніми умовами і які є особистістю. Єдність діяльності та особистості найбільш чітко знаходить вияв в трьох групах психічних явищ – уміннях, навичках і вчинках [151, с. 153].

Т. Котарбінський розглядає дію із праксеологічних позицій: "Діяти осмислено – означає усвідомлено змінювати дійсність; прагнути до певної мети в конкретних умовах за допомогою відповідних засобів, для того, щоб існуючі умови інтегрувалися в такі, що відповідають поставленим цілям; це вказує на те, що необхідно залучити у дійсність фактори, результатом яких є перехід від системи визначення початкових умов до системи визначення кінцевих цілей. Дії, які ми плануємо здійснити, зазначає дослідник, вимагають:

- 1) визначення мети (цілепокладання);
- 2) визначення умов, що стосуються дійсності;
- 3) визначення засобів, адекватних як поставленій меті, так і існуючій дійсності.

Мета, умови і засоби – це три елементи практичної діяльності"[89, с.785].

Окреслимо поняття "дія" у педагогічній літературі, де, зокрема, зазначається, що це:

- елемент, одиниця діяльності, мета якої елементарна і неподільна на більш прості; похідна, навмисна активність, направлена на досягнення усвідомленої мети (Є. Рапацевич [150, с. 113]);

- акт цілеспрямованої (теоретичної або практичної) діяльності людини, спрямований на досягнення проміжної мети, яка підпорядкована загальному задуму та регульована поданими йому результатами, умовами та способами досягнення (В. Міжериков [204, с. 27]);

- психофізичний акт для боротьби з пропонованими обставинами, для досягнення мети, виражений у часі і просторі (В. Абрамян [3, с. 142]);

- вольовий акт людської поведінки, спрямований до певної мети (І. Зязюн [65, с. 83]).

Окреслимо поняття "педагогічна дія" у педагогічній і психологічній літературі (табл.1.7).

Таблиця 1.7

Поняття "педагогічна дія" в наукових джерелах

Автор, джерело	Тлумачення поняття
С. Гончаренко [47, с. 251]	елемент педагогічної діяльності; педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особисті зміни
Ю. Азаров, Л. Байтенова [111, с. 130]	педагогічно виправданий, спланований або імпровізований вчинок, який спонукає до перетворення ситуації або особистості дитини, характеризуючись цілеспрямованістю, конкретністю і одночасно професіоналізмом, адекватністю ситуації та особистості вихованця, вона повинна бути динамічною, продуктивною, здатною до модифікації,

	відповідати системі міжособистісних відносин
І. Зязюн [66]	цілісний образ педагогічної дії включає вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам, як учитель
В. Мозговий [119, с. 24]	досить складний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії

В "Українському педагогічному словнику педагогічну дію охарактеризовано як елемент педагогічної діяльності; педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особисті зміни [47]. У "Методиці виховної роботи" за загальною редакцією Л. Рувинського "педагогічну дію" описано як педагогічно виправданий, спланований або імпровізований вчинок, який спонукає до перетворення ситуації або особистості дитини, характеризується цілеспрямованістю, конкретністю і одночасно професіоналізмом, адекватністю ситуації та особистості вихованця, вона повинна бути динамічною, продуктивною, здатною до модифікації, відповідати системі міжособистісних відносин [111, с. 130].

І. Зязюн зазначав, що цілісний образ педагогічної дії включає вироблені учителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам, як учитель [66, с. 3]. Обґрунтовуючи екзистенціальні особливості педагогічної дії, науковець наголошував на тому, що хоч професію педагога традиційно не включають до класу творчих професій, насправді обсяг таких дій, в яких від педагога вимагається власна позиція, постановка і неординарне вирішення проблеми, вияв індивідуальності, здібності до імпровізації, готовність викликати враження, збудити в оточенні особливі естетичні переживання й дії, настільки великий, що зовсім не випадково педагога порівнюють з актором, менеджером, політиком, режисером тощо [67, с. 3].

Отже, педагогічні дії учителя музики, як показує узагальнення наукових джерел (І. Зязюн [67], В. Сидоренко [198]) визначаємо як відносно самостійні процеси, елементарні структурні одиниці професійно-педагогічної діяльності, матеріалізація яких у єдності цілей і змісту привносить індивідуальне, неповторне, самобутнє у простір професійної спільноти. Долаючи протиріччя при вирішенні навчально-виховних завдань, ліквідуючи помилки і недоліки, усуваючи стихійність, хаотичність і непослідовність дій, майстер поступово вибудовує власну структуру її проблематизації на більш високому рівні.

Провідним методологічним принципом, що слугує підґрунтям для педагогічної дії, є особистісно орієнтований підхід, відповідно до якого основна мета особистісно орієнтованого навчання – врахування індивідуальних особливостей студента через збагачення його суб'єктного (індивідуального) досвіду, самонавчання, самовиховання, саморозвитку тощо.

Т. Пщоловський акцентує увагу на довершеності дії, майстерності дії: "Нашим ідеалом є довершеність дії – майстерність дії, надання їй усіх позитивних якостей та одночасно позбавлення всіх негативних. І так само, якомога порівнюючи, оцінювати досконалість, так можна оцінювати й майстерність" [179].

Як галузь інноватики, зазначає В.Кавалеров, праксеологія вивчає закономірності, форми, механізми та розробляє рекомендації щодо ефективності використання інновацій у педагогічній практиці [70]. І. Коновальчук на підставі тривалого педагогічного експерименту переконливо доводить, що знання набувають практичної цінності і стають імпульсом для перетворень лише за умов, коли набувають форми інновацій, які здатні привносити зміни у виробничі, суспільні, освітні та інші процеси. Сьогодні спостерігається значне скорочення життєвого циклу інновацій, тому в разі зволікання з їх заміною і впровадженням нових настає так званий технологічний розрив. Його суть полягає у невідповідності наявних засобів і

технологій сучасним вимогам до організації виробничих, соціальних, освітніх та інших процесів [81].

Вивчення наукових джерел, практичний досвід роботи, дослідно-експериментальна робота засвідчує: існують закономірності у результативній, ефективній музично-педагогічній діяльності. Результативність відображає ступінь досягнення запланованих показників чи поставлених цілей, а ефективність характеризує позитивну динаміку розвитку. Ефективність виступає як індикатор розвитку; якісна категорія, що пов'язана з інтенсивністю розвитку та відображає глибинні процеси вдосконалення, що відбуваються в усіх елементах музично-педагогічної діяльності. Через категорію "ефективність" знаходять віддзеркалення такі характеристики діяльності, як цілісність, багатовимірність, динамічність і взаємопов'язаність її різних сторін [103].

Ефективність та якість, на думку О. Жука, – це основні параметри суспільно-економічної значущості сфери освіти. Ефективність є економіко-управлінською категорією та визначається кількісно [59, с. 68]. Для категорії «якість освіти» ще не знайдено загально визнаного визначення, оскільки вона включає як економічні, так і соціальні, психолого-педагогічні аспекти освіти. Вона розглядається як всеохоплююча інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів.

Категорія якість – ємна, складна й універсальна категорія, що має низку особливостей в різних аспектах застосування. Залежно від об'єкта дослідження вчені виділяють у категорії "якість" філософські, соціальні, технічні, економічні та правові аспекти [164].

Передусім якість досліджують як філософську категорію, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме цим, а не іншим.

Зазначимо, що якість як філософська категорія вперше була означена у працях Аристотеля. Давній філософ припускав, що якість об'єкта не зводиться до окремих його властивостей, а виражається в цілісності об'єкта, його внутрішній визначеності і специфічності [14], тобто якість – об'єктивна

і загальна характеристика об'єктів, що виражається в сукупності їхніх властивостей. Філософське трактування окреслює лише загальні риси "якості" і тільки з об'єктивної точки зору (як відмінність від іншого об'єкта). Суб'єктивна суть якості при цьому ігнорується.

Важливий також такий термін, як суспільно необхідна якість. Мірою корисності, а в нашому випадку, освітньої послуги варто вважати суспільно необхідну якість, що визначає досягнення рівня властивостей, які, вказує А. Гличев [44], забезпечують задоволення потреб при найбільш продуктивному використанні наявних у розпорядженні організації матеріального, фінансового, інформаційного, кадрового, технологічного, управлінського потенціалів. Для освіти важливо додати науково-методологічний та інноваційний потенціали.

Категорія "соціальної якості" має фундаментальне значення для аналізу соціальних процесів, з'ясування їх природи. Така категорія означає все, що пов'язане з формами суспільної життєдіяльності людей, формами їх спілкування. "Соціальна якість проявляється за допомогою буття індивідів, через буття спільності" [68].

Правовий аспект якості пов'язаний з розробкою законодавчої бази категорії "якості", сертифікації і стандартизації продукції, послуг. Технічний аспект якості характеризується сукупністю властивостей продукції або послуг, функціональністю окремих властивостей, їхньою інтенсивністю в порівнянні із аналогічними властивостями конкурентної продукції. У цьому випадку ключовими стають технічні закономірності якого-небудь процесу або явища. Технічний аспект якості залежить від розвитку науково-технічної продукції, тобто важливо, які сучасні інформаційно-комунікаційні технології використовує заклад вищої освіти (мультимедійні класи, електронні бібліотеки, дистанційне навчання та тестування, безкоштовний доступ до Інтернет тощо).

Задоволеність споживача освітніх послуг складається із якості, власне, самого закладу вищої освіти, що має бути представлена характеристиками

всіх його підсистем (рис. 1.2). Характеристики якості підсистем закладу вищої освіти формують його потенціал, використання якого спрямовано на задоволення потреб споживачів (не тільки студентів, а й загалом усього персоналу).

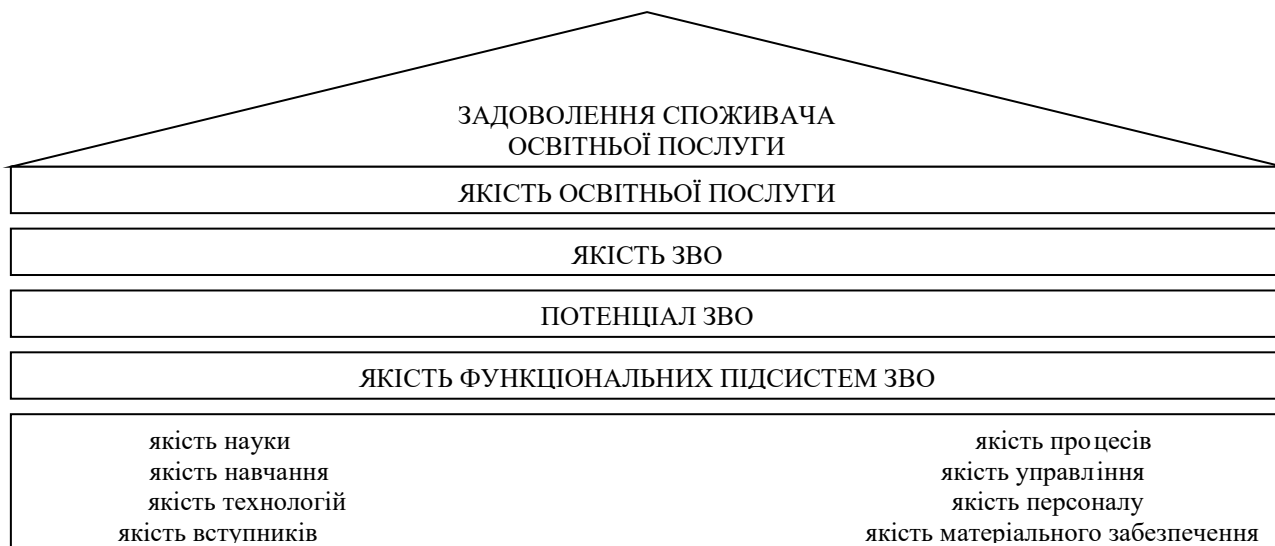


Рис. 1.2. Схема взаємозв'язку характеристик якості ЗВО

Отже, як показує аналіз наукових джерел, поняття якості існує давно, однак, дискусії про те, що таке якість, не продовжуються. Зокрема, міжнародні стандарти ІСО у 2000 р. пропонують нове формулювання визначення якості. Відповідно цим словом позначають ступінь, з якою «сукупність власних характеристик виконує вимоги» [193]. У цьому ж стандарті подано також терміни "характеристика" і "вимоги". Категорію "якість" пов'язують із такими категоріями, як "характеристики" і "властивості". Усі три терміни пояснено. Таким чином, визначення поняття якості стало "багатоступінчастим", що, очевидно, утруднило його розуміння.

Поняття "властивість" у стандартах визначено як здатність об'єкта задовольняти потреби клієнтів, споживачів і представлено сукупністю його характеристик. "Характеристики" представлено у стандартах і наукових джерелах (О.Молодцова [120], М. Світкін [193] та ін.) як взаємозв'язок між залежними і незалежними змінними, що можуть бути вираженими у вигляді

тексту, таблиці, математичної формули, графіка. Приклад характеристик якості освітньої послуги показано на рис. 1.3.

Отже, категорію "якість" фахівці пов'язують із такими категоріями, як "характеристики" і "властивості". Якщо розташувати терміни за спільністю понять про якість, то вийде такий ланцюжок: "характеристики" – "властивості" – "якість".

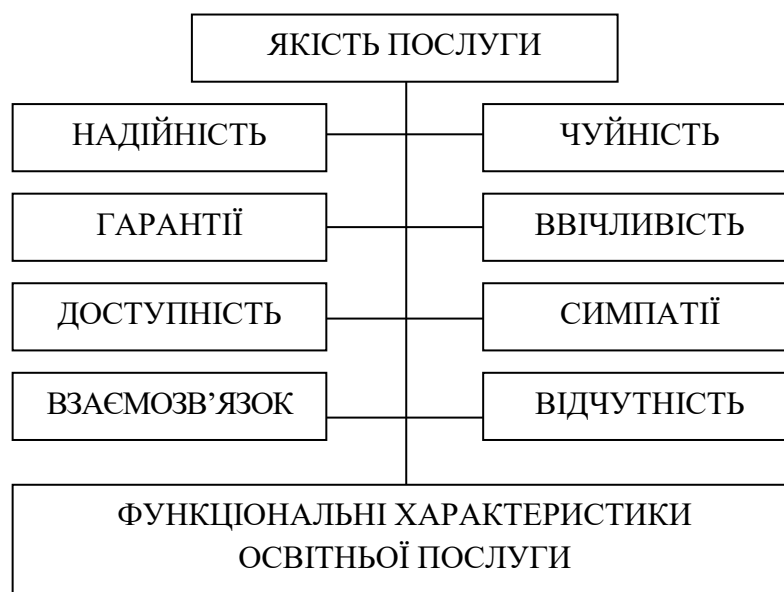


Рис. 1.3. Схема характеристик якості освітньої послуги

Проведений аналіз визначень дає підстави припускати, що найбільш поширеним на сьогодні є визначення поняття "якість" як сукупності характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби. Таке визначення використовує В. Мартиновський в економічних дослідженнях [107].

З урахуванням дослідницьких позицій Г. Бордовського [33, с. 34] поняття "якість освітнього процесу" розглядаємо як інтегральну властивість, що зумовлює здатність педагогічної системи задовольняти існуючі та потенційні потреби особистості та суспільства, державні потреби щодо підготовки високо компетентних фахівців. Дослідник виділяє шляхи підвищення якості навчального процесу за пріоритетними для закладів вищої освіти напрямками підготовки майбутніх вчителів:

1. На рівні міжнародних стандартів:

- суспільно-професійна акредитація закладу вищої освіти щодо звання "національний";

- аудит навчальної діяльності щодо акредитації освітніх програм;

- упровадження ряду акредитаційних вимог щодо стандартів міжнародної акредитації (уведення викладання спеціальних дисциплін англійською мовою; розвиток мобільності студентів і викладачів; розширення практичного обміну студентами і викладачами на основі угод із закордонними університетами; запрошення професорів з інших країн для читання лекцій; проведення майстер-класів; участь у літніх школах тощо).

2. У напрямі прискореного впровадження передових наукових знань в освітній процес:

- забезпечення доступності для студентів і викладачів науково-метричних баз;

- створення електронної бібліотеки перекладів;

- упровадження обов'язковості для магістрантів підготовки наукових оглядів з реферативних видань;

- використання матеріалів реферативних видань у навчальному процесі.

3. Забезпечення інноваційної ефективності освіти:

- використання проектного підходу у навчанні;

- участь у реальних проектах шкіл-партнерів університету як елемент навчального процесу;

- розширення практики створення науково-навчальних лабораторій в університеті;

- реалізація самостійних студентських проектів під освітні цілі;

- розвиток нових видів додаткової освіти (дуальна, інклюзивна, неперервна).

Узагальнення дослідницьких позицій підтверджує: провідні країни світу за останнє десятиліття перейшли до економіки знань, в основу якої покладено три фактори – інновації, комунікація та освіта. Тільки населення,

яке має високий освітній рівень, що відповідає сучасним вимогам, здатне вирішити глобальні проблеми, які сьогодні постають перед людством.

Місією інноваційного закладу вищої освіти (за українським законодавством йому присвоюється звання дослідницького) визначено високу якість освітніх послуг. Якості освіти приділяється першочергова увага у документах Болонського процесу. Загальноприйнятою гарантією стійкості якості надання освітніх послуг є створення, упровадження і сертифікація (СМЯ), що відповідає вимогам стандарту ІСО 9007. Актуальність упровадження системи менеджменту якості у заклади вищої освіти базується на необхідності виконання вимог до якості освітньої діяльності при державній акредитації [184].

У межах нашого дослідження важливо приділити дослідницьку увагу *якості музично-педагогічної діяльності*. Вона зумовлена результативністю процесу навчання, підвищенням її ефективності, успішним наданням необхідних освітніх послуг особам, які їх потребують.

Студіювання наукових джерел (Т. Коростіянець [86]) дає підстави визначати ознаки якості музично-педагогічної діяльності вчителя як істотні прояви, що характеризують її специфіку і свідчать про відповідність певному способу вираження (прояву) у професії (парадигмі) професійним нормам (еталонам, стандартам) та освітнім потребам суспільства. Якість може виражати рівень відповідності дій фахівця педагогічній природі діяльності; показник успішності отриманого результату відповідно до прийнятого стандарту; відповідність змісту і способів діяльності вимогам сучасності; видову (змістову) специфіку активності – консультаційну та дослідницьку діяльність. Парадигмальна якість фіксує приналежність діяльності та її суб'єктів до певного взірця, моделі.

Поряд із поняттям "якість" у праксеології функціонують такі поняття, як "ефективність", "результативність" та "продуктивність". Вивчення наукових праць засвідчує, що ці поняття часто використовують як синонімічні.

Дійсно, наявна певна зовні схожість, однак усе ж таки варто розрізнити їх за ступенем та повнотою досягнення мети діяльності (табл. 1.8).

Таблиця 1.8

Відмінні риси між поняттями
"ефективність", "результативність" та "продуктивність"

Ознака	Характеристика понять		
	<i>Продуктивність</i>	<i>Ефективність</i>	<i>Результативність</i>
<i>Діяльність</i>	Навчальний процес	Наслідок процесу	Досягнення освітньої мети
<i>Мета</i>	Максимум результату з мінімальними витратами	Отримання корисного ефекту	Створення суспільної цінності
<i>Суб'єкт</i>	Студент	Викладач	Освітній заклад
<i>Вимірник</i>	Продуктивність навчання	Ефект (освітній, соціальний, економічний)	Ступінь досягнення результату (якість освіти, кількість магістрів...)

Джерело: складено автором

На сьогодні отримують стимул дослідження в різних контекстах: праксеологія сімейних відносин, філософсько-правова праксеологія, адвокатська праксеологія, політична праксеологія, рефлексивна праксеологія, педагогічна праксеологія тощо. Останнім часом активно розвивається педагогічна праксеологія, увиразнена роботами М. Горчакової-Сибірської, І. Зязюна, І. Колеснікової, Є. Тітової та ін. Р. Пятківський окреслює цінність праксеології як теоретико-практичну науку, яку варто ширше залучати до процесу засвоєння та закріплення молоддю нової, позитивної системи цінностей, у якій вагоме місце займатимуть ідеали майстерності та конструктивного результату [180].

Отже, праксеологія є загальнонауковою і трансдисциплінарною галуззю знань, інтегративною науковою галуззю, що формується на перетині філософських положень, категорій, законів і дозволяє пояснити:

- феномен трудової діяльності;

- загальнонаукові підходи, пов'язані із розглядом та вирішенням проблем професійної активності людини і закономірностей побудови її діяльності;

- результатів рефлексії щодо причин, умов і механізмів успішності професійної діяльності, що спрямована на опис і аналіз раціональної та результативної діяльності людини. Основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті. [218]

Праксеологію доцільно визначати як загальну теорію організації будь-якої діяльності; її предметом є цілеспрямована і свідома дія як невід'ємний складник результативної діяльності; як науку про результативну, цілеспрямовану дію, що є головною ознакою досконалої діяльності. Праксеологія навчає свідомо обирати технології, здатні надати найвищі результати діяльності (рис.1.4).

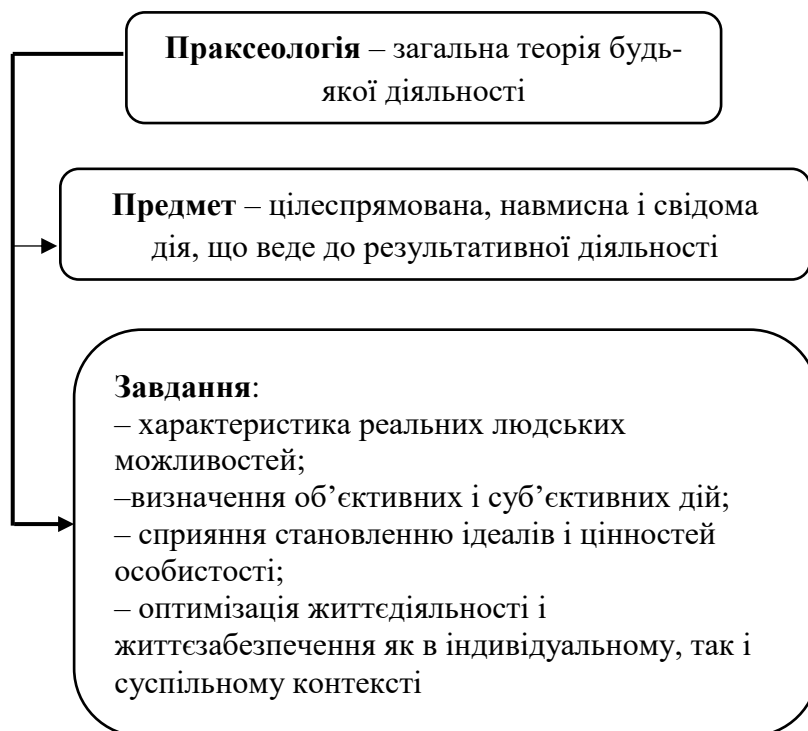


Рис. 1.4. Предмет і завдання праксеології (складено автором)

У контексті проблеми дослідження праксеологію визначаємо в якості важливої методологічної основи для обґрунтування специфіки методичної підготовки майбутніх учителів музики. Мета методичної підготовки майбутніх учителів музики – формування методичної підготовленості майбутніх вчителів музики як творчих фахівців із індивідуальним стилем фахової діяльності. Якісно новий результат навчання музики може бути досягнутий на основі міжпредметної інтеграції мистецької педагогіки, психології та праксеології.

Здійснений аналіз та систематизація категоріального апарату власного наукового пошуку дозволили скласти категоріальну матрицю, яка демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження (табл. 1.9). ПЕРЕХІД

Таблиця 1.9

Категорійна матриця наукової проблеми

"методична підготовка вчителя музики на засадах праксеологічного підходу"

		<i>дедукція</i>				
		→	→	→	→	→
		Універсальне	Загальне	Особливе	Одиничне	Конкретне
<i>індукція</i>	↑ Універсальне	Наука	Освіта	Методологія	Рівень підготовки	Якість освіти
	↑ Загальне	Філософія	Мистецька освіта	Структура	Форма навчання	Успішність підготовки
	↑ Особливе	Педагогіка	Музична освіта	Теорія	Спеціальність	Результативність підготовки
	↑ Одиничне	Психологія	Вокальна підготовка	Методика	Спеціалізація	Ефективність навчання
	↑ Конкретне	Праксеологія	Навчальний процес	Методична дія	Компетенції вчителя музики	Продуктивність навчання
		<i>Фундаментальна наука</i>			<i>Експериментальна наука</i>	

М. Бахтін, В. Біблер розглядали культуру як форму спілкування представників різних культур і як форму діалогу [22, с. 85], цілеспрямоване залучення учасників освітнього процесу до "великих діалогів", що розгортаються в людській культурі і є провідним механізмом її розвитку [23,

с. 261]. Культурологічна парадигма увиразнює особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики, результатом якої є опанування таких соціокультурних цінностей, як національна культура, культура країн, музичне мистецтво яких вивчається; цінності педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; опанування соціокультурних цінностей музично-педагогічної діяльності; освітнього середовища факультету, закладу вищої педагогічної освіти.

Праксеологічними вважають характеристики педагогічної діяльності і діяча крізь призму правильності, тобто обґрунтованості, нормованості, раціональності, доцільності, продуктивності, що відображені в системі понять педагогічної праксеології [78].

Педагогічна діяльність учителя музики поліфункціональна [78] (табл. 1.10); учитель музики у загальноосвітньому навчальному закладі виконує такі праксеологічні функції: інформаційну, перетворювальну, комунікативну, організаційну, демонстраційну.

Результативною вважаємо музично-педагогічну діяльність учителя музики, якщо вона відповідає таким показникам, як якість організації педагогічного процесу або відповідних видів діяльності вихованців (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої, дозвільної); динаміка особистісних проявів, збагачення особистого досвіду учнів; професійні досягнення педагога, що характеризують творчу продуктивність і можуть пред'являтися для оцінки якості його кваліфікації; динаміка професійного зростання педагога, зокрема набуття ним нових професійних знань, умінь, збагачення досвіду новим професійно значущим змістом [78].

Таблиця 1.10

Праксеологічні функції педагогічної діяльності [78]

Різновид праксеологічної функції педагогічної діяльності	Сутність праксеологічної функції педагогічної діяльності
інформаційна	задана необхідністю обміну культурним досвідом між поколіннями
перетворювальна	пов'язана з необхідністю позитивних змін людських

	якостей, системи відносин, педагогічної ситуації
комунікативна	обумовлена спільністю дій і необхідністю спілкування в системі "людина-людина"
організаційна	пов'язана з потребою впорядковувати дії всередині педагогічних систем і процесів
демонстраційна	задана вимогою еталонності дій педагога, який транслює культурні зразки іншим людям

З урахуванням різних дослідницьких позицій розкриємо практичні засади музично-методичної діяльності учителя музики, структуру якої відобразимо у вигляді схеми (рис. 1.5).

Методичну діяльність вчителя музики визначаємо як цілеспрямовану фахову діяльність, що пов'язана зі здійсненням, пізнанням і перетворенням практики навчання музики з урахуванням наукових досягнень у сфері музичної педагогіки і психології. У контексті педагогічної праксеології методичну діяльність учителя музики розглядаємо як алгоритм конструювання й організації результативної навчальної діяльності (враховує доцільну послідовність дій (як своїх власних, так і учнів), що приводить до певних, задалегідь усвідомлених результатів [78]).



Рис. 1.5. Структура методичної діяльності педагога
(удосконалено автором)

Отже, дослідження теорії та особливостей педагогічної праксеології в системі наукового знання дозволяє визначити праксичні засади музично-методичної діяльності вчителя музики. Методична діяльність є процесом організації результативної навчальної діяльності та призводить до заздалегідь усвідомлених результатів. Праксеологічними характеристиками якісної методичної діяльності є продуктивність, результативність, ефективність та успішність.

1.4. Методологічні підходи до методичної підготовки майбутніх учителів музики

На основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел окреслимо положення методологічних підходів до вивчення проблеми методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти, визначимо структуру методології основної категорії дослідження.

Трансформації в освітній мистецькій галузі зумовлюють застосування нових наукових підходів до фахової і насамперед методичної підготовки майбутніх учителів музики, що визначають напрям, змістове наповнення, функціональні особливості музично-методичних дисциплін, їх взаємодію й інтеграцію із дисциплінами фахового, психолого-педагогічного циклів, дають змогу виявити певний аспект аналізованих освітніх явищ.

Візитівкою початку ХХІ ст. фахівці різних галузей вважають перехід від системного до системно-холістичного (грец. holos; англ. holism – увесь, цілий) уявлення об'єктів дослідження у розмаїтих взаємозв'язках [131, с. 793]. Це дозволяє реалізувати триєдину мету навчання в закладі вищої педагогічної освіти: формування компетентного фахівця, патріота-громадянина та гармонійної особистості [40, 302].

Зазначимо, що термін "*методологія*" розглядається дослідниками як:

- учення про метод, наука про побудову людської діяльності [56, с. 498];
- сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у певній науці; - учення про методи пізнання і перетворення дійсності; вчення про структуру, логіку, організацію, методи і засоби діяльності в будь-яких сферах теорії та практики [176, с. 184];

- сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності [96, с.14].

Педагогічна методологія сформувалася як відносно самостійна галузь знання у другій половині ХХ ст. (В. Краєвський, С. Гончаренко,

М. Нікандров, Б. Гершунський, В. Загвязинський та ін.). Педагогічну методологію визначають як особливу галузь знань про сутність принципів, засобів, методів і форм науково-педагогічного пізнання, що спрямовані на позитивне перетворення освітньої та виховної діяльності.

Структурну схему методології дослідження наукової проблеми "методична підготовка майбутніх учителів музики" відображає рис. 1.6. Запропонована схема охоплює предметну область, загальнонаукові підходи, компоненти методології та наукові результати. Предметною областю у даній розробці виступає теорія і практика сучасної педагогіки, особливості музичної педагогіки, аналіз стану методичної підготовки у закладах вищої освіти. На основі зазначених складових буде розроблена концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики та навчальна система методичної підготовки на засадах праксеологічного підходу. У загальнонаукових підходах праксеологічний підхід визначається як базовий, враховуються також специфічні підходи (педагогічні, психологічні), наукові та педагогічні принципи.

До компонентів методології розробленої структурної схеми відносимо категоріальний аналіз наукової проблеми, її парадигмальне моделювання та концептуальне моделювання, а також організаційно-технологічне забезпечення процесу методичної підготовки. Науковими результатами у даній схемі визначаємо категорійну матрицю, модель парадигми, концепцію вирішення проблеми та інноваційні технології.

У визначенні методологічних засад оперуємо терміном "підхід", "науковий підхід". У довідковій літературі поняття "підхід" охарактеризовано як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [132]. Поняття "підхід" узгоджуємо із поняттями "принцип", "позиція", "ідея", "метод", "методика", "якість", "особливість", комплексний педагогічний засіб, що містить основні поняття, які використовуються у процесі вивчення, управління і перетворення навчальної практики; принципи як вихідні положення або головні правила

здійснення педагогічної діяльності; методи і прийоми побудови освітнього процесу, що найбільшою мірою відповідають обраній орієнтації педагогічних дій [195].

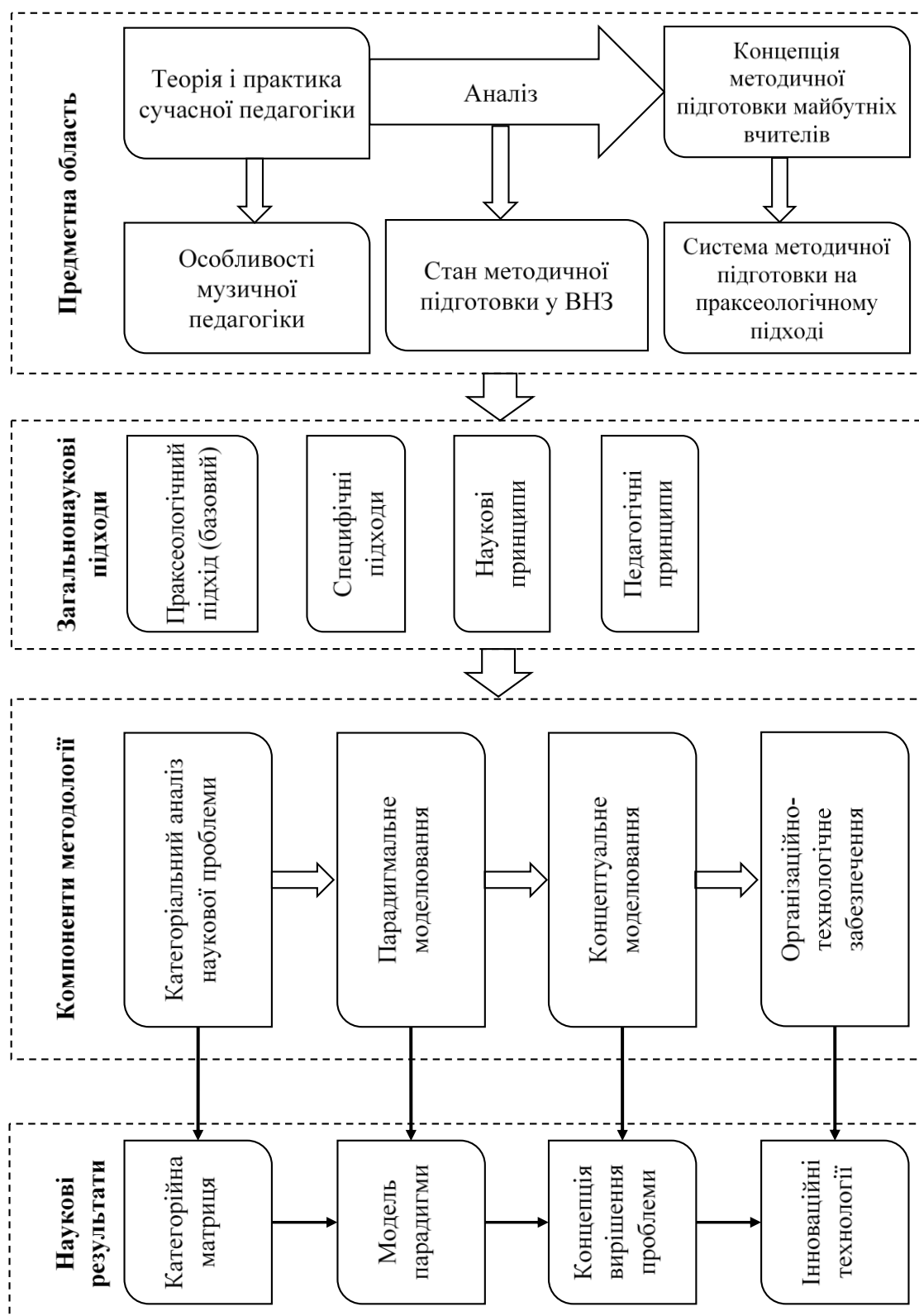


Рис. 1.6 Структурна схема методології дослідження наукової проблеми "методична підготовка майбутніх учителів музики"

Науковий підхід дослідники розглядають як:

- вихідну позицію, що складає основу дослідницької діяльності (О. Савченко [190]);

- певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.);

- напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) (А. Новиков [134]).

Т. Алексеєва [7] підкреслює, що в соціогуманітарних науках підходом часто називають авторську систему поглядів, що визначають конкретну (індивідуальну) сукупність установок при вирішенні тієї чи іншої науково-педагогічної проблеми; термін "підхід" використовують також як синонім певної, прийнятої науковим співтовариством теоретичної концепції вирішення будь-яких наукових і практичних проблем; використовується термін "підхід" і для характеристики загальнонаукових і специфічних методів.

Залучення наукових підходів до дослідження дозволяє пояснити логіку наукового пошуку, сприйняття, пізнання, розуміння й оцінювання окремих явищ, фактів, послідовне розгортання теорії методичної підготовки майбутнього вчителя музики, її особливостей і функцій у закладі вищої педагогічної освіти.

У сучасній педагогічній науці, як слушно зауважує О. Отич [147, с. 41], поряд із традиційними методологічними підходами (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо) вагоме місце посідають такі нові методологічні підходи, як полісуб'єктний, креативний, феноменологічний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, цивілізаційний, холістичний.

З-поміж основних у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний та базовий для

нашого дослідження праксеологічний підходи. Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють й у такий спосіб утворюють системно-синергетичну цілісність.

Аналізуємо підходи з урахуванням системно-холістичного контексту (англ. *holistic* – цілісний, цілий, для окреслення цілісного органічного розуміння явищ [131], що дозволяє розглядати людську особистість як вищу форму цілісності, складну психічну систему зі своєю структурою та внутрішньою будовою [260, с. 160], що ґрунтується на досягненнях філософської антропології, філософії життя, екзистенціалізму тощо як центральної ідеї гуманітарності, а відтак, гуманітаризації освіти [157].

Характеризуючи холістичний аспект, спираємося на характеристику Д. Міллера [113], О. Вознюка [40] щодо гуманістичності, інтегральності, співпраці, взаємоповаги всіх учасників освітнього процесу, врахування досвіду, що забезпечує більш повний розвиток можливостей людини у всіх сферах його життя.

У дослідженні методичної підготовки майбутнього вчителя музики важливим є системний підхід. Зокрема, враховуємо такі ознаки є системного підходу, як цілісність, функціональність, ієрархічна структурованість, динаміка, єдність змісту, структури, мети навчання і виховання, сукупність професійно важливих, особистісних якостей особистості (С. Архангельський, І. Блауберг, В. Садовський та ін.).

Вагомими і цінними матеріалами з методології педагогіки є теоретичні роботи Ф. Корольова [85], який першим визначив важливість системного підходу до вивчення та практичного впровадження педагогічних явищ.

Сутність системи, її ознаки та взаємозв'язки І. Блауберг [27] визначає у таких положеннях:

- система як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів;

- система як особлива єдність із середовищем; система, що досліджується, є системою більш високого порядку порівняно із своїми внутрішніми компонентами, які є системами більш низького порядку.

У такий спосіб підкреслюється внутрішній і зовнішній зв'язок, що уможливорює функціонування системи, за В. Афанасьєвим, "за певної внутрішньої її організації, наявності функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи (взаємодія із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах" [17, с. 98].

Урахування положень системного підходу дозволяє вибудувати змістове наповнення навчальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків коригувати зміст модулів і тем музичних, вокально-методичних, психолого-педагогічних дисциплін, збагачувати і систематизувати мету і завдання педагогічної практики протягом усіх років навчання у закладі вищої педагогічної освіти. Це дає можливість більш ефективно мотивувати студентів до майбутньої професійної діяльності, професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації.

Важливим у практиці фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики є *компетентнісний підхід*. Особливості впровадження компетентнісного підходу в систему загальної і вищої мистецької та музично-педагогічної освіти розкриваються у наукових працях Л. Масол [108], О. Олексюк [141], Г. Падалки [148], Т. Пляченко [154] та ін. Окремі аспекти формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва стали предметом наукових досліджень таких науковців, як О. Горбенко [48], М. Михаськова [117] та ін.

На основі проведеного аналізу наукових джерел [24, с. 156] виявлено, що поняття "компетентність" дослідники розглядають як інтегровану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях і досвіді, вмінні самостійно та

ефективно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати й адекватно оцінювати інформацію та навколишню реальність, виявляти індивідуальний стиль діяльності й мати певний творчий потенціал саморозвитку.

У Концепції "Нової української школи" [82], серед низки ключових компетентностей, зокрема, акцентується увага на:

- загальнокультурній грамотності особистості;
- здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, почуття за допомогою мистецтва;
- усвідомлювати власну національну ідентичність як підґрунтя поваги до культурного розмаїття інших націй.

Компетентність характеризує особистість як суб'єкта професійної діяльності, здатного відповідально виконувати свої обов'язки і повноваження, об'єктивно й критично мислити, творчо й актуально виконувати професійну діяльність, адекватно оцінювати її результати, виявляти готовність самостійно виконувати завдання, виявляти персональну відповідальність за власні професійні дії, педагогічну рефлексію в умовах динаміки, підвищення наукоємкості галузевих видів праці, здатність працювати у колективі, усвідомлювати і розуміти соціальну значущість своєї професії й особистої відповідальності за якість навчання і виховання підростаючого покоління.

Фахову компетентність вчителя музики розглядаємо як складне інтегративне утворення, у якому розкривається комплекс знань, умінь, досвіду, мотивації, особистісних якостей та передбачається готовність до активного виконання педагогічної діяльності. Зміст кожного елементу фахової компетентності, зазначає Н. Мурована, включає ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні), операційні та інтелектуально-педагогічні компетенції [124]. Використання положень компетентнісного підходу дає можливість посилити практичну спрямованість навчання майбутніх учителів музики; для них важливі метапредметні знання, уміння й здібності, що дозволять здійснювати різні види педагогічних дій у

праксеологічному контексті, визначають успішність музично-педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Відповідно до компетентнісного підходу збагачуємо програми робочих навчальних програм, навчально-методичне забезпечення дисциплін, що зорієнтовані на формування музичного мислення студентів; комплексне застосування праксеологічно цінних знань, формування у студентів механізмів самонавчання і самовиховання через організацію самостійної роботи, рольові ігри, майстерню досвідченого співака.

Враховуємо принципи цілепокладання, системності, цілісності, гуманізації, інтеграції, творчої активності, проблемності. Зокрема, принцип інтеграції важливий під час проектування змісту музично-педагогічних дисциплін, коли важливий синтез різнопредметних знань; принцип системності передбачає, щоб навчальний матеріал був завершеним і достатнім для формування компонентів методичної підготовленості; принцип творчої активності відображає діяльну участь студентів у навчальному процесі, прояв інтересу, творчої активності у виконанні проблемно-пошукових завдань, підготовці професійно орієнтованих проектів тощо.

У дослідженні враховуємо основні характеристики *особистісного* підходу, що утверджує уявлення про соціальну, діяльнісну, творчу сутність людини як особистості, носія культури, передбачає ефективну організацію навчально-виховного процесу (Є. Бондаревська [31], Г. Падалка [148, с. 72], О. Олексюк [142, с. 75]) з метою утвердження учня / студента людини як неповторної індивідуальності, духовно- і життєтворчого суб'єкта культури, як об'єкта власного мистецького розвитку; передбачає індивідуально-особистісну значущість навчання, перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від керування до самокерування, формування творчих здібностей, духовних якостей, створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості, вироблення власної позиції у мистецтві.

Теоретичні концепції особистісно орієнтованого підходу знайшли

відображення у працях В. Андрущенко, І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Рудницької та ін. У філософських і педагогічних джерелах особистість визначають як "динамічну, відносно стабільну, цілісну систему інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини" [30, с. 628], "унікальний людський мікрокосмос". Видатний психолог С. Рубінштейн наголошував, що особистістю є передусім людина, в якій наявна власна життєва позиція, яскраво виражене свідоме ставлення до життя. Важливий і світогляд, набутий у результаті наполегливої праці [187].

У процесі музично-педагогічної діяльності розкривається особистісний потенціал учителя музики, універсальні метакультурні якості особистості, що уможлиблюють *успішність, продуктивність, результативність* у музично-педагогічній діяльності. Серед таких якостей Є. Зеєр визначає креативність, самоконтроль, контактність, самостійність, інтегрують здатність особистості осмислено й адекватно діяти в певних навчальних і життєвих ситуаціях, використовувати набуті знання і досвід (знаннєвий, емоційно-почуттєвий, діяльнісний), необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності [62].

У професії вчителя музики надзвичайно важливу роль відіграє внутрішній світ особистості. Це робить людину неповторним носієм цінностей, смислів, світогляду, емоцій і почуттів. Музика як навчальний предмет "виходить" за межі мистецтва і є могутнім засобом формування духовного світу. Таким чином, для кожного учня важливий учитель музики з високим рівнем духовного потенціалу, адже в цьому проявляється любов до учнів, вміння творчо працювати, прагнення до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Мистецтво, музика завжди характеризують особливу творчу, естетичну діяльність особистості. Це індивідуально неповторне і суб'єктивно виражене естетичне відображення дійсності, – наголошують А. Козир, В. Федоришин, – у внутрішньому світі особистості, у психологічних станах, продуктах художньо-творчої діяльності [75, с. 74].

Концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної системи (процес реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання [101, с. 4], передбачає реалізацію принципу наступності, ставлення до студента як до суб'єкта педагогічного спілкування, врахування його індивідуально-типологічних особливостей, формування цілісної особистості, що усвідомлює свою гідність, відповідає за свої вчинки, розуміє й поважає інших людей.

Особистісно-орієнтований підхід, на думку фахівців, найбільш адекватний цілям та задачам освіти (Л. Мітіна [114], В. Радул [181], І. Якіманська [232] та ін.). Значущою для нашого дослідження є думка О. Рудницької про те, що особистісно-орієнтований підхід, що приходить на зміну "знаннєвого" підходу, ставить у центр освітньої системи не накопичення людиною якомога більшого обсягу різноманітних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних, професійних і творчих якостей, розвиток її неповторної індивідуальності та самостійності у розв'язанні життєвих проблем [189, с. 3].

Цілеспрямований розвиток індивідуальності, підкреслює І. Бех, можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність творчості педагога і творчості школяра, а систематично за допомогою доцільних технологій втілюватиме її у навчально-виховному процесі. Особистісно орієнтоване виховання у цьому плані є досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її духовності та суверенності. Метою такого навчання є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин [20, с. 290].

Особистість завжди як "колективно-загальна", так і завжди "індивідуально-окрема" передбачає процеси як ідентифікації, так і "відчуження", "відособлення", як вияв суб'єктного, внутрішнього, своєрідно-неповторного, так і спільного, загального, колективного.

Цей підхід дослідники ототожнюють із суб'єктним підходом до цілісного розвитку учнів (студентів), що передбачає створення умов, поля можливостей, що максимально має сприяти розвитку їх природних задатків та суб'єктності. У такий спосіб, на думку В. Кушніра [97], спрямованість всебічного розвитку буде скерована не на еталонний рівень, а на рівень можливостей.

Проектуючи змістовне наповнення лекцій, практичних занять, самостійної роботи, важливо максимально враховувати мотиви, потреби, психологічні особливості розвитку студентського віку, створюються умови для формування пізнавальних та професійних інтересів, виявлення соціальної позиції, розвитку самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування. Особливості реалізації особистісно орієнтованого підходу полягають також і у специфічній взаємодії викладача і студентів, організації педагогічної дії, в усвідомленні студентами власних освітньо-мистецьких цілей, інтересів, вокально-педагогічних можливостей.

Застосування у музично-методичній підготовці положень *гносеологічного підходу* (від грец. Gnosis, – seos – знання) дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід методичної та музично-педагогічної діяльності та інноваційні підходи в сучасній педагогіці. Ураховуємо, що розвиток наукового пізнання фіксується в логічних формах мислення, у практичній діяльності, ґрунтується на основоположних принципах об'єктивності, пізнаваності, активного творчого відображення, діалектики, практики, історизму, конкретності істини та оперує такими поняттями, як: пізнання, свідомість, відчуття, розум, істина, завдяки якій долається обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й отримане знання "піднімається" до рівня об'єктивно-істинного [221, с. 81]. Важливими ознаками реалізації гносеологічного підходу є використання на заняттях інноваційних технологій для оптимізації пізнавальної діяльності.

Урахування ідей *діяльнісного підходу* дозволяє формувати у майбутніх учителів музики необхідні уміння і навички щодо виконання методичних дій,

вияву активності та апробації раціональних моделей методичної та музично-педагогічної діяльності. Б. Теплов доводив, що будь-які здібності існують не самі по-собі, а тільки в конкретній діяльності [217] в якій виділяють, зокрема такі компоненти, як суб'єкт з його потребами, мета, відповідно якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямована діяльність, засіб реалізації мети; результат діяльності [47, с. 98].

Означені характеристики знаходять відображення у музично-педагогічній діяльності майбутніх учителів, основний сенс аналізу результативності якої полягає у виявленні доцільності, ефективності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації діяльності, досягнення високого рівня її якості. Зокрема, інтегрований спецкурс "Основи музично-педагогічної прaxeології", який упродовж кількох років впроваджувався в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет", Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, передбачає таку методику проведення лекцій, практичних занять, в основу яких покладено проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми навчання, мета використання яких – розвивати індивідуальність студента, самостійність його мислення, що стимулює його творчі здібності [163].

Музично-методична підготовка майбутнього вчителя музики враховує основні положення *аксіологічного підходу* (аксіологія з грецьк. *axia* – цінність, *logos* – слово): моральність, прагнення розвивати внутрішній потенціал

самості, ціннісні орієнтири (А. Козир, В. Федоришин [77, 75], О. Олексюк, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, Т. Стратан-Артишкова та ін.). Серед цінностей, що мають особистісний сенс для майбутніх учителів музики, О. Ростовський [186, с. 638] виділяє цінності, важливі для методичної діяльності вчителя: формування загальнолюдської та вокально-педагогічної культури, духовних потреб, естетичних ідеалів та смаків; потреби у навчанні музичного мистецтва, вокально-педагогічну компетентність, вокально-педагогічну майстерність; потреби у мистецькому спілкуванні, яскравий співацький голос, толерантне ставлення до вокально-педагогічних шкіл світової та національної культури, художню виразність та артистичність виконання мистецького твору, здатність до діалогічного спілкування з творами музичного мистецтва, здатність до осягнення та інтерпретації смислів вокальних та інструментальних творів тощо.

Важливими для вчителя музики є педагогічні цінності: здатність навчати, виховувати, розвивати учнів у сфері музичного мистецтва; володіння ефективними навчально-виховними методами та засобами, культура спілкування, творчий характер взаємодії, визнання цінності іншої людини. Акцентує увагу О. Ростовський на формуванні у майбутніх учителів музики почуття ладу, ритму, музичної пам'яті та специфічно вокально-педагогічних здібностей (співацький голос, вокальний слух, звукоутворення); на прагненні до саморозвитку і самореалізації у світі мистецтва. Лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуальна робота, практика – усе має сприяти культурному розвитку особистості кожного студента, гуманності, духовності, сприяти творчій свободі і гідності людини як вищої цінності, здатності до самовизначення [186].

Використання аксіологічного підходу дає можливість майбутнім учителям "засвоїти унікальні смисли" людства (В. Франкл), актуалізувати світоглядні цінності, забезпечити можливість залучення до соціально значущих художніх цінностей й, у такий спосіб, сприяти гармонізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, розширити межі його духовного

збагачення, детермінувати активність пізнання й мислення, розвинути ціннісно-особистісні мотивації, душевно-емоційну й діяльнісно-практичну сфери, спрямувати на творче самовдосконалення, спонукати до "привнесення смислу" у будь-який момент життєдіяльності, що робить людину людиною, а також у свої власні цінності, котрі надалі реалізуються в професійній діяльності та виявляються як особистісні досягнення (О. Рудницька).

У процесі розробки аксіологічного підходу, з'ясування закономірностей функціонування загальнолюдських і національних цінностей вчені (В. Крижко, І. Мамаєва, Д. Хомич) дійшли висновку, що оптимальна розвиненість аксіосфери учня (студента) є основою духовного розвитку особистості, оскільки ціннісні орієнтації опосередковують ціннісне ставлення людини до світу і самої себе, її самобутність, внутрішню глибину та багатогранний вияв [92], передбачають поєднання інтересів викладача і студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності [226, с. 93]. Аксіологічний підхід орієнтує на інтегральні характеристики складної психічної структури особистості, в якій усі компоненти тісно пов'язані й взаємодіють між собою при домінуючому впливі світогляду.

Культурологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя музики передбачає пізнання, розуміння і тлумачення не тільки музичних творів, а й творів різних видів мистецтва (образотворчого, театрального, хореографічного, поетичного тощо), що уможлиблює їх використання у творчих проектах студентів, синестезію, доповнення, взаємодію, інтеграцію у процесі власної творчості (композиторсько-виконавської), співтворчості під час художньо-проектувальної діяльності майбутніх учителів. У цьому сенсі культурологічний підхід тісно пов'язаний із синергетичним і передбачає пізнання студентами досягнень культури і науки, розуміння доцільності використання сучасних новітніх технологій (комп'ютерне аранжування, звукозапис тощо) у процесі творчо-виконавської діяльності, застосуванні

різних видів художньої творчості, виконанні студентами власних творів, художніх композицій, проєктів, мюзиклів, видовищних заходів та ін.

Культурологічний підхід передбачає розкриття художньо-стильових особливостей епохи, розуміння інтегрованих та диференційованих тенденцій різновидів мистецтва, творчих методів митців, художньо-стильових особливостей музичних творів, що створює фундамент для творчого професійного світомоделювання [231].

У контексті культурологічного підходу визначаємо методичну підготовку як процес і результат оволодіння майбутніми учителями "художньою картиною світу", спроможністю бути творцями національної культури, зберігати й збагачувати її, відтворювати за допомогою широкого спектру художньо-інтерпретаційних засобів, форм і видів творчо-виконавської діяльності, транслювати й презентувати культуру сучасності у різних видах художньо-інтерпретаційної діяльності й, таким чином, здійснювати, важливу культуротворчу функцію.

Цей підхід принципово важливий також з огляду на проєктування і моделювання структури творчо-виконавської діяльності майбутніх учителів музики, оскільки "входження" майбутнього вчителя в культуру, його виховання у просторі художньої культури залежить від того, як і яким чином майбутній фахівець пов'язаний із культурним середовищем, як він "відчуває" себе у загальнокультурному просторі, наскільки він може впевнено поводитися у просторі художньої культури, виявляти суб'єктність, тобто "сходження до себе", саморозвиватись, самовизначатись, самовиражатись у життєдіяльності і життєтворчості.

Отже, у підготовці майбутніх вчителів музики культурологічний підхід спрямовується на розв'язання важливих педагогічних завдань: формувати світоглядні позиції, поглибити художній тезаурус студентів, надати культурологічних знань, розвинути ціннісно-особистісну, інтелектуальну сферу, сприяти глибокому розумінню та переживанню емоційно-образного змісту творів різних видів мистецтва, формуванню вмінь створювати

художній діалог, активізувати безпосередній емоційний відгук, розширити межі образних уявлень й, таким чином, спонукати до творчого самовираження у власній творчості.

Компетентнісний й особистісно-орієнтований підходи, як зауважує А. Козир уможливають акмеологічне спрямування процесу методичної підготовки майбутніх музики, оволодіння ними "акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення вершин професіоналізму" [77, с. 117].

Зазначимо, що акмеологія (від грец. *акме* – розквіт) досліджує людину як цілісний феномен, суб'єкт творчої, навчально-пізнавальної, професійної (в тому числі викладацької) та управлінської діяльності, розглядає причини її саморуху до вищих досягнень, процес та результат досягнення людиною вершин як індивідом, індивідуальністю, особистістю, суб'єтом діяльності (в тому числі і професійної) (К. Абульханова-Славська [4], А. Деркач [53], Н. Кузьміна [93] та ін.). В. Сластьонін [201, 202], В. Кан-Калік [71, 72] та ін. доводять, що найбільші "внески" у формування особистості учнів (студентів), здійснення впливу на їх життєві установки і цінності, стимулювання розквіту творчих сил і здібностей, досягнення духовно-творчої вершини здатні зробити ті вчителі, котрі, власне самостійно досягли розвитку своєї творчої індивідуальності, займають активну суб'єктну позицію у життєтворчості.

Важливо, зазначає В. Федоришин, щоб учитель як суб'єкт педагогічної дії мав бути впевненим у вирішенні завдань професійного навчання, у правильності прийняття власних рішень. Вибір оптимальних засобів впливу на формування особистості, відстоювання точки зору щодо утвердження власної "Я" позиції спрямовує майбутнього вчителя на досягнення найвищого ступеня розвитку, а саме акмеологічного самовдосконалення [219].

Формування особистісно-ціннісних позицій майбутнього вчителя музики з акмеологічних позицій дає змогу розглядати методичну підготовку під кутом соціального запиту на учителів музики як фасилітаторів, т'юторів, успішних модераторів індивідуальної освітньої траєкторії школярів, котрі,

уміло використовуючи високохудожній репертуар, з урахуванням глибоких знань специфіки співацької діяльності, організаційно-просвітницьких знань, вокальної майстерності формують в учнів мотивацію до занять вокально-виконавською діяльністю, здатні до неперервного професійного розвитку, саморозвитку.

Доцільно застосовувати ідеї *герменевтичного підходу*, що вирізняється високим ступенем занурення у процес пізнання й осягнення мистецького дискурсу, емоційно-чуттєвою реакцією на слово, інтонацію, широким полем художніх асоціацій, образністю, силою творчої уяви, асоціативністю мислення. Володіння потенціалом герменевтичного підходу сприяє формуванню умінь використовувати музичні, соціокультурні знання та навички у процесі інтерпретації оригінальних музичних текстів.

О. Плотницька, зокрема, для формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики пропонує блок вправ на розвиток умінь аналізувати інтерпретації одного твору різними виконавцями, або аналізувати художній образ, втілений у різних видах мистецтва. Особливу увагу дослідниця пропонує звертати на три провідні види музичної діяльності: композитора, виконавця, слухача. Вони інтегрують у собі всі види, що ефективно реалізуються при застосуванні дослідницько-пошукового методу. Коли студенти роздумують над твором, експериментують з ним, народжується справжнє глибоке його розуміння [153].

Охарактеризуємо сутність *праксеологічного підходу*, який ми визначаємо базовим для нашого дослідження та його використання в методичній підготовці майбутніх учителів музики. Джерельною базою слугують наукові праці вчених, які дослідили праксеологічні основи педагогічної діяльності (Т. Бодрової, І. Колеснікової, Е. Панаїотіді, А. Ліненко, В. Савіцької, Т. Садової, О. Титової та ін.), можливості використання ідей праксеології в організації дослідницької діяльності студентів (В. Федотова), особливості застосування праксеологічного підходу для формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної

самооцінки (О. Уточкіна), можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів фізики (Н. Коробова, В. Шарко), технологій (С. Малихін).

Праксеологічна методологія, як зазначають фахівці [78, с. 12], стала актуальною у зв'язку із зростанням уваги до раціональної і продуктивної діяльності в умовах ускладнення педагогічної праці і неминучості підвищення ступеня її свідомості. Виконуючи функцію методологічного орієнтиру, педагогічна праксеологія допомагає "вийти" на новий рівень здійснення, як зауважують І. Колеснікова та Є. Титова, "праксеологічних відношень. Вони передбачають створення об'єктів в ідеальній або матеріально-зразковій формі на основі принципу доцільності й успішності. Педагогічна праксеологія розповідає не лише про те, що і як робити педагогу, але і про те, як раціонально мислити, щоб добре робити" [78, с. 12].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, ідеї праксеологічного підходу дозволяють розглядати знання і практику в єдності. Праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає цілеспрямовану музично-педагогічну, методичну підготовку майбутніх учителів музики, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, національний і зарубіжний досвід музично-педагогічної діяльності, інноваційні підходи; сприяє формуванню у студентів необхідних умінь і навичок виконання педагогічних дій, набуттю теоретичного та практичного досвіду успішної педагогічної діяльності.

Основне завдання праксеологічного підходу – вивчення й упровадження необхідного для проведення ефективної діяльності: цінностей і змісту, якостей, норм, цілей, дій та процедур, результатів та продуктів, корекції діяльності [102]. Сутність праксеологічного підходу у фахово-методичній підготовці майбутніх учителів музики полягає в організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності учасників освітнього процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й формування методичної підготовленості до музично-педагогічної діяльності.

Здатність майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків, зазначає М. Михаськова, формується в навчально-практичній діяльності. Процес засвоєння практичних дій випереджує осмислення мети, завдань, майбутніх результатів передбачуваних дій, умов їх виконання, принципів вибору способів дій (внутрішня діяльність) [116].

Н. Сацков наголошує, що реалізація праксеологічного підходу базується на інтеграції знання і діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Ці дві величини – *знання й ефективна діяльність* – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу [192, с. 203].

Сутність праксеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музики полягає в організації музично-педагогічної, навчально-методичної діяльності студента з позиції її відповідності поставленій меті (результативності), доцільності; продуктивності осмисленості і обґрунтованості (раціональності), правильності (точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності.

На основі аналізу досліджень О. Колеснікової, І. Коробової [83], С. Савіцької, проведеної дослідно-експериментальної роботи приходимо до висновку, що праксеологічний підхід дозволяє розкрити сутність музично-методичної діяльності учителя музики як алгоритм конструювання і організації результативної навчальної діяльності, що побудована на доцільній послідовності дій (як своїх власних, так і учнів), на організації діяльності, яка приводить до певних, заздалегідь спланованих результатів.

Праксеологічний підхід дає можливість виділити ознаки музично-методичної діяльності учителя музики [83] (табл. 1.11).

Таблиця 1.11

Практичні ознаки

музично-методичної діяльності вчителя музики

Практична ознака	Тлумачення
Логіка організації діяльності	Логічна послідовність дій і процедур
Наявність стратегії, тактики та технологічності.	- методична діяльність має бути підпорядкованою стратегічним освітнім цілям викладання музики у загальноосвітньому навчальному закладі; - учитель музики прагне, здатний і має досвід виконання професійних обов'язків на високому рівні якості у відповідності до власних цінностей і цілей
Наявність тактики	- адекватність дій і позиції учителя наміченій стратегії; характеризує обґрунтованість методичних організаційних рішень
Наявність технологічності	- чітке уявлення мети навчання; - уміння усвідомлено вибудовувати логічну послідовність кроків на шляху до мети і етапів розв'язання конкретних фахових завдань; - володіння логікою розвитку (формування) бажаних якостей, характеристик, властивостей людини, ставлень тощо [83]

Узагальнення наукових джерел з педагогічної праксеології дозволяє виявити загальні закономірності й принципи раціональної музично-педагогічної діяльності, умови підвищення ефективності педагогічних дій, уміння "бути практично успішним", що з праксеологічної точки зору передбачає володіння прийомами самопізнання, що дають змогу виявити здібності і можливості, сильні і слабкі сторони власної особистості (у цьому контексті значну допомогу відіграють психологічні тести, самоаналіз, вивчення практичного досвіду інших людей); уміннями будувати і корегувати свої життєві плани і стратегії, базуючись на самопізнанні та опираючись на власні можливості й допомогу педагогів, наставників; мобільно орієнтуватися у складних професійних ситуаціях, приймати рішення і діяти з урахуванням розумного ризику, базуючись на аналізі власних та чужих помилок.

Отже, результати проведеного дослідження дали змогу виокремити наукові підходи, що представлено як вихідну позицію дослідження та відповідають ефективній та оптимальній методичній підготовці. З-поміж основних у побудові методичної підготовки майбутнього вчителя музики

вважаємо системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний та праксеологічний підходи (табл. 1.12).

Таблиця 1.12

Методологічні підходи до організації методичної підготовки
майбутніх учителів музики

Методологічний підхід	Сутність підходу щодо методичної підготовки
Особистісний	Організація методичної підготовки з орієнтацією на особистість майбутнього вчителя як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності
Системний	Розглядає методичну підготовку як достатньо специфічну і складно структуровану педагогічну систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають обґрунтованого виявлення і теоретичного моделювання
Гносеологічний	Дозволяє подолати обмеженість внутрішнього досвіду індивіда й підняти отримане знання до рівня об'єктивно-істинного
Акмеологічний	Дозволяє розглядати методичну підготовку майбутнього вчителя музики як необхідну передумову самовдосконалення на шляху його подальшої самореалізації та досягнення акме-вершин у професії
Компетентнісний	Зміщує акценти під час методичної підготовки з процесу накопичення знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в студентів здатності ефективно діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у музично-педагогічній діяльності
Аксіологічний	Надає можливість засвоїти унікальні смисли людства, актуалізувати світоглядні цінності, які реалізуються у музично-педагогічній діяльності та виявляються як особистісні досягнення
Культурологічний	Зумовлює методичну підготовку як процес і результат оволодіння майбутніми вчителями "художньою картиною світу", бути творцями національної культури, зберігати та збагачувати її
Праксеологічний	Дозволяє організацію раціональної і оптимальної методичної підготовки майбутніх учителів музики з метою досягнення ефективності, результативності та якості музично-педагогічного процесу

Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють, й, у такий спосіб, утворюють системно-синергетичну цілісність. Урахування особистісного і діяльнісного підходів дозволяє розглядати методичну підготовку майбутніх учителів музики як процес залучення учасників

праксеологічної діяльності до мистецько-діалогової взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Системний підхід дає змогу розглядати цей процес у єдності теоретико-методологічного, методико-технологічного та діагностико-результативного блоків.

Відповідно до компетентнісного підходу формування методичної підготовленості пропонується розглядати у процесі вивчення музично-методичних дисциплін та під час педагогічної практики. З урахуванням аксіологічного підходу відбувається виховання загальнолюдських і культурних цінностей успішної особистості – майбутнього вчителя музики.

Поєднання означених вище підходів із праксеологічним створює теоретичну та практичну передумову для структурування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на праксеологічній основі, з-поміж цінностей якої виділимо раціональність, доцільність, оптимальність, якість, творчість, ініціативність, вправність, майстерність.

Наукові підходи ґрунтуються на таких провідних позиціях: спрямування фахових дисциплін на розвиток особистості студента, на формування його професійно значущих особистісних якостей і формування фахівця як особистості; утвердження суб'єктної ролі студента в процесі навчання, де він виступає як суб'єкт, активний учасник освітнього процесу і як об'єкт власного творчого розвитку, котрий усвідомлює мету і зміст своєї фахової діяльності, виявляє власні творчі потенції, проектує і реалізує їх у різних видах музично-педагогічної творчості; наявне визнання необхідності максимального сприяння духовно-творчому розвитку майбутнього вчителя музики, розвитку його музичних здібностей, активізації духовно-творчого потенціалу, розширення можливостей самовираження і самоактуалізації у процесі художньо-педагогічного спілкування (пізнання-інтерпретації) та власного творення.

Таким чином, аналіз методології фахової підготовки майбутнього вчителя музики дозволив визначити структурну схему методології дослідження, що містить предметну область, загально-наукові підходи

компоненти та наукові результати. Методологічними підходами до організації методичної підготовки визначено особистісний, системний, гносеологічний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний та базовим визначено праксеологічний підхід.

Висновки до розділу 1

1. Розгляд музично-педагогічної освіти як середовища вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики та здійснений системний аналіз понять "освіта", "мистецька освіта", "музично-педагогічна освіта", "професійна підготовка" дозволив визначити феномен "методична підготовка майбутніх учителів музики". як процес музично-педагогічного навчання, спрямований на оволодіння методичними знаннями, досвідом, практичними вміннями в галузі музичної освіти, а результатом є методична підготовленість.

2. Студіювання низки наукових розвідок філософів, педагогів, музикознавців дало можливість виділити тенденції вищої музичної освіти: глобалізація; інтеграція; усвідомлення гуманістичної парадигми освіти; мультикультурність музичної освіти; неперервність освіти. В умовах глобалізації, інформаційної цивілізації та ринкової економіки пріоритетним педагогічним завданням суспільства є втілення у системі освіти та її структурі завдань з формування і збереження компонентів духовної культури.

3. Учитель музики в школі є провідником музичної культури; мета його музично-педагогічної діяльності – допомогти кожному учневі розкрити їх задатки і здібності, сприяти реалізації творчого потенціалу, залучення до ефективної музичної діяльності з перспективою зберегти музичну культуру для наступних поколінь.

4. Зарубіжний освітній досвід свідчить про різноманітність підходів до фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є підготовка фахівців, які

вільно володіють своєю професією, орієнтуються у суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації, ефективно застосовують інновації.

Кожна нація прагне зберегти традиційні культурні цінності та знання суспільства та передати їх прийдешнім поколінням. Головна функція освіти – трансляція культури, що є провідною умовою формування різноманітних адаптивних і одночасно творчих якостей особистості. Системи вищої педагогічної освіти базуються на певній сукупності цінностей, що визначаються соціокультурними умовами. Структуру та зміст системи навчання, цілі та завдання процесу навчання визначає культура. При наявності певних розбіжностей у структурі та організації діяльності зарубіжних педагогічних навчальних закладів існує сукупність загальних характеристик, що забезпечує їх ефективне функціонування, а саме:

- збільшення частки психолого-педагогічного знання у змісті педагогічної освіти;
- підвищення ролі педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів;
- багатоваріативність методів і форм організації навчальної діяльності;
- професійний відбір майбутніх спеціалістів;
- удосконалення системи перепідготовки персоналу.

5. Методична підготовка майбутніх учителів музики має базуватися на сучасних технологіях навчання, водночас не повинна зводитися до набуття студентами лише операційних навичок. Принципам неперервності та послідовності має відповідати, зокрема, педагогічна практика майбутніх учителів музики; тому модернізації має підлягати зміст практики на засадах праксеологічного підходу.

6. Практиологія є загальнонауковою і трансдисциплінарною галуззю знань, основним завданням якої є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння

становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація діяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті.

7. Головною відмінністю понять "ефективність", "результативність" та "продуктивність" є те, що вони відображають різну ступінь та повноту досягнення мети діяльності. Так, продуктивність відображає навчальний процес, ефективність – наслідок процесу, а результативність – досягнення освітньої мети. Метою продуктивності є максимум результату з мінімальними витратами, метою ефективності є отримання корисного ефекту, а результативності – створення цінності.

8. У контексті проблеми дослідження праксеологію визначаємо як важливу методологічну основу для обґрунтування специфіки методичної підготовки майбутніх учителів музики, що спрямована на формування методичної підготовленості майбутніх вчителів музики як творчих фахівців із індивідуальним стилем фахової діяльності. Якісно новий результат навчання музики, може бути досягнутий на основі міжпредметної інтеграції мистецької педагогіки, психології та праксеології. Здійснений аналіз та систематизація категоріального апарату власного наукового пошуку, дозволили скласти категорійну матрицю, що демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета наукової проблеми дослідження.

9. Структурна схема методології дослідження містить предметну область, загальнонаукові підходи, компоненти методології та наукові результати. Предметною областю у даній розробці виступає: теорія і практика сучасної педагогіки, особливості музичної педагогіки, стан методичної підготовки у закладах вищої освіти, на основі зазначених складових розробляється концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики та система підготовки на засадах праксеологічного підходу. Серед загальнонаукових підходів визначаємо праксеологічний підхід базовим, а також враховуємо специфічні підходи, наукові та педагогічні принципи. До компонентів методології розробленої структурної схеми входять

категоріальний аналіз наукової проблеми, парадигмальне моделювання, концептуальне моделювання, організаційно-технологічне забезпечення процесу методичної підготовки. Науковими результатами у даній схемі виступають категорійна матриця, модель парадигми, концепція вирішення проблеми та інноваційні технології.

10. З-поміж основних у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики вважаємо системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, гносеологічний, діяльнісний, аксіологічний, праксеологічний підходи. Обрані підходи органічно взаємодоповнюють і взаємозбагачують один одного, взаємопроникають, взаємозумовлюють, взаємодіють, й, у такий спосіб, утворюють системно-синергетичну цілісність.

Основні положення розділу викладені в таких публікаціях автора: [159-174].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абдуллин Э. Б. Теория и методика музыкального образования школьников: программа-конспект высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин. – М., 1996. – 53 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / Володимир Цолакович Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – М., 1983. – № 1. – Т. 1. – С. 14 – 29.

6. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / К. Б. Авраменко – К., 2002. – 22 с.
7. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании / Т. Б. Алексеева. – СПб. : Книжный дом, 2008. – С. 26 – 29.
8. Ангуладзе Н. Номо cantor. Очерки вокального искусства / Н. Ангуладзе. Москва : АГРАФ, 2003. – 240 с.
9. Андреев В. Предисловие к русскому изданию / В. Андреев // Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности : (Введение в праксеологию). – К. : Ин-т праксеологии, 1993. – С.5-15.
10. Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта у європейському просторі / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 4. Педагогіка і психологія вищої школи. – 439 с. – С. 36 – 57.
11. Андрущенко В. П. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1(10). – С. 59 – 69.
12. Андрущенко В. П. Світанок Європи : проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
13. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О. А. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1983. – 222 с.
14. Аристотель. Сочинения: В 4 т., Т.2. – Ред. и авт. предислов. З.Н. Микеладзе. – М. : Мысль, 1978. – 687с.
15. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. на соиск.

ученої ступені докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – "Теорія і методика професійного освіти" / А.И. Артюхіна. – Волгоград, 2007. – 40 с.

16. Арчажникова Л. Г. Професія – учитель музики / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвєщення, 1984. – 109 с.

17. Афанасьєв В. Г. Системність і общество / В. Г. Афанасьєв. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

18. Афанасьєв Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художественної діяльності / Ю. Л. Афанасьєв. – Львов : Світ, 1990. – 160 с.

19. Балл Г. А. Психологія в раціогуманістическій перспективі : избр. роботи / Г. А. Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.

20. Бєх І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. / І. Д. Бєх. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 280 с.

21. Бєх І. Д. Особистісно-зорієнтоване навчання: Науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бєх. - К.; ІЗМН, 1998. – 204 с.

22. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.

23. Библер В. С. На гранях логики культуры : моногр. / В. С. Библер. – М., 1997. – 423 с.

24. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.

25. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / О.Б. Бігич . – К., 2005. – 20 с.

26. Біла книга національної освіти України. Проект [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К., 2009. – 185 с. – Режим доступу: <http://www.ukrain3000.org.ua/img/forall/APN.pdf>.

27. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39 – 53.
28. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука: В 2 кн.. Кн. 2. М.: Экономика, 1989. – 350 с.
29. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 "Філософія освіти" / А. І. Бойко. – Київ, 2010. – 31 с.
30. Бойко А. М. Особистість / А. М. Бойко / Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 628-629.
31. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Евгения Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 4. – С.11–17.
32. Бондаренко Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография / Е. Н. Бондаренко. – Минск : Тесей, 2008. – 224 с.
33. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / А. Г. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб., 2001. – 359 с.
34. Брайнин В. Б. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс / В. Брайнин, Р. Нойман // Музыка в школе. – Москва, 2007. – № 3. – С. 11–16.
35. Василенко Л. М. Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики» / Л. М. Василенко. – Київ, 2014. – 43 с.
36. Василенко Л. М. Співацький голос у європейській культурі: задоволення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного

співу / Л. М. Василенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5374/1/Vasylenko.pdf>

37. Ващенко Г. Виховна роля мистецтва /Г. Ващенко // Твори: В 4-х т. – К.: Школяр – „Фадал» ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – С.196-256.

38. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій / Вей Лімін // Молодь і ринок : щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич : ДДПУ, 2011. – Вип.№ 10 (81). – с. 161-165.

39. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Ірпінь 2001. – 1425 с.

40. Вознюк О. В. Системно-цільовий аспект холістичної парадигми освіти / О.В.Вознюк // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка. - 2016. - № 25. - С. 4-10. - [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_3.

41. Войтила К. Суб'єктність і "те, що не піддається редукції" в людині // Досвід людської особи: Нариси з філософської антропології. – Львів : Свідчадо, 2000. – С. 19-21.

42. Волинець Л. Л. Тенденції розвитку загальної мистецької освіти в країнах Європейського союзу / Л. Л. Волинець // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. –№2. – С. 36 – 47.

43. Всемирная энциклопедия: философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ, 2001. – 1312 с.

44. Гличев А. В. Основы управления качеством. – М.: Узд-во АМИ, 1998. – 478 с.

45. Гнатів З. Філософсько-праксеологічний вимір музичної освіти в Україні : постановка проблеми / З. Гнатів // Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія. – 2016. – № 2 (24) – С. 96-99.

46. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – Київ : НМАУ, 1997. – 320 с.
47. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
48. Горбенко О. Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : навч.-метод. посіб. / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2012. – 331 с.
49. Горюнова Л. Размышления о проблемах музыкально-педагогического факультета / Л. Горюнова // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 17-21.
50. Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : сборник статей. – Москва : Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 75–76.
51. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : "МП Леся", 2008. – 516 с.
52. Девяткина Е.Б. Музыкально-педагогическая деятельность учителя музыки как ориентир совершенствования профессиональной подготовки студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-pedagogicheskaya-deyatelnost-uchitelya-muzyki-kak-orientir-sovershenstvovaniya-professionalnoy-podgotovki-studentov>
53. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАГС, 1993. – 23 с.
54. Дорош Т. Л. Музична освіта як важлива складова культурної політики. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2011-1/doc/7/05.pdf>.

55. Дротянко Л. Г. Фундаментальне та прикладне знання як соціокультурна та праксеологічна проблема: Монографія / Л. Г. Дротянко. – К. : Четверта хвиля, 1998. – 180 с.
56. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
57. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
58. Єрошенко О. В. Основи вокальної методики : програма та метод. матеріали до курсу / уклад.: О. В. Єрошенко. – Харків : ХДАК, 2005. – 22 с.
59. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
60. Закон України "Про вищу освіту". – Київ, 01. 07. 2014. – № 1335-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu/>.
61. Завалко К. В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності. Монографія / К.В. Завалко. – К. : Центр навчальної літератури, 2014. – 266 с.
62. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 1998. – 126 с.
63. Зуев П. В. Практикологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П. В. Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 7–15.
64. Зязюн І А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії / І. А. Зязюн // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", 20-21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2011. – С. 6-12.

65. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Українсько- фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
66. Зязюн І. А. Екзистенціальні особливості педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Вісник Черкаського університету. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – Вип. 1. – С. 3-6.
67. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
68. Интеграция Управления качеством продукции: Новые возможности. – М.: Изд-во стандартов, 1994. – 218 с.
69. К обществам знания Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж, 2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
70. Кавалеров В. А. Інтенції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології /В. А. Кавалеров // Гілея. Сер. : Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. – 2012. – Вип. 57 (№ 2). – С. 489–494.
71. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
72. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с
73. Кияновська Л. Музикознавство як прикладна наука / Л. Кияновська // Мистецькі обрії. Альманах: Науково-теоретичні праці та публіцистика. – К. : ВВП "Компас", 2005. – С. 187 – С. 181 – 189.
74. Кияновська Л. Музична соціологія і проблеми сучасної музичної освіти / Л. Кияновська // Музичне мистецтво і культу-ра . – 2006 . – Вип.7. Кн.2 – с. 18 – 29.
75. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів

мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 267 с.

76. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики / Алла Володимирівна Козир // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 56-91.

77. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

78. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — М. : Издательский центр "Академия", 2005. — 256 с.

79. Комаха Л. Г. Тадеуш Котарбінський як засновник праксеології / Л. Г. Комаха // Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. праць ; гол. ред. В. В. Лях. – К. : Український центр духовної культури, 2001. – Вип. 25. – С. 103- 111.

80. Комаха Л. Г. Практиологіка як напрям сучасного логічного знання // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. Вип. 45. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2002. – С. 289-290.

81. Коновальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Українська полоністика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 10. – С. 170–177.

82. Концепція "Нова українська школа. Простір освітніх можливостей" Нова українська школа [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

83. Коробова І. В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу : монографія / І. В. Коробова. – Херсон : ФОП Грінь Д.С., 2016. – 366 с.
84. Коробова І. В. Основи методичної діяльності учителя фізики: навч.-метод. посібник [для студ. спеціальності "Середня освіта. Фізика" денної, заочної та екстернатної форм навчання] / І. В. Коробова. – Херсон : ФОП Грінь Д. С., 2016. – 222 с.
85. Королев Ф. Системный подход и возможности его применения в психолого-педагогических исследованиях / Ф. Королев // Сов. Педагогика. – 1970. – №9 С. 103-115.
86. Коростіянець Т. П. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Коростіянець Тамара Пилипівна. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – 538 с.
87. Короткий тлумачний словник української мови / Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та інші; Відп. ред. Л. Л. Гумецька. - К. : Рад. школа, 1978. – 296 с.
88. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; под ред. проф. Г. Х. Попова; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. – М.: Экономика, 1975. – С.16-17.
89. Котарбинський Т. Избранные произведения / Тадеуш Котарбинський. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – 911 с.
90. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
91. Кремень В. Тенденції розвитку і зміни в освіті. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/>
92. Крижко В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : Навчальний посібник / В. Крижко, І. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 217 с.

93. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистом образование / Н. В. Кузьмина. – М., 2001. – 144 с.
94. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1967. – 183 с.
95. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель : Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
96. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі : аспекти проектування. Монографія. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2012. – 280 с.
97. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Кіровоградський видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
98. Лаури-Вольпи Д. Вокальные паралели / Д. Лаури-Вольпи. – Л. : Музыка, 1972. — 303 с.
99. Леднев В.С. Содержание образования / В.С. Ледньов. – М., 1989. – 223 с.
100. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
101. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
102. Линенко А.Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirnuku/7/18.pdf>.
103. Лігоненко Л. Дискусійні питання щодо трактування сутності та співвідношення понять "ефективність" і "результативність" управління підприємства / Л. Лігоненко // Актуальні проблеми економіки. – 2008. – № 10. – С. 207 – 216.

104. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К.: МАУП, 1994. – 194 с.
105. Льовкіна О. Г. Генезис праксеологічних ідей: історико-філософський контекст / О. Г. Льовкіна. – Полтава: Філософські обрії Науково-теоретичний журнал. Випуск 27, 2012. – С. 4 – 12.
106. Марон А. Е. Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Человек и образование. – 2012. – № 2. – С. 27 – 31.
107. Мартиновський В. С. Теоретичні підходи до категорії якості в умовах ринку / В. С. Мартиновський // Економіка харчової промисловості № 2 (14) / К. : 2012 с. 29 – 31
108. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
109. Мельник Л. Ю. Інноваційна та технологічна політика держав / Л. Ю. Мельник // Економічний вісник університету. Зб. наукових праць учених та аспірантів. Переяслав-Хмельницький. – 2016. – Вип. 30/1. – С. 15 – 26.
110. Менабени А. Г. Программа с постановки голоса / сост. А. Г. Менабени, Г. И. Урбанович, С. З. Закржевская, Н. П. Васильева // Программы педагогических институтов. Музыка и пение. – Москва, 1980. – Вып. 25. – 114 с.
111. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. П. Азаров, Л. М. Байтенова, Е. П. Белозерцев и др. под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Просвещение, 1989. – с. 130.
112. Мизес Л. Человеческая деятельность: трактат по экономической теории. Трактат по экономической теории / Мизес фон Людвиг. — Челябинск : Социум, 2005. — 878 с.

113. Миллер Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия Д. Миллер [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205007>
114. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 45 – 48.
115. Михайліченко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія / О. В. Михайліченко. – Суми: вид-во "Козацький вал", 2009. – 208 с.
116. Михаськова М. Провідні ідеї музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики Вісник Львівського університету. Серія мист-во. 2015. Вип. 16. Ч. 1. С. 261 – 267.
117. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 35 – 38.
118. Можайкіна Н. С. Методика викладання вокалу у вузі : програма та методичні рекомендації для студентів магістратури / Надія Семенівна Можайкіна. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 48 с.
119. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії : теоретичний і методичний аспекти : монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв : Іліон, 2014. – с.24
120. Молодцова О. П. Управління якістю програмної продукції: Навч. посіб. – К. : КНЕУ, 2001. – 248с.
121. Монахова Л. Ю. Принципы коллинеарности и дополнительности: компетентностный и праксиологический подходы в теории и практике профессионального образования [Электронный ресурс] / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2014/05/6613> С. 819.

122. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
123. Мунипов В. М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды : Учебник. – М. : Логос, 2001. – 356 с.
124. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / Н. М. Мурована. – Київ, 2008. – 20 с.
125. Нарский И. Тадеуш Котарбиньский как философ и ученый / И. Нарский // Котарбиньский Т. Избранные произведения. – М. : Издательство иностранной литературы, 1963. – С.16 – 17.
126. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
127. Нехлюдова Н. Ф. Структурна схема деятельности педагогов / Н. Ф. Нехлюдова // Психология учителя : тезы докл. к VII съезду Об-ва психологов СССР / редкол.: А.Б. Орлов, Л.М. Митина. – М. : 1989. – С. 37 – 38.
128. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г.Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 43 с.
129. Ніколаї Г.Ю. Сучасні концепції музичного виховання на Заході / Г. Ю. Ніколаї // Сучасні педагогічні технології / За ред. І.О. Захарової. – Суми : РІВВ СДАУ, 2001. - С. 96-97.
130. Новак І. А. Формування методичної культури майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.02. "Теорія та методика навчання (математики)" / І. А. Новак. – К., 2000. – 20 с.
131. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М.Скакун, 1998. – 896с.

132. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1, вид. друге, випр. – К.: вид.-во "Аконіт", 2008. – 910 с.
133. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 2, вид. друге, випр. – К.: вид.-во "Аконіт", 2008. – 912 с.
134. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
135. Обушна Н. І. Модернізація – сучасний тренд розвитку суспільства Теорія і практика управління. 2015. - Вип. 3. - С. 36-44. [Електронний ресурс] / Н. І. Обушна. Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-3/doc/1/06.pdf>.
136. Овчаренко Н. А. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти /Н. А. Овчаренко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. О. Сисоєва. – К.: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС"", 2013. – Вип. 4. – С. 154–163.
137. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
138. Овчаренко Н. А. Система базових понять дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н.А. Овчаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2013. – Вип. 1–2. – С. 34–41.
139. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Сергей Иванович Ожегов; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 26-е изд. испр. и доп. – М.: Оникс : Мир и Образование, 2012. – 1376 с.
140. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.

141. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с
142. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
143. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
144. Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса, О. В. Баніт. – К. : Едельвейс, 2012. – 272 с.
145. Основи художньої культури / За ред. В. О. Лозового, А. В. Анучиної. – Харків: Основа, 1997. – Частина 1. Теорія та історія світової художньої культури. – Харків : Вид-во Основа, 1997. – 320 с.
146. Основы педагогического мастерства / Учеб. пособие для спец. высш. учеб. заведений. И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др./ Под ред. И. А. Зязюна. М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
147. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О.М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
148. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
149. Падалка Г. М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика / Г. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Збірник наукових праць. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 68 – 83.
150. Педагогика : современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
151. Платонов К. К. О системе психологии / Платонов К. К. – М.: "Мысль", 1972. – 216 с.

152. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1985. – 256 с.

153. Плотницька О. Формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх учителів музики на заняттях спецкурсу „Інтеграція дисциплін художньо-естетичного циклу" [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/6051/1/15%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>

154. Пляченко Т. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. Пляченко // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 50 – 57.

155. Поляк Д. А. Педагогические технологии в контексте философии техники / Д.А.Поляк // Материалы второй межвузовской конференции аспирантов и соискателей "Философия и наука". – Екатеринбург: УрГПУ, 2003. – С.89-90.

156. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти [Текст] / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

157. Поплавская Т. Н. Холистическая парадигма образования как возможность выхода из антропологического кризиса / Т. Н Поплавская. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-113/philosophy-of-education-113/16834-113-0509>.

158. Приходько В. М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях) / В.М. Приходько. Науково-методичний посібник. – Запоріжжя, 2010. – 215 с.

159. Проворова Є. М. Обґрунтування і реалізація моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики в аспекті мистецької рефлексії / Є.М. Проворова, Чжан Цзінцзін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки /

[гол. ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. – Вип.2 (88). – 311 с. С. 224-231.

160. Проворова Є. М. Праксеологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва.– Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016.-Вип. №3 (57). – 540 с. – С. 429-439.

161. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : теорія і практика: монографія / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 340 с.

162. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу у зарубіжному освітньому досвіді / Є. М. Проворова // Proceedings of the International Scientific Conference "Topical Issues of Science and Education" July 17, 2017, Warsaw, Poland. Volum 5 117 p. P.58-61.

163. Проворова Є. М. Інтегрований спецкурс «Основи музично-педагогічної праксеології» : з досвіду викладання / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. кол.: В. Черкасов, В. Радул, Н. Савченко та ін. – Випуск 143. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 71-75.

164. Проворова Є. М. Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти / Є. М. Проворова // Мистецька освіта: історія, теорія, технології: зб.наук.праць/за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора Т.А.Смирнової. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015 – 226 с. С.142-151.

165. Проворова Є. М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької

освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – 216 с. С.97-102

166. Проворова Є. М. Інноваційна спрямованість методичної підготовки майбутнього вчителя музики у праксеологічному вимірі / Є. М. Проворова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016. – Київ : ун-т імені Б. Грінченка, 2016. – С. 638-647.

167. Проворова Є. М. Праксеологические аспекты анализа современных музыкально-педагогических систем воспитания школьников / Є. М. Проворова // Всероссийский журнал научных публикаций: № 1(25). ISSN 2079-7052 – Москва, 2015. – 52 с. С.33-36.

168. Проворова Є. М. Праксеологічний підхід як чинник оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. Кол.: В.В.Радул, В.А.Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В.Винниченка, 2015. – 316 с., С. 101-105

169. Проворова Є. М. Праксеологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar, CEJSH – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016.-Вип. №3 (57). – 540 с. – С. 429-439.

170. Проворова Є. М. Специфіка методичної підготовки майбутнього вчителя музики у вищій школі мистецької освіти / Є. М. Проворова // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – Випуск 92. – С.181-189

171. Проворова Є. М. Сучасні тенденції методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном. / Є. М. Проворова // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі : матеріали Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року) /

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса: Видавничий дім "Гельветика", 2017. – 678 с. С. 95-96.

172. Проворова Є. М. Теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб.наук.праць / за ред. Т.Степанової. – №1 (60), 2018. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – 420с. С.262-270.

173. Проворова Є. М. Теоретичний і практичний досвід методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Quo vadis humanitaris? Ksiazka pamiatkowa z okazji 65-lecia prof. J.Pawlikowi. – O.Sinkiewicz, A.Kordonski, R.Kordonski. – Wyd-wo VERBINUM, Warszawa – Lwow – Кijow. – 2017. – p.509-525.

174. Проворова Є. М. Характеристика базових термінів і понять дослідження проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. / Є. М. Проворова // Час мистецької освіти: збірник тез і матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 квітня 2016 р. – Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2016. – 129 с., С.7-9.

175. Прокопчук В. Є. Методична освіта студентів педагогічних інститутів України у 1945-1991 роках: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. "Теорія та методика навчання" / В. Є. Прокопчук. – К., 1993. – 18с.

176. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – с. 184

177. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

178. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. - К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
179. Пцоловский Т. Принципы совершенной деятельности : (Введение в праксеологию) / Т. Пцоловский. – К. : Ин-т праксеологии, 1993. – 271 с.
180. Пятківський Р. Цінність праксеології / Р. Пятківський // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. - 2012. - Вип. 16. - С. 3-7. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpu_filos_psihol_2012_16_3.
181. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект) / Валерій Вікторович Радул. – Кіровоград : "Імекс-ЛТД", 2011. – 256 с.
182. Растригіна А. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / А. Растригіна // Наукові записки – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 57-64.
183. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія / О.Є. Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.
184. Роскладка А. А. Моніторинг, діагностика та контроль процесі в управлінні ВНЗ: монографія / А.А. Роскладка. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 316 с.
185. Ростовський О. Я. Природа музичного мистецтва як гуманізуючий чинник музичної освіти / О. Я. Ростовський // Проблеми мистецької освіти: зб. науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 9. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – С.5-14.
186. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
187. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

188. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельнікова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 145 с.
189. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.
190. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. Я. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку" Електронний ресурс / Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical – Назва з екрану.
191. Садова Т. А. Праксеологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей / Т. А. Садова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2010. – Вип. 16. – С. 23–27.
192. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя / Николай Яковлевич Сацков. – Донецк : Сталкер, 1998. – 448 с.
193. Свиткин М. Стандарты ИСО серии 9000 версии 2000 г.: новые шаги в практике менеджмента качества // Стандарты и качество. — 2000, № 12. – С. 56 – 60.
194. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя : Навч. посіб. / О. П. Щолокова, С. В. Шип, О. Л. Шевнюк, О. М. Семашко. – К. : Вища шк., 2004. – 175 с.
195. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко; в 2 т.; Т. 1. – М.: НИИ школьных техн., 2006. – 816 с.
196. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. М. Семенов Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : 2006. – 41 с.

197. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176–203.
198. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / В. В. Сидоренко. – Донецьк: Каштан, 2012. – 492 с
199. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т - К.: Видавничий Дім "ЕКМО", 2010. – 362 с.
200. Сі Даофен Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю / Сі Даофен // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: Педагогічні науки. - № 10 (269) травень 2013. – Луганськ: ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – Частина І. – 360 с.
201. Слостенин В. А. Професіоналізм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4 – 15.
202. Слостенин В. А. Профессиональная культура учителя / В. А. Слостенин. – М., 1992. – 358 с.
203. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. Пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: "Школа-Пресс", 1995. – 384 с.
204. Словарь-справочник по педагогике / [авт.–сост. В. А. Мижериков]; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 604 с.
205. Слущкий Є. Визнання. Творча спадщина з погляду сучасності / Ред. В. Д. Базилевич. – К.: Знання, 2007. – 919 с.

206. Смальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. – М.: Изд. Дом "Классика - XXI", 2015. – 240 с.
207. Сморгж Л. Эстетика : навч. посібник / Л. О. Сморгж. – К. : Кондор, 2009. – 334 с.
208. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : "Современное слово", 2001. – 928 с.
209. Сташевська І. О. Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика : монографія / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 560 с.
210. Сташевська І. О. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині / І. О. Сташевська // Освіта та педагогічна наука. - № 3 (15), 2012. - С. 67- 75.
211. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика [монографія] / Т. Б. Стратан-Артишкова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 440 с.
212. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976. – 149 с.
213. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.
214. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей. Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – №3 (67). – С. 45-51.
215. Талала Я. С. Розробка Євгеном Слуцьким проблем економічної теорії. Дис. на здобуття наук. ступ. канд. економ. наук за спец. 08.01.04 – економічна історія та історія економічної думки. – Київський університет імені Тараса Шевченка, Київ, 1999. – 200 с.
216. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (личный подход) / Р. А. Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. – 86 с.

217. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды : В 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.

218. Настенко Л. Г. Праксеологічні основи професійної діяльності / Л. Г. Настенко // Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві: міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 березня 2013 р. – К., 2013. – С. 158-160.

219. Федоришин В.І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі: теорія і практика: монографія / Василь Ілліч Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 410 с.

220. Филиппов А. В. Педагогическая система формирования готовности студентов к вокально-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Электронный ресурс] / Аркадий Владимирович Филиппов. – Москва, 2005. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-siste-ma-formirovaniya-gotovnosti-studentov-k-vokalno-pedagogicheskoi-deyate>.

221. Философия: учеб. пособ. для высших учеб. завед. 8-е изд. / отв. ред. докт. филос. наук, проф. В. П. Кохановский. – Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – 576 с.

222. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

223. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене, - Х.: "Р.И.Ф.", 2005. – 672 с.

224. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції : теорія і практика : [монографія] / Т. Г. Харченко. - Луганськ : "ЛНУ ім. Т.Шевченка" , 2013. – 560 с.

225. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособ. [Текст] / Геннадий Иванович Хозяинов. – М.: Высш. шк., 1988. – С. 74-78.

226. Хомич Л. О. Аксіологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів / Л. О. Хомич // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – Київ – Кіровоград, 2014. – С. 89-93.

227. Храмов В. О. Наукова спадщина Т.Котарбінського (До 100-річчя з дня народження мислення) / В.О. Храмов // Філософська думка. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії АН УРСР . – №1. – 1987.– С. 78-85.

228. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.): монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.

229. Чобітько М. Г. Використання технологій індивідуального та диференційованого навчання в особистісно орієнтованій професійній підготовці майбутніх учителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_20/.

230. Шевнюк О. Л. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції / О. Л. Шевнюк // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 5-6 (64-65). – С. 17-19.

231. Шевченко О. М. Культурологічний підхід у професійній підготовці студентів музичних училищ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Шевченко. – К., 2011. – 250 с.

232. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

233. Alexander R. Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools /R. Alexander, J. Rose, C. Woodhead // A Discussion Paper. – London : Department of Education and Science, 1992. – P. 3 – 5.

234. Colleen M Conway. Thomas M Hodgman Teaching Music in Higher Education. – Publisher: Oxford University Press, 2008. – 244 p.

235. Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>.

236. David J. Elliott *Music Matters A New Philosophy of Music Education* Oxford University press, 1995. P. 96-97.
237. Drucker P. F. *Post-Capitalist Society* / Drucker P.F. N.Y., Harper-Collins Publishers, 1995.
238. Duke Robert A. *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction.* – Publisher: Learning and Behavior Resources, 2009. – 178 p.
239. Encyklika "Laborem exercens" Jana Pawła II ("O ludzkiej pracy"), 14 września 1981 roku. – P.7.
240. Espinas A. *Les Origines de la Technologie*/A. Espinas. – Paris: F. Alcan, 1897. –295 p.
241. Estelle R. Jorgensen *The Art of Teaching Music (Counterpoints: Music and Education).* – Publisher: Indiana University Press, 2008. – 344 p.
242. Estelle R. Jorgensen *Transforming Music Education.* – Publisher: Indiana University Press, 2008 – 187 p.
243. Frazee Jane. *Orff Schulwerk Today: Nurturing Musical Expression and Understanding (Education).* – Publisher: Schott, 2007. – 255 p.
244. Goodkin Doug. *Play, Sing & Dance: An Introduction to Orff Schulwerk.* – Publisher: SCHOTT – EAMC, 2002. – 200 p.
245. Green Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy (Ashgate Popular and Folk Music Series).* – Publisher: Routledge, 2008. – 213 p.
246. Hargreaves A., Shirley D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future of educational change.* Thousand OARS, CA: Corwin. – 168 p.
247. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?dep98>.
248. Houlahan M. *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education* / M. Houlahan, Ph. Tacka – Oxford University Press, USA, 2008 – 632 p.

249. Inglehart R. *Culture Shift in Advanced Industrial Society* / Inglehart R. – Princeton University Press – 1990. – P. 92-103.
250. Jaques-Dalcroze Emile, *Rhythm Music & Education*, translation, Harold F. Rubenstein (London, The Dalcroze Society (Inc.), 1967), pp 63.
251. Keetman Gunild. *Elementaria: First Acquaintance with Orff-Schulwerk*. – Publisher: SCHOTT MUSIK INTL MAINZ, 1984 – 200 p.
252. Kraemer R.-D. *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* / Kraemer R.-D. – Augsburg : Wißner, 2004. – s. 120 – 121
253. Lane R. *The Decline Politics and Ideology in the Knowledgeable Society* // *American sociological rev.* N.Y., 1966. Vol.31. - № 5. – p.650
254. *Lexikon der Musikpädagogik* / [hrsg. von S. Helms, R. Schneider, R. Weber]. – Kassel : Bosse, 2005. – s. 177.
255. Morhead R.W. *The clash of hidden ideologies in contemporary education* // *School Rev.* 1975. Vol. 83, №4. P. 663-675.
256. *Musical and pedagogical praxeology fundamentals in high educational institutions of Ukraine* / Provorova I. // "Valorificarea strategiilor inovative a invatamantului artistic contemporan" / coord. Tatiana Bularga [et al.]. Balti : S. n., 2016 (Tipogr. "Indigou color"). – 244 p. P.69-74.
257. *New England Conservatory of Music* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://necmusic.edu/>.
258. Patterson C.H. *Humanistic education*. N.J.: Englewood Cliffs, 1973, 194 p.
259. Peschl W. *Die Europäische Integration in der Musikpädagogik* / Wolf Peschl // *Werte-Wandel. Musikunterricht in neuer Orientierung : Kongreßbericht 21. Bundesschulmusikwoche. Rostok 1996* / [hrsg. von Dieter Zimmerschied]. – Mainz, 1997. – S.195 – 199.
260. *Philosophical Sources of Holistic Education* // *Turkish journal of Values Education*. – 2005. – № 3 (10). – P. 150–161.
261. Provorova I. *Methodical preparation of future music teachers: innovative approaches* / Provorova I. // *The formation of modern person: impact of*

educational, philosophical, cultural and economic processes – 2016: materials of international scientific and practical seminar (Koshice, 8-11 February 2016).: K.: Publishing outfit "Centre of educational literature", 2016. – 65 p.

262. Provorova I. Musical and pedagogical praxeology fundamentals in high educational institutions of Ukraine / Provorova I. // "Fostering the innovative strategies for contemporary artistic education development": International scientific-practical conference 11-12 december 2015 Al. Russo Balti state university, 2015. – S. 12

263. Walker Robert Music Education: Cultural Values, Social Change and Innovation. – Publisher: Charles C Thomas Pub Ltd, Published: May 2007. – 321 p.

264. Wilczkowska A., Wilczkowski E., Swarkowska L. Wychowanie fizyczne w rodzinie dzieci w wieku 3-6 lat // Miedzynarodowe konferencja naukowa. Zdrowie: istota, diagnostyka i strategia zdrowotna. Radom, 2001. — S. 522—525.

265. Zylka K. Praktyczne wykorzystanie metody musiki w szkole podstawowej wedlung Batii Strauss // Nauczyciel Szkola. - 2001. - № 3-4. - S. 194.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У розділі обґрунтовано освітні парадигми та систему методичної підготовки майбутніх учителів музики на педагогічних принципах; розглянуто процесуально-функціональну організацію та розкрито концепцію методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

2.1. Освітні парадигми методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Узагальнимо дослідницькі позиції стосовно поняття "методична підготовка". На думку С. Гончаренка, методична підготовка, виконуючи міжпредметну функцію, синтезує основні психолого-педагогічні та спеціальні знання, вміння й навички, що є необхідними для тих видів практичної діяльності, які повинен виконувати вчитель у школі [27]. Крім того, методична підготовка розглядається дослідниками як:

- системоутворюючий компонент професійної підготовки педагога;
- самостійна динамічна і комплексна система, що відбиває її зміст, структуру та функції;
- підсумок, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість професійно-методичних навичок [3].

Методична підготовка є одним із напрямів фахової підготовки майбутнього вчителя музики бакалавра за напрямами: 7.010100 – "Музична педагогіка та виховання" (галузь знань 0101 – "Педагогічна освіта"); 7.020204 – "Музичне мистецтво" (галузь знань 0202 – "Мистецтво"). Складовими елементами методичної підготовки є теоретичні, методичні і практичні

дисципліни, що викладають на музичних, мистецьких факультетах в індивідуальній, груповій та лекційних формах. Тісно пов'язані із методичною підготовкою такі фахові і педагогічні дисципліни: "Методика викладання вокалу" і "Постановка голосу", "Педагогіка" та "Основи педагогічної майстерності" і "Мистецька педагогіка", "Методика музичної освіти" (за напрямками), "Методика музичного виховання", "Педагогічна практика" тощо.

Навчальні дисципліни спрямовані на отримання студентами знань з усіх предметів музичної спеціалізації; вокально-хорової роботи викладача зі студентами та їх підготовки до роботи з співочим голосом, ансамблем, хором; педагогічної і асистентської практики студентів з навчальним класом у школі та на індивідуальних заняттях.

Отже, методична підготовка студентів музично-педагогічних факультетів є однією зі складових всебічного розвитку особистості у закладах вищої освіти. Для проведення уроків музики на високому методичному рівні, зауважує В.Живов [40], майбутній вчитель повинен мати глибокі знання з педагогіки і психології, методики викладання предмету, історії та теорії музики, аналізу музичних творів і гармонії; володіти музичним інструментом, вміннями і навичками проведення вокально-хорової роботи; мати розвинений музичний слух, широкий світогляд тощо.

Методика музичного навчання – це наука про процес навчання музики й виховання та розвитку особистості в цьому процесі, що як галузь мистецтвознавства і музичної педагогічної науки, вивчає процес навчання, засоби опанування музичним мистецтвом.

Методика музичного навчання, виховання й розвитку пов'язана безпосередньо з музикою, до того ж з історією, філософією, естетикою, психологією, педагогікою, віковою фізіологією, дидактикою, мистецтвознавством, соціологією. Тому процес методичної підготовки майбутніх учителів музики має ґрунтуватися на міждисциплінарній взаємодії.

На основі аналізу дослідників методики музики (О. Ростовський [116]) окреслимо мету, завдання дисциплін методичної підготовки майбутніх

учителів музики. Методична підготовка, як показує аналіз навчальних планів, програм курсів різних закладів вищої освіти, передбачає вивчення інтегрованого курсу "Теорія і методика музичної освіти" (інші назви курсу: "Методика музичного виховання", "Музична педагогіка", "Теорія і методика музичної освіти", "Теорія і методика музичного мистецтва").

В. Черкасов [140] зазначає, що розбіжності в назві дисципліни засвідчують: існують різні підходи до визначення теорії і методики музичної освіти. Адже ця дисципліна містить дві складові: теорію як частину дидактики та методику музичної освіти як педагогічну науку, що має забезпечити готовність майбутніх учителів музики до проведення уроків й організації позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах з художньо-естетичного виховання дітей та молоді.

Розглянемо освітні парадигми методичної підготовки майбутнього вчителя музики. Зазначимо, що поняття "парадигма" у науковий обіг було уведено швейцарським лінгвістом Фердинандом де Соссюром [130, с.78] і набуло оригінальної інтерпретації в теорії американського історика Томаса Куна як "парадигма наукового знання" [72].

В українському педагогічному словнику поняття "парадигма" (грец. "paradeigma" – зразок, взірець) тлумачиться як теорія, прийнята за взірець вирішення дослідницьких завдань [28, с. 248]. Кожна парадигма ґрунтується на принципах, що відображають сутність пізнання та освітньої взаємодії в контексті традиційних, технократичних або гуманітарних відносин [60, с. 41]. З 90-х років ХХ ст. поняття "парадигма" набуває і педагогічного змісту.

Поняття освітньої парадигми більшістю дослідників трактується як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Як відмічає Н. Лизь, частина імпліцитного представленого в науково-педагогічних працях розуміння освітньої парадигми відноситься саме до цієї групи. За поширеними твердженнями про поліпарадигмальність педагогічної реальності або про зміну парадигми також, як правило, стоять уявлення про освітню, а не про наукову парадигму [79]. Дійсно, в

педагогічних працях поняття парадигми співвідноситься не лише з наукою і науковою діяльністю, а й з освітою. У реальності це привнесло новий сенс до класичних уявлень про парадигму.

У нашому дослідженні під "парадигмою" розуміємо інтегровані концептуальні ідеї, що визначають теоретико-методологічні засади дослідження, а також педагогічні теорії, що свідчать про розвиток педагогічної науки у певний історичний період розвитку суспільства. Поняття "парадигма" розглядається нами також як модель, зразок для розв'язання дослідницьких завдань на різних етапах наукового дослідження [102].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що освітньою парадигмою називають підхід до проектування освітніх систем, характеризують особливості теоретичних засад, зокрема цілей, завдань, змісту освіти, форм, методів, засобів навчання, функцій суб'єктів освітньої діяльності.

Уживаний у наукових дослідженнях В. Андрущенко [6], Б. Гершунського [26], С. Клепко [55, с. 57] термін "філософсько-освітня парадигма". Науковці характеризують філософсько-освітню парадигму як систему цінностей, філософсько-освітніх і педагогічних поглядів, певний напрям розвитку філософії освіти і педагогіки, системно-інституційну характеристику освіти, функціональні імперативи, освітню практику й механізми її взаємозв'язку із соціальним середовищем, ціннісні орієнтації особистості тощо [52].

Розглянемо деякі освітні парадигми. Натепер актуалізується *інтегративна освітня парадигма*, зауважує О. Дубасенюк, що має передбачати інтегрування теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів особливого значення набувають проблеми професійної педагогічної освіти, освіти впродовж життя, реалізація полікультурних, глобалізаційних, холістичних, інтегративних тенденцій інноваційного спрямування в освіті [36, с.253].

Л. Масол окреслює у дослідженнях *науково-мистецьку парадигму*, що спрямована на виховання в особистості ціннісного ставлення до дійсності загалом та мистецтва зокрема, розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні в процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів і практичної художньої діяльності [82].

Для нашого дослідження важливі наукові студії, в яких одні фахівці означають педагогічну парадигму як інтегровану концептуальну ідею, що визначає теоретико-методологічні засади дослідження розвитку освіти [127], а інші – сукупність стійких повторюваних смислостворюючих характеристик, що визначають сутнісні особливості схем теоретичної й практичної педагогічної діяльності і взаємодії в освіті незалежно від рівня та форми їх рефлексії [63, с. 95].

Методичну парадигму розглядаємо як загальноприйнятту модель-взірець організації й здійснення педагогічної діяльності.

Узагальнення наукових праць з різних галузей переконливо доводить, що в умовах інноваційних змін у різних сферах суспільного життя особливої актуальності набуває *інноваційна* парадигма ХХІ ст. Поняття "інновація" у довідкових і наукових джерелах розглядають як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [37, с. 338].

Освіта, що зберігає класичні здобутки і вбирає сучасні інновації, стимулює розвиток інноваційного суспільства. В інноваційній освіті педагог виконує функції фасилітатора, помічника, сприяє навчанню, полегшує процес засвоєння знань, власним прикладом стимулює навчання, розвиток і саморозвиток учнів. Отже, зростає вага саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації педагога як майстра педагогічної дії.

Про необхідність систематичної роботи вчителя над собою звертав увагу ще Ф. Дістервег: "...займатися розвитком, вихованням та освітою інших може лише той, хто сам розвинутий, вихований і освічений" [35, с. 74]. Актуальним і дотепер є вислів К. Ушинського: "Світ вступає в час Людини. Більш, ніж будь-коли ми зобов'язані думати про те, що ми вкладаємо в душу людини" [136]. Український педагог підкреслював визначальну роль особистості педагога: "без особистісного безпосереднього впливу на вихованця істинне виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер..." [там само, с. 64], "...у вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, оскільки виховна сила виливається лише з живого джерела людської особистості" [там само, с. 266].

Відтак у процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу відбуваються якісні зміни, результатом яких стає прагнення всіх учасників процесу до саморозвитку, а пріоритетами виступають емпатія, креативність, індивідуальність, динамізм [8, с. 297].

З-поміж освітніх інноваційних парадигм, важливих для визначення особливостей методичної підготовки майбутнього вчителя музики, вагоме місце займає *людиноцентрична парадигма*, адже методика музичної освіти, за О.Ростовським [116, с.4], – це особливий вид людинознавства, сплав мистецтва і практичного унікального досвіду розвитку духовної сфери людини при її взаємодії з музикою. За умов, коли вектор етичного вибору набуває екзистенціального характеру, аксіологічна складова наукового знання отримує нові відтінки та масштаби. Йдеться про посилення професійної добросовісності, підвищення якості результатів наукових досліджень, покликаних уособлювати не лише прагматично-орієнтоване буття, а й ідеї, які пропонуються суспільству, в тому числі засобами освіти. У цьому контексті увагу дослідників все більше привертають людиноцентристські аспекти суспільних процесів і явищ, що втілюється у формуванні та розвитку людини.

Крім того, контекст національної ідеї теж актуалізує проблему філософії людиноцентризму, пріоритет якої на особистісних цінностях, способах і можливостях їхньої реалізації. Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного й культурного життя, вважає академік В. Кремень, перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду – людиноцентризм [70].

Основною методологією людиноцентризму є знання і творчість. В якості повноцінних заходів для дослідження проблеми національної ідеї в соціокультурному бутті людини філософія людиноцентризму використовує не лише гносеологічні принципи, а й методи моралі, освіти, релігії, мистецтва. І в цьому плані філософія людиноцентризму не дана, а задана: сутність її виявляється через метафілософський синтез різноякісних підходів до дослідження національного життя й культури [70].

Утім звернення до цінностей, а також безпосереднє уведення цінностей, зазначає філософ О. Рубанець, у когнітивний креатив – це закономірність, що визначає нову форму існування людини в культурі. Сьогодні треба бути сміливим, тобто грати для того щоб виграти, незважаючи на жодні обставини. Чесність і довіра, смирення і скромність та свобода визначають правильне ставлення до справи [33].

Невизначеність гуманітарних цінностей надає новій універсальній культурі, що формується у процесі глобалізації, якийсь надлюдський, а подекуди й нелюдський характер, послаблює її культурні функції (це одна з головних причин, чому на поверхні видно тільки технологічний розвиток, а не розвиток культури). Ця нова культура (поки що) неспроможна стати основою світу цінностей і виконувати функції породження смислу й надання сенсу предметним формам існування людини та її діяльності [24].

Академік-філософ В. Кремень вважає, що людиноцентрична парадигма передбачає зміщення акцентів в освіті у бік гуманізації, саморозвитку,

особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти [69]. В свою чергу, змістом освіти, наголошував академік-педагог І. Зязюн, має стати ціннісна свідомість, ціннісне ставлення, що зумовлюється естетичними переживаннями, духовною інтенцією особистості [47, с. 4].

Особистість ХХІ ст. В. Кремень називає "інноваційною знаннєвою людиною" [68]. У людиноцентристському суспільстві, на думку дослідника, індивідуальний розвиток людини як особистості є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому пріоритетними сферами сьогодні стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І тільки та країна, яка зможе забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, претендуватиме на гідне місце в світовому співтоваристві, буде конкурентоспроможною. Але завдання полягає в забезпеченні реальної, а не декларативної пріоритетності освіти. Не менш важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей нового тисячоліття, тобто осучаснити й модернізувати всі її складові ланки [67, с. 2].

Загальновідомо, що мистецтво, музика характеризують особливу творчу, естетичну діяльність особистості. Це індивідуально неповторне і суб'єктивно виражене естетичне відображення дійсності, – наголошують А. Козир, В. Федоришин, – у внутрішньому світі особистості, у психологічних станах, продуктах художньо-творчої діяльності [57, с. 74]. Тому у професії вчителя музики надзвичайно важливу роль відіграє внутрішній світ особистості. Такий її внутрішній стан робить людину неповторним носієм цінностей, смислів, світогляду, емоцій і почуттів.

З людиноцентричною тісно пов'язана *гуманістична парадигма*. Ідеї гуманістичної концепції освіти значною мірою актуалізували естетичну складову музичної освіти. Отже, характеризуючи вплив інноваційних

освітніх тенденцій на формування особистості майбутнього вчителя музики, зазначимо, що учитель музики – це передусім гуманіст.

Гуманістичну парадигму в контексті методичної підготовки майбутніх учителів музики розуміємо як переорієнтацію на особистість, на формування кожного вихованця як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально самоактуалізуватися й відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [37, с. 157]. В основу сучасної гуманістичної парадигми методичної підготовки майбутніх учителів музики покладено такі філософські ідеї:

- суб'єкт педагогічного процесу – це вільна і духовна особистість, якій властива потреба в саморозвитку і самовдосконаленні;

- цілі, зміст, форми і методи гуманістичної освіти зорієнтовані на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку [12];

- важливе створення у вищому навчальному закладі гуманітарної сфери, що сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню ціннісних орієнтацій і моральних якостей з наступною їх актуалізацією у музично-педагогічній та суспільній діяльності.

В. Андрущенко [6] і Л. Губерський [31] розрізняють такі напрями гуманізації освіти як людиноцентризм, що передбачає:

- цілісне формування висококваліфікованого фахівця з гуманістичним світоглядом і культурою, моральними й естетичними цінностями, любов'ю до Батьківщини, повагою до інших народів і їхніх культур;

- посилення гуманітарної складової змісту освіти, сповідування дійсних прав і свобод людини, втілених у теорію й реалізованих у практиці, прагнення до розбудови ідеального відкритого демократичного суспільства;

- активне проникнення в освіту "ірраціональної" складової людської духовності – позанаукового знання, релігії, міфології, теології тощо.

Гуманістична парадигма освіти, на переконання В. Кушніра, передбачає насамперед цінність людини, свободу її думок, поведінки, вчинків, гармонію

стосунків, свободу вибору, максимальне сприяння розвитку творчої особистості [73].

Серед інших інноваційних парадигм, які важливі для нашого дослідження, – це *парадигма неперервної освіти*. Основні положення неперервної освіти знайшли відображення в документах ЮНЕСКО "Навчатися аби жити", в ухвалених міжнародних конвенціях, рекомендаціях, деклараціях. У документах Європейської Комісії поняття "навчання впродовж життя" означає цілеспрямоване навчання, що здійснюється на постійній основі впродовж життя для вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах особистісного, громадського і соціального розвитку, а також (або) для отримання роботи [83].

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти неперервна освіта в Україні реалізується через:

- забезпечення наступності змісту та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти;
- формування потреби і здатності до самонавчання у відповідності з інтелектуальними можливостями особистості;
- оптимізацію системи перепідготовки і підвищення кваліфікації;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм;
- зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти [89].

Сьогодні актуалізація професійно-кваліфікаційного потенціалу вчителя музики, підвищення його конкурентоспроможності як фахівця є можливим переважно за рахунок безперервного отримання продовженої або паралельної освіти. Крім того швидкість змін в технологіях, зростаюча складність інформаційних продуктів і процесів, скорочення часу для впровадження, необхідність у вдосконаленні знань фахівців – це причини, які призводять до того, що безперервна освіта набуває стратегічного значення. На основі так званої "Knowledge-value revolution" [121] революції на основі цінності, втіленої у знанні, світові освітні стандарти поступово трансформуються під

впливом зміни властивостей інформації. Контактний, авторитарний тип навчання доповнюється дистанційним, інтерактивним (на базі комп'ютерних технологій) і, як правило, формується та стає невід'ємною частиною сучасної освіти її безперервність.

Найважливіші особливості системи безперервної освіти наведено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Особливості та характеристики системи безперервної освіти

Особливості безперервної освіти	Характеристики безперервної освіти
Фундаменталізація освіти	Включає такі важливі аспекти: орієнтація на формування системного мислення, бачення цілісної наукової картини світу, забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у системі освіти
Випереджаючий характер освіти	Орієнтується на майбутні умови професійної діяльності, в яких опиниться випускник вузу через 5-7 років після його закінчення
Збільшення доступності для населення	Впровадження інформаційних технологій в навчання, таких як: дистанційне навчання, доступні бази даних, телекомунікаційні технології тощо

До основних причин, що визначають необхідність модернізації освіти в даному контексті, визначають такі:

- перехід до інформаційного суспільства і відповідь на виклики епохи інформатизації та глобалізації;
- посилення конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, структурні зміни у сфері зайнятості;
- зростання професійної мобільності, неодноразове повернення людини у тій чи іншій формі в освітній процес як норми професійної кар'єри;
- невідповідність якості освіти потребам особистості та сучасного суспільства, необхідність удосконалення фінансово-економічних механізмів у сфері освіти, посилення педагогічної мотивації до високоефективної праці як відповідь на нові соціально-економічні умови [88].

Неперервність освіти є сьогодні вже не тільки засобом, а насамперед метою розвитку людини. Життєвим і перспективним вважав І. Зязюн такі варіанти неперервності професійної підготовки, коли одна й та ж освітня програма бакалаврату і магістратури здійснюється у навчальних закладах різних типів, у єдиному професійному просторі регіону [90].

З-поміж освітніх парадигм, які важливо враховувати у методичній підготовці майбутніх учителів музики, виокремлюємо *інформаційно-технологічну* парадигму. Адже початок ХХІ ст. охарактеризувався розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо [38].

На переконання дослідників, "майбутнє освіти" – це мультимедійне навчання, яке має:

- закріплювати отримані знання;
- розвивати самостійність мислення учня та його пізнавальні інтереси;
- поглиблювати продуктивність у навчанні;
- залучати учня до самостійного використання сучасних джерел знань [54, с. 85].

На ХХVІІІ-ій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в межах програми "Освіта" міжнародне співтовариство визнало перспективність використання мережевих і мультимедійних технологій, започаткувавши дослідницький проект "Технології мультимедіа і розвиток особистості".

Крім того, вимоги розвитку медіаосвіти відображено в міжнародних документах, рекомендаціях і резолюціях: Грюнвальдська декларація з медіаосвіти (1982), Віденська конференція "Освіта для медіа та цифрового століття" (1999), Севільська конференція "Медіаосвіта молоді" (2002), Паризька програма з медіаосвіти ЮНЕСКО (2007), резолюція Європарламенту щодо медіаграмотності в світі цифрових технологій (2008) тощо.

Про зростання ролі мультимедіа в розвитку українського суспільства свідчать: укази Президента України "Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні" (2000) та "Про заходи щодо вдосконалення державної інформаційної політики та забезпечення інформаційної безпеки України" (2001); закони України "Про інформацію" (1992), "Про захист інформації в автоматизованих системах" (1994), "Про Концепцію Національної програми інформатизації" (1998), "Про Національну програму інформатизації" (1998), Концепція медіаосвіти в Україні (2010), Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій "Сто відсотків" на період до 2015 року (2010) тощо.

Розвитку медіаосвіти України та використанню мережевих і мультимедійних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців приділяють належну увагу українські і зарубіжні вчені (В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, В. Імбер, М. Кадемія, А. Хуторський та ін.). На думку учених, поява систем мультимедіа оптимізує трансформації, зокрема, в музичній освіті: мультимедіа виконує низку функцій: освітню, інформаційну, комунікативну, інтерпретаційну, культурну, розважальну та виховну.

На початку ХХІ ст. отримує також популярність *критично-креативна парадигма освіти* [144, с. 25], мета якої – створення активного навчального середовища, формування потягу і творчого ставлення до навчання, створення для цього відповідних умов, максимального розкриття індивідуальних здібностей особистостей, неповторних, унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу.

Відтак спостерігаємо, що когнітивний креатив уже став однією з провідних тенденцій трансформації культури суспільства. Сучасні його прояви знайшли вираження у продовженнях наукових розробок у формах культурного креативу. Так, електронний живопис та електронна музика,

створення фрактальної геометрії, розробка її творцями останніх анімаційних технологій стають новими формами у сфері знання. Вони свідчать, що когнітивний креатив формує сучасне світосприйняття людської цивілізації та форм її існування в глобальному просторі, нове розуміння можливостей людського духу та сприйняття руху тощо. Тому, вважає О. Рубанець [117], необхідне визнання когнітивного вектору розвитку суспільства як визначального, провідного, стратегічного вектору цивілізаційного розвитку.

Зміст освітніх парадигм буде обґрунтовано далі в концепції нашого дослідження, в організаційно-технологічній моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти.

Отже, за результатами опрацювання наукових джерел узагальнимо парадигмальні та концептуальні ідеї, що розкривають сутність сучасної методичної підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах. З-поміж освітніх інноваційних парадигм, важливих для визначення особливостей методичної підготовки майбутнього вчителя музики, вагоме місце займають:

- *людиноцентрична парадигма*, що передбачає зміщення акцентів в освіті у бік гуманізації, саморозвитку, особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти [105];

- у площині *гуманістичної парадигми* суб'єктом методичної підготовки є майбутній учитель, вільна й духовно розвинена особистість, якій властиві потреба в саморозвитку і самовдосконаленні. Цілі, зміст, форми та методи гуманістичної освіти зорієнтовані на особистість майбутнього вчителя музики, гармонізацію його розвитку у процесі навчання у закладі вищої освіти;

- *культурологічна парадигма* сприяє кращому розумінню і засвоєнню здобутків мистецтва і освіти як явищ загальної культури людства, реалізується через засвоєння соціокультурних норм поведінки, що мають

культурно-історичне значення, збереження та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації.

Підкреслимо, що визначення педагогічної парадигми особливої актуальності набуває в контексті підготовки майбутнього вчителя. Так, А. Семенова визначає особистісно-професійну парадигму як систему поглядів і уявлень, в межах яких особистість сприймає оточуючий світ, усвідомлює себе в соціумі та передбачає майбутні зміни, що має конкретні логічно пов'язані та взаємообумовлені складові: онтологічну – імператив та гносеологічні – інновацію, самовдосконалення, прогнозування [124, с. 112].

Основними характеристиками парадигм сьогодні вважають [39]:

- функціональність (вказує напрямок, як сприймати і використовувати інформацію);
- поширеність (існує у всіх сферах життєдіяльності);
- адаптивність (ефект парадигми змінює зв'язок між сприйняттям і ціннісними орієнтирами);
- динамізм (від гнучкості цілеспрямованого альтернативного пошуку нового способу дій до його протилежності – статичності сталої парадигми);
- поліваріантність (будь-яка інформація недосконала, існує більше одного варіанта правильного рішення);
- керованість (суб'єкти здатні свідомо змінювати парадигму).

Щоб перейти до парадигмального моделювання, вважаємо необхідним зупинитись на деяких поняттях. Моделювання розглядають як науковий метод непрямого абстрактного дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їхніх моделей – предметних, знакових чи розумових систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів [137, с. 392].

Поняття "модель" (лат. *modus* – міра, зразок), як показує аналіз довідникових і наукових праць, визначають як схему, специфічно створений,

матеріальний або мисленнєвий об'єкт, своєрідний інструмент пізнання, цілісну структуру, що відтворює суттєві властивості, наочно-образні характеристики та зв'язки елементів і функцій об'єкта-оригіналу і спрямована на досягнення нового результату, перспективної мети [43].

У дослідженні розглядаємо модель як засіб теоретичного обґрунтування та експериментального дослідження, методичної підготовки майбутніх учителів музики, в тому числі при визначенні парадигми дослідження [103].

Парадигмальне моделювання в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів ґрунтується на принципі єдності змістового і діяльнісного аспектів у відкритій системі (що забезпечує підвищення ефективності навчання діяльності, а також сприяє розвитку педагогічної компетентності). Його відносять до моделювання складних об'єктів освіти. У результаті такого підходу, вважає А. Семенова, під час парадигмального моделювання формується нова система педагогічних понять і виявляються нові педагогічні закономірності [124].

Таким чином, на основі аналізу розглянутих вище освітніх парадигм та запропонованої К. Завалко структурної схеми моделі парадигми, визначимо методично-праксеологічну парадигму як базову нашого дослідження. Таку модель ми будемо структурувати у вигляді кулі, що має три рівні (ядро і дві оболонки): перший рівень – жорстке ядро – імператив; другий рівень – напрямки навчальної діяльності та третій рівень – результати визначених видів діяльності. Зазначимо, що в так званих захисних оболонках ядра, постійно тривають зміни і вони не обов'язково пов'язані зі змінами в "ядрі". Зміна "ядра" відбувається тільки зі зміною освітньої системи [42, с. 55].

Так, імперативом методично-праксеологічної парадигми методичної підготовки вчителя музики вважаємо якість методичної дії, другий рівень представлений такими напрямками музично-педагогічної діяльності вчителя музики, як музичне виховання, музичне навчання та музичне виконавство, третій рівень представлений продуктивністю, ефективністю,

результативністю та успішністю як праксеологічними складниками якості музично-педагогічної діяльності вчителя музики (рис. 2.1).

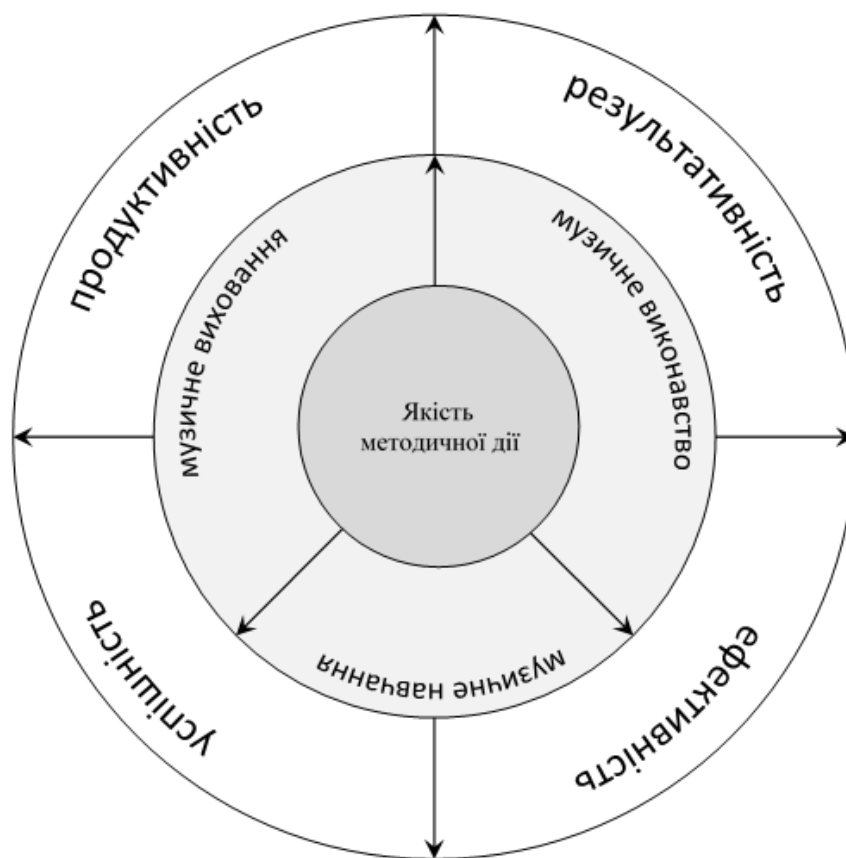


Рис. 2.1. Модель методично-праксеологічної парадигми підготовки майбутнього вчителя музики (розроблено автором)

Нами проведено компаративний аналіз і визначено зміну основних понять у новій парадигмі (табл. 2.2), що є важливим для визначення змісту формульовального експерименту нашого дослідження.

На нашу думку, варто пояснити поняття успішність, так як категорії продуктивність, ефективність та результативність було розглянуто у попередньому розділі. За основу ми візьмемо визначення П. Тропотяги: "під професійною успішністю майбутнього спеціаліста потрібно розуміти наявність у нього задоволення працею, вираженої професійної спрямованості, сформованості відповідних компетенцій, стійкої внутрішньої мотивації та орієнтування на максимальну реалізацію індивідуальності, що

забезпечують ефективну адаптацію випускників до майбутньої діяльності та продуктивність її виконання" [135].

Таблиця 2.2

Компаративний аналіз старої та нової освітніх парадигм
майбутнього вчителя музики

Поняття	Стара парадигма	Нова парадигма
Знання	Передається від викладача до студентів	Спільно створені студентами та викладачами
Студент	Пасивний суб'єкт, який заповнюється знаннями	Активний створювач, першовідкривач, трансформатор знань
Режим навчання	Запам'ятовування	Співвідношення, асоціації
Призначення викладача	Класифікувати та відсортувати студентів	Розвиток компетенцій і талантів студентів
Розвиток студентів, цілі	Студенти прагнуть виконати вимоги, досягти оцінювання в рамках дисципліни, отримати диплом	Студенти прагнуть зосередитися на постійному навчанні протягом усього життя у більш широкій системі
Відносини	Неособистісні стосунки між студентами, а також між викладачем та студентами	Особисті відносини між студентами, а також між викладачем та студентами
Контекст	Конкурентний, індивідуалістичний	Взаємне навчання в класах та взаємні міжгрупові команди
Клімат	Відповідність, культурна одноманітність	Різноманітність та особиста повага; культурне розмаїття та спільність мети
Влада	Викладач володіє і здійснює владні повноваження, його авторитет та контроль домінують	Студенти мають повноваження; влада ділиться між студентами, а також між студентами та викладачами
Оцінювання	Засноване на нормуванні; як правило, використовують тести з багатьма варіантами відповідей; студентський рейтинг навчання в кінці курсу	Заснована на критеріях; зазвичай використовують вистави та портфоліо; постійна оцінка навчання
Шляхи пізнання	Логічно-науковий	Пошуковий
Гносеологія	Редукціоніський підхід; факти; запам'ятовування	Конструктивістський підхід; запит; винахід
Використання технології	Занурення та практика; заміна підручника; заміна "відповіді біля дошки"	Вирішення проблем; спілкування; співпраця; доступ до інформації; візуалізація
Навчальні припущення	Будь-який фахівець може навчити	Навчання є складним і вимагає якісної професійної підготовки

Дане визначення цілком відповідає праксеологічному підходу до процесу навчання.

Удосконалюючи методичну підготовку майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності в контексті означених вище парадигм, а також нашої парадигми важливо окреслити *науково-педагогічні закономірності, фактори, тенденції і напрями модернізації музичної освіти* (в даному підрозділі і далі в дисертації).

Розглядаючи науково-педагогічні закономірності, зазначимо, що поняття "закон" у словнику української мови окреслено як загальноприйняте, усталене правило співжиття, норма поведінки; основні правила в якій-небудь ділянці людської діяльності; закономірність [92, с. 703]. Поняття "закономірність" розглядається як властивість за значенням закономірний; об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами; природній, органічний. С. Сисоєва зазначає, що закон виступає як конкретне – всезагальне, а закономірність є частковою формою його виявлення, яка висвітлює певний закономірний зв'язок [126].

У дослідженні наукової проблеми методичної підготовки майбутніх учителів музики враховуємо специфічні *мистецькі закони*, узагальнені дослідниками:

закон філософії музики, на якому базується семіотично-герменевтична діяльність учителя [76; 94];

закон музичного мистецтва, відповідно до якого музична форма існує завжди тільки у вигляді процесу; сутність музики становить інтонація, тобто, усвідомлене звучання, якому передуює дух, як деяке вихідне у моменти "осяяння", що втілюється у матерію, енергію [10];

закон "естетичної реакції", основоположний для емоційно-процесуального та аксіологічного видів діяльності фахівця: розвиток одного афекту проходить у протилежних напрямках до його самознищення у заключній точці, що пов'язано з поняттям "катарсис" – очищення: твір мистецтва може викликати катарсичний вибух, що викликає переборення сильного почуття і можливість його пережити [23];

закон "естетичного резонансу", базовий для аксіологічно-культурологічної діяльності вчителя: твір мистецтва "відбудеться", якщо його цілі і елементи, з яких він складається, взаємовпливають один на одного, взаємозбуджуються, викликаючи неодноразове посилення естетичного "звучання" кожного з них окремо і усіх разом;

закон залежності завершення первинної образності, поетичності замислу: художньо-творчий процес подібний ембріону живої істоти, який повинен містити у собі у звернутому вигляді всю структуру організму, що росте з нього, художній "ембріон" може вирости у повноцінний організм, якщо якісна своєрідність останнього є у ньому потенційно [53].

Основним законом музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу є істина: щоб педагогічна діяльність була якісною, тобто результативною та успішною, потрібно багато знати, багато і наполегливо вчитися. У процесі методичної підготовки майбутнього вчителя музики обов'язково має бути відпрацьована технологія пошуку інноваційних знань, які формують інтерес до педагогічної діяльності та продукують інноваційні ідеї.

Розглянемо науково-педагогічні закономірності, на яких має ґрунтуватися система методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Поняття "педагогічні закономірності" О. Дьомкіна [34] розглядає як об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання. Д. Девятловський, досліджуючи праксеологічну підготовку учнів до професійної діяльності, розглядає педагогічні закономірності як об'єктивні, істотні, стійкі зв'язки, що повторюються, між компонентами підготовки, що відображають механізми формування, самореалізації, функціонування та саморозвитку праксеологічної підготовленості студентів до успішної професійної діяльності [32].

Поняття "закономірності навчання" С. Гончаренко визначає як об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки у навчальному процесі, що зумовлюють

його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості учня [28, с. 131].

Загальнодидактичні закономірності вважають базовими для педагогічного процесу. Відомі класифікації закономірностей за такими об'єктами дослідження: дидактичні, гносеологічні, соціологічні, психологічні, організаційні; а також закономірності методики навчання конкретного предмету (С. Гончаренко [30, с. 83]).

О. Михайліченко, зокрема, визначає такі *закономірності музичного навчально-виховного процесу* [85]:

- єдність і взаємодія музичного виховання і загального розвитку особистості;

- зв'язок між рівнем музичного розвитку і характером її практичної музично-творчої діяльності;

- єдність загальної мети виховання особистості і конкретних музично-виховних задач;

- єдність процесів музичного виховання і музичного самовиховання;

- залежність музичного виховання від загального розвитку музичної культури та матеріальних можливостей суспільства;

- зв'язок між можливостями особистості і характером виховних впливів.

Л. Безбородова з-поміж закономірностей музичної освіти виділяє [14, с. 101]:

- *соціологічні* (залежність ефективності виховання і навчання від поєднання вимог та поваги до особистості кожного учня);

- *комунікативні* (залежність естетичного розвитку дітей від характеру взаємодії вчителя і учнів);

- *фізіологічні* (залежність результатів від анатомо-морфологічного розвитку організму учня);

- *організаційні* (залежність результатів від працездатності учнів, стану здоров'я, розкладу, часу доби, погодних умов);

- *психологічні* (залежність результатів від інтересів учнів до музичних занять, вікових особливостей учнів, стану уваги, рівня розвитку пам'яті).

Для нашої роботи близька класифікація Н. Овчаренко [94], котра пропонує, зокрема, такі загальнодидактичні закономірності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності, як:

- зумовленість змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної і світової науки і культури;

- єдність мети, навчально-виховного процесу та результату;

- єдність процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці фахівців;

- взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання і виховання;

- взаємозалежність вокально-психологічних і вокально-фізіологічних особливостей майбутнього вчителя музики;

- зв'язок між ціннісним ставленням студентів до вокально-педагогічної діяльності і характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва та вокальної педагогіки [104].

Важливими в контексті нашого дослідження є такі *праксеологічні закономірності*:

- оптимізація навчальної праці на основі організації якісної діяльності в аспекті її продуктивності, результативності, ефективності та успішності;

- відповідність результативності музично-педагогічної діяльності професійним нормам і стандартам, а також освітнім потребам суспільства;

- раціональної організації музично-педагогічної діяльності, що відображається у досягненні високої продуктивності;

- послідовності і планованості у досягненні мети;

- здатності конструювати та прогнозувати проміжний і кінцевий результати;

- технологічності, обґрунтованій впорядкованості та ефективності діяльності;
- корисності, здатності позитивно впливати на педагогічну практику;
- наявності сенсу в методичних діях та забезпечення їх якості.

Отже, пізнання проблеми методичної підготовки майбутнього учителя музики на засадах праксеологічного підходу базується на фундаментальних і прикладних знаннях педагогіки, розумінні сутності означеного феномена та осмисленні закономірностей його розвитку. Можливість усвідомлення педагогічних явищ і процесів означеної проблеми з'являється лише в процесі аналізу дефініцій дослідження проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики, за допомогою яких і здійснюється її пізнання.

Розгляд освітніх парадигм методичної підготовки майбутнього вчителя музики дозволив визначити методично-праксеологічну парадигму як основу нашого дослідження. Імперативом даної парадигми вважаємо якість методичної дії, другий рівень представлений такими напрямками музично-педагогічної діяльності вчителя музики як музичне виховання, музичне навчання та музичне виконавство, а третій рівень визначає якісні та кількісні результати діяльності – продуктивність, ефективність, результативність та успішність, які є праксеологічними складниками музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

2.2. Обґрунтування системи методичної підготовки майбутніх учителів музики на педагогічних принципах

Обґрунтуємо дослідницькі позиції стосовно поняття "система". Система – це цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що зміна одного з них призводить до зміни інших [41, с. 87]. До мінімального набору характеристик системи, що визначають системний підхід до об'єкту, який вивчається, входить склад (сукупність елементів, що

до неї входять), структура (зв'язок між ними) та функції кожного елемента, його роль та значення в системі. Системний підхід уможливує виявити загальні системні властивості об'єкта в цілому та характеристики окремих елементів, що становлять систему [95, с. 16].

Відповідно педагогічна система – це соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють на засадах співпраці між собою, оточуючим середовищем і його духовними і матеріальними цінностями, що спрямовані на формування та розвиток особистості [71]. Педагогічною системою є й освітній навчальний заклад, і цілісний педагогічний процес, в якому процес навчання є підсистемою і теж розглядається як система [41, с. 88].

Доцільність системного підходу до вивчення процесу методичної підготовки майбутніх учителів музики ґрунтується насамперед на тому, що він "визначається системою цілей, які у процесі цілеутворення доповнюють одна одну, конкурують між собою, впливають одна на одну" [38, с. 234]. Системний підхід передбачає чітку мету, виявлення альтернативних способів її досягнення, врахування можливих наслідків реалізації мети, побудову моделі, що охоплює причинні та функціональні зв'язки реальних ситуацій, які виникають в процесі реалізації рішення.

Аналіз праць відомих системологів у педагогічній науці (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна та ін.) уможливує дійти висновку, що усвідомлення цілісності, інтегративності процесу методичної підготовки майбутніх учителів музики, її взаємозалежності із соціальним середовищем запобігає статичності, однобічності розуміння її сутності [17]. Системний підхід передбачає структурно-функціональний аналіз методичної підготовки майбутніх учителів музики, що на кожному з етапів має специфічну мету, структуру, форми та методи реалізації і визначає напрями підготовки, зокрема *мистецько-теоретичний, практично-виконавський, науково-дослідний*.

Проаналізуємо семантичне поле терміна "методика, який розглядають як:

- сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи;

- учення про методи викладання певної науки, предмета [93, с. 178];

- дослідницький інструмент; сукупність методів, прийомів, засобів діяльності; процедура використання будь-якого методу;

- припис щодо організації діяльності; опис процесу здійснення діяльності; представлення нормативного образу дій;

- самостійний розділ науки; навчальний предмет; системний спосіб досягнення мети, сформульованої на основі успішного досвіду в конкретних умовах [66, с. 157];

- нормативну упорядкованість дій в будь-якій конкретній діяльності, а також її відображення в формі опису, припису, подання (діяльнісний або практичний аспект методики);

- особливий тип (особливу галузь) знань про здійснення діяльності в тій чи іншій сфері (гностичний аспект методики).

У довідникових джерелах методику іноді визначають як "сукупність або систему методів". Однак опис будь-яких множин методів не доцільно ототожнювати з методикою. Методику важливо розуміти як *конкретну процедуру реалізації певного методу*, наслідок особливого використання методу, форму його конкретизації. Проведений аналіз засвідчує про його використання у педагогічній, філософсько-соціологічній, психологічній, інженерно-технічній та інших галузях знань.

У сфері освіти джерелом формування методики є вивчення й узагальнення позитивного практичного досвіду суб'єктів педагогічної діяльності. За цієї обставини поняття "методики" на рівні предметної галузі чи виду педагогічної діяльності (методика навчання, методика виховання, методика навчального предмета – викладання музики, математики, географії тощо) потребує уточнення.

Якщо педагог осмислює, узагальнює і описує досвід, розкриваючи секрети свого успіху і показуючи, яким чином йому вдається досягати тих чи

інших результатів, у колег з'являється можливість познайомитися з його методикою [59, с. 140].

Термін "метод" в "Енциклопедії освіти" розглядається як спосіб побудови й обґрунтування системи філософського знання; сукупність прийомів та операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності. Своїми генетичними коренями метод бере початок із практичної діяльності. Прийоми практичних дій людини із самого початку повинні були узгоджуватися з властивостями і законами дійсності, з об'єктивною логікою тих речей, з якими вона мала справу. Різноманітність видів людської діяльності зумовлює багатоаспектність методів, які можуть бути класифіковані за найрізноманітнішими критеріями [37, с. 486].

У педагогічному словнику термін "метод" (грецьк. – шлях дослідження чи пізнання) охарактеризовано як спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається [28, с. 205]. Метод педагогічної діяльності може бути визначений як система дій з прогностично заданою мірою технологічності, що спрямована на вирішення конкретної педагогічної задачі [59, с.152].

У праксеологічному контексті поняття "метод" використовують у двох значеннях: у методологічному – як шлях досягнення педагогічної мети та у прикладному – як систему дій з вирішення конкретної професійної задачі. В обох випадках нормуючі якості методу базуються на "системності дій та прогностично заданій мірі технологічності" [25, с. 71].

Серед істотних ознак методики відзначимо логіку організації діяльності, логічну послідовність дій і процедур. Тобто, учитель, який розуміє методику навчання музики як сукупність методів, зосередиться лише на пошуку й виборі доступних методів, але вони не завжди зможуть забезпечити навчально-виховний процес. Учитель, який розуміє методику як алгоритм конструювання й організації результативної освітньої діяльності, зосередиться на побудові доцільної послідовності дій як власних, так і дій

суб'єктів учіння у праксеологічному контексті на організації діяльності, що забезпечує результат.

Сучасну методику характеризує також наявність стратегії ("...спосіб дій, лінія поведінки кого-небудь") [93, с. 448], тактики ("... способи, прийоми досягнення певної мети; лінія поведінки когось; діяльність під кутом зору адекватності дій і позиції учителя щодо наміченої стратегії") та технологічності [59, с. 144]. У стратегії й тактиці виражаються ціннісні характеристики методики, так як педагогічна система за своїми цілями, принципами, цінностями має співвідноситися з більш широкою освітньою системою, складовою якої вона є; методика навчання предмету має носити характер "завершеного циклу".

Наприклад, тактика педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики в системі "учитель – учень" має простежуватися в умінні конкретизувати стратегічні орієнтири й завдання щодо обставин, які склалися, умов, особливостей особистісних проявів, а також в уміннях обирати адекватні завданням і ситуаціям її засоби та способи.

У праксеологічному контексті учитель музики розмірковує над тим, як у цілому (організаційно й змістовно) здійснюється педагогічна діяльність, визначає загальні задачі, перспективи, провідні напрями змісту діяльності в системі "учитель-учень", прогнозує передбачувані навчально-виховні й практичні результати, їх продуктивність, ефективність та успішність.

На рівні загальної методики до динамічної структури організації педагогічного процесу входять такі процедури, як:

- цілепокладання (включаючи первинну діагностику й висунення перспективних цілей і задач педагогічної діяльності);
- відбір змісту і засобів педагогічної діяльності (включаючи планування);
- процедура організації спільної діяльності.

Загальна методика являє собою програму організації педагогічного процесу в цілому як взаємодії учителя й учня за певних умов і дозволяє

"переглянути" навчально-виховний процес загалом. Загальна методика охоплює обґрунтування загальних цілей і завдань педагогічної діяльності; її основні напрями і загальний об'єм змісту; етапи здійснення; комплекс засобів; форми організації навчально-виховного процесу; спосіб оцінювання (діагностики) та аналізу результатів педагогічної діяльності щодо якості.

Рівень конкретної методики включає такі етапи, як:

- попередня підготовка;
- планування (колективне, групове, індивідуальне);
- підготовка – "поточна організаторська діяльність";
- проведення творчої справи;
- аналіз (колективний і педагогічний);
- результати.

Конкретна методика передбачає послідовність реалізації дій і способів взаємодії суб'єктів освітньої діяльності відповідно до заданих форм організації педагогічного процесу. До цього рівня методики відносять методику проведення заняття, методику проведення виховного заходу, методику колективного планування, методику організації творчих конкурсів, предметних олімпіад тощо [37].

Якщо учитель музики планує систему роботи за певним напрямом (наприклад, співацька діяльність), то розробляє часткову методику. Ідеться про рівень організації окремих компонентів процесу і напрямів педагогічної діяльності. Часткова методика застосовується в системі правил і норм організації навчально-виховного процесу, що регулюють вирішення часткових педагогічних чи організаційно-практичних завдань.

Наведемо характеристики методики, щоб краще зрозуміти даний феномен:

1. *Детермінованість* означає, що методика складається з "елементарних" операцій (процедур) педагогічної діяльності, відомих умов щодо їх виконання та визначеної послідовності виконання цих процедур чи актів діяльності [7]. Ця властивість проявляється на всіх рівнях (у загальній,

частковій і конкретній методиці), хоча рівень "елементарності" цих процедур буде різним.

2. *Масовість*. Кожен окремо взятий вид методики педагогічної діяльності, будучи за своєю природою алгоритмом, являє собою рішення типової проблеми, яка постійно простежується в загальній педагогічній практиці і характеризується визначеними параметрами та їх комбінаціями. До них можна віднести такі, як:

- умови та обставини, за яких здійснюється педагогічний процес;
- часові характеристики педагогічного впливу;
- особливості суб'єктів учіння; особливості викладачів;
- соціально-педагогічні пріоритети тощо [50].

3. *Вибірковість* (вибір, у, ч. – 1. добір, обрання, добирання) [93, с. 191] ґрунтується на глибокому розумінні й осмисленні її сутності. Вибірковість методики вказує на те, що вона складається з процедури добору найбільш оптимальних методів педагогічної діяльності, спроможних забезпечити її результативність.

4. *Процесуальність* (процес, у, ч. – 1. послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірно; хід розвитку чого-небудь; план, перебіг) [93, с. 64]. Процесуальність відображає динамічні зміни, що простежуються в навчально-виховній діяльності на засадах праксеологічного підходу. Крім того, вона визначає початок, тривалість і кінець процесу.

5. *Варіативність* методики (варіант, а, ч. – видозміна, різновид чого-небудь, редакція, переробка) [93, с. 163] свідчить про багатоаспектність і багатовимірність означеного явища, тому може мати різні алгоритми. У форматі вивчення означеної проблеми нас цікавлять методики, за допомогою яких досліджено вимоги до методичної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічній діяльності на засадах праксеологічного підходу. Вона має носити міждисциплінарний характер і ґрунтуватись на положеннях педагогічної психології, фізіології вищої нервової діяльності, логіки, кібернетики, історії науки та наукознавства.

6. *Результативність* (результат, у. – наслідки, висновки; остаточний, кінцевий підсумок якого-небудь заняття, діяльності, розвитку; показник чого-небудь [93, с. 110]. Розглядається нами окремо.

7. *Евристичність* (еврика – уживається в процесі вираження радості, задоволення з приводу якого-небудь відкриття, виникнення вдалої думки [93, с. 632]) дає можливість на основі отриманих результатів здійснювати дослідження, пов'язані з розвитком сучасної методичної науки.

Узагальнені властивості методики подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Узагальнені властивості методики

Властивість	Коротка сутність властивості
Детермінованість	Методика складається з "елементарних" операцій (процедур) педагогічної діяльності та визначається умовами щодо їх виконання та послідовністю виконання процедур чи актів діяльності;
Масовість	Методика педагогічної діяльності, будучи за своєю природою алгоритмом, являє собою рішення типової проблеми, яка постійно простежується в масовій педагогічній практиці і характеризується визначеними параметрами та їх комбінаціями;
Вибірковість	Методика складається з процедури добору найбільш оптимальних методів педагогічної діяльності, спроможних забезпечити її результативність;
Результативність	Методика має чіткий кінцевий підсумок та результат;
Процесуальність	Методика відображає динамічні зміни, що простежуються в навчально-виховному процесі;
Варіативність	Методика свідчить про багатоаспектність і багатовимірність означеного явища;
Евристичність	Методика дає можливість на основі отриманих результатів здійснювати дослідження, пов'язані з розвитком сучасної методичної науки

У методичних дослідженнях поряд із теоретичним аналізом проблем значне місце займає вивчення досвіду роботи вчителів, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент. Отже, методика має статус прикладної науки, яка за змістом і завданнями наближається до комплексу технологічних наук [29, с. 7].

Поняття "методика навчання" відображає сутність загальної методики організації навчально-виховного процесу; методики організації колективної творчої діяльності; методики педагогічного управління діяльністю учнів – індивідуальною, груповою, колективною; методики індивідуальної роботи з суб'єктами учіння; методики організації самоуправління тощо [37, с. 140]. У терміні враховано і процес учіння, що складає з діяльністю педагога єдиний процес оволодіння предметом [29, с. 8].

Методика навчального предмета розглядається як галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета, його зміст й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення школярів, формуванню світогляду вихованню якостей громадянина своєї країни [29].

Загальні закономірності навчання вивчає дидактика, тому методику навчального предмета або "теорію навчання певного навчального предмета", що розглядає "різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета" (О. Савченко та ін.) [101, с. 315] відносять до часткової дидактики.

До змісту методики як часткової дидактики, зазначає С. Гончаренко, входить:

- 1) встановлення пізнавального й виховного значення певного навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти;
- 2) визначення завдань вивчення певного предмета і його змісту;
- 3) вироблення відповідно до завдань і змісту організаційних форм навчання [28, с. 206].

На переконання О. Ростовського [116], методика викладання навчального предмета "Музика" в загальноосвітній школі виконує провідну роль у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, "спрямовується на розвиток таких компонентів музичної освіченості, як:

- мотиваційний (музичні інтереси, потреби, запити);

- інформаційний (знання та уявлення про музичне мистецтво, про особливості його інтонаційно-образної мови, стилі, жанри, форми музики);
- операційний (виконавські, інтерпретаційні, аналітичні вміння, способи діяльності);
- ціннісно-орієнтаційний (естетичні погляди, ставлення, переконання, смаки, оцінні судження);
- креативний (досвід самостійної музично-пошукової діяльності, музично-творчі здібності) [37, с. 530].

На основі аналізу словникових та наукових джерел з'ясуємо *принципи методичної підготовки майбутніх учителів музики*. У «Новому тлумачному словнику української мови» поняття "*принцип*" розглядається як:

1. Основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку тощо; засада.
2. Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось.
3. Переконання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці; канон [92, с. 899].

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що принцип є одним із видів праксеологічних норм педагогічної діяльності, який формує діапазон допустимих норм активності її суб'єкта, вихідна позиція осмисленої педагогічної діяльності. Принцип може функціонувати як етична норма, правило поведінки; вимога, що має універсальний характер; регулятив, що ґрунтується на законодавчій основі педагогічної діяльності [143, с. 402].

Дослідники визначають принципи як вибір педагогічних цілей, задач і змісту, способів досягнення мети, критеріїв оцінювання отриманих результатів, діапазон можливих ефектів і регулюють педагогічну діяльність на смисловому рівні. Спираючись на принципи, викладач може оцінювати й регулювати діяльність не лише з прагматичної, а й із ціннісно-смислової позиції та визначати, яке співвідношення склалося між мотивами і цілями, цілями і засобами щодо їх досягнення.

О. Рудницька зазначає, що у педагогічній науці існують неоднакові системи принципів, які налічують від п'яти до кількох десятків найменувань і стосуються вибору змісту навчального матеріалу; організації педагогічного процесу; необхідності врахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності [118, с. 81].

Поняття "педагогічні принципи" розглядаємо як основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей, що дозволяють ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку.

С. Зінов'єв до педагогічних принципів відносить:

- науковість;
- зв'язок теорії з практикою, практичного досвіду з наукою;
- системність і послідовність у підготовці фахівців;
- свідомість, активність і самостійність студентів у навчанні;
- поєднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою в колективі;
- поєднання абстрактності мислення з наочністю в викладанні;
- доступність наукових знань; міцність засвоєння знань [46].

Відповідно В. Андреев акцентує увагу на таких педагогічних принципах: наочності, свідомості і активності в навчанні, систематичності, послідовності, доступності, науковості [5]. До педагогічних принципів, на думку Є. Дьомкіної, відносять:

- принцип диспозиційної особистісної та професійної орієнтації, що визначає цільові установки освітнього процесу на розвиток і саморозвиток студента, здатного вільно орієнтуватися в складних ситуаціях, відповідально і професійно діяти в сучасних умовах;
- принцип програмованості процесу передачі і засвоєння професійного досвіду, що передбачає організацію навчально-професійної діяльності студентів із засвоєнням способів вирішення заздалегідь позначених професійних завдань;

- принцип інноваційно-випереджального навчання, що має на увазі підготовку студентів в інноваційному середовищі вузу;

- принцип цілісності освітнього процесу, що передбачає єдність і взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої предметної діяльності студентів, теоретичного і практичного навчання [34].

В. Ортинський виділяє такі принципи:

- гуманістичної спрямованості педагогічного процесу;
- комплексності різних видів діяльності;
- колективного характеру навчання;
- поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності;
- врахування індивідуальних особливостей студента у всьому педагогічному процесі і його підсистемах;
- принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів [96].

У педагогічній науці широко застосовують такі поняття, як "принцип навчання" та "принцип виховання". Принцип навчання – це наявне в категорії діяльності інструментальне вираження педагогічної концепції; методичне вираження законів і закономірностей; знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражене у формі, що дозволяє використовувати їх в якості регулятивних норм практики (В. Загвязинський [43]).

На думку І. Черкасової, Т. Яркової, педагогічними принципами навчання у вищій школі є:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- відповідність змісту вузівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у закладах вищої освіти;

- раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

- відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності [141].

Проведена нами дослідна робота підтверджує: підготовку майбутнього вчителя музики важливо здійснювати з урахуванням: принципів досконалої педагогічної діяльності, зокрема, прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності; планування наступних дій; принципів співацького навчання як основного виду музичної діяльності (цілісності, адаптивності, резонансного звукоутворення, розвитку та збереження співацького голосу; принципів інтенсифікації, рефлексивного сприймання художніх образів музичних творів; свідомої опори на художньо-особистісний діалог; проєктивності).

Методологічним орієнтиром у нашому дослідженні є *принцип взаємозв'язку і взаємозалежності педагогічних явищ*, зокрема, таких, як педагогічний процес і педагогічна діяльність. За своєю природою педагогічні явища являють собою нескінченну різноманітність як об'єктів, так і суб'єктів. Ця різноманітність полягає в несхожості й унікальності особистостей та їх складових за такими параметрами, як індивідуально психологічні властивості, середовище виховання, риси духовної культури.

Важливі у дослідженні і загальнонаукові принципи об'єктивності, конкретності, історизму, науковості, діалектичності, детермінізму. Принцип *об'єктивності* передбачає розгляд процесу методичної підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням певних закономірностей. Зокрема, важливо усвідомлювати, що практична діяльність майбутнього вчителя музики передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду; студент є суб'єктом пізнання й діяльності, відтак формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики – "це

завжди включення нових знань у структуру вже наявних (актуалізованих)" [84, с. 9].

Реалізація *принципу науковості* ґрунтується на встановленні подібності певних процесів за ідентичними ознаками; верифікації; виокремлення важливих наукових ідей, їх аналіз, узагальнення; створення нового відбувається шляхом абстрагування, умовиводів, ідеалізації. *Принцип конкретності* базується на використанні методів дедукції, індукції, інтеграції, синкретизації та ін. Він був застосований нами при складанні категорійної матриці нашого наукового дослідження.

До *педагогічних принципів* відносимо також часткові принципи *прикладної спрямованості, методичної підготовленості, емерджентності, ціннісно-смісловий*, що реалізуються в тісному взаємозв'язку і взаємообумовлюють один одний.

Сутність принципу *прикладної спрямованості* полягає в тому, що методична підготовка майбутніх учителів музики спрямована на підготовку конкурентоспроможних на ринку праці випускників, здатних до успішної професійної діяльності на рівні національних та світових стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших завдань, готових до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Принцип *методичної підготовленості* передбачає індивідуальну траєкторію формування означеного напрямку, темп навчання, досягнення різного рівня її сформованості, вибір форм і методів формування, індивідуальних засобів і педагогічних методик відповідно до рівня їх методичної підготовки (бакалаврат, магістратура).

Принцип *емерджентності* передбачає формування у майбутніх учителів музики методичної підготовленості як результату об'єднання її компонентів в цілісну систему.

Принцип *ціннісно-сміислової визначеності* визначає аксіологічність здійснення методичної підготовки майбутніх учителів музики для їх успішної

професійної діяльності та виражається в формуванні в них ціннісного ставлення до вивчення основних і спеціальних праксеологічних прийомів і операцій, до оволодіння компонентами методичної підготовленості як професійно значущими, до освоєння і вибору доцільних та якісних дій в контексті їх професійної значущості.

На основі аналізу педагогічної майстерності та педагогічного досвіду вчителя І. Зязюн прийшов до висновку: можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), уміти узагальнювати і передавати досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, власним стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [48, с. 6].

Праксеологічний підхід стимулює розробку *принципів музично-досконалої педагогічної діяльності*. Ураховуємо в дослідженні принципи, які виділяє А. Линенко [75]:

- *цілепокладання педагогічної діяльності* (визначення головних, другорядних, первинних, проміжних, кінцевих цілей виховання і освіти);
- *прогнозування результатів педагогічної діяльності*;
- *планування майбутніх дій*;
- *препарації майбутньої діяльності*, що включає велику тренувальну роботу з набуття умінь, навичок в обраній діяльності;
- *інвігіляції* (не керуватися у своїй діяльності як перебільшеною опікою, так і автократичним тиском на учня). Рівень досконалої педагогічної діяльності визначається її результативністю.

Дослідниця також наголошує на важливості принципу потенціалізації (термін Т. Котарбінського), який визначає готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності, на обов'язковому *прогнозуванні* результатів

діяльності, оцінки професійних явищ з точки зору перспективи їх розвитку в заданому напрямку.

П. Самойленко і С. Семенова [122] на основі аналізу загальної теорії діяльності, навчальної діяльності й ефективності навчального процесу у закладах вищої освіти сформулювали *принципи праксеології навчання*, яких, вважаємо, доцільно дотримуватися і в методичній підготовці майбутніх учителів музики:

- діагностичності цілей і результатів навчальної діяльності;
- стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання, орієнтації на їхні потреби й інтереси;
- вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності;
- взаємозв'язку етапів навчання;
- значущості й застосування результатів навчання;
- опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності суб'єктів навчання [81].

Узагальнені нами праксеологічні принципи наведено в табл. 2.4 [81].

Вважаємо, що представлена в підрозділі розгорнута характеристика базових термінів і понять розкриває сутнісні ознаки й властивості явищ і процесів методичної підготовки майбутнього учителя музики на засадах праксеологічного підходу, а це сприятиме розширенню наявних й отриманню нових знань про досліджуваний об'єкт.

Зокрема, було проаналізовано такі поняття, як "метод" та "методика" у праксеологічному вимірі, що є процедурою, яка забезпечує успішність педагогічної діяльності. Поняття "метод" (грецьк. – шлях) – педагогічний інструмент, система дій із прогностично заданою мірою технологічності, що спрямовується на вирішення конкретних педагогічних задач.

З праксеологічної точки зору, для нас метод цікавий як механізм, що слугує основою побудови і розвитку педагогічних процесів. Як система метод складається з таких чотирьох компонентів: педагогічні засоби (предмети,

явища, процеси); форми взаємодії вчителя й учня; позиції учасників навчально-виховного процесу; педагогічні прийоми.

Таблиця 2.4

Принципи на засадах праксеологічного підходу

Принцип	Тлумачення
Цілепокладання педагогічної діяльності	визначення головних, другорядних, первинних, проміжних, кінцевих цілей виховання і навчання;
Прогнозування результатів педагогічної діяльності;	тренувальна робота з набуття умінь, навичок в обраній діяльності
Планування майбутніх дій	складання плану розвитку
Діагностування цілей і результатів навчальної діяльності	процес, у ході якого, спираючись на необхідні наукові критерії, викладач спостерігає за студентами, проводячи анкетування, обробляючи дані спостережень й опитувань. Найбільш популярними стали рейтингова система оцінки знань студентів, поточний контроль й оцінювання навчальних досягнень студентів
Стимулювання і мотивація позитивного ставлення студентів до навчання	компетентність викладача у формуванні й розвитку мотиваційної сфери студентів; безперервність діяльності щодо формування мотивації; спеціальний підбір методичних прийомів, форм навчання, що забезпечують позитивний вплив на розвиток мотивації
Вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності	Ідеться про певну погодженість або гармонійність поєднання елементів, які забезпечують результат
Взаємозв'язку етапів навчання	Ефективність навчання може бути забезпечена тоді, коли зміст навчання дозволяє вирішити коло намічених завдань, коли воно науково, систематично й послідовно вивчається, а просування до нового виду діяльності відбувається тільки після завершення попереднього етапу навчання
Значущості і застосування результатів навчання	можливість застосування отриманих знань, умінь і навичок, їх цінність у побутовій і професійній діяльності
Опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності тих, хто навчається	спосіб стимулювання майбутніх учителів музики до самоорганізації, саморозвитку, самореалізації.

Кожен зі структурних компонентів методу має бути технологічно опрацьованим та індивідуально освоєним для успішного застосування.

Метод допомагає структурувати компоненти системи дій вчителя (координаційний аспект дій); а методика є організаційною складовою педагогічної діяльності вчителя (організаційний аспект дій), що забезпечує системне її унормування на основі узагальнення й осмислення позитивного практичного досвіду. Технологія, заснована на використанні в педагогічній діяльності такої об'єктивної властивості, як процесуальність (функціональний аспект дій), забезпечує внутрішнє інструментування процесів, що відбуваються з певним предметом педагогічного впливу, і дає можливість комплексного прогностичного унормування поведінки, певної ситуації, зумовлених знаннями про природу розвитку того чи іншого явища або процесу з використанням певної послідовності методів. Дане поняття більш детально буде розглянуто в окремому підрозділі.

Таким чином, обґрунтування методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу базується на відповідних принципах. До таких принципів відносимо цілепокладання педагогічної діяльності; прогнозування результатів педагогічної діяльності; планування майбутніх дій; діагностування цілей і результатів навчальної діяльності; стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання; вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності; взаємозв'язку етапів навчання; значущості і застосування результатів навчання; опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

2.3. Процесуально-функціональне обґрунтування методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу

У межах підрозділу здійснимо процесуально-функціональний аналіз методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах

праксеологічного підходу. Поняття "процес" ми вже означували, тому зупинимося на понятті "функція".

Зазначимо, що загальноприйнятим у науковій літературі є визначення поняття "функція" як якісної характеристики, що спрямована на забезпечення, підтримання і розвиток. Функції педагогічного процесу дослідники поділяють на:

- навчальні, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей;

- виховні, що полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій;

- розвивальні, спрямовані на формування логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей особистості;

- соціалізуючі, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [28, с. 485].

Проведений нами аналіз наукових джерел дає підстави узагальнити функціональний склад педагогічної діяльності учителя (в тому числі, музично-педагогічної, методичної); серед них: *цілепокладальні*: орієнтаційна, розвивальна, мобілізуюча (стимулювальна) та інформаційна [45]; *організаційно-структурні*: конструктивна, організаційні, комунікативна та прогностична [45, 71, 128]; *гностична*; *проектувальна*; *рефлексивно-діагностична*, *управлінська*, *дослідницька* [71, 128].

А. Малихін [81], В. Савіцька [119] зазначають, що в організації методичної підготовки майбутніх учителів музики праксеологічний підхід виконує певні функції і це дає можливість забезпечити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які сприяють успіху студентів в оволодінні методичними знаннями та навичками. Аналіз таких функцій потребує звернення до характеристики функцій музично-педагогічної, методичної діяльності майбутніх учителів музики. Методичну діяльність учителя розглядаємо з позиції представленого Н. Кузьміної функціонального підходу [71].

До функцій методичної діяльності вчителя музики відносимо такі:

- *аналітична*;
- *проектувальна*, що пов'язана з перспективним плануванням і розробкою змісту освіти, управлінням навчальною діяльністю;
- *конструктивна*, яка включає дії, пов'язані з плануванням майбутнього заняття;
- *нормативна*, що пов'язана з визначенням і розробкою дидактичного забезпечення і сприяє дотриманню освітніх стандартів, вимог навчальних програм, умов здійснення цілісного педагогічного процесу в конкретному навчальному закладі;
- *дослідницька*;
- *організаційна*, спрямована на створення у класі відповідної художньо-творчої атмосфери, розвиток в учнів усвідомленої потреби, здатності до музичного мислення, до рефлексивної діяльності, розширення асоціативних уявлень і творчої фантазії.

Багатогранна музично-педагогічна діяльність учителя музики охоплює, за Л. Арчажниковою, педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, що ґрунтується на вмінні самостійно узагальнювати і синтезувати отримані знання [9]. Як показує аналіз наукових джерел (Н. Овчаренко [94] та ін.), учитель музики здійснює низку функцій музично-педагогічної діяльності в урочній та позаурочній формах навчання.

Класифікацію за групами педагогічних функцій наводимо в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Класифікація функцій у музично-педагогічному процесі учителя музики

Група функцій	Вид функцій
<i>педагогічного процесу</i>	- навчальна, - виховна, - розвивальна, - соціалізуюча
<i>педагогічної діяльності</i>	<u>цілепокладальні</u> : орієнтаційна, розвивальна, мобілізуюча, інформаційна; <u>організаційно-структурні</u> : конструктивна, організаційна, проектувальна, рефлексивно-діагностична, управлінська, дослідницька

<i>методичної діяльності</i>	<ul style="list-style-type: none"> - аналітична, - проєктувальна, - конструктивна, - нормативна, - дослідницька, - організаційна
<i>музично-педагогічної діяльності</i>	<ul style="list-style-type: none"> - мотиваційна, - емоційно-процесуальна, - аналітично-інтерпретаційна, - аксіологічно-культурологічна, - творчо-виконавська, - навчально-виховна, - організаційно-просвітницька, - особистісно-розвивальна, - інноваційна

Специфіка сучасного уроку вимагає від учителя умінь застосовувати педагогічне проєктування, яке ми визначаємо як конструктивну і продуктивну діяльність учителя, цілісний комплекс його дій, що забезпечують процес перебігу уроку, ефективну навчальну діяльність, прогнозування майбутніх результатів, оцінку реалізації творчих методичних задумів.

Ефективність проєктування уроку музики проявляється у продуктивній взаємопов'язаній діяльності учителя й учнів. Проєктивні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання і виховання та їхню поетапну реалізацію. До проєктивних умінь учителя музики відносимо:

- уміння конкретизувати цілі і зміст навчання та виховання у конкретних педагогічних завданнях;
- визначати ранжований комплекс цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- обґрунтовувати способи поетапної реалізації завдань.

Дослідна робота засвідчила важливість умінь планувати зміст і види навчальної, самостійної, індивідуальної роботи з учнями, враховуючи музичні уподобання, з метою розвитку їхніх здібностей, творчих здібностей; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; співпрацювати з батьками та громадськістю.

Проектну діяльність відносять до інноваційної, така діяльність передбачає перетворення реальності та будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти та вдосконалювати. Дослідники-педагоги все частіше звертаються до визначення сутності і особливостей проектної діяльності в педагогічному процесі.

Так, Н.Л. Селіванов проектування розуміє як "форму психологічної інструментальної діяльності, спрямовану на створення і представлення чогось нового – концепції предмету, витвору мистецтва тощо" [123].

Сьогодні в систему сучасної проектної культури активно впроваджуються цифрові технології. Використання комп'ютерного інструментарію для активізації внутрішніх механізмів гуманістично орієнтованої творчості педагога здатне збагатити ідею проектності. Відтак з'явилась можливість моделювати просторово-часовий і культурний контекст для інноваційного проектування.

Освітні заклади мають потребу сьогодні у створенні фірмового стилю, навчальної електронної бази, ігрових та пізнавальних електронних видань, освітніх програм. Такі соціально значущі проекти під силу створити студентам під керівництвом педагога. Їх упровадження в життя і педагогічну практику відкриває нові можливості професійного зростання у сфері мистецтва.

Проектувальна функція включає сукупність традиційних і спеціальних методів навчання й виховання, а також інтерактивних методів (ігрових, тренінгових, тестових, портфоліо, "мозкова атака", кейс-методів) у комбінації з комплексом організаційних форм теоретико-методичної підготовки (різновидів лекцій, індивідуальних занять, консультацій), практичної підготовки (лабораторних, практичних занять, педагогічної, виконавської, концертної практики), контролю (залік, іспит, тестування, рейтингова оцінка, тощо), а також допоміжні, такі, як самостійна робота, консультації, факультативи, гуртки тощо.

На заняттях з методики викладання музики серед низки загально-дидактичних вимог до уроку музики, що забезпечують ефективну навчально-пізнавальну діяльність учнів, виділяємо також обґрунтоване цілевизначення, чіткість структурних етапів уроку, раціональний вибір форм, методів, прийомів і засобів. Аналізуючи цілепокладання визначаючи навчальну та виховну цілі уроку музики, зупиняємося на розвивальних цілях уроку, що передбачає формування різних вмінь. О. Савченко [120] слушно акцентує увагу на уміннях аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією; працювати за зразком і вказівками вчителя; працювати з коментуванням дій; самостійно пізнавати новий матеріал, спостерігати, запам'ятовувати тощо.

Приходимо до висновку: чіткість цілевизначення, структурних елементів уроку музики, раціональне використання навчального часу значною мірою залежить від педагогічного проектування.

У дослідженні функцій методичної підготовки майбутніх учителів музики на основі праксеологічного підходу спираємося на групи методичних функцій учителя, виділені І. Коробовою:

- *інформаційну* (інформування учнів, робота з різними джерелами інформації);
- *комунікативну* (ведення діалогу, полілогу, спілкування);
- *організаційну* (мотивування, організація); *контрольно-оцінювальну* (контроль, оцінювання, коригування) [65].

Праксеологічні функції педагогічної діяльності виділені Л. Колесніковою, О. Тітовою, співпадають із наведеними вище функціями. Дослідниці визначили додаткові *функції*: *перетворювальну* (пов'язана з необхідністю позитивних змін педагогічної ситуації); *демонстраційну* (задана вимогою еталонності дій педагога-наставника, фасилітатора, який транслює культурні зразки іншим людям) [59, с. 34].

Праксеологічними вважають такі характеристики педагогічної діяльності і діяча, що їх описують і оцінюють під кутом зору правильності, тобто обґрунтованості, нормованості, раціональності, доцільності, продуктивності [59, с. 26], що відображені в системі понять педагогічної праксеології (див. п.1.2).

Проведений аналіз наукових джерел щодо особливостей музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, підходів дослідників щодо змісту і структури методичної підготовленості фахівців дозволяє визначити у структурі методичної підготовленості майбутнього вчителя музики *ціннісно-суб'єктну функцію*, яка спрямована на формування мотивів і потреб, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, особистісної культури, культури художнього сприйняття, здатності до адекватного сприйняття й розуміння художнього образу, прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; *установку на систематичний розвиток особистісних якостей*.

Для розгляду такої функції важливо розглянути функції мистецтва, які уможлиблюють здійснювати художній діалог на рівні епох і культур, розуміти мистецькі твори далеких часів, різних країн і народів. Через мистецтво, підкреслює Л. Масол, людина самоактуалізується, усвідомлює власну унікальність [82, с 48].

Зазначимо, що питання функціональності мистецтва хвилювало естетичну науку ще з часів античності. Давньогрецький філософ Аристотель чітко виокремив три основні функції мистецтва: пізнавальну, виховну та функцію емоційного впливу, чуттєвої насолоди, яку естетика XIX – XX ст. перевела у площину естетичного.

Упродовж всієї історії людства музичне мистецтво називають одним із найпотаємніших з мистецтв, "огортаючи цей вид мистецтва серпанком загадковості" [80, с. 11]. У творах музичного мистецтва, зазначає Ю. Афанасьєв, знаходить своє втілення живий процес духовної діяльності людини, з усією її емоційною напруженістю і пристрастю [11]. З-поміж

функцій мистецтва виділяють соціальну, пізнавальну, сугестивну, виховну, компенсаційну комунікативну, функцію передбачення, що взаємозумовлені і взаємопов'язані і спираються на ідею гуманності, самоцінності особистості.

Мистецтво спонукає до ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції. Не випадково, власне, саме мистецтво, що виникло раніше, аніж наука і філософія, тривалий час відіграло провідну роль в осмисленні світу [118].

Долучитись до мистецтва, переконує М. Бахтін, – означає вступити в діалог "соціальних мов", бути причетним до "висловленого чужими словами" світу, пізнати міру причетності митця до універсальї Всесвіту, відчутти й усвідомити гармонію й ритм його душі у складній структурі художнього діалогу. У такий спосіб формується культура художнього сприйняття, внутрішня культура особистості, відбувається переорієнтація її свідомості, усвідомлюється й осмислюється значення і роль у художньо-історичному процесі і соціумі, народжується відповідальність за долю мистецтва, а отже й за долю людства [13].

Отже, всі функції мистецтва взаємозумовлені і взаємопов'язані, оскільки мистецькі твори існують як цілісне явище і виконують роль засобу спілкування, способу ціннісної орієнтації, інструменту пізнання, знаряддя практичної зміни світу, що загалом становить організовану комунікативну систему, яка функціонує як специфічний "канал зв'язку" (Н.Белая), завдяки якому здійснюється обмін думками, почуттями, прагненнями людей, відбувається зближення духу людського "Я" з позицією "художнього "Я" автора, перетворення внутрішнього світу суб'єкта художнього діалогу [15].

Найбільш обґрунтованими концептуальними підходами щодо функцій мистецтва вважають підходи відомих філософів Ю. Борєва та М. Кагана. Ю. Борєв [20, с. 161] до основних функцій мистецтва відносить:

- суспільно-перетворювальну (мистецтво як діяльність) - мистецтво на основі обробки життєвого матеріалу створює образи "нової дійсності", які ідейно-естетично впливають на особистість, орієнтують її світосприйняття,

мислення, поведінку, залучають до творчої діяльності, стимулюють соціальну активність;

- компенсаторну (мистецтво як психотерапія), яка містить три основних аспекти: відволікаючий (гедоністично-ігровий і розважальний); мистецтво як втіха і власне компенсаторний, що сприяє відновленню духовній гармонії особистості;

- пізнавально-евристичну, що проявляється у розкритті естетичного розмаїття світу, засвоєнні його емоційно-ціннісного багатства; набутті освіти, знань, відкритті нових горизонтів бачення навколишньої дійсності, пізнанні й самопізнанні; формуванні почуттів, розкритті "діалектики душі" (Л. Толстой);

- художньо-концептуальну (мистецтво як аналіз стану світу), яка полягає у відтворенні власного бачення автором буття, сутності епохи, орієнтації на високі проблеми життєтворчості, морального самовдосконалення особистості;

- прогностичну або функцію передбачення ("кассандрове начало", або мистецтво як передбачення), що проявляється у здатності автора прогнозувати, спостерігати, узагальнювати, способом екстраполяції спрямовувати художньо-образну думку в майбутнє; інтуїтивно-цілісно й образно-емоційно передчувати й уявляти майбутнє, доповнювати або навіть випереджати наукові передбачення;

- інформативно-комунікативну (мистецтво як спілкування), що надає можливість у процесі художнього спілкування пізнати, засвоїти суспільний досвід інших народів, залучити до культурних надбань людства, декодувати специфічну художню мову й, таким чином, здійснювати обмін думками, почуттями, емоціями;

- виховну (мистецтво як катарсис), яка спрямовується на формування цілісної особистості, її внутрішнього світу, думок і почуттів, збагачує емоційний досвід, сприяє виробленню ціннісних установок, спрямовується на соціалізацію цілісної особистості й ствердження її самоцінного значення;

- сугестивну (мистецтво як навіювання). Так, наприклад, музичні твори (пісні) маршового, активного, героїчного характеру "Священна війна" О. Олександрова, Сьома симфонія Д. Шостаковича, симфонії (Третя, Дев'ята) і сонати ("Патетична", "Аппассіоната") Л. Бетховена – закликають до дії, мобілізують, становлять характер людей.

До специфічних функцій Ю. Борєв [20] відносить:

- естетичну, спрямовану на формування творчої особистості, її ціннісних орієнтацій (художніх смаків, ідеалів, здібностей, потреб, інтересів), ціннісної свідомості, здатності освідомлювати й розуміти навколишній світ через призму художньої образності; пробуджує прагнення, бажання творити і діяти за законами краси й, таким чином, забезпечує соціалізацію особистості.

- гедоністичну (мистецтво як насолода), яка пронизує всі інші функції мистецтва, дозволяє насолоджуватися почутим, побаченим у процесі художнього спілкування, співтворчості, співпереживання, гармонії і довершеності.

Найбільш стабільними і основними функціями мистецтва С. Шип визначає експресивну, сигнально-комунікативну, пізнавальну, магічну, сугестивну, суспільно-організаційну, ціннісно-орієнтаційну, виховну, гедоністичну [142]. До специфічних функцій музичного мистецтва дослідник відносить ігрову, духовно-катарсичну, ідейно-пропагандистську, товарно-економічну, терапевтичну і зазначає, що було б неправомірно розуміти названі функції як принципово різні, адже у своїй психічній активності й природних потребах людина завжди проявляє себе як істота соціальна, що живе за законами суспільної практики, колективного мислення.

Підкреслюючи соціальну *функцію мистецтва як інтеграційну*, науковці вказують, що мистецтво належить до тих сфер, в яких найбільшою мірою проявляється свобода і соціальна активність індивіда, оскільки він (індивід) може самостійно добирати, погоджуватися, заперечувати, висловлюватися без будь-якого грубого натиску іззовні, самостверджуватись і

самореалізовуватись відповідно своїм внутрішнім покликанням, інтересам, нахилам, потребам, ідеалам і смакам.

Мистецтво, справедливо зазначає Л.Масол, – це душа і мова культури, форма її самосвідомості, адже за допомогою мистецтва, що акумулює пережитий і пропущений через ціннісний спектр досвід людства, особистість усвідомлює світ і себе у ньому. Зі здатністю до художньої творчості, гармонізації й удосконалення всього суцього пов'язаний перехід людини зі світу природи у світ культури [82, с. 26].

До важливих функцій мистецької освіти науковець додає *функції людинотворення і культуротворення*, які є інтегрованими, адже "культура суспільства і культура людини як результат привласнення соціокультурних цінностей в індивідуальному досвіді, – це мовби "дві сторони однієї медалі: духовної зрілості людина може досягти шляхом успадкування й розвитку культурних цінностей, а підвищення культури особистості призводить до збагачення культури загалом. Культурно-антропологічний вимір виокремлює різні форми трансляції культури через систему освіти та виховання і засоби її особистісного успадкування людиною" [82, с. 54].

О. Отич розглядає мистецтво як форму суспільної свідомості та сферу творчої людської діяльності, спрямованої на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, об'єктивовану в художніх образах; як процес і результат художньої творчості, в якій актуалізується особистість митця і знаходить свої втілення й вираження його творча індивідуальність [97, с. 19]. Творчі потенціали мистецтва проявляються в тому, підкреслює вчена, що у процесі художньо-естетичної діяльності людина "творить" саму себе, світ культури та нову художньо-образну реальність, що, у свою чергу, впливає на її особистісне становлення, життєве самовизначення й творчий розвиток через особистісний, естетичний і професійний потенціал [там само].

Отже, ціннісно-орієнтаційна функція полягає у спонуканні особистості до самовизначення, формування життєвої та світоглядної позиції. Важливу роль відіграє і вміння створювати на заняттях атмосферу взаєморозуміння,

враховувати спільні інтереси та формувати гуманні якості у студентів. Такі взаємовідносини та професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях "інших". Згідно з К. Роджерсом [115, с. 27], здатність до емпатії існує тільки при наявності комунікативності і конгруентності (здатність перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх).

У процесі художнього спілкування студент вступає в діалог, сприймає світ художньої реальності, пізнає духовні цінності суспільства, які стають надбанням його власного досвіду. Усвідомлення духовних цінностей, здатність долучитись до естетичного переживання, дістати уявлення про ідеали краси, що близькі автору (композитору), отримати насолоду від сприйняття музичних творів, прагнення досягти такого ефекту у власній творчості, створити і презентувати власний твір і проект, зробити їх об'єктами масової участі, захоплення, зразком для наслідування, виробити здатність аналітичного і критичного ставлення до себе і до навколишнього світу – це основний сенс творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців.

Тому завдання викладачів усіх фахових дисциплін полягає у наданні допомоги студентам сформувати їхні ціннісні установки, світоглядні позиції, самовиразитися у власній творчості, забезпечити процес формування ціннісних орієнтацій у відповідності з особистісними інтересами, здібностями, нахилами, виробити потреби, що детермінують творчо-виконавську діяльність особистості і визначають її характер й, у такий спосіб, впливають на соціальну якість особистості, ціннісне ставлення до оточуючого середовища і художніх явищ, усвідомлення значущості мистецтва і своєї професії у формуванні внутрішнього світу особистості; забезпечити накопичення досвіду художнього спілкування, саморозвитку світогляду, творчих здібностей, характеру, сценічної волі, креативності, готовності до здійснення професійної музично-педагогічної діяльності та життєдіяльності.

Важлива *і когнітивно-креативна функція*, що характеризується такими складниками умінь:

- критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів;

- добирати оптимальні творчі технології через вибір змісту, форм і методів методичної підготовки, моделей навчання;

- володіти методами розвитку творчих здібностей; творчий підхід до виконання завдань;

- осягати та транслювати інновації;

- створювати інновації у процесі професійної діяльності;

- володіти прийомами і методами генерування та аналізу ідей.

Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню їх художньо-асоціативного досвіду, що дозволяє швидше адаптуватися до змін у інноваційній парадигмі освіти.

До когнітивного складника функції відносимо:

- методологічні знання (сформованість загальнонаукових категорій);

- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів дослідження, володіння конкретними фахово-методичними вміннями);

- уміння успішно застосовувати праксеологічні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

- позитивний педагогічний досвід [78].

Серед важливих якостей, що формуються у процесі музично-педагогічної, методичної діяльності майбутніх учителів музики, виділяють *спроможність* особистості осмислено й адекватно діяти в певних навчальних і життєвих ситуаціях, використовувати набуті знання і досвід (знаннєвий, емоційно-почуттєвий, діяльнісний), що трансформується у професійні компетенції, необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності. Є. Зеєр визначає креативність, самоконтроль, контактність, самостійність базовими принципами когнітивної функції [44].

Важливими для нашого дослідження є висновки О. Комаровської про те, що креативність як стан постійної готовності діяти, реалізуючи задум і залучаючи органічні для митця засоби вираження, є детермінантою творчого

процесу, в якому духовна сфера наче виходить назовні, слугуючи поштовхом для прояву внутрішнього ресурсу (здібностей) і наче посилаючи імпульси тим, хто сприймає та інтерпретує створений митцем твір [62, с. 7]. А. Іванченко окреслює безпосередній зв'язок між креативністю і духовністю особистості: чим вищого рівня духовності досягає особистість, тим яскравішим і осмисленішим є її відчуття Добра, Краси, Гармонії, що різноаспектно виявляється в ставленні до Світу. Позитивна зарядженість й спрямованість на духовне удосконалення – характерні риси креативної особистості-творця [51, с. 428].

Педагогічна креативність проявляється у здатності вчителя бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватись у ситуаціях, що виникають, передбачати результати, а основними елементами музично-педагогічної діяльності Л. Масол [82] визначає потребу таких якостей, як логічне мислення, переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву, душевно-емоційну і практично-діяльнісну сфери особистості, що завжди детерміновані її внутрішнім духовним світом, діалогом із самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей.

У процесі методичної діяльності майбутнього вчителя музики важливу роль відіграє *комунікативно-вольова функція*, що проявляється в:

- актуалізації та реалізації особистісного потенціалу;
- організації оптимальної спільної діяльності у праксеологічному середовищі закладу вищої педагогічної освіти;
- активній участі студентів у діалогічно-полілогічній взаємодії;
- здатності до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності;
- створенні позитивної атмосфери та емоційно впливати на аудиторію;
- контролюванні власних емоційних почуттів (витримка, концентрація й розподіл уваги у процесі музичної діяльності);

- володіти своїм голосом, мімікою, жестами, способами та прийомами міжособистісного спілкування, що забезпечують успішний перебіг і результативність співацької діяльності;

- вихованні волевих якостей: цілеспрямованості, самовладання, наполегливості, ініціативності, рішучості, самостійності, самокритичності, самоконтролю, відповідальності.

У процесі занять з дисциплін музично-методичного циклу студентам надається можливість здійснити діалог з автором художнього твору, створити ситуацію взаємодії, переживань автора і студента, набути унікального досвіду художнього спілкування, інтерпретувати образний зміст, створювати власні музичні композиції і творчі проекти, презентувати їх і, таким чином, самовиражатися і самостверджуватися у фаховій діяльності через власну музичну творчість, світобачення і світовідчуття.

Важливою є *творчо-проектувальна функція* [18; 61; 132], що проявляється:

- формуванні здатності критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів;

- уміннях добирати оптимальні творчі технології через вибір змісту, форм і методів методичної підготовки, моделей навчання;

- володінні методами розвитку творчих здібностей;

- творчому підході до виконання завдань;

- здатністю до осягнення, трансляції інновацій, відображає практичну готовність майбутніх учителів до здійснення методичної діяльності.

Володіння такою функцією забезпечує реалізацію стратегічного рівня методичної діяльності майбутнього вчителя музики, що є запорукою її успіху в цілому. Важливий тісний взаємозв'язок *творчо-проектувальної функції* з іншими (організаційною, інформаційною, комунікативною, контрольною-оцінювальною).

Навчання проектуванню є важливим з метою формування у студентів *системного мислення* у процесі педагогічної творчості. С. Чандаєва [139]

розглядає педагогічне проектування як засіб розвитку *творчих здібностей* майбутніх учителів, адже діяльність вчителя – це постійний творчий пошук.

Ефективність проектування уроку музики проявляється у продуктивній взаємопов'язаній діяльності учителя й учнів. Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання і виховання та їхню поетапну реалізацію.

До проєктивних умінь учителя музики відносимо:

- вміння конкретизувати цілі і зміст навчання та виховання у педагогічних завданнях;
- визначати ранжований комплекс цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- обґрунтовувати способи поетапної реалізації завдань.

Важливі також вміння планувати зміст і види навчальної, самостійної, індивідуальної роботи з учнями, враховуючи музичні уподобання, з метою розвитку їхніх здібностей, творчих сил і здібностей; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; уміти співпрацювати з батьками та громадськістю. Показником підготовленості вчителя до навчання учнів можна вважати здатність до ретельного продумування деталей майбутнього уроку, яка відображується у попередньо розробленому проєкті уроку. Побачивши, як старанно працює педагог, як він співпереживає, студент сам починає відчувати ті самі почуття. Він прагне зрозуміти, осмислити, створити невідоме раніше. У цьому і полягає здатність до творчого співпереживання.

Дійсно, слушно наголошують представники різних галузей наук: для достатнього формування і розвитку інноваційного потенціалу закладу вищої освіти необхідна рушійна сила – кадровий потенціал – наявність викладачів відповідних спеціальностей та спеціалізацій. Цей ресурс не просто виконує забезпечувальну функцію, а є головною креативною силою, тому що це сукупність проінвестованих, суспільно визнаних, виробничих і загальнолюдських навичок, знань, здібностей, якими володіє людина, що їй належать, є невіддільними від неї.

На основі аналізу інтелектуальної діяльності Л.Лукичева [77] виділяє такі складові інноваційної активності працездатності головного мозку:

- інтелектуальна активність – спрямована на аналіз та систематизацію існуючих знань, утворення зв'язків та ієрархії знань;
- креативна активність – спрямована на генерування нових ідей;
- синергетична активність – характеризується швидкістю підхоплення ідеї та виникнення ланцюгової творчої реакції;
- комбінаторна активність – спрямована на синтез різних знань.

Отже, приходимо до висновку, що поняття "інноваційний потенціал" безпосередньо пов'язане з поняттям "творчий потенціал", що у загальнофілософському аспекті трактується як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворювальної діяльності, а на рівні індивідуально-особистісного прояву творчості визначається як "творчий потенціал особистості".

Творчий потенціал є динамічною структурою особистості, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються в інтелектуальній діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості, що набуваються протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності. На думку психологів [131], творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується в рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на прагнення, що виходить за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля, у процесі виховання та освіти людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи. Це і визначає унікальність і життєву стратегію особистості.

Креативність є необхідною умовою формування професіонала, але водночас ця якість особистості повинна мати певну спрямованість, пов'язану

з видом професійної діяльності. Інноваційний потенціал проявляється в опануванні нових ефективних спеціальних технологій та у інноваційному вирішенні освітніх задач. Так, аналіз діяльності та власних якостей викладачів, що досягли значних професійних результатів, за, Е.Енкель, констатує в них інноваційну активність [145].

Уміння педагога створювати проблемні ситуації сприяють тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи. Активізуючи уяву студентів, зауважує А.Козир, педагог збуджує їхню фантазію, забезпечуючи тим самим активний психічний процес створення фантазій, уявних ситуацій, конструкцій та образів, які ніколи не сприймалися в цілому студентом насправді [58, с. 197].

А. Авдієвський переконував: "Душу можна освітлити, збагатити, уберегти від якогось негаразду, від неприємного, злого тільки завдяки вірі в Господа Бога та вірі у велику силу мистецтва" [64]. Діяльність майстра дозволяє яскравіше представити відрефлексований індивідуальний досвід, глибше відчутти оптимістичну душу українця, залюблену в українську пісню. Учень та послідовник українських хорових диригентів і музичних педагогів К. Пігрова, Д. Загрецького, А. Авдієвський завдання шкільної музичної освіти вбачав у тому, щоб навчити дітей мистецтву хорового співу, залучити їх до безпосередньої участі у творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості [2].

Таким чином, процесуально-функціональне забезпечення методичної підготовки майбутнього вчителя музики свідчить про поліфункціональність методичної діяльності вчителя музики. У процесі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу акцентуємо увагу на функціях, які забезпечують ефективність, результативність, продуктивність та успішність підготовки, а саме на:

- аналітико-проектувальній (проявляється в умінні аналізувати музично-педагогічну ситуацію та на основі аналізу добирати оптимальні творчі технології і методики);

- компетентісно-прогностичній (дозволяє створити умови для побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності);

- демонстраційно-перетворювальній (забезпечує відповідність вимогам еталонності дій вчителі музики та необхідність позитивних змін педагогічної ситуації);

- мистецько-виконавській (спрямована на врахування природи музичного мистецтва та формування музично-виконавських знань, умінь та навичок учнів).

Дані функції будуть враховані під час формувального експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики.

2.4. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу

Поняття "концепція" у філософських джерелах визначено як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними" [91, с. 345]. Поняття педагогічної концепції узагальнює систему поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій [30, с. 177].

Розробка концепції методичної підготовки вчителя музики на засадах праксеологічного підходу зумовлена сучасними тенденціями мистецької освіти, педагогічної практики, вимогами до сучасного вчителя музики, що потребує нового інноваційного підходу, оволодіння ним світовими та національними освітніми здобутками.

Дослідження концептуальних засад методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу ґрунтується на висновках і положеннях "Стратегії ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012 –

2015 рр." (2012), Законі України "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2014), Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)" (1994), "Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір" (2004), "Білій книзі національної освіти в Україні" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр." (2012), Педагогічній Конституції Європи (2013), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), "Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді" (2015), "Концептуальних засадах реформування середньої освіти "Нова українська школа" (2016), у "Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні" (2016).

Концепція має відображати сучасний стан розвитку музично-педагогічної теорії і практики та вказувати на її перспективи. Зміст концепції спирається на: Державний галузевий стандарт вищої педагогічної школи, освітню кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму підготовки вчителя музики.

Концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що методична підготовка майбутніх учителів музики повинна здійснюватися на основі:

- оволодіння ними системою потреб, мотивів, творчої уяви, ціннісних орієнтацій;
- здатністю до створення інновацій, імпровізації, прогнозування результатів своєї діяльності;
- прийомами і методами генерування та аналізу ідей;
- успішно застосовувати практичні педагогічні технології, що забезпечують успішність музично-педагогічної, виконавської та методичної діяльності.

Методична підготовка майбутніх учителів музики має бути побудована з урахуванням цінностей праксеологічного підходу, передбачає всебічний аналіз музично-педагогічної діяльності, цілеспрямоване розроблення засобів

її удосконалення для підвищення продуктивності та включає обґрунтоване планування, раціональне використання часу, зусиль та ін [109].

Вирішення проблеми підвищення рівня шкільної музичної освіти може бути отримано за умов дотримання праксеологічних вимог до кожного компонента методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти (мета, зміст, діяльність суб'єктів навчання, результати навчання). Якісно новий результат навчання музики може бути досягнутий на основі міжпредметної інтеграції мистецької педагогіки, психології та праксеології.

Доцільні міждисциплінарні знання вчителя, які необхідні для формування умінь застосовувати методики, адаптувати та варіювати методи і прийоми, щоб майстерно інтерпретувати образний зміст музичних творів, розвивати музичні здібності учнів, формувати у них навички музичної діяльності (спів, гра на музичних інструментах). Важливий також професійний розвиток, саморозвиток і самовдосконалення. Вагомість таких професійних і особистісних рис актуалізує потребу неперервного вдосконалення професійно-методичної підготовки учителів музики, зокрема під час навчання у закладах вищої педагогічної освіти.

Ефективність проектування уроку музики проявляється у продуктивній взаємопов'язаній діяльності учителя й учнів. Практикологічний підхід до аналізу ефективності уроку музики орієнтує на вивчення методичних дій, операцій, потенційних можливостей щодо підвищення ефективності уроку. Успішність і результативність виконання навчальних дій залежить і від учителя, і від когнітивної активності учнів: пасивної (мене навчають), активної (навчаю себе сам), інтраактивної (навчаю інших), інтерактивної (учусь та навчаю). Ідеться про педагогічну дію, цілісний образ якої включає вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам як учитель [49].

Тому в основу концепції дослідження покладена сукупність методологічних і теоретичних положень, що визначають стратегію модернізації методичної підготовки учителів музики на засадах праксеологічного підходу, а також технології, які використовуються при цьому.

Методичну діяльність учителя музики розглядаємо як систему взаємопов'язаних компонентів, що забезпечує набуття майбутніми учителями музики індивідуального методичного досвіду в освітньому процесі з методики навчання музики. Формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності важливо здійснювати з урахуванням системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, діяльнісного та базового праксеологічного підходів, що забезпечують наукове підґрунтя освітнього процесу з методики навчання музики.

Особистісно-орієнтований підхід дає можливість з позицій індивідуалізації й гуманізації педагогічного впливу на фахівця проаналізувати стан і розвиток особистісно-професійних рис майбутніх учителів музики, врахувати особистісні мотиви, потреби, інтереси у професійній діяльності; вокально-педагогічний досвід, досягнення; загальні, музичні і специфічні вокальні здібності; індивідуальні вікові та психологічні особливості студентів, формувати професійно важливі якості та практичні навички, що сприяють саморегуляції, самоорганізації та самореалізації вчителя музики у процесі практичної діяльності.

В основу викладання музично-методичних курсів має бути покладено глибоку повагу до неповторності й самоцінності результатів художньо-пізнавальної діяльності кожного студента; розвиток у майбутніх учителів почуття успіху від власних навчальних досягнень, упевненості у спроможності самостійно досягати поставленої музично-освітньої мети; підтримування творчих ініціатив студентів, спонукання їх до особистого

самовдосконалення й самовираження у навчально-педагогічній діяльності [106].

Системний підхід як методологічний інструмент дає змогу розглядати методичну підготовку майбутніх учителів музики як відкриту систему, що характеризується цілісністю, самозбагаченням і саморозвитком її структурних складових і компонентів, показниками їх проявів, функціональними особливостями, етапами і динамікою розвитку.

Відповідно до *компетентнісного підходу* формування компонентів методичної підготовленості майбутнього вчителя музики до музично-педагогічної діяльності розглянуто у процесі вивчення вокально-методичних дисциплін, під час науково-педагогічної, науково-дослідної та асистентської практики і позааудиторної освітньої діяльності.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи навчання на формування у студентів системи ціннісних орієнтацій особистості, інтересу до пошуку інновацій і творчого оволодіння ними. Це відбувається через усвідомлення майбутнім учителем музики цілей і цінностей музично-педагогічної діяльності, що утворюють внутрішню основу методичної підготовленості до музично-педагогічної діяльності на основі реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин у творчому навчальному колективі. З урахуванням аксіологічного підходу відбувається виховання загальнолюдських і культурних цінностей особистості.

Акмеологічний підхід використано з метою дослідження методичної підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності як складової професійного становлення, розвитку та саморозвитку особистості учителя.

Рефлексивно-діяльнісний підхід сприяє аналізу педагогічних умов поетапного формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності на основі застосування праксеологічних педагогічних технологій в інноваційно-орієнтованому освітньому процесі.

Провідний *праксеологічний підхід* забезпечує поєднання означених вище підходів та створює теоретичну передумову для структурування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на праксеологічній основі, з-поміж цінностей якої виділимо раціональність, доцільність, оптимальність, якість, творчість, ініціативність, вправність, майстерність. Практиологічний підхід передбачає ретельну підготовку, зокрема, планування і проектування музично-педагогічної діяльності з урахуванням її алгоритмічності, варіативності, евристичності, імпровізаційності, дієвості.

Процес формування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу передбачає появу нової функції викладача, так званої *компетентнісної акме-технології*, що розуміється Л.Солянкіною як "навчання в дії" (*learning-by-doing*) і ґрунтується на професійно-галузевому консультуванні, коучінгу, модерації, фасилітації, т'юторстві й наставництві [129, с. 94].

Отже, сутність праксеологічного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музики полягає в організації музично-педагогічної, навчально-методичної діяльності студента з позиції її відповідності поставленій меті (результативності), доцільності; продуктивності, осмисленості і обґрунтованості (раціональності), правильності (точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми), чистоти – уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності (табл. 2.6).

На основі аналізу досліджень [65], проведеної дослідно-експериментальної роботи приходимо до висновку, що праксеологічний підхід дозволяє розкрити сутність музично-методичної діяльності учителя музики як алгоритм конструювання й організації результативної навчальної діяльності, яка побудована на доцільній послідовності дій (як власних, так і учнів), на організації діяльності, що має заздалегідь спланований результат.

Таблиця 2.6

Вимоги до методичної підготовки майбутніх учителів музики
на засадах праксеологічного підходу

Вимога	Тлумачення
Результативність	досягати поставленої мети
Раціональність	продуктивно досягати результату
Правильність	максимально точно і адекватно наблизитися до заданого зразка – норми
Чистота	максимально уникати непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень
Надійність	прийоми діяльності тим більш надійні, чим більш об'єктивною є можливість досягнення цими прийомами запланованого результату
Послідовність	планування строків отримання результату

Нашу дослідницьку привертає музично-педагогічна діяльність як спроектована, прогнозована дія, що ґрунтується на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів (А.Абдуліна [1]). На думку О. Леонтєва, не будь-яка діяльність збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина [74, с. 123]. На переконання А. Козир, діяльність професіонала – це професійно значуща, індивідуально-творча та оптимальна діяльність [56, с. 21].

Сформулюємо *концепцію методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу*, що, за авторським визначенням, полягає у розвитку та досягненні найвищої якості освітнього з урахуванням здобутків сучасної науково-педагогічної теорії, модернізації освіти та новітніх технологій. Запропонована в дослідженні концепція ґрунтується на впровадженні праксеологічного підходу як провідного фактора модернізації системи методичної підготовки майбутніх учителів музики відповідно до запитів національної мистецької освіти сьогодення.

Праксеологічний вектор методичної підготовки визначає в якості пріоритетної орієнтацію освітнього процесу на критерії та показники аналізу і оцінювання музично-педагогічної діяльності вчителя з точки зору її

продуктивності, результативності й ефективності. Водночас, відповідно до праксеологічного підходу траєкторія удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики має передбачати узгодження їх ідеальних уявлень із плюральністю реальних зразків практики музичного навчання школярів.

Праксеоцентризм методичної підготовки виражається у спрямуванні соціальної активності студентів у культурно-мистецьку площину, що передбачає насамперед оволодіння критеріями відбору високохудожнього навчального репертуару для роботи з учнями та специфікою його музично-виконавського піднесення у шкільній аудиторії, засвоєння практичних умінь музичного навчання школярів на рівні вільного творчого оперування залежно від конкретної ситуації, а також формування здатності до неперервного методичного самовдосконалення на основі міжпредметної інтеграції педагогіки, психології та музичного виконавства.

Забезпечення цілісності методичної підготовки студентів відбувається за умов її багатовимірності (педагогічний, психологічний, виконавський аспекти), що досягається на основі створення праксеологічно зорієнтованого навчального середовища, систематичного спонукання до креативного самовираження у процесі створення нових оригінальних методик навчання школярів музики, запровадження інтерактивних художньо-педагогічних технологій; оптимальності поєднання теоретичного і практичного компонентів навчання.

Розроблена автором концептуальна модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики базується на принципах вдосконалення освітнього процесу (табл. 2.7) та включає чинники, що впливають на формулювання самої концепції (науково-педагогічна теорія, модернізація освіти, інноваційні технології), а також музичне мистецтво і світова з національною культурою; а концепція визначає систему методичної підготовленості в освітньому процесі (рис. 2.2).

Концепція включає три концепти: теоретичний, методологічний та технологічний. Обґрунтуємо їх.

Таблиця 2.7

Принципи, що визначають напрями вдосконалення освітнього процесу

Принцип	Зміст принципу
Концентрації	Розглядається у двох аспектах: - на формування зусиль всього колективу ЗВО на розв'язанні основного завдання; - на усуненні дублюючих дисциплін
Спеціалізації	Розробка спеціалізацій, наукових програм у межах спеціальності
Паралельності	Припускає одночасне навчання на різних спеціальностях
Адаптивності (гнучкості)	Пристосованість освітніх програм до зовнішніх змін та нових форм навчання
Наступності	Використовує загальну методичну основу під час удосконалення освітнього процесу
Безперервності	Відсутність перерв у навчанні завдяки самостійній роботі
Ритмічності	Виконання однакового обсягу завдань в однакові проміжки часу
Прямоточності	Упорядкованість і цілеспрямованість необхідної інформації

Теоретичний концепт концепції охоплює теоретичні засади (визначення й уточнення змісту базових понять) і передбачає розкриття сутності праксеологічного підходу як інноваційної методологічної основи методичної підготовки майбутніх учителів музики до музично-педагогічної діяльності; визначення компонентної структури, критеріїв, показників та рівнів сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Теоретичною основою концептуальної моделі є наукові положення, у яких розкрито:

- сучасну філософію формування нового покоління учителя, теорія педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень та ін.);
- концептуальні положення педагогіки мистецької освіти (А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка та ін.);
- теорії педагогічної праксеології (І. Зязюн, Т. Котарбінський, І. Колеснікова, Е. Панаїотіді, А. Ліненко, Л. Монахова, Т. Садова, О. Титова та ін.);

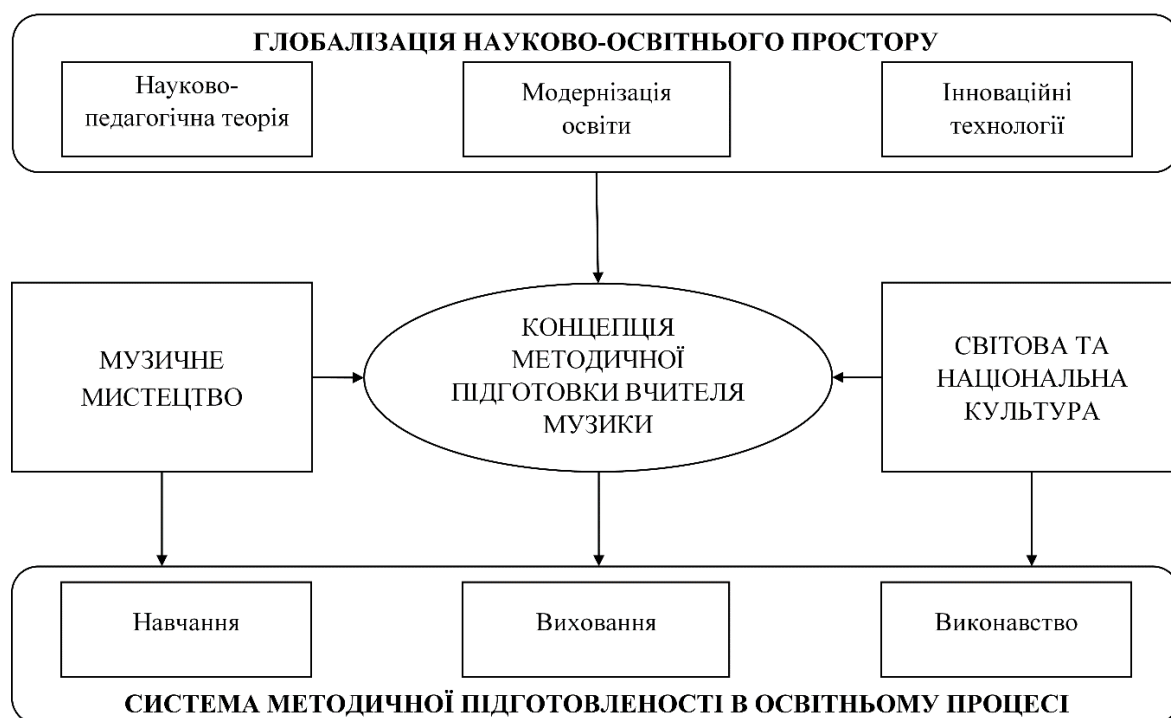


Рис. 2.2. Концептуальна модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики (розробка автора)

- дослідження підготовки учителя музики (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Л. Василенко, А. Козир, В. Лабунець, О. Михайліченко, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, О. Хижна, О. Щолокова, В. Федоришин та ін.).

Технологічний концепт концепції передбачає розробку організаційно-технологічної моделі й обґрунтування педагогічних умов методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу (вияв педагогічних закономірностей у тісному взаємозв'язку зі специфічними закономірностями функціонування музичного мистецтва в суспільстві, особливостями музично-творчої діяльності та принципів).

Методологічний концепт концепції дослідження становлять:

- концепція сучасної філософії освіти, зорієнтована на формування праксеологічно-орієнтованої особистості;

- базові принципи теорії пізнання (об'єктивність, науковість, діалектичність, історизм, цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів дійсності);

- основні положення системного підходу як методологічного способу вивчення мистецько-педагогічних фактів, явищ, процесів;

- основні положення особистісно-діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного підходів, концептуальні положення теорії педагогічної праксеології.

Оскільки основною тенденцією у межах суб'єктно-гуманістичної освітньої парадигми є особистісно-орієнтоване навчання, важливо врахувати з гуманістичних принципів організації освітнього процесу та викладання музично-методичних дисциплін такі принципи (М.Берулава [16]):

- опора на соціокультурний досвід суб'єктів учіння;

- урахування цінностей творчості і емоційного переживання музичного твору;

- вибір змісту і технологій навчання на основі визнання унікальності та індивідуальності кожного учня;

- гуманізація навчання, що передбачає максимальну індивідуалізацію (сам вчитель повинен бути переконаним в ефективності тих методів впливу, які він використовує);

- опора освітнього процесу не тільки на раціональну сферу (теоретичне мислення), а й на сферу підсвідомого (емоції, прагнення виступають як системи підсвідомих психічних установок), що виконує організаційну, селекційну, керівну функції;

- спрямування гуманізації освіти на створення умов для розвитку особистості через задоволення її базових потреб: у пізнанні, самоствердженні, самозахисті, комунікації, фізіологічних потреб;

- переорієнтація "технологій навчання" на "технології самонавчання й самовиховання";

- створення умов для саморозвитку, внутрішньої потреби у самоконтролі;

- перехід від статистично орієнтованих до особистісно орієнтованих методів оцінювання сформованості особистісних властивостей і когнітивної сфери учня;

- пріоритет виховання поряд з навчанням (виховання розумімо як передавання суб'єкту навчання культурного досвіду, накопиченого людством у вигляді програм діяльності, поведінки, спілкування за допомогою різноманіття знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності, цілей, ціннісних орієнтацій тощо);

- зближення предметного змісту навчання з його аксіологічною спрямованістю (емоційні переживання, ціннісні орієнтації, поведінка і спосіб життя).

Основним завданням учителя, за К. Роджерсом, є стимулювання осмисленого навчання, заохочення, довіра як вираження внутрішньої особистісної впевненості учителя у можливостях і здібностях учнів; емпатійне розуміння, тобто бачення поведінки учня, його реакцій, дій, навичок [148].

Проектування освітнього процесу полягає в обдумуванні дій, визначенням цілей, очікуваних продуктів і результатів з позицій певних умов, необхідних для їх виконання і отримання. Отже, виникає потреба у взаємозв'язку праксеологічного підходу з технологічним, що проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер і вдосконалення практико зорієнтованих технологій.

На основі сутнісних уявлень праксеологічного підходу як методології оптимізації професійної підготовки фахівців, що передбачає спільну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій її результативності, Л. Колесніковою, О. Титовою [59] виділено ресурсно-технологічну, прогресивно-продуктивну, науково-креативну праксеологічні моделі

професійної підготовки майбутніх учителів. Розглянемо моделі більш детально.

Зокрема, *ресурсно-технологічна модель* орієнтована на суб'єкта учіння, якому властивий технологічний стиль мислення. Метою є формування професійної компетентності та підвищення результативності навчальної діяльності шляхом зміни умов освітнього середовища. У межах цієї моделі передбачається використання різних форм навчання, методів, педагогічних технологій і засобів створення сприятливих психологічних, матеріально-технічних умов тощо.

Прогресивно-продуктивна модель орієнтована на суб'єкта учіння з аналітичним стилем мислення. Її метою є формування професійної компетентності суб'єкта учіння та підвищення результативності діяльності за рахунок ускладнення й розвитку її кінцевого продукту з використанням визначених засобів.

Науково-креативна модель орієнтована на суб'єкта учіння, якому властивий розвинутий аналітико-технологічний тип мислення. Її метою є підвищення результативності професійної компетентності завдяки творчому потенціалу найбільш талановитих, здібних суб'єктів учіння у процесі самостійного генерування нового наукового знання. У контексті організації результативної діяльності цей варіант залежить не від умов, у яких відбувається освітній процес, а від суб'єкта учіння, причетного до створення таких умов, за яких його розвиток як професіонала може відбутися.

У межах науково-креативної моделі, приходять до висновку Л. Колеснікова, О. Титова, передбачається гнучке поєднання самостійних видів діяльності суб'єкта учіння та оперативної, систематичної взаємодії його з викладачем-консультантом, координатором; індивідуальної, групової форм роботи з використанням різноманітних засобів професійної підготовки [59].

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо науково-креативну модель найбільш прийнятною, оскільки вона передбачає розвиток суб'єкта учіння як професіонала, самостійне генерування ним нового наукового

знання, підвищення результативності його професійної компетентності на основі творчого потенціалу.

Реалізація праксеологічного підходу у методичній підготовці майбутніх учителів музики дозволить:

- зіставити результати підготовки студентів із змодельованим зразком;
- здійснювати моніторинг якості навчання;
- виявляти й вивчати причини, що зумовлюють відхилення від норми;
- коригувати дії для покращення показників;
- запроваджувати нові або не використовувати неефективні методи й технології;
- розробляти індивідуальні навчальні маршрути на основі альтернативного вибору професійних засобів у змодельованих ситуаціях педагогічної діяльності (О.Романишина [125]).

Отже, концептуальна ідея дослідження полягає в тому, що методична підготовка майбутніх учителів музики повинна здійснюватися на основі оволодіння ними системою потреб, мотивів, творчої уяви, ціннісних орієнтацій, здатністю до створення інновацій, до імпровізації, прогнозування результатів своєї діяльності; прийомами і методами генерування та аналізу ідей, успішно застосовувати практичні педагогічні технології, що забезпечують успішність музично-педагогічної, виконавської та методичної діяльності.

О. Рудницька звертала увагу на значущість цілей учителя й учня у процесі налагодження *педагогічної взаємодії* : "...взаємозалежність визначених учителем і учнем цілей у реалізації спільної для обох суб'єктів кінцевої мети навчально-виховного процесу зумовлюють виникнення педагогічної взаємодії яка може бути представлена у трьох видах: педагог – об'єкт навчання; педагог – учень; учень – об'єкт навчання" [118].

Завдання викладача як організатора *педагогічної взаємодії*, зазначає О. Отич, полягає у "зараженні" студентів власними емоціями, інтересом, бажанням опанувати навчальний предмет, який він викладає, у формуванні в

них потреби з власної волі залучитися до запропонованої педагогом навчальної діяльності [98, с. 33]. І. Зязюн стверджував, що учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів [100, с. 370].

Уміння свідомо добирати дії майбутніми вчителями музики, безперечно, набуде значної результативності за умови сформованості знань, умінь і навичок. Однак, зазначає В.Мозговий [87], реалізація вказаної якості є досить складною справою. Свідомі дії вчителя ґрунтуються на високому рівні саморефлексії. А відтак задля результативності педагогічної дії майбутній учитель музики повин навчитися режисувати власну професійну поведінку, свідомі вчинки, моделі взаємодії, професійне спілкування і, врешті, власну психологію з метою створення прибудови (до), або надбудови (до) психології учня, студента.

Сутність поняття "темпоритм педагогічної дії" розглянемо, враховуючи психологічні, педагогічні, мистецько-педагогічні аспекти.

У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" термін "темпоритм" тлумачиться як "міра швидкості й ритмічності у виконанні, перебігу чого-небудь" [22]. У "Короткому словнику термінів. Театр. Актор. Режисер" за редакцією А. Савінової вказаний термін тлумачить як "...визначальний взаємозв'язок ритму і темпу в тому, як режисер будує сцену, а актор її веде" [133, с. 302]. Ш. Амонашвілі пропонує групу музичних термінів до характеристики темпоритму уроку: "...адажіо (спокійно, повільно); анданте (помірно, не поспішаючи); алегро (швидко, жваво); апасіонато (пристрасно); конфорца (із силою); скерцандо (грайливо) та ін." [4, с. 156].

Видатний режисер К. Станіславський наводить особливості взаємозалежності темпу і дії: "Прискорив темп – відвів менше часу на дії, для мови, тим самим примусив себе діяти і говорити швидше. Уповільнив темп –

звільнив більше часу для дій і дав можливість ще краще доробити та домовити найважливіше" [113, с. 554].

Актуальність проблеми темпоритму педагогічної дії, зазначає В. Мозговий [87], продиктована умовами організації сучасного навчально-виховного процесу. Враховуючи швидкоплинність та інтерактивність освітнього середовища, ми не повинні забувати про психофізіологічні особливості організму. Значний обсяг інформації не завжди супроводжується високою результативністю. Як правило, учні позитивно реагують на зміни в темпі роботи на уроці, під час позакласного заходу. Ця умова ставить перед учителем завдання уміло використати час і завдяки управлінню темпоритмом створювати різнодинамічну взаємодію, що буде мати інтелектуальну значущість на емоційній основі.

В. Загвязинський розглядає темпоритм педагогічної дії з точки зору ступеня швидкості реалізації і інтенсивності педагогічної діяльності; як часову та ритмічну динаміку видів діяльності, а також використання педагогічних методів і прийомів виховання, що обумовлені змістом і характером педагогічної взаємодії, можливостями та особливостями школярів і педагога [99, с. 214].

О. Єршова та В. Букатов зазначають, що педагогічний парадокс темпоритму полягає у тому, що чим більше вчителі зайняті "швидкістю проходження програми", тим нудніше учням знаходитися на уроках, тим частіше більшість із них нудяться від бездіяльності (навіть тоді, коли вивчають досить складні теми)" [114, с. 174]. О. Булатова зазначає, що "у склад задуму уроку входить вирішення уроку в часовому відрізку, певному просторі та темпоритмі, характер і принципи подання матеріалу, визначення стилю та особливостей поведінки самого педагога" [21, с. 78].

Перехід до компетентнісної парадигми у професійній освіті передбачає розробку та застосування інноваційних педагогічних технологій, які б забезпечували поступове, послідовне, поетапне оволодіння майбутнім учителем педагогічною дією як невід'ємним складником методичної

підготовленості як теоретично, так і на виконавському й рефлексивному рівнях [65].

Розглянемо праксеологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики крізь призму музично-методичної підготовки студентів мистецьких факультетів. Справедливо зазначають фахівці: для проведення уроків музики важливі глибокі знання з педагогіки і психології, методики викладання предмету, історії та теорії музики, аналізу музичних творів і гармонії, уміння володіти музичним інструментом, проведення вокально-хорової роботи, розвинений музичний слух, широкий світогляд тощо. Важливою складовою музично-методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладі вищої музично-педагогічної освіти є співацька діяльність.

Обґрунтовуючи основи дидактичної евристики, А. Хуторський звертає увагу на елементи системи занять у рамках технології креативного навчання, зазначає, що "uojна евристична процедура охоплює елементи різної складності у міру засвоєння учнями процедурних елементів їх обсяг і зміст розширюються, тривалість процедури збільшується" [138, с. 255].

Аналізуючи проблемне навчання як метод формування творчих якостей особистості, В. Загвязинський звертає увагу на вибір елементарної одиниці навчання. Визначаючи такою одиницею навчально-пізнавальне завдання, науковець констатує, що завдання як "клітинка", що реалізує цілі навчання, є вузловим моментом, фокусом усього навчального процесу, що акумулює, збирає усе наповнення майбутнього акту навчання, який і відповідає завданню [99, с. 83].

Аналіз сутності та специфіки педагогічних дій у праксеологічному контексті дав можливість дійти таких проміжних висновків:

1. У філософії структурними елементами педагогічної діяльності є її суб'єкт, предмет, знаряддя та продукт; у психології – функціональні блоки мотивів, цілей, програм та інформаційних засад педагогічної діяльності, прийняття рішень щодо організації й реалізації педагогічної діяльності, діяльнісно важливі якості; в педагогіці – мотиви, мета, зміст, операційна

складова (методи) та результат; у педагогічній праксеології – педагогічні цілі і професійні задачі; професійні дії і процедури, спрямовані на вирішення цих задач; отримані результати та ефекти.

2. З праксеологічної точки зору виділяють такі види діяльності, як:

- метадіяльність (система дій, яка вбудована в інші види педагогічної діяльності);

- сумісна діяльність (паралельна дія, що здійснюється різними суб'єктами);

- квазідіяльність (моделювання, імітація);

- антидіяльність (діяльність, що виходить за межі педагогічної діяльності);

- відсутність діяльності (за власними намірами).

3. Важливим елементом музично-педагогічної діяльності є педагогічна дія учителя музики, що є проявом, результатом, вчинком педагогічної діяльності. Цілісний образ педагогічної дії включає: вироблені на основі науки і практичного досвіду уявлення про музичну діяльність; суб'єкта – учня, його здібності; уявлення про те, якими повинні бути урок, знання учня, дух школи, колеги, учитель.

До принципів ефективної педагогічної дії учителя музики відносимо принципи самоорганізації, взаємодії, інтенсифікації. Для проведення уроків музики на праксеологічних засадах важливі глибокі знання з педагогіки і психології, методики викладання предмету, історії та теорії музики, аналізу музичних творів і гармонії, уміння володіти музичним інструментом, проведення вокально-хорової роботи, розвинений музичний слух, широкий кругозір, важливий міждисциплінарний зв'язок означених навчальних дисциплін. Успішному виконанню твору сприяє поетапна робота над нотним і словесним текстом: аналіз літературного тексту, його змісту, художньої ідеї, емоційного настрою, синтаксису; робота над технікою звукоутворення і звуковедення.

Успішній методичній підготовці майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу сприяє планомірна педагогічна діагностика якості освіти як цілеспрямованого, організованого, регулярного, керованого процесу, що відбувається з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів. З метою отримання випереджувальної інформації про рівень сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики важливо розробити організаційно-методичне забезпечення педагогічної діагностики і технологію діагностування рівнів сформованості з урахуванням сучасних змін і вимог закладів вищої і середньої освіти.

Проте, щоб з'ясувати значущість потреби для особи досягнення успіху в діяльності, їй потрібно відповісти на такі питання:

- в якій мірі важливим є для вас успіх?
- чи схильні ви наполегливо працювати заради досягнення поставленої мети?
- чи очікуєте ви високих результатів діяльності, чи вірите в успіх?

Мотив досягнення успіху є відносно стійкою особистісною якістю, проте необхідні й інші ситуаційні фактори (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Фактори досягнення успіху

Оцінка особистістю своїх шансів на успіх (очікування успіху) суттєво впливає на мотивацію до професійної діяльності. Що більше людина вірить у успіх, то значніших зусиль вона докладає для досягнення поставленої мети. Виділяють такі фактори, що впливають на очікування успіху [19]:

- суб'єктивна оцінка своїх здібностей, яка формується на основі успіхів та поразок у минулому;
- суб'єктивне сприйняття ступеня складності завдання;
- упевненість у залежності успіху від докладених зусиль.

Суб'єктивна цінність успіху визначає мотивацію досягнення прагненням до успіху. Втім успіхи, досягнуті в минулому, формують віру в свої сили, в особисту ефективність. Для оцінки мотиву досягнення успіху розроблено низку психодіагностичних методів (тестів, опитувальників).

Важливі ідеї І. Колесникової і О. Титової щодо успішності і майстерності. Автори [59, с. 230] пишуть: "відмінною рисою майстра є усвідомлення механізмів успішності своєї праці і джерел унікальності свого досвіду, що породжує здібність ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності, від прикладних до методологічних, а також передавати свою майстерність іншій людині (особисто, "із рук в руки", шляхом створення наукових і методичних праць, літературного представлення досвіду). Але у будь-якому випадку в них обов'язково присутні не просто опис чи демонстрація дій майстра, а насамперед передача ним принципів, ціннісних установок, технологій своєї праці, яка забезпечує відтворюваність смислу і логіки успішних професійних дій іншими людьми".

Творчий, неординарний підхід учителя музики до виконання професійних завдань, новітніх ролей закономірно призводить до витворення індивідуального стилю викладання, появи власного технологічного почерку, манери виконання інноваційних професійних ролей і функцій, що зорієнтовані на процес і якісний результат. Безперечно, без оволодіння способами індивідуальної діяльності на рівні культурно-типологічних структур учитель не зможе вибратися зі стану кризи ідентичності, зазначає М. Міцкевич [86, с. 18].

Таким чином, у межах підрозділу представлено концепцію методичної підготовки майбутніх учителів музики. Орієнтація на інноваційні тенденції

оновлення національної вищої музично-педагогічної освіти призводить до суттєвих змін її змістової, структурної і процесуальної складових, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, стимулює розроблення та реалізацію нової педагогічної концепції методики навчання музики майбутнього учителя музики на засадах праксеологічного підходу.

Розроблена автором концептуальна модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики включає чинники, які впливають на формулювання самої концепції (науково-педагогічна теорія, модернізація освіти, інноваційні технології), а також музичне мистецтво і світова з національною культурою; а сформульована концепція визначає систему методичної підготовленості у навчально-виховному процесі.

Висновки до розділу 2

1. Методична підготовка є однією зі складових фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Складовими елементами методичної підготовки є теоретичні, методичні і практичні дисципліни, що викладають в індивідуальній, груповій та колективній формах. Тісно пов'язані із методичною підготовкою фахові і педагогічні дисципліни: методика викладання вокалу і постановка голосу, педагогіка та основи педагогічної майстерності і музична педагогіка, методика музичної освіти (за напрямками), методика музичного виховання, педагогічна практика.

2. Поняття освітньої парадигми більшістю дослідників трактується як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Під "парадигмою" розуміємо інтегровані концептуальні ідеї, що визначають теоретико-методологічні засади дослідження, а також педагогічні теорії, що свідчать про розвиток педагогічної науки у певний історичний період розвитку суспільства. Поняття "парадигма" розглядається

нами також як модель, зразок для розв'язання дослідницьких завдань на різних етапах дослідження.

На основі аналізу освітніх парадигм визначено *методично-праксеологічну парадигму* як базову для нашого дослідження, модель якої ми структуруємо у вигляді кулі, що має три рівні (ядро і дві оболонки): перший рівень – жорстке ядро – імператив; другий рівень – напрямки діяльності та третій рівень – результати діяльності. Зазначимо, що в так званих захисних оболонках ядра, постійно тривають зміни і вони не обов'язково пов'язані зі змінами в "ядрі". Зміна "ядра" відбувається тільки зі зміною освітньої системи.

Імперативом даної парадигми методичної підготовки вчителя музики вважаємо якість методичної дії, другий рівень представлений такими напрямками музично-педагогічної діяльності вчителя музики, як музичне виховання, музичне навчання та музичне виконавство, третій рівень представлений продуктивністю, ефективністю, результативністю, успішністю та ефективністю як праксеологічними складниками музично-педагогічної діяльності вчителя музики.

3. У дослідженні методичної підготовки майбутніх учителів музики враховуємо специфічні *мистецькі закони*, а саме: закон філософії музики; закон музичного мистецтва; закон "естетичної реакції"; закон "естетичного резонансу"; закон залежності завершення первинної образності.

Також пізнання проблеми методичної підготовки майбутнього учителя музики на засадах праксеологічного підходу базується на фундаментальних і прикладних знаннях педагогіки, розумінні сутності означеного феномена та осмисленні закономірностей його розвитку. Можливість усвідомлення педагогічних явищ і процесів означеної проблеми появляється лише у процесі аналізу дефініцій дослідження проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя музики, за допомогою яких і здійснюється її пізнання.

4. Обґрунтування системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики базується на відповідних принципах. До них відносимо:

цілепокладання педагогічної діяльності; прогнозування результатів педагогічної діяльності; планування майбутніх дій; діагностування цілей і результатів навчальної діяльності; стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання: вибору ефективних методів, засобів і форм діяльності; взаємозв'язку етапів навчання; значущості і застосування результатів навчання; опори на створення індивідуальних умов для саморегуляції пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Важливо враховувати принципи досконалої педагогічної діяльності, зокрема, прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності; планування наступних дій, принципів музичного навчання (цілісності, адаптивності, резонансного звукоутворення, розвитку та збереження співацького голосу; принципи інтенсифікації, рефлексивного сприймання художніх образів музичних творів; свідомої опори на художньо-особистісний діалог; проективності).

5. Процесуально-функціональне обґрунтування методичної підготовки майбутнього вчителя музики свідчить про поліфункціональність методичної діяльності вчителя музики. Зокрема, узагальнено функціональний склад педагогічної (музично-педагогічної, методичної) діяльності учителя: цілепокладальні (орієнтаційна, розвивальна, мобілізуюча (стимулювальна) та інформаційна); організаційно-структурні (конструктивна, організаційні, комунікативна та прогностична); гностична; проектувальна; рефлексивна діагностична, управлінська, дослідницька функції.

У процесі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу акцентуємо увагу на функціях, які забезпечують ефективність, результативність, продуктивність та успішність підготовки, а саме: аналітико-проектувальній (проявляється в умінні аналізувати музично-педагогічну ситуацію та на основі аналізу добирати оптимальні творчі технології і методики); компетентнісно-прогностична (дозволяє створити умови для побудови особистісних стратегій музично-педагогічної діяльності); демонстраційно-перетворювальна

(забезпечує відповідність вимогам еталонності дій вчителі музики та необхідність позитивних змін педагогічної ситуації); мистецько-виконавська (спрямована на врахування природи музичного мистецтва та формування музично-виконавських знань, умінь, навичок учнів).

6. Розробка концепції методичної підготовки вчителя музики на засадах праксеологічного підходу зумовлена сучасними тенденціями мистецької освіти, педагогічної практики, вимогами до сучасного вчителя музики, що потребує інноваційного підходу, оволодіння ним світовими та національними здобутками. Концепція методичної підготовки на засадах праксеологічного підходу полягає в розвитку та досягненні найвищої якості навчально-виховного процесу за рахунок сучасної науково-педагогічної теорії, модернізації освіти та новітніх технологій. Якість підготовленості інтегрує такі поняття: продуктивність, ефективність, результативність та успішність.

Розроблена концептуальна модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики включає чинники, що впливають на формулювання самої концепції (науково-педагогічна теорія, модернізація освіти, інноваційні технології), а також музичне мистецтво і світова з національною культури; а концепція визначає систему методичної підготовленості у навчально-виховному процесі.

Основні положення розділу відображені в публікаціях авторки: [102-111].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Абдуллина О. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов / О. Абдуллина, Н. Кузьмин // Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов : межвузовский сборник научных трудов / ред. А. И. Пискунова. – М. : МГПИ им. Ленина, 1984. – с. 18–34.

2. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А. Т. Авдієвський. // Мистецтво у школі: зб. ст. упор. І. М. Гадалова. – К: УДПУ, 1996. – Вип. І. – С. 80-83.
3. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. на здоб. наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Авраменко К. Б. – К., 2002. – 22 с.
4. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. Ч. 1 / Шалва Александрович Амонашвили. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 1993. – 224 с.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
6. Андрущенко В. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
7. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. - М., 1989. - С. 213-214.
8. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія / І.П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 109 с.
10. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1974. – 144 с.
11. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Світ, 1990. – 160с.
12. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти/ Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С.21–34.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. / М.М.Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
14. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. / Л.Безбородова, Ю. Алиев. – Москва : Издательский центр "Академия", 2014. – 508 с.

15. Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов в процессе индивидуального обучения : дис... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 "Теория и история педагогики". – К., 1985. – 212 с.
16. Берулава М. П. Принципы гуманизации образования / М.П.Берулава // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С.18-36.
17. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : Учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
18. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 302 с.
19. Білокурр І.П. Сертифікація персоналу / І.П. Білокурр. – К.: вид-во "НАУ-друк", 2009. – 224 с.
20. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Высш. шк., 2002. – 512с.
21. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Оксана Сергеевна Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
22. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2002. – 1728 с.
23. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 490 с.
24. Гелд Д. Глобальні трансформації. Політика, економіка, культура / Гелд Д., Грю Мак, Голдблатт, Перратон Дж. / Пер. з англ. Переднє слово Д. Павленка.– К.: Фенікс, 2003.– 584 с.
25. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
26. Гершунский Б.С. Философия образования. / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.

27. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.
28. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник /С. Гончаренко. [Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
29. Гончаренко С.У. ... І насамперед – прикладна наука. – Хмельницький: Вид-во Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 2003. – 20 с.
30. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
31. Губерський Л. В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. – К. : "МП Леся", 2008 – 516 с.
32. Девятловский Д. Н. Праксиологическая подготовка обучающихся к профессиональной деятельности: педагогические закономерности и принципы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24698>
33. Демарко Т. Человеческий фактор: успешные проекты и команды / Демарко Т., Листер Т. Пер. с англ. – 2-е изд. – СПб.: Символ-Плюс, 2005. – 256 с.
34. Дёмкина Е. В. Педагогические принципы и закономерности как основные методологические ориентиры в профессиональном воспитании будущего специалиста // Грани познания. - 2012. - № 3. - С. 39-42.
35. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /А.Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378 с.
36. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів / О.А. Дубасенюк // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. – К.: ТОВ "Видавниче підприємство "Едельвейс", 2013. – С. 253–262.

37. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
38. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
39. Жаворонкова Г. В. Парадигмальне моделювання інституціональних змін в інформаційній економіці / Г. В. Жаворонкова, В. О. Жаворонков // Парадигмальні зрушення в економічній теорії ХХІ ст. : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2015. – Т. 2. – С. 153-156.
40. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
41. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : [монографія] / К. В. Завалко. – Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. – 520 с.
42. Завалко К.В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності: монографія / К.В. Завалко. – К.: Центр навчальної літератури, 2014. –266 с.
43. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
44. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 1998. – 126 с.
45. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с
46. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М.: Высшая школа, 1975. - 314 с.

47. Зязюн І. Естетичні засади розвитку особистості / І. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
48. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", 20-21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 6-12.
49. Зязюн І.А. Екзистенціальні особливості педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Вісник Черкаського університету. Сер.: Пед. науки / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – Вип. 1. – С. 3–6.
50. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи / И.П. Иванов - Рязань, 1994. – 240 с.
51. Иванченко А. А. Духовность как стартовый плацдарм для развития креативности личности / А. А. Иванченко // Проблемы сучасної психології. Збірник наукових праць НПУ імені Івана Огієнка. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. – Вип. 12. – С. 420 – 430.
52. Искусство и ценностные ориентации личности / АН УССР. Ин-т философии; отв. ред. В.П. Михалев. – К.: Наук. думка, 1989. – 120 с.
53. Каган М. С. Художественно-творческий процесс – произведение искусства – художественное восприятие / М. С. Каган // Эстетика как философская наука. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 283–304.
54. Кедровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Г. Кедровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - №2. – С. 83-88.
55. Клепко С.Ф. Парадигма "последней науки" и антропологический комплекс // Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях ХХІ ст. – Полтава, 2002. – 328 с.

56. Козир А. В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики / Алла Володимирівна Козир // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки: Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 56-91.

57. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навчально-методичний посібник для магістрів, викладачів мистецьких дисциплін, студентів вищих навчальних закладів освіти / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 267 с.

58. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.

59. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 256 с.

60. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадиагмальной рефлексии. / И. А. Колесникова. – СПб., 2001. – 288 с.

61. 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.

62. Комаровська О. Духовна сфера особистості в контексті художньої обдарованості / О. А. Комаровська // Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти" 25–27 квітня 2013 року. – Київ, 2013. – Вип. 14 (19), Ч. 1. – С. 6 – 10.

63. Корнетов Г. Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Гуманітарні науки. – №1. – 2001. – С. 85-108.

64. Корнійчук В. П. Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки. – К.: Криниця, 2012. – 494с.
65. Коробова І. В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія / І.В.Коробова. – Херсон : ФОП Грінь Д.С., 2016. – 366 с.
66. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. / Т. Котарбинский - М., 1977. – 249 с.
67. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 2
68. Кремень В.Г. Інноваційна людина в стратегіях освіти /В.Г.Кремень// Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник /За. ред.Т.Левовицького, І.Вільш, І.Зязюна, Н.Ничкало /Василь Кремень. – Ченстохова–К., 2008. – Вип. X.- С. 37-49.
69. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 17–18.
70. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / Кремень В.Г. – Вид. переробл. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
71. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
72. Кун Т. Структура наукових революцій / Пер. с англ. О. Васильєва / Т. Кун. – К.: Port- Royal, 2001. – 226 с.
73. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Кіровоградський видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
74. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 352 с.
75. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/18.pdf>

76. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. – Москва : Правда, 1990. – С. 195–392.

77. Лукичева Л. И. Управление интеллектуальным капиталом: Учебн. пособие / Л.И. Лукичева. – М.: Омега-Л, 2007. – 552 с.

78. Лабунець В. М. Процесуально-функціональний аналіз інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями / В. М. Лабунець // Актуальні питання мистецької педагогіки, випуск 4, Хмельницький : 2015. С. 64 – 71.
 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://armp.kgpa.km.ua/Files/APMP04/15.pdf>

79. Лызь Н. А. И вновь о парадигмах / Н.А. Лызь // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 119-122.

80. Макаренко Г. Музыка і філософія : Шопенгауер, Вагнер, Ніцше / Г. Макаренко. – К. : Факт, 2004. – 152 с.

81. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій / А. О. Малихін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. - 2014. - № 3. - С. 72-77. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_14.

82. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К., 2006. – 432 с.

83. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза = A memorandum on lifelong learning [Электронный ресурс] // Комиссия европейского сообщества, Брюссель, 30 октября 2000 г. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.

84. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та ін. – К.: Вид-во ун-ту "Україна", 2008. – 478 с.

85. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно-воспитательного процесса / О. В. Михайличенко, О. П. Рудницька // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика ; заг. ред. О. М. Михайличенко. – Суми : СумДПУ ім. А. Макаренка, 2010. – С. 80–82.

86. Мицкевич Н.И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Иванович Мицкевич; [РАО ИОВ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка]. – СПб., 2001. – 234 с.

87. Мозговий В. Режисура педагогічної дії : теоретичний і методичний аспекти : монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 492с.

88. Нікіфоренко В. Г., Іванова Л. В. Головні аспекти інноваційної розбудови системи безперервної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/evpro/Downloads/stvttp_2014_1_23.pdf

89. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

90. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: моногр. / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

91. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – М.: В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

92. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1, вид. друге, випр. - К.: вид.-во "Аконіт", 2008. – 910 с.

93. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 2, вид. друге, випр. -К.: вид.-во "Аконіт", 2008. – 912 с.

94. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.

95. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М.Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
96. Ортинский В.Л. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. – ЦУЛ, 2009. – 470 с.
97. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О.М. Отич; за наук. ред. І.А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
98. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / Олена Миколаївна Отич; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 246 с.
99. Педагогический словарь : учеб. пособ. / [авт.-сост. В. И. Зягвязинский и др.] : под ред. В. И. Зягвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 345 с.
100. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
101. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
102. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: теорія і практика : монографія / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 340 с.
103. Проворова Є. М. Обґрунтування і реалізація моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики в аспекті мистецької рефлексії / Є. М. Проворова, Чжан Цзінцзін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. – Вип.2 (88). – С. 224-231.

104. Проворова Є. М. Педагогічна праксеологія у системі професійної мистецької освіти / Є. М. Проворова // Мистецька освіта : історія, теорія, технології : зб.наук.праць/за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора Т. А. Смирнової. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015 – С.142-151.

105. Проворова Є. М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – С.97-102.

106. Проворова Є. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до проектування уроку: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Науковий журнал "ScienceRise" Педагогічна освіта. №10/5 (15) 2015. – 80 с. С.49-53.

107. Проворова Є. М. Практикологічний контекст педагогічної дії майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 5 (69). – С. 306-317.

108. Проворова Є. М. Практикологічні характеристики педагогічної діяльності вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 7-12

109. Проворова Є. М. Практикологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016.-Вип. №3 (57). –С. 429-439.

110. Проворова Є. М. Системний підхід у фаховій підготовці вчителя музики / Є. М. Проворова // Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки,

проблеми, перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Ніжин, 24-25 квітня 2015 р.). – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2015. – С.8-10.

111. Проворова Є. М. Системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин. : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – №1. – С.49-55.

112. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

113. Работа актера над собой. Ч. 1.: Работа над собой в творческом процессе переживания : дневник ученика / Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – с. 554

114. Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2010. – 344 с.

115. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Изд. группа „Прогресс” : Универс, 1994. – 480 с.

116. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. — 640 с.

117. Рубанець О. М. Засади когнітивного підходу в методологічній реконструкції еволюції науки / Рубанець О.М.// Мультиверсум. Філософський альманах / Гол. ред. В.В.Лях. – Вип. 63. – К.; 2007. – С. 126-138.

118. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.

119. Савіцька В. В. Практиологічний підхід як інновація при підготовці майбутніх соціальних працівників / В. В. Савіцька // Вісник

Національного університету оборони України. – 2013. – Вип. 3 (34). – С. 115–119.

120. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.Я.Савченко // Педагогічні видання / е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку". – [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical.

121. Сакайя Т. Стоимость, созданная знанием или история будущего // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М., 1999. – С. 340–371.

122. Самойленко П. И. Повышение эффективности учебного процесса по физике на основе праксеологического подхода / П. И. Самойленко, С. В. Семёнова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – 2003. – Вип. ІХ. – С. 65–68.

123. Селиванов Н.П. Проектирование как творческое познание. Поиск методологических основ для интеграции компьютерных технологий в художественном образовании // Педагогика искусства. – [Электронный ресурс] – 2008. – №3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/proektirovanie-kak-tvorcheskoe-poznanie-poisk-metodologicheskikh-osnov-dlya>

124. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / А. Семенова. – Одеса: Юридична література, 2009. – 504 с.

125. Романишина О. Я Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності учителів «Молодий вчений» № 10 (37) жовтень, 2016. С. 282 – 285. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/10/64.pdf>

126. Сисоєва С. О. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Освітологія: витoki наукового напрямку : монографія ; за ред. В. О. Огнев'юка

; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова та ін. – Київ : ВП "Едельвейс", 2012. – С. 84-85.

127. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження / С.О. Сисоєва // Освітологія: витoki наукового напрямку: монографія; за ред. В.О. Огнев'юка; – Київ: ВП "Едельвейс", 2012. – С. 139-155.

128. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр "Академия", 2011. – 400 с.

129. Солянкина Л. Е. Акмеологические технологии продуктивного развития профессиональной компетентности специалиста на этапе его вузовской подготовки / Л. Е.Солянкина // Известия Волгогр. гос. техн. ун-та межвуз. сб. науч. ст. № 8 (95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – С.92-95. (Серия "Проблемы социально-гуманитарного знания". Вып.11).

130. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр; пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К. : Основи,1998. – 324 с.

131. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / Степанов С. Ю. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

132. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М. : Иссл. центр пробл. кач. подг. специалистов, 2004. - 147 с.

133. Театральная энциклопедия / Глав. ред. Г. А. Марков. – М.: Сов. Энциклопедия, 1965. – Т. 2. Гловацкий – Кетуракис. – 1963. – 1212 с.

134. Цзян Лібінь Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання Дисс. Канд.пед. наук, 13.00.02 теорія та методика музичного навчання Київ 2015 238 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Zyan_Lib in.PDF

135. Тропотяга П. А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: автореф. дис. канд. псих наук / П.А. Тропотяга. – Иркутск, 2009. – 22 с.
136. Ушинский К. Д. Собрание починений : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 776 с.
137. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 840 с.
138. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
139. Чандаева С. А. Педагогическое проектирование как форма осуществления педагогического творчества / С.А.Чандаева // Наука и школа. – 2006. – № 4. – С.34-39.
140. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В.Ф Черкасов — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2014. – 472 с.
141. Черкасова И.И., Яркова Т.А. Педагогика высшей школы : учебное пособие для аспирантов. – Тюмень : ТГУ им. Д.И. Менделеева, 2012. – 171 с.
142. Шип С. Музична форма від звуку до стилю : навч. посібник. / С. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.
143. Щуркова Н. Е. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М., 1998. - с. 402
144. Bar R.V. From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education / R. V. Bar, J. Tagg // Change. – 1995. – November – December. – P. .25
145. Enkel E. Creative imitation: exploring the case of cross-industry innovation / Enkel E., Gassman O. // R&D Management. – 2010. – Vol. 40. – №3. – P. 256-270.

146. Provorova I. Future music teacher's personality formation: influence of innovative educational trends / Provorova I // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. ISSN 1338--9432 Volume 4, №4 / 2016. 141 p. P. 43-46.

147. Provorova I. Music teacher's praxeological values of pedagogical action / Ievgeniia Provorova // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Warszawa, Polska. –2016. –№8. – P.76-79.

148. Rogers, C. R. Freedom to Learn for the 80s / C. R. Rogers. – Columbus, OH : Charls E. Merrill. – 370 p.

РОЗДІЛ 3

НАВЧАЛЬНА СИСТЕМА ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У розділі охарактеризовано компонентну структуру методичної підготовленості майбутніх учителів музики; обґрунтовано педагогічні умови організації методичної підготовки студентів на засадах праксеологічного підходу; розкрито навчальну систему методичної підготовки майбутніх учителів музики.

3.1. Компонентна структура методичної підготовленості майбутнього вчителя музики

У підрозділі на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел та визначення сутності поняття "методична підготовленість майбутнього вчителя музики" уточнимо зміст і структурні компоненти методичної підготовленості майбутнього вчителя музики для її реалізації в освітньому процесі.

Метою нашого аналізу є виявлення особливостей, пов'язаних із продуктивністю та ефективністю майбутньої музично-педагогічної діяльності, що, зокрема, сприяють якості методичної діяльності.

Ієрархія основних психічних підструктур властивих особистості, за В. Козаковим, складається з трьох основних груп характеристик особистості: атрибутів, рис та якостей. Атрибути особистості – це переважно генетичноумовлені (стать, статура, вік, темперамент, здоров'я) невід'ємні характеристики, без яких індивід не може існувати. Особистість як представник людського роду отримує частину атрибутів у спадок. Вони можуть мати транситуативний або ситуативний прояв (наприклад,

темперамент чи здоров'я), вимірюватися точно (темперамент) або описуватися (статура). Риси особистості є стійкими характеристиками, що проявляються постійно (транситуативні, інваріантні щодо ситуації) та потенційно вимірюються за допомогою спеціально розроблених методик-тестів. Якості особистості – це ті її спроможності, які мають різний ступінь вияву залежно від умов, ситуацій і які потенційно точно не вимірюються (життєві цілі, мораль, воля, переконання тощо) [35, с. 37]. Відповідно до розглянутої структури можна схарактеризувати майбутнього вчителя музики як суб'єкта навчальної діяльності у контексті розглянутих трьох груп характеристик.

Проведений аналіз наукових джерел щодо особливостей музично-педагогічної діяльності вчителя музики, підходів дослідників щодо змісту і структури методичної підготовленості фахівців дозволив розробити структуру методичної підготовленості майбутнього вчителя музики як динамічної цілісності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей, що інтегрує *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-конативний, емоційно-вольовий та комунікативно-асертивний* компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, що презентують його методичну спрямованість; прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; установку на систематичний розвиток особистісних якостей, що забезпечують ефективність методичної діяльності; здатність визначати і планувати перспективу фахового саморозвитку.

Мотивація – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, які змушують індивідуума поводитися доцільним або необхідним чином. До основного змісту мотивації належать три ключових поняття: зусилля, організаційні завдання та індивідуальні потреби.

Результат будь-якої діяльності можна відобразити у вигляді залежності [10]:

$$P_d = f(M, Z, O), \text{ де}$$

Рд – результат діяльності;

М – мотивація;

З – здібності особи;

О – оточення.

Отже, щоб отримати якісний результат, в індивідуума має бути: бажання виконати роботу (мотивація), уміння її виконувати (здібності) та інструменти (оточення).

Г. Костюк зазначав: характерною рисою свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. Цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети [41, с. 423]. Мета діяльності, за А.Ананьєвим, – це те, на що вона спрямована і що повинно складати її прямий результат. Поверховий, неглибокий і слабкий мотив – той, який виникає без опори на міцні вміння й навички, лише в перший момент викликає активність. Стабільний мотив (наприклад, зацікавленість професією) є суттєвим чинником активної (зокрема й пізнавальної) діяльності [6, с. 118].

А. Маркова наголошувала, що мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки [50, с. 42]. До мотивів педагогічної діяльності Н. Кузьміна відносила спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішення завдань [44, с. 15].

Поряд із мотивами у майбутніх вчителів музики важливо формувати і відповідні ціннісні орієнтації. Ураховуємо такі дослідницькі позиції (І. Зязюн,

В. Сластьонін, Т. Садова та ін.) щодо поняття "цінності": це специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства.

Важливе місце у мотиваційно-ціннісному компоненті займає система професійно та особистісно значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій студентів. Поняття "цінності" характеризують як специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства (благо, добро і зло, прекрасне і потворне), що наявне в явищах суспільного життя і природи [122, с. 416]. Т. Садова слушно зазначає, що вже в самому слові "цінність" закладено ідею корисності для людини [106].

Ціннісні орієнтації, вказує В. Орлов, "... в системі професійної саморегуляції виступають як один з психологічних механізмів, що регулюють поведінку особистості. Їх регуляторна роль проявляється у тому, що, являючись показником загальної спрямованості особистості, ... саме ціннісні орієнтації несуть в собі змістові схеми поведінки" [67, с. 51]. У дослідженні акцентуємо увагу на духовних цінностях, у процесі засвоєння яких студент духовно збагачується й удосконалює свій внутрішній світ.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлене ставлення майбутнього вчителя музики до методичної діяльності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем музичної освіти; проявляється як у всій професійній діяльності педагога, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

До основних складників мотиваційно-ціннісного компоненту відносимо: мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики, що презентують методичну спрямованість; прагнення до оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; установку на удосконалення музично-педагогічного процесу.

Когнітивно-рефлексивний компонент. Творчий процес неможливий без накопичених глибоких знань, попередньої роботи, обмірковування задуму,

виношування ідеї, зосередженості тощо. Обґрунтовуючи „Педагогічні правила і закони“, Я. Коменський одним із перших сформував закон інтересу, що звучить так: "навчання повинно бути цікавим" [39, с. 296].

До когнітивного складника відносимо:

- праксеологічно-методологічні знання (сприймати дійсність із позицій праксеологічного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

- загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);

- уміння успішно застосовувати праксеологічні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

- позитивний педагогічний досвід.

Так, знання про пріоритети музично-педагогічної діяльності дозволяють майбутньому вчителю музики обирати відповідний стиль, зокрема методичної діяльності, а знання про власні професійні можливості – шляхи їх вдосконалення.

Когнітивний складник систематизуємо за В. Сластьоніним [113] і включаємо також методичні знання, зокрема:

- знання з методики музики у вищій школі та завдання викладання музики у загальноосвітньому навчальному закладі;

- знання чинних шкільних програм і підручників з музики;

- обізнаність у тому, які питання курсу музики викликають в учнів, студентів труднощі (за змістом, психологічною чи методичною основою), володіння прийомами подолання труднощів;

- знання теоретичних основ викладання музики в загальноосвітньому навчальному закладі.

Спеціальні знання, якими володіє вчитель музики, можна поділити на теоретичні, практичні та методичні. Теоретичні знання відносяться до історії науки та мистецтва, закономірностей роботи організму та психіки людини,

принципів виховання, навчання тощо. Це знання, які необхідні для пояснення та пов'язані з питанням "чому?".

Практичні знання педагога відносять до того, як потрібно виконувати те чи інше завдання, як провести той або інший експеримент, як створити ту або іншу музично-виконавську інтерпретацію тощо. Це основні знання, які набуваються на практичних заняттях під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Методичні знання також дають можливість дати відповідь на питання як навчити учнів виконувати те або інше завдання. Часто у студентів відбувається ототожнення практичних та методичних знань: вони вважають, що знають, як потрібно виконувати музичний твір, знають, як вміти це пояснити і учням. У дійсності навчання інших – це спеціальний розділ педагогіки, який необхідно опановувати, оскільки досвід власної діяльності не у всіх і не одразу трансформується у досвід навчання інших.

До методичних умінь дослідники відносять такі уміння, як:

- обирати оптимальний варіант навчання школярів у визначених умовах, спираючись на основні положення дидактики, вікової та педагогічної психології;

- у необхідний момент замінити один прийом іншим;

- виділити основні дидактичні одиниці (поняття, закони, уміння, навички), володіння методикою їх формування;

- формувати й розвивати в учнів інтерес до предмету;

- організовувати на рівні сучасних дидактичних, психолого-педагогічних і технічних вимог усі форми навчально-виховної діяльності зі спеціальності;

- практично здійснювати виховання та розвиток школярів у процесі навчання музики;

- готувати їх до громадсько-корисної праці та свідомого вибору професії;

- використовувати інформаційно-комунікаційні технології у музично-педагогічній діяльності;

- здійснювати керівництво позакласною роботою з музики.

У когнітивно-рефлексивному компоненті на міждисциплінарному рівні враховуємо сучасні вимоги до методичної підготовки вчителя. В. Шарко [127] пропонує доповнити перелік знань із загальних питань методики навчання знаннями:

- психолого-педагогічних основ навчання, виховання й розвитку школярів;

- основних технологій навчання та прийомів, за допомогою яких їх можна здійснювати;

- основних положень теорії управління пізнавальною діяльністю школярів та основ педагогічного менеджменту;

- знаннями з методологічних основ наукового знання.

Аналіз педагогічного досвіду, власний педагогічний досвід засвідчує важливість таких *методичних умінь*, узагальнених В. Сластьоніним:

- застосовувати різні методи та прийоми ведення навчально-виховної роботи;

- встановлювати міжпредметні зв'язки;

- виготовляти прості наочні посібники;

- готувати і проводити уроки різних типів;

- складати план-конспект уроку;

- оцінювати знання та вміння учнів; здійснювати методичне дослідження [113].

Є необхідність у формуванні у майбутніх учителів музики, як засвідчують опитування та педагогічні спостереження за освітнім процесом, умінь проектувати навчальний процес відповідно до пріоритетних цілей; здійснювати обґрунтований вибір технології навчання; конструювати урок відповідно до обраної технології та провідної його мети; планувати пізнавальний процес з урахуванням особливостей розвитку когнітивних

процесів школярів та планувати їх діяльність із розвитку когнітивних умінь; прогнозувати труднощі учнів і запобігати їх появі; здійснювати моніторинг навчальної діяльності школярів, уміння управляти навчальним процесом на основі результатів зворотного зв'язку; здійснювати корекцію знань і вмінь учнів, розвивати рефлексивне мислення школярів [127, с. 26].

Серед важливих якостей, які формуються у процесі музично-педагогічної, методичної діяльності майбутніх учителів музики, виділяють здатність особистості усвідомлено й адекватно діяти в певних навчальних і життєвих ситуаціях, використовувати набуті знання і досвід (знаннєвий, емоційно-почуттєвий, діяльнісний), трансформується у професійні компетенції, необхідні для здійснення особистісної, соціально значущої діяльності, Є. Зеєр визначає креативність, самоконтроль, контактність, самостійність [25].

Рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія, за В.Кременем, виступає інструментом самопізнання [70, с. 158].

Педагогічна рефлексія – це звернення свідомості педагога на самого себе, врахування уявлень учнів про його діяльність. Рефлексія означає усвідомлення педагогом себе з точки зору учнів у змінних ситуаціях. Вчителю необхідно розвивати у себе здорову конструктивне рефлексію, що призводить до покращення діяльності. Педагогічна рефлексія, зауважує І.Колеснікова, – це самостійне звернення до самоаналізу [59, с. 352].

На думку В. Орлова [30, с. 247-248], професійна рефлексія є "самоспрямованістю свідомості на власні переживання; розмірковування самоспостереження, самопізнання, форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій, їх законів культури та їх засад. Рефлексія має два сенси: розмірковування, що об'єктивується у мові й творах

культури, та власне рефлексія, що розмірковує про акти і зміст почуттів, уявлень і думок".

О. Шевнюк [128, с. 39] зазначає, що рівень здатності до співпереживання має розглядатись не лише як специфічно художня якісна характеристика особистості вчителя, що зумовлює адекватність сприйняття музичної творчості, вона є власне критерієм професійно-педагогічної готовності вчителя до організації повноцінного навчально-виховного процесу в умовах гуманізації освіти.

Е. Абдуллін [1] фахову рефлексію музиканта-педагога визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту і процесу музичного навчання. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Таким чином, когнітивно-рефлексивний компонент виступає сукупністю знань майбутнього вчителя музики про сутність і специфіку методичної діяльності, а також комплексом умінь і навичок із застосування навчальних методик у структурі власної професійної діяльності; характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності; реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. До структурних одиниць даного компонента відносимо (враховуємо позицію Н.Овчаренко) володіння праксеологічно-методологічними знаннями; володіння знаннями з методики музичного навчання та виховання; володіння педагогічною рефлексією як інструментом самопізнання та самоаналізу [94].

Креативно-конативний компонент. Розглянемо креативний складник компонента. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" подано такі дефініції творчості і креативності. Творчість – це діяльність

людини, що спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось; здатність творити (у першому значенні), бути творцем (у першому значенні), а креативність визначається як творча новаторська діяльність [25, с. 583].

У психологічному словнику поняття "креативність" (від лат. creatura – створення) визначено як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [126].

Характеристики креативності пов'язані з комплексом психічних властивостей, що проявляються у певній продуктивній або професійній діяльності. Дж. Гілфорд, Л. Єрмолаєва-Томіна, А. Жук, Ю. Кулюткін, Я. Пономарев, Е. Торенс та ін. виокремлюють різні здібності в якості елементів креативності. Основна здібність, на їх думку, виражається у можливості проєкції та генерування ідей.

Терміном креативність психолог А. Морозов визначає комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному виокремленню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх рішенню [59, с. 37].

Дж. Гілфорд [132] характеризує поняття "креативність" або творчу обдарованість особистості як сукупність творчих якостей особистості, що сприяють успішному творчому мисленню (у сенсі дії самостійної властивості мислення, котре не зводиться до інтелекту в його традиційному розумінні). Феномен креативності полягає у здатності особистості до виявлення й формулювання проблеми; здатності до генерування великої кількості ідей; гнучкості мислення – це здатність до продукування найрізноманітніших думок; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартним способом; здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи певні деталі; здатність вирішувати проблеми через реалізацію аналітико-синтетичних операцій.

С. Сисоєва під креативністю розуміє особливий стан особистості як процес перебування у творчому пошуку, який не має фіксованого початку і спрямований у майбутнє. Дослідниця зауважує, що креативність детермінує творчу активність індивіда до нестимульованої зовні пошукової і перетворювальної діяльності, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [109, с.66].

Важливими для нашого дослідження є також висновки О. Комаровської про те, що креативність як стан постійної готовності діяти, реалізуючи задум і залучаючи органічні для митця засоби вираження, є детермінантою творчого процесу, в якому духовна сфера наче виходить назовні, слугуючи поштовхом для прояву внутрішнього ресурсу (здібностей) і наче посиляючи імпульси тим, хто сприймає та інтерпретує створений митцем твір [39, с. 7].

А. Іванченко окреслює безпосередній зв'язок між креативністю і духовністю особистості: чим вищого рівня духовності досягає особистість, тим яскравішим і осмисленішим є її відчуття Добра, Краси, Гармонії, що різноаспектно виявляється у ставленні до Світу. Позитивна зарядженість і спрямованість на духовне удосконалення – характерні риси креативної особистості-творця. Розвиваючи власну духовність, особистість одночасно розкриває креативні можливості; духовність є фундаментом, "стартовим майданчиком" цього процесу; як найважливіша особистісна цінність духовність справляє стимулюючий енергопоповнюючий вплив на загальний стан організму особистості, дозволяючи їй вийти на якісно благодатний рівень життєсприймання й життєпроживання. Завдяки цьому природна креативність особистості виходить із "дрімаючого" стану і швидко набирає сили [28, с. 428].

Педагогічна креативність проявляється у здатності вчителя бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватись у ситуаціях, що виникають, передбачати результати, а

основними елементами креативної музично-педагогічної діяльності учителя музики. Л. Масол [52], Г. Падалка [71] визначають логічне мислення, переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уяву, душевно-емоційну і практично-діяльнісну сфери особистості, що завжди детерміновані її внутрішнім духовним світом, діалогом із самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей. Ці якості, зазначає Л. Масол [52], є дуже важливими в умовах майбутнього, адже креативність, ініціативність, мислення, уява, емпатійність, емоційність та інтелігентність – це "компас" для самостійності, свободи думки та благородних вчинків, що є фокусом художньої культури, критичної рефлексії, що передбачає процес аналізу, самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього світу.

Креативні властивості майбутніх учителів музики проявляються в нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є:

- здатність до створення нового;
- нетрадиційний підхід до організації освітнього процесу;
- вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми;
- уміння розвивати креативність учнів у процесі вивчення музики [107].

Термін "конативний" (від лат. *conatus* – спроба, устремління, зусилля) стосується інтрапсихічних (мотиваційних та вольових) та інтерпсихічних процесів регуляції поведінки. Конативний – це прагнення вести практичні дослідження, намір студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності, прагнення завершити фахову дію, що спрямована на досягнення обґрунтованого результату.

Конативний (поведінковий) компонент включає нормативність поведінки, що означає готовність до дії. До цього компонента відносять операції, рухи, переміщення тощо, здатність до втілення художньо-образного змісту вокальних творів, уміння здійснювати педагогічну та музично-виконавську імпровізацію, уміння оцінювати свій фаховий рівень, планувати, організовувати і контролювати свої дії. Невід'ємним складником компонента

є уміння планувати результат, визначати шляхи його досягнення й аналізувати ефективність проведених дій.

Отже, креативно-конативний компонент методичної підготовленості майбутнього вчителя музики передбачає володіння творчими способами виконання окремих методичних дій та методичною діяльністю в цілому відповідно до праксеологічних вимог діяльності (ефективності, продуктивності, якості тощо). Структурними одиницями даного компоненту є розвиненість креативності, володіння музично-педагогічною імпровізацією та володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичних дій.

Емоційно-вольовий компонент. За Г. Костюком і В. Рибалкою, емоції і почуття розглядають як різноманітні переживання людини, в яких відображається хід життєвих взаємовідношень із зовнішнім світом та іншими людьми [41; 101, с. 334]. Важлива свобода творчої думки вчителя музики. Справедливо наголошує Г. Падалка [70], що специфіка мистецької діяльності вимагає створення такої атмосфери навчання, коли учень чи студент відчуває себе цілком вільним і спроможним легко і радісно виконувати творчі завдання.

Емоційність, за визначенням В. Небеліцина [58, с. 48], розглядається як обширний комплекс властивостей і якостей, що характеризують особливості виникнення, протікання та припинення різноманітних почуттів, афектів та настроїв. Під емоційною лабільністю розуміють також швидкість, з якою припиняється даний емоційний стан або відбувається зміна одного переживання іншим.

Одним із важливих чинників успішної педагогічної діяльності є особистісні якості педагогів, що охоплюють, відповідно, риси та якості особистості суб'єктів педагогічної діяльності. Сучасні дослідники визначають обов'язковість таких рис особистості педагога, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість. Важливими І.Зимня визнає готовність до емпатії як

здатності до розуміння стану тих, хто навчається, та потреба у соціальній взаємодії [26, с. 200].

Емпатія – це якість особистості педагога, що забезпечує не лише раціональне усвідомлення переживань іншого, співпереживання та співчуття, але і здійснення дієвої допомоги, підтримки у ситуаціях, що сприймаються учнями як складні або навіть безвихідні. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відношень, робить поведінку людини соціально зумовленою. Відкритість та щирість є основою доброзичливості. Позитивне сприйняття іншого, зауважує І.Льїн, навіть при відсутності явно вираженої симпатії, сприяє становленню позитивних взаємовідношень, що є фоном та призводить до оптимізації навчально-виховної діяльності та спілкування [30, с. 283]. Як відмічає М. Педаяс [75], емоційність вчителя є найважливішим фактором впливу та взаємодії у навчально-виховній роботі; від неї залежить успіх емоційного впливу, вона мобілізує учнів, спонукає до дії, активізує їх інтелектуальну активність. Тому вчитель має володіти не лише емоційною стійкістю, але й емоційною гнучкістю.

Наявність вольових якостей розкривається у здатності підвищувати рівень своєї активності, енергійності, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій і зростання втоми, що відбувається у випадку дії одноманітних факторів. Без вольового зусилля неможливо тривалий час зберігати розподіл уваги, працювати у тривалому напруженні. Воля забезпечує усталеність професійних намірів.

До вольових характеристик В.Муромець відносить:

- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);

- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити);
- наполегливість, організованість, принциповість, витримку, чуйність;
- повагу до думок партнера, емоційну стійкість у контакті, що означає дотримання моральних норм і правил взаємодії;
- здатність підпорядковувати особисті цілі й бажання спільній справі;
- прагнення довести почату справу до завершення, здатність покласти на себе відповідальність в різних життєвих і навчальних ситуаціях;
- почуття власної гідності та самоповаги [56].

Вольові якості мають суттєве значення для успішної діяльності педагога. До таких якостей відносять витримку, настійливість, терплячість, рішучість, сміливість. Невитриманий педагог не може успішно здійснювати виховну роботу з дітьми, оскільки у їх очах він не має авторитету. Нетерплячі педагоги, бажаючи швидше досягнути результату у своїх учнів, форсують навчальне навантаження, порушуючи тим самим принципи поступовості та доступності. Педагог без самовладання буде губитися у конфліктних ситуаціях, прийме необґрунтоване рішення. Не володіючи настійливістю, педагог не зможе проводити у вихованні та навчанні учнів свою лінію.

Узагальнимо: емоційно-вольовий компонент методичної підготовленості майбутнього вчителя музики вказує на важливість емоційно-чуттєвої сфери в процесі музично-педагогічної діяльності та важливість вольових процесів для забезпечення ефективності методичної діяльності. До структури даного компоненту відносимо наявність емпатії як чинника, що допомагає оптимізувати музично-педагогічну діяльність та спілкування, сформованість емоційної стійкості та емоційної гнучкості, а також сформованість наполегливості та цілеспрямованості.

Комунікативно-асертивний компонент методичної підготовленості майбутніх учителів музики проявляється в організації оптимальної спільної діяльності, що сприяє створенню праксеологічного середовища забезпечення

активної участі студентів у діалогічно-полілогічній взаємодії в навчально-пізнавальній діяльності (наприклад, в умовах інтерактивного навчання), щоб залучити кожного студента до вибору, обґрунтування й демонстрації оптимальних практичних дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату у фаховому становленні [104].

За визначенням О. Олексюк, у комунікативній діяльності проявляються такі професійно значущі якості майбутнього учителя музики, як конгруентність, альтруїзм, доброзичливість, комунікативність, толерантність. Комунікативне ядро майбутнього фахівця складають небайдужість до емоцій оточуючих, вміння розуміти їхні внутрішні властивості, здатність до усвідомлення та ціннісного прийняття морально-естетичних норм, прагнення їх дотримання, тощо [66, с. 101].

Комунікативні якості – товариськість, увічливість, доброзичливість, вміння орієнтуватися у ситуації взаємодії, відкритість, гнучкість у спілкуванні, потреба у співробітництві – допомагають педагогу встановлювати контакт з учнями в процесі спілкування та тим самим сприяють успіху виховної роботи.

Особлива роль у встановленні контакту з учнями належить емпатії педагога – здатності людини співпереживати та співчувати іншому. Здатність до співпереживання, слушно зауважує В. Орлов, не лише підвищує адекватність сприйняття учнів, але і призводить до встановлення ефективних, позитивних відношень з ними [67, с. 267].

Для спілкування, переконує А. Морозов, застосовують різноманітні наочні та технічні засоби. Основні компоненти комунікативного процесу:

- сприйняття та розуміння іншої людини, але разом з тим і вміння "подати себе", самовиразитися;
- вміння зближувати точки зору – власну та співрозмовника, настрої;
- вміння управляти спілкуванням, вносити у нього необхідні корективи [59, с. 388].

Серед складників комунікативно-асертивного компоненту відзначимо здатність створювати позитивну атмосферу, емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги у процесі методичної діяльності); уміння володіти своїм голосом, мімікою, жестами, способами та прийомами міжособистісного спілкування, що забезпечують успішний перебіг і результативність методичної діяльності; вольові якості: цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль, відповідальність.

Асертивність – це комплексне почуття впевненості у собі, власних силах. Упевненість, на переконання Є.Ільїна, проявляється як стабільне позитивне ставлення до власних навичок та здібностей. Упевнена поведінка педагога демонструє силу людського розуму, заражає учнів прагненням пізнання. Асертивність передбачає відповідальність за себе та свої вчинки, педагог може здійснити помилку та не боїться її визнати, не боїться визнати, що він щось не знає або не розуміє іншу людину [30, с. 284].

С. Медведєва визначає асертивність як гармонійну комбінацію властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці стосовно себе та оточуючих людей, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою та за обов'язкової поваги до прав інших людей [54, с. 237].

Як зазначає О. Леонт'єв, асертивність – це стабільна особистісна характеристика, що має такі структурні компоненти: особистісний, когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Особистісний компонент подано високим рівнем самооцінки та самоповаги людини.

До емоційно-ціннісного компонента асертивності належить сміливість у соціальних контактах, уміння керувати своїми реакціями, прийняття іншого, упевненість у собі, довіра до себе. Когнітивний компонент відображає силу переконаності людини у власній ефективності, гнучкості мислення, адекватній оцінці ситуації. Поведінковий компонент асертивності

виявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивної агресії [46, с. 167].

Асертивна поведінка має основні складові:

1. Прийняття на себе відповідальності за власну поведінку.
2. Демонстрація самоповаги і поваги до інших людей.
3. Ефективне спілкування. В даному випадку головними є три наступних якості: чесність, відкритість і прямота у розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини.
4. Демонстрація упевненості та позитивної установки. Асертивна поведінка передбачає розвиток впевненості та позитивної установки. Впевненість в собі пов'язана з двома параметрами: самоповагою і знанням того, що ми професіонали, які добре володіють своїм ремеслом.
5. Уміння уважно слухати і розуміти. Асертивність вимагає вміння уважно слухати і прагнення розуміти точку зору іншої людини.
6. Переговори і досягнення робочого компромісу.
7. Пошук простих виходів зі складних ситуацій. Асертивність допомагає нам в процесі пошуку і знаходження простих виходів зі складних ситуацій [121].

Отже, комунікативно-асертивний компонент методичної підготовленості відображає важливість комунікативних процесів у методичній діяльності вчителя музики. Структурними елементами компоненту є володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації, уміння орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії та сформованість асертивності як комплексного почуття впевненості у собі.

Визначені структурні компоненти методичної підготовленості майбутнього вчителя музики та їх змістовне наповнення подано у табл. 3.1, що буде покладено в основу визначення показників, для оцінювання критеріїв сформованості методичної підготовленості.

Таблиця 3.1

Компоненти методичної підготовленості майбутнього вчителя музики

Компонент	Змістове наповнення
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	- мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, що презентують методичну спрямованість; - прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; - установка на удосконалення музично-педагогічного процесу;
<i>Когнітивно-рефлексивний</i>	- володіння праксеологічно-методологічними знаннями; - володіння знаннями з методики музичного навчання та виховання; - володіння педагогічною рефлексією як інструментом самопізнання та самоаналізу;
<i>Креативно-конативний</i>	- розвиненість креативності як важливого чинника творчої методичної діяльності; - музично-педагогічна імпровізація як передумова ефективної методичної дії; - уміння планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичних дій;
<i>Емоційно-вольовий</i>	- емпатія як чинник, що допомагає оптимізувати музично-педагогічну діяльність та спілкування; - емоційна стійкість та емоційна гнучкість; - наполегливість та цілеспрямованість особистості;
<i>Комунікативно-асертивний</i>	- володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації; - уміння орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії; - асертивність як комплексне почуття впевненості у собі

Як показує аналіз табл. 3.1 та рис. 3.1, до структури методичної підготовленості майбутнього вчителя музики відносимо п'ять компонентів.

Ідеться про мотиваційно-ціннісний; когнітивно-рефлексивний; креативно-конативний; емоційно-вольовий; комунікативно-асертивний компоненти, для яких визначили критерії оцінювання діяльності, функціональні компоненти, рівні методичної підготовленості та показники якості підготовленості, про які ми говорили в попередніх підрозділах.

Таким чином, розроблена навчальна система методичної підготовки майбутнього вчителя музики представлена, зокрема, структурними компонентами методичної підготовленості (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-конативний, емоційно-вольовий та комунікативно-асертивний). Охоплює також такі критерії оцінювання.

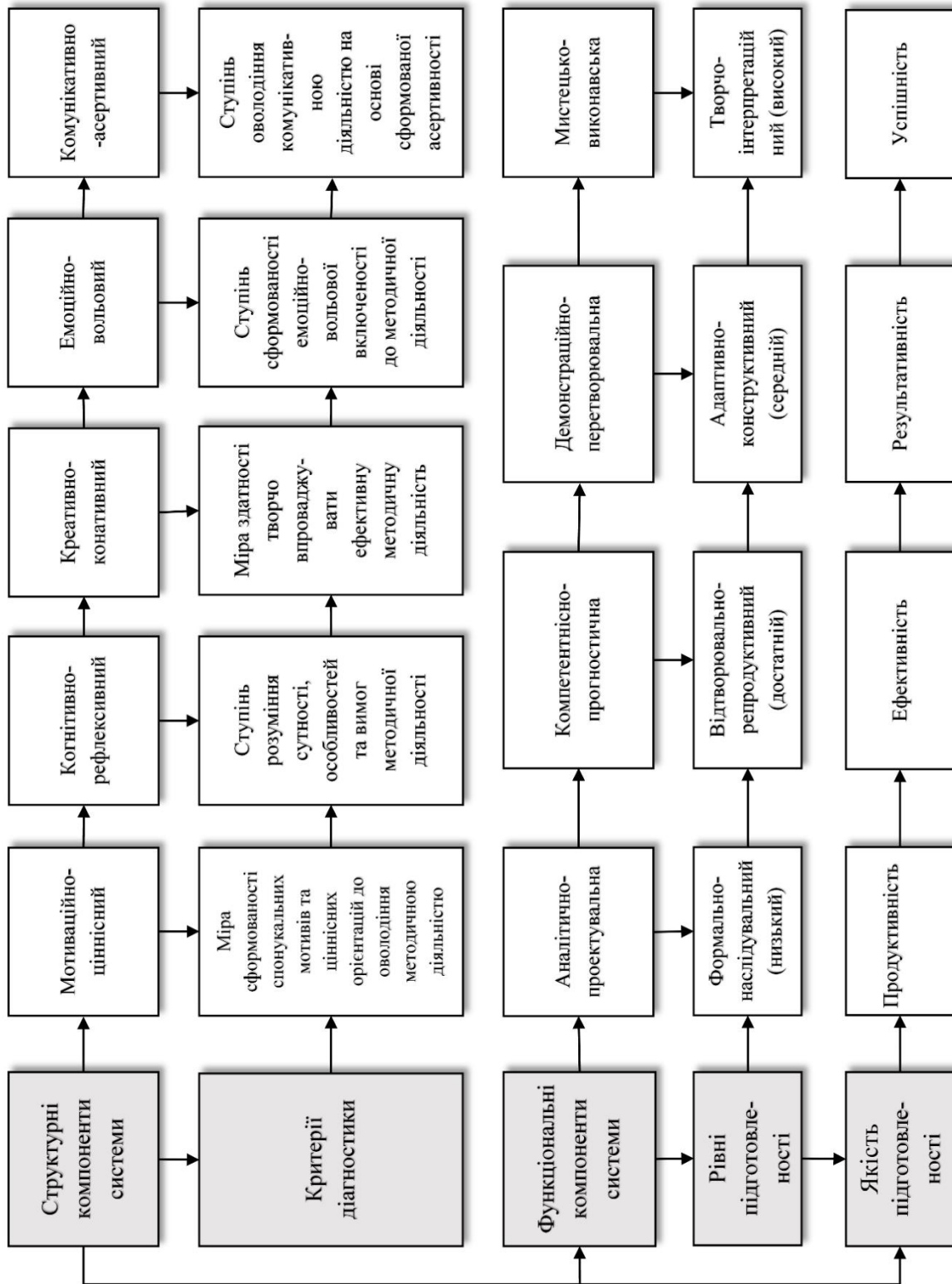


Рис. 3.1. Структура навчальної системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики (розроблено автором)

Критерій міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, ступінь розуміння

сутності, особливостей та вимог методичної діяльності, міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності, ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованості асертивності), рівні підготовленості (формально-наслідувальний, відтворювально-продуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний) та якістю підготовленості (продуктивність, ефективність, результативність, успішність). Функціональними компонентами системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики є аналітично-проектувальна, компетентнісно-прогностична, демонстраційно-перетворювальна та мистецько-виконавська).

Сутність системи методичної підготовленості майбутнього вчителя музики полягає в динамічній цілісності взаємопов'язаних якостей, що інтегровано відображають особистісно-професійну характеристику індивіда у межах мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів.

3.2. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу

Аналіз наукових пошуків і вивчення практичного досвіду закладів вищої педагогічної освіти щодо організації методичної підготовки майбутніх учителів музики дали змогу виявити низку суперечностей, подолання яких потребує наукового обґрунтування удосконалення педагогічних умов організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Зазначимо, що у словниково-довідникових, наукових джерелах поняття "умова" розглядають як:

- необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, утворення чи сприяння чомусь [61, с. 632];

- обставину, від якої що-небудь залежить;

- правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності;
- обставини, від яких залежить що-небудь [65, с. 685];
- сукупність явищ зовнішнього чи внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливає на розвиток конкретного психічного явища, що опосередковується активністю особистості, групою людей [42, с. 206];
- обставини, що обумовлюють появу/розвиток будь-якого процесу [63, с. 236].

Науковий інтерес становлять педагогічні умови, тобто власне, система реальних ситуацій чи ситуацій, що спеціально створені для досягнення конкретної педагогічної мети [77, с. 256].

О. Отич розглядає педагогічні умови як "...діалектичну єдність зовнішніх і внутрішніх умов" [69, с. 130].

В. Абрамян наголошує на тому, що, "...бажаючи створити сприятливі умови для творчості, ми передусім повинні привести в належний стан "інструмент" акторського мистецтва – його власний організм, а для цього необхідно вдосконалювати як внутрішній (психічний), так і зовнішній (фізичний) його боки" [4, с. 78].

Л. Хоменко-Семенова педагогічні умови розглядає як свідомо створені обставини у професійній підготовці, що забезпечують найбільш ефективне формування і розвиток необхідного процесу [123, с. 253]; А. Деркач – як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених цілей [5].

Отже, педагогічні умови визначаємо як суттєві внутрішні і зовнішні впливи, чинники, фактори, обставини, "вимоги", цілеспрямований відбір і застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, органічно взаємопов'язані між собою практичні дії суб'єктів учіння, від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

Охарактеризуємо педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Особливості

педагогічних умов визначаємо з урахуванням стану розвитку музичного мистецтва, музичної педагогіки, змісту музично-педагогічної діяльності, змісту методичної підготовки майбутніх учителів музики.

В. Савіцька зазначає, що успішність виокремлення педагогічних умов залежить від чіткості визначення кінцевої мети й очікуваного результату, а також урахування того, що вдосконалення освітнього процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу [105].

Серед педагогічних умов організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу виділяємо, зокрема такі:

- спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності через створення практично-методичного та праксеологічно-зорієнтованого середовища в університеті;

- стимулювання інноваційного навчання інтерактивними засобами на основі суб'єкт-суб'єктних відносин для розроблення особистісно й професійно значущих продуктів музично-педагогічної діяльності;

- оновлення та вивчення змісту, підходів і принципів методичної підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням новітніх навчальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції;

- оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів методичної підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну, доцільну та ефективну діяльність;

- залучення студентів до вирішення практичних завдань, виконання дій творчо-методичного характеру, створення праксеологічно зорієнтованих навчальних ситуацій для раціонального використання у практичній діяльності форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, технологій з позицій їх проєктивності, успішності, цільовідповідності.

Перша педагогічна умова – спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності шляхом

створення професійно-практично зорієнтованого середовища – спрямовувалася на формування мотиваційно-ціннісного компоненту методичної підготовленості майбутнього вчителя музики.

Теоретичним підґрунтям для визначення умови є загальні положення теорії педагогічного стимулювання (Є. Ільїн, І. Лернер, В. Лозова, Н. Тализіна). Проаналізовані нами джерела В. Рибалка [101], Г. Костюк [41], засвідчують: мотив – це причина або сукупність причин, що спонукають людину до спілкування в певній ситуації. Потреба, що виникла, активізує свідомість мовця і служить її стартовим механізмом, поштовхом мовленнєво-породжувального процесу.

Г. Костюк зазначав: характерною рисою свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. Цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети [41].

У формуванні позитивної мотивації до майбутньої музично-педагогічної діяльності важливий і інтерес, що у довідникових та наукових джерелах із психології розглядається як мотив поведінки пізнавального характеру або внутрішнє пізнавальне відношення (ставлення) до чого-небудь (кого-небудь) [80]. У педагогічних джерелах трактується як форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і ґрунтовному відображенню дійсності [98].

Поряд із мотивами у майбутніх учителів музики важливо формувати відповідні ціннісні орієнтації. Ураховуємо такі дослідницькі позиції щодо поняття "цінності": елементи мотивації людини (її "значущі" переживання), регулятори соціальної поведінки особистості і групи (Г.Андреєва [7, с. 25], цілезбудники, смислоутворюючі мотиви, критерії оцінки людиною дійсності і самої себе (О.Леонтьєв [45])).

У дослідженні акцентуємо увагу передусім на духовних цінностях у процесі засвоєння яких людина духовно збагачується й удосконалює свій

внутрішній світ. Поняття "ціннісне ставлення" у філософських довідниках схарактеризовано як внутрішню позицію особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень [14].

Для формування мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, що презентують його методичну спрямованість; прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; установку на систематичний розвиток особистісних якостей, що забезпечують ефективність методичної діяльності; здатність визначати і планувати перспективу фахового саморозвитку важливим є створення професійного праксеологічно-зорієнтованого середовища як "сукупності умов для організації успішної, ефективною, результативною майбутньої професійної діяльності" (В. Савіцька [105]). Таке середовище інтегрує умови і фактори, що сприяють посиленню навчальної мотивації студентів, підвищенню якості практичного досвіду й переходу від пасивного до активного навчання, удосконаленню здатностей застосовувати набуті знання й уміння у процесі вирішення з модельованих практичних завдань методичної діяльності.

У професійному праксеологічно-зорієнтованому середовищі майбутній учитель музики засвоює ефективні, продуктивні способи, технології та засоби професійної діяльності, вирішує конкретні змодельовані завдання з метою актуалізації власного досвіду, опановує "правильні" дії, набуває практичних умінь, залучається до різних форм навчальної діяльності.

Розглянемо педагогічну умову – *інтерактивне навчання, що активізує діалогову взаємодію учасників методичної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин*. Серед освітніх тенденцій, що впливають на особистість учителя музики, відзначимо тенденцію до інтерактивного діалогу, що пройнятий глибокими індивідуальними переживаннями і почуттями. Важлива суб'єкт-суб'єктна діалогова взаємодія викладача і студентів, студентів. Її специфіка полягає в їх взаємозв'язку з емоціями, почуттями,

переживаннями учасників, що впливають на перебіг і результати цієї взаємодії.

На заняттях акцентуємо увагу на інтерактивному праксеологічному навчанні музики ("interactive learning", тобто навчання (стихійне або спеціально організоване, "навчання у співпраці", що формує самодисципліну, волю, самостійність і мотивацію учіння. Результатом такого навчання музики є створення студентом інноваційного продукту (музичного проекту-газети, виставки, інсценізації народної пісні, етюд), а також зміни внутрішніх особистісних якостей і характеристик учителя музики: підвищення рівня активності, самостійності, рефлексії та особистісна професійна позиція.

Позитивні якісні зміни свідчать про застосування ідеї педагогічної праксеології. З метою ефективного формування особистості майбутнього вчителя музики використовуємо рольові ігри. Фахівці називають рольові ігри формою "вільного самовияву людини, що розгортається у вигляді змагання, або у вигляді виконання якихось ситуацій, смислів, станів". Вдало проведена гра знімає психологічне напруження в поведінці. Участь у грі сприяє розвитку таких комунікативних умінь, як уміння орієнтуватися в умовах спілкування, обираючи відповідну комунікативну стратегію і тактику.

Ефективним психолого-педагогічним механізмом формування особистісних рис майбутнього вчителя музики є творча майстерня викладача. З метою навчитися творчо читати нотний текст, застосовувати методи педагогічного малювання, педагогічної драматизації, педагогічної імпровізації, педагогічного інтонування, набути власного виконавського досвіду залучаємо до роботи зі студентами діячів культури, мистецтва, вчителів-новаторів.

Залучаємо студентів до концертно-виконавської й музично-просвітницької роботи, фестивалів, конкурсів, олімпіад, які проводимо також і в музеях. Такий досвід, коли вчителя музики готують і як організатора співпраці з музеями, наявний у Франції. Досвід зарубіжних країн засвідчує

вплив на цілісний розвиток особистості вчителя музики і тенденції інтернаціоналізації, полілогу різних культур.

Педагогічна умова – оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність забезпечує формування:

- когнітивно-креативного компонента методичної підготовленості майбутнього вчителя музики, до характеристик якого відносимо здатність критично осмислювати музичний матеріал і здійснювати відбір художньо значущих творів;

- уміння добирати оптимальні творчі технології через вибір змісту, форм і методів методичної підготовки, моделей навчання;

- володіння методами розвитку творчих здібностей;

- творчий підхід до виконання завдань;

- здатності до досягнення, трансляції інновацій;

- спроможності створення інновацій у процесі професійної діяльності;

- володіння прийомами і методами генерування та аналізу ідей;

- уміння оцінювати свій професійний рівень, планувати, організовувати й контролювати свої дії.

Розвитку інтелектуальної активності сприяє навчання студентів прийомам розумової діяльності, що сприяють глибокому усвідомленню музичного матеріалу, що вивчається, та його більш тонкому емоційному сприйманню. Володіння такими прийомами як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез і узагальнення, дозволить вчителю вирішувати не лише виконавські, а й педагогічні завдання.

У ході дослідної роботи нами були виявлені якості, властиві творчій самостійності, пов'язаній з виконавською діяльністю: уміння поставити перед собою певне художнє і педагогічне завдання, а також знайти шляхи його реалізації; вміння здійснити педагогічний аналіз власного виконання і надати йому оцінку; вміння показати прийоми, що допомагають усунути недоліки виконання; постійна потреба в збагаченні власного музичного досвіду;

розширення наявних знань, накопичення різноманітного музичного репертуару; прагнення до творчого пошуку вирішення художніх завдань [51].

Підсумовуючи викладене вище, підкреслимо, що готовність майбутнього вчителя музики до професійної діяльності передбачає наявність таких якостей, як творча самостійність та інтелектуальна активність. Вони передбачають не лише володіння певною системою знань, умінь і навичок, а й здатність самостійно мислити, знаходити нестандартні рішення творчих завдань, вміння передбачати кінцеві результати власної діяльності.

Для забезпечення якості й успішності майбутньої музично-педагогічної діяльності студенту необхідно володіти теоретичними знаннями з музичних дисциплін, методики викладання музики на сучасному етапі, дидактики, вікової та педагогічної психології, що сприятимуть у формуванні індивідуального стилю, зокрема, методичної діяльності

У досягненні проектного результату навчання, за визначенням О. Полякової, – розкритті творчого потенціалу студентів, педагогом здійснюється непряме управління у відповідності до наступних етапів:

1 етап – створення творчої атмосфери у класі, яка психологічно розкріпачує учня. Створення подібної атмосфери передбачає взаємодію педагога з учнями на умовах доброзичливих, емоційно-позитивних відношень, що К. Роджерс визначає як фасилітація. Цей етап непрямого управління реалізується на усіх рівнях музично-педагогічного процесу

2 етап – власне акти – співтворчості, у яких вчитель майстерно створює передумови для "виходу" учня на "самостійні" творчі ідеї та рішення. Досягнення цього етапу непрямого управління припадає, переважно, на загальноосвітній рівень музично-педагогічного процесу.

3 етап – формування в учня, студента стійкої мотивації, установки на творчу діяльність, на самореалізацію у музичній діяльності. На основі цих установок відбувається самоактуалізація особистості, просування на шляху від "Я-справжнього" до "Я-ідеального", "Я-майбутнього" (за Р. Бернс, Т. Шибутані), перетворення творчості у внутрішню життєву потребу.

Повноцінна реалізація цього етапу непрямого управління припадає в основному на професійний рівень музично-педагогічного процесу [78, с. 369].

Розглянемо такі педагогічні умови, як раціональне використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення праксеологічно зорієнтованих навчальних ситуацій з позицій їх продуктивності, успішності, цілевідповідності.

Багаторічний досвід науково-педагогічної діяльності, дослідно-експериментальна робота переконує, що сьогодні однією з головних педагогічних умов є створення творчого середовища. Професія вчителя музики є творчою. Оскільки будь-яка людина унікальна, кожний ефективний крок у роботі зі школярами пов'язаний з відкриттям нового у музиці, методиці, школярі та у самому собі. Це не обов'язково глобальне відкриття для всього людства, тобто, дійсно, щось нове. Психологічно головне – це наявність відкриття для себе, для власного буття. Без таких відкриттів не має розвитку – особистісного та професійного. У психології встановлено, що творчість не можлива без напруженої, довготривалої, годинами рутинної праці, без попереднього вивчення предмету та його суб'єктивного усвідомлення.

Будь-який предмет, будь-яку навчальну дисципліну можна викласти як систему аксіом, непорушних сентенцій, але можна і потрібно формувати, залишати знання відкритим, незакінченим, тобто таким, яким воно є у реальності – таким, що потребує поглиблення, доповнення. У цьому полягає, власне, мотиваційна основа творчості. Для того, щоб відкрити, зробити щось нове, людина спочатку повинна побачити, прийняти, усвідомити своє незнання, невміння, невдачу. Це цілковито необхідно, хоча і є недостатнім для творчості, тому що не можна відкрити те, до чого людина абсолютно не готова. Тому слід ще раз підкреслити, що не буває готовності без відповідної планомірної та довготривалої підготовки як особливого процесу. Для того

щоб працювати творчо, зазначають Д. Кирнарська, М. Киященко, К. Тарасова, студент спочатку має творчо навчатися, останнє багато в чому залежить від якості викладання у закладі вищої освіти [99].

Перерахуємо основні музично-педагогічні принципи, які сприяють творчому навчанню у викладанні музики.

1. Збільшення обсягу матеріалу, що використовується в навчально-освітньому процесі, розширення репертуару завдяки якомога більшої кількості творів, більшої кількості художньо-стильових явищ. Оскільки кількість опанованого, асимільованого студентами матеріалу (музичних творів, теоретичної інформації) трансформується у більшості випадків у якість художньо-інтелектуальної діяльності.

2. Прискорення темпів проходження певної частини навчального матеріалу, відмова від непомірно тривалих термінів роботи над музичним творами, установка а оволодіння необхідному ігровими навичками у найбільш стислі строки. Реалізація даного принципу забезпечує постійне та швидке надходження різноманітної інформації у музично-освітньому процесі, що, в свою чергу, позитивно впливає на розширення професійного світогляду, збагачення арсеналу знань.

3. Збільшення міри теоретичної ємності занять музичним виконавством, тобто використання під час заняття якомога більш широкого діапазону відомостей музично-теоретичного та музично-історичного характеру.

4. Відхід від пасивно-репродуктивних (наслідувальних) способів діяльності. Необхідність такої роботи з музичним матеріалом, при якій з максимальною повнотою проявляється активність, самостійність та творча ініціатива студента. Мається на увазі надання йому певної свободи та незалежності, які відповідають його професійним можливостям, рівню розвитку музичного інтелекту, загальних та спеціальних здібностей [99, с. 346].

У процесі навчання музично-методичних курсів важливо задіювати як

традиційні (лекції, семінари, лабораторні, факультативи, спецкурси та ін.), так й інноваційні види і форми навчально-пізнавальної діяльності: творчі лабораторії, методичні майстерні, майстер-класи, проблемні семінари та ін., під час яких студенти набувають фахових знань, поглиблюють уявлення про сучасні освітні методи і технології, набувають певний досвід їх реалізації в освітньому процесі.

Термін "технологія" (від гр. *techne* – майстерність і *logos* – слово, вчення) дослідники загалом характеризують як знання про майстерність. Вибір освітньої технології на заняттях означає "вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання і стилю роботи вчителя з учнем" [68, с. 11].

Серед продуктивних освітніх технологій, що спрямовані на індивідуальну освітню траєкторію розвитку студента, його творчу самореалізацію, виділяють технології активного та інтерактивного навчання. Розкрити творчі можливості майбутніх учителів музики через занурення в досвід старшого колеги-вчителя дозволяє технологія майстер-класу (від англійського *masterclass*: *master* – кращий в якій-небудь галузі, *class* – заняття, урок).

Аналіз опитувань, інтерв'ювань учителів, студентів, викладачів, власний досвід практичної роботи з майбутніми вчителями музики засвідчує, що навіть досвідчений викладач не завжди може навчити конкретним технікам, навичкам. Припускаємо, що тренер у майстер-класі має бути аналітиком, а творчий потенціал майстра оптимально передається в живому спілкуванні.

Розглянемо специфіку майстер-класу на основі узагальнення наукових праць. Майстер-клас проводиться з метою демонстрації інноваційних прийомів, способів, технологій навчання; презентації свого досвіду або досвіду іншого педагога в реальному часі чи засобами мультимедіа. Мета майстер-класу – це також і музично-естетичне виховання студента.

Серед важливих ознак майстер-класу виокремлюємо, зокрема, і такі, як
- створення умов для залучення студентів в активну діяльність;

- постановка проблемного завдання і вирішення її через "програвання" різних професійних ситуацій; надання можливості кожному учаснику обирати й оцінювати пропонований методичний матеріал;

- співпраця учитель – учень /викладач - студент, співтворчість і спільний пошук.

До критеріїв оцінки проведеного майстер-класу, за О. Ігною [29, с.125], відносимо:

- культуру представлення ідеї;
- ексклюзивність методики;
- оптимальність інформації;
- наявність оригінальних прийомів актуалізації, пошуку, відкриття, осяяння, чіткий алгоритм, рефлексії;
- артистичність;
- загальну культуру майстра.

Фахівці наголошують на потребі якості самостійної роботи, неформальної освіти студентів, що тісно між собою взаємопов'язані та взаємодоповнювані. Неформальна освіта відображає й задовольняє особистісні потреби й запити для самореалізації. Інформальна освіта є індивідуальною пізнавальною діяльністю особистості в культурно-освітньому просторі (спілкування, читання, відвідування установ мистецтва і культури, здійснення подорожей тощо), що сприяє індивідуальному та професійному розвитку.

Серед педагогічних умов формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики відзначимо також апробацію і створення нових оригінальних методів навчання музики.

Поняття метод у найбільш широкому значенні є спосіб досягнення мети, сукупність прийомів, правил, норм пізнання та дії, основна функція якого полягає в організації та регуляції будь-якої діяльності. У педагогіці поняття метода навчання та виховання – багатозначне.

Традиційно метод визначається як "спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і учнів, при якому учні засвоюють знання, уміння та навички, розвиваються їх особистісні якості та здібності, формується науковий світогляд та досягається необхідна підготовка підростаючого покоління" (О. Соколова [117, с. 417]). Певною мірою можна констатувати, що метод також є і способом навчально-виховної роботи, траєкторією, що веде учня від незнання до знання, від невміння до уміння, і, як вказує Г. Ципін, "видом взаємопов'язаної діяльності учня та вчителя, спрямованої на досягнення певних результатів у навчанні" [125, с. 167]; впорядкованою системою дій усіх учасників навчально-виховного процесу; шляхом становлення особистості учня і способом його професійної підготовки. При загальній варіативності та багатозначності визначень, можна констатувати, що вони не є протирічливими та кожне з них відображає одну з функцій методу. Саме ця багатозначність дозволяє говорити про поліфункціональність методу, як його основної характеристики.

Якщо спосіб дії виконує лише одну функцію, тобто є монофункціональним, то можна говорити про методичний прийом. Методичні прийоми як способи викладання – однозначні за змістом односпрямовані за вектором дії та вирішують одиничні, часткові завдання [78, с. 373].

Відповідно до положень Є. Полякової [78, с. 374] у викладанні музики методи та методичні прийоми можна умовно поділити на декілька груп:

1. Методи, дія яких спрямована на художню свідомість особистості, її творчий потенціал, емоційно-вольову сферу, образно-асоціативне мислення, особистісно-професійні якості, фантазію та уяву. Метою використання цих методів є формування людини в цілому, збагачення загального, професійного та емоційного інтелекту, активізація мотиваційної сфери, становлення та розвиток загальних і специфічних особистісно-професійних якостей. Тобто ці методи спрямовані, в першу чергу, на зміну особистісних параметрів учня.

2. Методи, спрямовані на вдосконалення музичної діяльності: практичних дій, операцій, технічних прийомів. Для музично-виконавських дисциплін це розвиток виконавського апарату, психомоторики (рухово-технічних умінь та навичок), якісного звуковидобування, педалізації, поліритмії тощо. Застосування методів цієї групи передбачає досягнення наступних цілей: становлення, розвиток і вдосконалення виконавської діяльності учнів (у нашому випадку підготовки педагога-музиканта), актуалізація специфічних професійних умінь та навичок, збагачення виконавських прийомів, формування стійкої мотивації до музично-виконавської діяльності.

3. Методи, що пов'язані з педагогічним моніторингом організації якості навчання та виховання. Методи спрямовані на реалізацію наступних цілей: аналіз ефективності навчально-вихованого процесу, перевірка результативності та динаміка інтенсивності музично-педагогічного процесу, визначення рівня розвитку особистісно-професійних якостей учнів. Без методів моніторингу неможлива інтенсифікація педагогічного процесу. Ці методи переважно спрямовані на виявлення стану та позитивні зміни музично-педагогічного та музично-освітнього процесів.

Методика визначається як галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності навчання та виховання. Розрізняють загальну методикау навчального предмета та часткові методики. Іноді цей термін вживається в більш вузькому значенні як вчення про методи навчання та виховання. Отже, методика музичної освіти є частковою методикою, що має свій зміст та визначає специфіку усього навчально-виховного процесу.

В. Школяр, розглядаючи специфіку методики музичної освіти, пропонує наступну її якісну характеристику: "Методика як форма конкретизації методології є творчістю вчителя щодо організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів з метою привласнення морально-етичного змісту музичного мистецтва та розкриття механізму перетворення явищ та

фактів об'єктивного світу в музичні образи у єдності змісту, форми та засобів вираження" [60, с. 71].

Дещо інші характеристики методики відмічають Е. Абдулін та Є. Ніколаєва, представляючи її у вигляді "... процесу та результату інтерпретації основних теоретичних положень до конкретних педагогічних умов. Методика реалізує навчальну, виховну та розвиваючу функції музичної освіти та займає проміжне положення між наукою та мистецтвом" [1, с.5].

За визначенням О. Полякової [78] методика є процесом та результатом регулярної та послідовної інтерпретації основних теоретико-методологічних положень у конкретних педагогічних ситуаціях:

- з метою організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів;
- привласнення морально-етичного змісту музичного мистецтва;
- розкриття механізму перетворення явищ та фактів об'єктивного світу у музичні образи.

Методичне забезпечення реалізації концептуальної моделі, як показує проведена нами дослідна робота, складають *особистісні складники*: самоспостереження, самозвітування, емпатичного слухання, акцентування цінностей, емоційно-ціннісних контрастів, саморегуляції тощо та *інструментальні*: метод "мозкового штурму", евристичної бесіди, групової дискусії, порівняльного аналізу різних позицій, подолання інерційного ефекту мислення, вирішення музично-педагогічних задач, аналізу конкретних педагогічних ситуацій, імітаційного моделювання ситуацій, проектів тощо.

Окреслені вище тенденції тісно пов'язані з тенденцією неперервної освіти, яка є основою розвитку особистості через освітні інституції, її саморозвитку та самовдосконалення, є основою виховання вчителів музики, здатних оберігати і примножувати культурно-мистецькі й освітні цінності.

Значну роль у теоретичному обґрунтуванні виховної і розвиваючої функції творчих методів відіграє положення сучасної науки, яка передбачає трансформацію когнітивного змісту навчання в емоційний стан того, хто навчається. Емоційна складова творчого процесу є "енергетичним

потенціалом" особистості, який стимулює і підтримує сам процес (Е. Яковлева) [130].

З цією позицією корелюється і положення про необхідність ідентифікації навчального матеріалу з особистістю самого студента, що дозволяє активізувати позицію студента як суб'єкта навчально-виховного процесу та актуалізувати аксіологічну складову навчального матеріалу. Для суб'єкта навчально-музичної діяльності процес ідентифікації з матеріалом перетворюється на створення індивідуальної емоційної програми твору, який сприймається та виконується, що має крім загальнолюдського і особистісний зміст, особистісну цінність (В. Ражніков) [32].

Особливу підгрупу складають методи активізації творчих здібностей студентів. Це евристичні методи і прийоми, що дозволяють розвинути інтуїтивні потенції особистості при вирішенні творчих завдань [32]. Розглянемо деякі з методів.

В основу методу "мозкового штурму" покладено співтворчість, довіру, поєднання інтуїтивного і раціонального. Сутність методу полягає в активізації індивідуального творчого потенціалу при колективному генеруванні ідей. Однією з його модифікацій є метод "мозкової атаки", сутність якого полягає в подоланні інертності мислення в процесі висунення великої кількості ідей при блокуванні їх критичного аналізу.

Метод колективної творчої діяльності спирається на мислєдїяльнїсну педагогіку, коли принцип діалогічності і процедура смислонабуття забезпечують індивідуальний розвиток особистості в колективній продуктивній діяльності.

Метод дефініцій полягає у формулюванні понять, побудові визначень тих чи інших процесів або явищ на основі законів логіки. Розвиває мислєдїяльнїсть і креативний потенціал студента.

Метод евристичних питань дозволяє систематизувати інформацію, необхідну для зняття проблеми і вибудувати стратегію вирішення творчого завдання.

Метод аналогії знаходиться на стику інтуїтивного і раціонального пізнання, активізує пізнання суттєвих ознак досліджуваного феномена. Розвиває критичність мислення (як одну з сутнісних характеристик креативності особистості).

Метод синектики забезпечує детальний аналіз явища, проблеми на основі багаторазового уточнення сенсу, аж до остаточного формулювання проблеми та її вирішення.

Метод корекції особистісно-професійних якостей як акмеологічних інваріантів професіоналізму передбачає діагностику і усвідомлення студентом свого особистісного профілю, опору на рекомендації педагога щодо посилення регулюючих функцій. Цей метод наближений до групи методів корекції і регуляції емоційних станів.

Метод індивідуальних творчих завдань пов'язаний з принципом індивідуалізації навчання (для групових і лекційних занять) і зі специфікою навчання дисциплін музично-виконавського циклу в індивідуальному класі. До складу творчих завдань входить проблема, вирішення якої сприяє особистісно-професійному розвитку педагога-музиканта. Метод експертних оцінок, суть якого полягає в рефлексії педагогічної взаємодії з точки зору різних рольових позицій (педагога, психолога, керівника, вченого, учня та ін.). Метод може бути ускладнений обмеженням рефлексованих позицій будь-якою парадигмою або методологічним підходом.

Метод рефлексії, що передбачає самооцінку рівня власного розвитку, факторів, що впливають на учасників музично-педагогічного процесу і умов, в яких він відбувається.

Метод схематизації, що забезпечує розвиток раціональної сфери, зокрема логічного мислення. Метод дозволяє структурувати і систематизувати матеріал, дисциплінує мислення, зміцнює його операційну сторону і мнемічні функції.

Метод протиріч, сутність якого полягає у спростуванні будь-якої думки, усталеної в науці або в побутовій свідомості. Розвиває критичність мислення, актуалізує отриману в процесі навчання інформацію.

Метод творчих науково-дослідних і художньо-естетичних проєктів пов'язаний з побудовою власних проєктів вирішення якого-небудь завдання. Проєкти можуть бути реальними або уявними задумами і розвивати фантазію, уяву, інтуїцію. Особливу цінність для розвитку творчого потенціалу надає можливість практичної реалізації проєкту (при його реалістичності).

Метод психологічної підтримки забезпечує зняття психологічних затисків (що є особливо важливим для музично-виконавської діяльності), психологічних бар'єрів у розумовій діяльності, обумовлює переживання і усвідомлення цінності власної діяльності на рівні творчості.

Ці методи застосовуються для розвитку особистості педагога-музиканта в цілісному музично-педагогічному процесі. За допомогою творчих методів досягаються багатоманітні цілі: ефективна професійна підготовка людини, розвиток його особистісно-професійних якостей, зміцнення креативного потенціалу та ін., тобто істотно змінюється якість підготовки фахівця у закладі вищої освіти, а суспільство, в результаті, отримує висококласного фахівця вчителя музики.

У програмах з музичного мистецтва для загальноосвітніх шкіл, зокрема, зазначається, що вчитель має допомогти учням відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, тому метою педагогічної практики є формування у майбутніх учителів музики професійних умінь і навичок використовувати під час уроків і позакласних заходів вокально-хорове виконання, імпровізацію, пластичне інтонування, інструментальне музикування тощо, культури слухання. Проводиться педагогічна практика відповідно до "Положення про організацію навчального процесу у закладах вищої освіти" та "Положення про проведення практики студентів закладів вищої освіти України".

Основні форми концертно-виконавської практики студентів Н. Овчаренко доповнює такими формами, що поглиблені у нашій роботі:

- *концертне виконання* музичного спектаклю, що передбачає виконання опери (окремих частин), мюзиклу, фольклорного музичного спектаклю, постановки, з персонажами, діючими героями та використанням засобів театральних мистецтв;

- *концертне виконання* твору з участю солістів (хору) та оркестру (камерного, симфонічного, народних інструментів, естрадного). Кожна з форм у залежності від поставленої мети, може мати ознаки іншої, тобто, модифікуватися [64].

Наведемо форми аудиторної та позааудиторної навчально-виховної діяльності, які спрямовані на формування творчо-пошукових умінь у концертно-виконавській практиці (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Форми навчально-виховної діяльності
у концертно-виконавській практиці

Форма	Зміст діяльності
<i>Творчий проект</i>	передбачає здійснення декількох етапів: вибору теми проекту з визначенням його мети і завдань; відбору інформації; підготовки наочно-ілюстративного матеріалу (визначення та підготовка до виконання вокальних творів); підготовка презентації; безпосереднє проходження творчого проекту; аналітичного оцінювання, освітньо-мистецької рефлексії
<i>Майстер-клас</i>	передбачає публічну роботу викладача зі студентом, у процесі якої здійснюється навчання не тільки учня, а і слухачів. Майстер-класи проводять досвідчені співаки, педагоги з метою передачі вокально-виконавського досвіду. Участь студентів у майстер-класі передбачає концертне виконання творів або частини твору перед слухачами
<i>Вокальний гурток</i>	метою вокального гуртка є поглиблення знань студентів у сфері вокального мистецтва. На засіданнях вокального гуртка майбутні фахівці готують доповіді про світові вокальні школи, видатних співаків, особливості інтерпретації смислів вокальних творів, методи роботи з дитячим голосом тощо
<i>Вокальна студія</i>	Метою вокальної студії є професійна підготовка майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності у процесі здійснення їх концертно-виконавської практики.

Таким чином, організація методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу має удосконалювати педагогічні

умови, в тому числі: спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійного праксеологічно-зорієнтованого середовища; впровадження інтерактивного навчання, що активізує взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну методичну діяльність; апробація і створення нових оригінальних методів навчання музики.

3.3. Проєктування навчальної системи методичної підготовки майбутніх учителів музики на основі практичної моделі

Вивчення стану сформованості методичної підготовленості майбутнього вчителя музики дало можливість припустити, що процес формування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики відбуватиметься більш якісно, якщо розробити і поетапно реалізувати в умовах закладів музично-педагогічної освіти проєкт навчальної системи, що включає організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу.

У межах параграфу охарактеризуємо мету, підходи, принципи, блоки, етапи практичної реалізації проєкту навчальної системи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу.

Зазначимо, що специфіка уроків музики полягає в тому, що музика (класична, народна), спів є дієвим засобом естетичного, духовного виховання і самовдосконалення особистості, і завдання учителя музики як учителя-коуча, фасилітатора, т'ютора – через "занурення" в текст духовної культури, звернення до живого образного звучання пісні, через особисте захоплення, артистизм, імпровізацію, ефективну педагогічну дію допомогти учням відчувати найтонші відтінки почуттів, розвинути естетичний смак. Інтегруючими якостями особистості майбутнього вчителя музики мають

статі: *музична розвиненість* (любов до музики, емоційно-ціннісне до неї ставлення), *музична освіченість* (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для ефективного здійснення професійних функцій), *професійна спрямованість* (зацікавленість і відповідальність за власну професійну підготовку, сформованість професійних переконань) [103].

Теоретичний виклад навчального матеріалу учитель музики доповнює співом, грою на музичному інструменті, а іноді усі ці дії потрібно виконувати одночасно. Ефективність музичного навчання і виховання учнів значною мірою залежить від особистості вчителя, його світогляду і фахово-методичної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції [103].

Учені, які досліджують різні аспекти педагогічної праксеології, дійшли висновку, що критеріями оцінювання якості музично-педагогічної діяльності можуть бути: педагогічність/непедагогічність поведінки суб'єкта педагогічної діяльності; показники успішності отриманого результату відповідно до прийнятих стандартів; відповідність змісту і способів педагогічної діяльності вимогам сучасності (інноваційна діяльність); видова/змістова специфіка активності суб'єкта педагогічної діяльності; приналежність педагогічної діяльності та її суб'єктів до певного "взірця" [37, с. 43].

Важливо також урахувати, що музично-педагогічна діяльність характеризується множинністю смислів – онтологічним (пов'язаний із здібністю людини наслідувати культурний досвід минулих поколінь); особистісним (кожна людина залежно від власного розуміння відкриває для себе своє місце і роль у педагогічній діяльності); праксеологічним (зумовлений вимогами доцільності педагогічних дій із позиції природи музично-педагогічної діяльності). Результатами музично-педагогічної діяльності виступають: якість організації освітнього процесу, якість навчальної, художньо-творчої, дослідницької діяльності вихованців; динаміка особистісних проявів, збагачення особистого досвіду учнів.

Н. Кузьміна зазначає, що "педагогічна діяльність може бути успішною, якщо структура особистості вчителя відповідає структурі діяльності та якщо основні галузі педагогічної діяльності вимагають спеціальних здібностей" [43, с. 12]. Учитель музики постійно вирішує одне основне завдання – як побудувати педагогічну дію, щоб учням було цікаво навчатися. Педагогічна дія у освітньому просторі представляє собою досить складний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, реалізація якого потребує від учителя високого рівня методичної підготовленості.

Проектуючи навчальну систему методичної підготовки майбутніх учителів музики, враховуємо ідеї дослідників, в яких обґрунтовано специфіку моделі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності (Н. Овчаренко [64]), до інноваційної діяльності (К. Завалко [23]), вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах (Л. Василенко [12]), професійної майстерності учителів музики (А. Козир [36]).

На основі узагальнення і систематизації наукових пошуків розроблено практичну модель методичної підготовки майбутнього вчителя музики (рис. 3.2), яку розглядаємо як спеціально спроектований об'єкт у вигляді схеми, що відображає у спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між її елементами, схематичне відображення розгорнутого у часі педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до соціального замовлення держави на підготовку діяльнісно компетентних вчителів музики і ґрунтується на цінностях соціокультурного розвитку особистості фахівця.

Практична модель дозволяє розглядати організацію музично-методичної діяльності студентів на проектувальному, виконавському та рефлексивному рівнях методичної діяльності, а також з позиції її *доцільності* (відповідності наміченій меті), *раціональності* (осмисленості та обґрунтованості) та *ефективності* (приведення до потрібного результату).

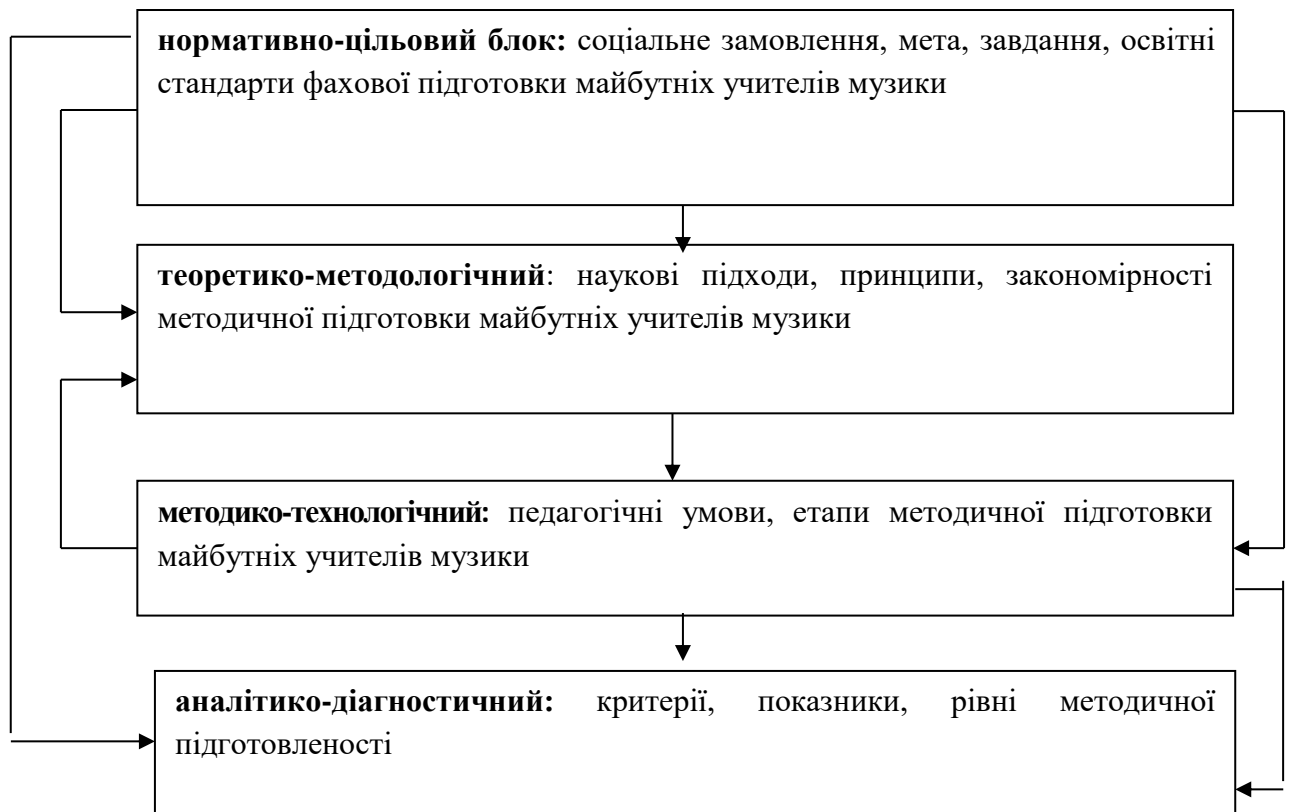


Рис. 3.2. Блоки праксичної моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики

Модель містить кілька блоків. Блоки моделі взаємопов'язані цілями і завданнями щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики.

У *нормативно-цільовому* блоці моделі відображено мету, завдання, освітні стандарти і соціальне замовлення на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на основі актуалізації потенційних можливостей та дотримання відповідних педагогічних умов.

У *теоретико-методологічному* блоці висвітлюються наукові підходи й основні принципи формування досліджуваного утворення.

Урахування положень системного підходу дозволяє вибудовувати змістове наповнення музичних, вокально-методичних, педагогічної практики на засадах міжпредметної інтеграції. Використання положень компетентнісного підходу дає можливість посилити практичну спрямованість навчання, комплексне застосування праксеологічно цінних знань,

формування у студентів механізмів самонавчання і самовиховання через організацію самостійної роботи, факультатив, гурток, майстерню досвідченого співака. Особистісний підхід передбачає створення умов для самореалізації і саморозвитку особистості. Застосування у музично-методичній підготовці положень гносеологічного підходу дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід методичної діяльності та інноваційні підходи. Урахування ідей діяльнісного підходу дозволяє формувати у майбутніх учителів музики необхідні уміння і навички щодо виконання методичних дій, вияву активності та апробації раціональних моделей методичної діяльності [87].

Лекції, практичні заняття, самостійну, індивідуальну роботу, практику організуємо з урахуванням основних положень аксіологічного підходу: цінності гуманності, духовності, творча свобода і гідність особистості. Залучення ідей праксеологічного підходу дозволяє розглядати навчання, виховання, практику в єдності: розвиваємо уміння студентів доцільно обирати ефективні форми, методи і прийоми організації навчання відповідно до теми, мети, складності і значущості навчального матеріалу [87].

Відбір змістового наповнення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, комунікативно-асертивного, емоційно-вольового, креативно-конативного компонентів методичної підготовленості та формування на цій підставі у студентів відповідних знань у галузі музичного мистецтва та методики, ціннісних орієнтацій, здатності до трансляції або створення інновацій, до імпровізації, прогнозування результатів своєї діяльності; практичних умінь володіти голосом, мімікою, жестами, прийомами і методами генерування та аналізу ідей успішно застосовувати праксеологічні педагогічні технології, що забезпечують успішність музично-педагогічної діяльності здійснюємо з урахуванням загально-дидактичних принципів гуманізації, професійної спрямованості, системності, цілісності, випереджувального навчання, міжпредметної інтеграції, диференціації та індивідуалізації, спільної діяльності викладача і студента. []87

Ураховуємо і специфічні принципи, обґрунтовані:

- А. Хуторським (продуктивності навчання; принцип ситуативності навчання; принцип освітньої рефлексії) [124],

- І. Бехом (принципи нового педагогічного мислення: проблематизації; особистісно-зорієнтованого підходу до особистості кожного студента; діалогізації, який полягає у творчій взаємодії педагога зі студентами та в міжособистісному спілкуванні студентів між собою на основі довіри; принцип персоналізації, який дозволяє активно включати у навчальний процес особистісний досвід майбутніх учителів [9, с. 11];

- Е. Абдуліним (філософсько-естетична спрямованість у викладанні музики; музикознавча спрямованість, тобто опора на єдність народної, авторської, класичної й сучасної музики; опора на інтонаційний, жанрово-стильовий підхід у вивченні музики в її зв'язках з життям; художньо-психологічна спрямованість з опорою на єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого початку в музичній освіті; художньо-дидактична спрямованість (послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного навчання та виховання, міцність й дієвість результатів музичної освіти); музично-педагогічна спрямованість (образність і цілісність, діалектика музично-педагогічної мети і засобів, єдність художнього і технологічного тощо) [3, с. 121];

- Г. Падалки (культуропровідності; естетичної спрямованості, що свідчить про спонукання у процесі мистецького навчання до досягнення естетичної цінності художніх творів, до сприймання мистецтва як явища, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в життя людини); рефлексивності, що спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного "Я" із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [71];

- Л. Тоцькою [120] (принцип *зацікавленості тобто* ступінь активної дії у музично-творчому процесі; *свідомості* включає в себе активізацію процесів осмислення на особистісному та діяльнісному рівнях; *перспективності*: завдання педагога – перебувати у постійному творчому пошуку, відкривати все нові і нові перспективи, як у процесі навчання, так і в процесі виховання студентів; *єдності художнього і технічного розвитку* співацького голосу; *внутрішньої побудови образу*.

Ураховуємо такі **функції**, як *системна*, що дозволяє уявити об'єкт вивчення як систему з усіма її зв'язками:

- *діяльнісна* – дозволяє проникнути в сутність методичної підготовки з психологічної і педагогічної точки зору, виявити її закономірності, умови успішного формування методичної підготовленості, вимагає максимальної активності студентів у процесі опанування методичними знаннями та навичками;

- *особистісно-розвивальна* – дозволяє зробити опис умов для повноцінної реалізації особистості у період навчання у ВНЗ, а також у майбутній педагогічній діяльності, визначається розвитком неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О.Рудницька);

- *компетентнісна* – охоплює широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними вміннями й навичками, сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя: педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); музично-фахових (музичні якості та здібності, тощо);

- *технологічна* – дозволяє визначати необхідні педагогічні технології, спрямовані на розвиток методичної підготовленості;

- *проектувальна* – забезпечує орієнтування студентів на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах [87].

Методико-технологічний блок моделі охоплює:

- етапи методичної підготовки;

- педагогічні умови:

- спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності через створення практично-методичного та праксеологічно-зорієнтованого середовища в університеті;

- стимулювання інноваційного навчання інтерактивними засобами, що активізують взаємодію учасників методичної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин для розроблення особистісно й професійно значущих продуктів музично-педагогічної діяльності;

- оновлення та вивчення змісту, підходів і принципів методичної підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням новітніх навчальних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції;

- оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів методичної підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну, доцільну та ефективну діяльність;

- залучення студентів до вирішення практичних завдань, виконання дій творчо-методичного характеру, створення праксеологічно зорієнтованих навчальних ситуацій для раціонального використання у практичній діяльності форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, технологій з позицій їх проєктивності, успішності, цільовідповідності);

- педагогічну технологію та методико-технологічні засоби поетапного формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики;

- змістове наповнення навчальних дисциплін, позаурочної роботи, педагогічної практики; форми занять (лекції, практичні заняття, індивідуальні, групові форми роботи, фестиваль методичних ідей; семінар-практикум "Мої перші кроки");

- методи і засоби (евристичний, дослідницький метод, ділова, рольова гра, моделювання, цільове мікронавчання, робота в парах, один-вдвох-всі разом, мозковий штурм) [87].

У діагностико-результативному блоці представлено критерії, показники; діагностичний супровід формування методичної підготовленості. Результатом реалізації моделі має стати підвищення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів методичної підготовленості майбутнього вчителя музики.

Поглиблення та уточнення методології нашого наукового дослідження вимагало виділення основних принципів методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Аналіз наукових праць А. Алексюка, Ю. Бабанського, Г. Балла, І. Беха, В. Беспалька, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загв'язінського, І. Зязюна, В. Краєвського, І. Лернера, І. Підласого, М. Скаткіна, В. Сластеніна, А. Хуторського, у яких розкривається багатоаспектна проблема педагогічних принципів, а також представників сучасної музично-педагогічної думки (О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Отич, О. Рудницької та ін.), дозволили визначити систему педагогічних принципів, що зумовлюються визначеними підходами до методичної підготовки майбутніх учителів музики і забезпечують науково обґрунтовану постановку цілей, створення сприятливих умов, визначення змісту, добір форм, методів, засобів і прийомів навчання.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики ґрунтується на наукових *принципах*, що відображають загальні принципи професійної підготовки майбутніх учителів, відповідають змісту вищої педагогічної освіти.

Методичну підготовку майбутнього вчителя музики важливо здійснювати з урахуванням принципів:

- досконалої педагогічної діяльності, зокрема, прогнозування можливих результатів педагогічної діяльності;

- планування наступних дій,

- принципів співацького навчання (цілісності, адаптивності, резонансного звукоутворення, розвитку та збереження співацького голосу; принципів інтенсифікації, рефлексивного сприймання художніх образів музичних творів; свідомої опори на художньо-особистісний діалог; проєктивності) [91].

Загальними дидактичними принципами є такі:

- єдність виховання і навчання, єдність теорії і практики,

- оптимізація навчальної інформації,

- системність навчання.

Методологічними орієнтирами у дослідженні виступає *принцип взаємозв'язку і взаємозалежності педагогічних явищ*, зокрема, таких, як педагогічний процес і педагогічна діяльність. Акцентуємо увагу і на принципах об'єктивності, конкретності, історизму, науковості, діалектичності, детермінізму. Принцип *об'єктивності* передбачає розгляд процесу методичної підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням певних закономірностей. Зокрема, акцентуємо увагу на тому, що практична діяльність майбутнього вчителя музики передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду; студент є суб'єктом пізнання й діяльності, відтак формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики – "це завжди включення нових знань у структуру вже наявних (актуалізованих)" [57, с. 9].

Реалізація *принципу науковості* базується на встановленні подібності певних процесів за ідентичними ознаками; верифікації; виокремлення важливих наукових ідей, їх аналіз, узагальнення, створення нових відбувається шляхом абстрагування, умовиводів, ідеалізації. Принцип об'єктивності базується на використанні таких філософських категорій, як *детермінізм*, що відображає об'єктивний закономірний взаємозв'язок

методичної підготовки майбутніх учителів з процесом формування в них методичної підготовленості [16, с. 188]; *істина* – адекватне відображення педагогічної діяльності та особистості вчителя як найвищих критеріїв істини об'єктивного практичного професійного буття (Романишина); *людина* з її філософським, науковим, професійним світоглядом, внутрішнім Я, самоусвідомленням і самоідентичністю, інтелектом і духовністю; *діяльність* як форма активності особистості майбутнього вчителя, його свідомості та ін.

Принцип конкретності базується на використанні методів дедукції, індукції, інтеграції, синкретизації та ін. Принцип історизму, що дає змогу перейти від емпіричного опису фактів до їх теоретичного узагальнення й виявлення еволюції наукових уявлень та поглядів на зміст і сутнісні характеристики фахової підготовки майбутніх учителів музики, використовуємо для визначення логічних зв'язків становлення й розвитку термінологічного апарату феномена "методична підготовка майбутніх учителів на засадах праксеологічного підходу".

Важливий принцип гуманізації навчального процесу, що передбачає актуалізацію через гуманістичні заняття можливостей, закладених в індивіді, всебічну культивування його гідності, формування в студентів цілісності, системності бачення світу і свого місця в ньому на основі єдності теорії й особистісного соціального досвіду, створення відповідного середовища, "олюднення" навчально-виховного процесу", таку його організацію, де студент на занятті є головною фігурою. Принцип гуманізації передбачає, насамперед, перебудову ціннісних установок самого викладача, педагога, індивідуалізацію і диференціацію навчання, використання індивідуальних нормативів і відповідно програм розвитку, посилення позитивних мотивацій, активізацію творчості [22].

Принцип системності, цілісності, інтеграційності, неперервності. Поняття системності, цілісності, інтеграційності та неперервності мають не тільки специфічні ознаки, а й такі взаємопов'язані характеристики, як органічність, цілісність; послідовність, причинно-наслідковість, системність;

трансформувальність, відновлювальність, інтегративність; взаємопроникненість, поєднувальність, комплексність. Це обумовлює неперервність музично-методичної підготовки, зв'язок між її етапами, ступенями розвитку, сутність якого полягає у динамічному зростанні й вдосконаленні відповідних компонентів музично-методичної підготовки, її педагогічної організації, спрямованої на результативно-якісні зміни у професійній підготовці фахівців.

Принцип цілісності передбачає взаємозв'язок усіх елементів та характерних особливостей, що утворюють єдине ціле в процесі взаємодії з іншими системами і зовнішнім середовищем. При цьому цілепокладання науковці розуміють не як механічне поєднання різнорідних частин, а як структурно організовану систему, яка виконує певні функції [116].

Принцип цілісності виявляється у методичному забезпеченні творчо-виконавського процесу. Добір методів навчання особистості мотивується завданням забезпечення їх взаємодії і передбачає таке їх структурування в реальному процесі, де кожен з методів роботи входить до закінченого, довершеного, загалом – цілісного кола педагогічних засобів, що у своїй сукупності становлять нерозривну єдність. Вплив принципу цілісності охоплює організаційні засади творчо-виконавської підготовки студентів, що передбачає взаємодію аудиторних і поза-аудиторних занять, добір відповідних форм тощо [102].

Проблема неперервності музично-методичної підготовки майбутніх учителів є закономірним відображенням тих суперечностей, що виникають між зростаючими вимогами до якості професійної, музично-методичної підготовки майбутнього учителя музики й усталеною практикою навчання у мистецьких навчальних закладах; між музично-теоретичною, музично-виконавською, практично-педагогічною, самостійно-пошуковою та здатністю вчителя інтегрувати та реалізувати набуті фахові компетентності у фаховій діяльності; між необхідністю формування готовності майбутнього учителя до різнобічної діяльності й недотриманням викладачами у процесі професійної підготовки студентів-музикантів відповідних методологічних підходів і

принципів, котрі забезпечують інтеграційну єдність теоретичного, методичного та практичного навчання й спрямовані на формування методичної підготовленості.

Поєднання принципів системності, цілісності й неперервності у творчо-виконавській підготовці учителя музики є закономірним процесом. Інтегративні закономірності є закономірностями становлення цілісності. Вони складають особливий підклас системних закономірностей, котрі охоплюють усі сфери реальності. За логічним статусом інтегративні закономірності є метазаконами, які описують механізми дії законів різного типу – структуроутворення, функціонування, розвитку та взаємодії [118].

Важливими у реалізації моделі є принципи *прикладної спрямованості, методичної підготовленості, емерджентності, ціннісно-сміслової*, що реалізуються в тісному взаємозв'язку і взаємообумовлюють один одного. Сутність принципу прикладної спрямованості полягає в тому, що методична підготовка майбутніх учителів музики спрямована на підготовку конкурентоспроможних на ринку праці випускників, здатних до успішної професійної діяльності на рівні національних та світових стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших завдань, готових до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

Принцип методичної підготовленості передбачає індивідуальну траєкторію формування методичної підготовленості, темп навчання, досягнення різного рівня сформованості методичної підготовленості, вибір форм і методів їх формування, індивідуальних засобів і педагогічних методик відповідно до рівня їх методичної підготовки (бакалаврат, магістратура).

Принцип емерджентності передбачає формування у майбутніх учителів музики методичної підготовленості, що виникла в результаті об'єднання її компонентів в єдину систему.

Принцип ціннісно-сміслової визначеності визначає цінність здійснення методичної підготовки майбутніх учителів музики для їх успішної

професійної діяльності та виражається в формуванні у них ціннісного ставлення до вивчення основних і спеціальних праксеологічних прийомів і операцій, до оволодіння компонентами методичної підготовленості як професійно значущими, до освоєння і вибору доцільних дій на основі їх професійної значущості.

Важливим є принцип *практичної орієнтації та максимальної фахової спрямованості навчання*, що спирається на філософське положення про те, що ефективність і якість теорії (освіти) перевіряються, підтверджуються і спрямовуються практикою, адже практика – критерій істини, джерело пізнання (навчально-пізнавальної діяльності) і галузь прикладання результатів навчання (І.Подласий). Основними характеристиками даного принципу є *інтегративність, прагматичність*, що вимагає практичної спрямованості навчання вимагає від викладача підпорядковувати теорію практиці, збільшення годин на практичну роботу студентів, уведення у якості контрольної-оцінювального засобу обов'язкової презентації студентом власного методичного портфоліо тощо.

Принцип максимальної професійної спрямованості навчання (принцип контекстного навчання) передбачає залучення студента до процесу майбутньої професійної діяльності (професійний контекст), вимагає від викладача показати необхідність вивчення даної теми *для майбутнього вчителя музики*: створити мотивацію і звернути увагу, що таку мотивацію можна буде зробити і для учнів. Реалізація такого принципу буде дієвою тільки у тому випадку, якщо його застосовувати систематично на заняттях усіх дисциплін і всіма викладачами. Тільки такий системний підхід, на наше глибоке переконання, може забезпечити успішність методичної підготовки майбутніх учителів музики. Принцип максимальної професійної спрямованості навчання має проявлятися передусім і *в організації занять, формах, методах та засобах навчання*.

Отже, музично-методична підготовка здійснюється неперервно і поступово, охоплюючи освітньо-кваліфікаційні рівні "Бакалавр", "Магістр", а

тому уможлиблює визначити її як складне системно-інтеграційне утворення, що діє в системі вищої музично-педагогічної освіти, визначає якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців й передбачає сукупність поліхудожнього, музично-теоретичного, музично-виконавського, практично-педагогічного і науково-дослідного напрямів професійної підготовки майбутніх учителів, орієнтацію навчального процесу на систематичне, поетапне й послідовне залучення студентів до самовираження у власній творчості в процесі ступеневої вищої музично-педагогічної освіти.

Інтегрованість визначається в органічному зв'язку і взаємопроникненні музично-теоретичної, музично-виконавської, практично-методичної, науково-дослідної підготовки студентів. Сучасний рівень науки формує зміст загальнотеоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної підготовки фахівця, а практика задає основні параметри моделі діяльності майбутнього фахівця конкретного профілю.

Інтеграція вищої освіти – це перехід від аналітичного підходу у викладанні кожної навчальної дисципліни до синтезувального, що заснований на міждисциплінарних цілемотиваційних, змістовних, процесуальних і методичних функціональних зв'язках дисциплін усіх навчальних блоків, які вивчаються у ЗВО.

Погоджуємося із висновками Т. Смирнової про те, що "важливою є не кількість дисциплін, а їх якісна кооперація, зумовлена певним способом зв'язку, достатнього для поєднання окремих компонентів науки" [115, с. 121]. Система комплексних знань, що утворюються при цьому, має бути динамічною та відкритою, а поєднання певних компонентів визначатимуть спеціальні проблеми даного профілю освіти, які не завжди повноцінно можна описати в рамках однієї галузі знань. Інтеграція знань сприятиме формуванню продуктивного мислення майбутніх фахівців, розвитку глибини, гнучкості, стійкості та усвідомленості, повноти і цілісності їх знань та умінь. Її результатом мають стати міждисциплінарні асоціації на рівні суджень, понять та узагальнень.

Принцип аксіологізму передбачає опанування принципами, нормами, способами, уміннями міжкультурної й міжособистісної комунікації на засадах суб'єктності й діалогу, емпатійності, толерантності, критичного мислення, ціннісної інтерпретації художніх творів і їх власного творення. У зв'язку з цим увага приділяється мікросоціуму, звертається увага на взаємовідношення суб'єктів художньо-педагогічного спілкування, їх духовного взаємозбагачення, взаємоспілкування, художньо-творчого вдосконалення і самовдосконалення, оптимального розвитку аксіосфери майбутніх фахівців як основи духовного розвитку особистості, оскільки ціннісні орієнтації опосередковують її самобутність, ставлення до навколишньої реальності і до самої себе.

Принцип діалогової взаємодії викладача і студента, на якому ґрунтується парадигма нового типу професійного музично-педагогічного навчання, зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування (О. Леонт'єв) за принципом діалогічної взаємодії, що сприяє розвитку творчого потенціалу, забезпеченню "особистісно формувальної функції" (О. Бодальов), оскільки людина не є лише окремою чуттєвою істотою, її сутність виявляється у зв'язку між "Я" і "ТИ", діалозі, єдності з іншими людьми. Діалог як мовне спілкування є не лише засобом, евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання [22, с. 217], а й визначенням суті і смислу знання, його мети та змісту, форм організації навчання, а головне – відіграє роль нового підходу до розв'язання проблеми узгодження загальних суспільних цінностей з унікально-індивідуальними, тобто кожного студента і учня.

Навчально-виховний процес, зазначає Г. Падалка [71], не може бути продуктивним поза встановленням педагогічно доцільних взаємовідносин між педагогом і студентом. Характеристиками міжособистісного і художньо-педагогічного спілкування, запорукою особистісного розвитку студента є: повага один до одного, стимулювання самостійності і творчого розвитку

студента, інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку педагога до комунікативно продуктивного здійснення навчально-виховного процесу, надання можливості студенту "розкритись", невимушено поводитись, вільно виявляти власні почуття і враження, дбати про створення позитивного настрою на занятті, про самовираження студента, свідомо коректувати власну поведінку відповідно до тих обставин, які виникають під час занять, створювати правильну, доцільно комунікативну стратегію у навчально-виховному процесі, що значною мірою впливає на характер особистісного розвитку студента.

Проблемно-діалогічний принцип, за Г.Падалкою, як основа такого спілкування дає змогу створити емоційний резонанс на основі взаєморозуміння і взаємоповаги, ефективно вирішувати поставлені завдання, формувати ціннісно-мотиваційну сферу, розвивати емоційно-образне мислення, формувати навички і вміння художньо-педагогічного спілкування. У такому суб'єкт-суб'єктному зв'язку здійснюється самореалізація, виявляється власна активність, "особистісний внесок", перетворення інтелектуальної-емоційної сфери іншої особистості [71].

Принцип індивідуалізації сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу навчання, означає виявлення, розвиток і збереження в студентів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, здатності добирати і застосовувати різновиди творчо-виконавської діяльності відповідно індивідуальній спрямованості художніх переваг студента, його інтересам і потребам, оскільки орієнтація на унікальність, своєрідність художніх схильностей претендує на більшу відповідальність у питаннях творчості, вибору і оцінки творів мистецтва.

Принцип індивідуалізації визначаємо за Г. Падалкою як піклування про "виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смислових переваг в галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості" [70, с. 154]. Принцип індивідуалізації спрямовується на

формування професійно значущих якостей кожного студента, уможливорює врахувати його суб'єктивно-типологічні особливості, спонукати кожного майбутнього фахівця до активної діяльності у різних видах композиторсько-виконавської творчості, цілеспрямовано формувати відповідно духовно-потребової сфери кожного студента здатність до свободи самовираження у відповідному і близькому йому "по духу" стилі, жанрі і виді композиторсько-виконавської творчості.

Принцип індивідуалізації зумовлює використання *принципу диференціації*, оскільки індивідуальна форма навчання як традиційна в сфері музично-педагогічної освіти, пов'язана із обранням методів, способів, прийомів педагогічного впливу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх художнього розвитку й творчої активності. Індивідуалізація і диференціація забезпечують індивідуально-творчий підхід до навчання студентів, що містить аспекти індивідуальних особливостей студентів, розвиток їх особистісних і професійних потреб, інтересів, здібностей і можливостей. Сучасна освіта, ґрунтуючись на предметній системі навчання, надає студентам можливість скласти індивідуальний навчальний план відповідно до обраної програми навчання.

Принцип варіативності пов'язаний із використанням у процесі підготовки студентів колективних, групових та індивідуальних форм навчання, вибір яких зумовлюється метою, навчальним матеріалом, методами й умовами навчання. Принцип варіативності зумовлений добором різних форм творчо-виконавської діяльності студентів, що відбувається у колективних (підготовка, обговорення, репетиції, оприлюднення студентами власних композицій і творчих проєктів), групових (виконавська діяльність під час групових занять з музично-теоретичних дисциплін, а також робота у малих групах (2-5 осіб) та індивідуальних формах навчання (індивідуальні заняття з дисциплін "Вокал"), а також надання індивідуальних консультацій і допомоги студентам з різноманітних питань виконавської діяльності, що сприяє формуванню творчих схильностей, спонукає до вираження власної

індивідуальності у власній творчості – необхідна умова у розвитку духовно-творчих координат майбутніх учителів.

Принцип креативності. Підкреслюючи творчу сутність педагогічної праці, В. Сластенін і Л. Подимова зазначають, що вчитель-новатор у педагогічній діяльності обов'язково бере участь у креативному процесі, який актуалізується в креативному результаті. Цей результат виявляється не тільки в матеріальних і духовних цінностях, а й в особистісному перетворенні під час створення не тільки суб'єктивного, а й об'єктивно нового продукту [112]. Звідси уявляється значущість залучення майбутніх учителів музики до творчої методичної діяльності, що передбачає створення власного продукту (музичного твору, проекту тощо), самовираження у власній продукції та у її реалізації.

Принцип рефлексивності передбачає спонукання студентів до самопізнання через розуміння людської природи. За Г. Сковородою, "...розвиток суспільства тоді може ладно йти, коли людина не лише добру, а й споріднену собі, розлиту по всьому складу діла, відправляє роботу. Це і є бути щасливим, пізнати себе чи свою природу, взятися за споріднене діло і бути з ним у злагоді із загальною потребою" [111].

Принцип рефлексивності, зауважує Г. Падалка [71] спрямований на спонукання студентів "до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного "Я" із художніми оцінками автор твору.

Принцип рефлексивності є *засобом* формування професійно значущих особистісних якостей студента. Розвиток здатності сприймати *власні* дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту твору і, зокрема свого власного, є потужним педагогічним *знаряддям* формування його життєвих позицій, світоглядних орієнтирів. Тому активізація вільного судження студентів щодо мистецьких явищ, власного художнього задуму та

його змісту, спонукання до самостійної оцінки власних творів та творів інших студентів, відкрите обговорення, активізація здатності до самостійних суджень, роздумів, міркувань, міра в партнерських стосунках викладача і студента, налагодження процесу обміну думками уможливорює мотивацію творчо-виконавської діяльності майбутніх учителів.

Принцип інноваційності виявляється у варіативності, динамічності змісту, форм, методів і технологій підготовки студентів до різних видів творчо-виконавської діяльності. Упровадження праксеологічно зорієнтованих технологій у навчальний процес надає методичній підготовці студентів *інноваційного характеру*, оскільки відображає особливості процесу оновлення, внесення нових компонентів у традиційну систему музично-педагогічної освіти, що характеризує суб'єктність, індивідуальний стиль творчої особистості майбутнього вчителя.

Ефективність будь-якого педагогічного процесу визначається успіхами учнів, студентів. Звідси витікає, що результативність музично-освітнього процесу може визначатися як відповідність результатів спільної діяльності педагога та учня задачам, що висувуються суспільством перед особистістю. Альтернативний музикально-педагогічний процес є певною мірою інноваційним, тобто сутність його зміни складається в іншому співвідношенні раціональних та емоційних компонентів цього процесу [78, с. 364]. Н. Масюкова та В. Слободчиков розрізняють новації та інновації. Новацію характеризують "короткочасність та несистематичність управлінських зусиль, що породжуються змінами лише окремих елементів системи, що перетворюється" [53, с. 151]. Інновація виникає на основі системної концептуалізації, розробки нових теоретичних основ, що мають наукову новизну. Інновація сприяє принциповому перетворенню, розвитку та зміні всієї системи в її цілісності.

До умов, які забезпечують формування позитивної мотивації навчальної діяльності в процесі навчання, А. Малихін відносить компетентність викладача у формуванні й розвитку мотиваційної сфери

студентів; безперервність діяльності щодо формування мотивації; спеціальний підбір методичних прийомів, форм навчання, що забезпечують позитивний вплив на розвиток мотивації [49].

Зорієнтованості навчального процесу на досягнення студентами якісних показників у співацькій діяльності, що означає визначення, теоретичне осмислення і практичне опрацювання педагогічних засобів спонукання студентів до усвідомлення еталонних зразків фахової діяльності і стимулювання їхньої внутрішньої потреби до досягнення вершин професіоналізму [97].

З-поміж принципів співацького навчання зі студентами виділяємо, зокрема, принципи цілісності (полягає в єдності сприйняття слухового еталону голосу та техніки його відтворення в тій чи іншій співацькій манері – академічній, народній, естрадній), адаптивності (пристосування голосу до хорового і сольного звучання, до функціонування голосу в різних видах діяльності), принципу резонансного звукоутворення (системи уявлень про взаємопов'язані акустичні, фізіологічні та психологічні закономірності виховання співацького голосу, що обумовлюють високі естетичні та вокально-технічні якості за рахунок максимальної активізації резонансних властивостей голосового апарату).

Ураховуємо також принципи гармонійного розвитку музично-творчих здібностей, всебічного розвитку індивідуальних якостей, духовних художньо-естетичних потреб студентів. Принцип доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики передбачає введення в процес навчання тих технологій, які гарантують його якість; принцип розвитку індивідуальності студента ґрунтується на можливості використовувати максимальну кількість елементів інформаційно-комунікаційних технологій для активного спілкування зі студентами, що допомагає виявити їх індивідуальні навчальні потреби [91].

Таким чином, навчальна система методичної підготовки майбутнього вчителя музики потребувала розробки практичної моделі, яка дозволяє розглядати організацію музично-методичної діяльності студентів на проєктувальному, виконавському та рефлексивному рівнях методичної діяльності, а також з позиції її доцільності (відповідності наміченій меті), раціональності (осмисленості та обґрунтованості) та ефективності (приведення до потрібного результату).

3.4. Технологія як засіб удосконалення методичної підготовленості майбутніх учителів музики

Поняття "методика" корелює із поняттями "технологія", "технологія навчання", "педагогічна технологія". Розглянемо сутність кожного з них.

Часто терміни методика і технологія використовуються поряд, доповнюючи один одного. "Оновлення змісту освіти потребує розробки і принципово нових *методик і технологій* (курсів автора) – В. Луговий, які містять у собі гарантований мінімальний рівень навченості, сувору витрату часу й професійну майстерність викладача" [48].

У понятті "технологія" (що містить дві складові: від грецької, латинської "техне": уміння, майстерність, мистецтво та "логос" – наука, вчення, слово) збігаються декілька сутностей. Поняття "технологія" розглядається як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [62, с. 529].

В освіті поняття технології пов'язане з певними професійними діями, що свідомо включають відомий і освоєний механізм розгортання логіки того чи іншого педагогічного процесу. Натомість поняття "техніка" позначає специфіку і рівень виконання суб'єктом окремих видів діяльності (техніка письма, читання, гри на музичному інструменті). У праксеологічному контексті технологія пов'язана з професійними діями, що включають

освоєний механізм розгортання логіки певного педагогічного процесу, у дослідженні – методичної підготовки майбутнього учителя музики.

Педагогічна технологія за визначенням І. Зязюна, це сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [27, с. 8]. Технологія – системна послідовність методів (у їх прикладному значенні), що забезпечує максимально точний стандартизований перехід від цілі до запланованого результату. Технологія є результатом точного прогностичного знання щодо внутрішніх механізмів отримання бажаного результату [73, с. 72].

В освіті поняття технології пов'язано з професійними діями, що усвідомлено включають пізнаний та засвоєний механізм розгортання логіки того або іншого педагогічного процесу. Педагогічна технологія і методика дають системне підґрунтя для результативної організації та опису освітніх процесів, але на різних основах.

Педагогічна технологія у словнику з педагогіки (укл. Є. Рапацевич) розглядається "як напрям у дидактиці, галузь наукових досліджень з виявлення принципів і розробки оптимальних навчальних систем, з конструювання дидактичних процесів за задалегідь заданими характеристиками" [117, с.787].

На думку О. Пехоти, педагогічна технологія в загально педагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Окремо предметна педагогічна технологія – це сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). Локальна технологія являє собою вирішення окремих дидактичних і виховних завдань [68, с. 24].

С. Кашлев, розглядаючи педагогічні інтерактивні технології, виокремлює у них способи, методи педагогічної взаємодії, умови розвитку суб'єктів педагогічного процесу, та гарантований результат розвитку [33].

Найбільш розгорнуте визначення педагогічної технології пропонує Г. Петровський: "Педагогічна технологія – це визначене цілями конкретної педагогічної системи і можливостями її об'єктів, технологія, що гарантує досягнення поставлених цілей, послідовність пізнавальних дій учнів, забезпечує їх реалізацію, послідовність станів навчального середовища та організаційно-управлінських дій об'єктів організаторів педагогічного процесу у даній педагогічній системі" [76, с.86].

З послідовності технологічних кроків вибудовується технологічний ланцюжок у вигляді системних дій. Кожному кроку ланцюжка відповідає метод, в основі якого лежать вже відомі нам компоненти, засоби, форми взаємодії, позиції і прийоми. Таким чином, формується стійка послідовність методів, що "розгортають" педагогічний процес у часі і просторі щодо конкретної мети [37, с. 63].

З позицій праксеології "*технологія* – це системна послідовність методів (у їх прикладному значенні), що забезпечує максимально точний стандартизований перехід від мети до запланованого результату. Технологія є результатом точного прогностичного знання про внутрішні механізми отримання бажаного результату" [17, 37] Такі знання історично формуються на рівні сукупного суб'єкта і закріплюються у варіативному досвіді. В освіті поняття "технологія" пов'язане із професійними діями, які свідомо вміщують усвідомлений та засвоєний механізми розгортання логіки того чи іншого педагогічного процесу. Педагогічна технологія та методика визначають системні підходи результативної організації та опису освітніх процесів, але на різних підставах [21].

Термін "технологія" може претендувати на широке використання в мистецькій педагогіці "Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все розпочалось спочатку" [24, 270].

Словосполучення "освітні технології" використовують як збірний термін, що включає весь перелік технологій, що використовуються в освіті: технології навчання, виховання, інформаційні, педагогічні, соціальні технології та ін. У терміні фіксується специфіка продуктивної організації конкретного виду педагогічної діяльності (технологія навчання, виховання, управління). назва відображає: якісну своєрідність технології, обумовлену особливостями предметної (наукової) і соціальної сфер, ступінь активності суб'єктів освітнього процесу (інтерактивні технології); міру новизни (інноваційні технології).

Дієвість технології як педагогічної процедури, наголошує І. Колеснікова, має специфічні соціально-антропологічні, стратегічні, логічні, інструментальні передумови і заснована на властивості, яку можна позначити як технологічність або здатність виробляти заплановані зміни [37].

Узагальнення українського й вітчизняного досвіду щодо технологізації педагогічних дій і педагогічної діяльності майбутніх учителів музики свідчить про те, що поняття "технологія навчання" розглядається вченими і практиками як синонім до поняття "педагогічна технологія". За Г. Селевком, поняття "педагогічна технологія" є змістовим узагальненням трьох аспектів:

- наукового (відповідно до цього аспекту педагогічна технологія є складовою педагогіки, яка вивчає й розробляє мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси);

- процесуально-описового (відповідно до цього аспекту пропонується опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів для досягнення результатів навчання);

- процесуально-діяльнісного (відповідно до цього аспекту здійснюється технологічний (педагогічний) процес і функціонують особистісні, інструментальні та методологічні педагогічні засоби [108, с. 13].

Поняття "педагогічна технологія" розглядається, зокрема, як:

- раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної мети);

- наука;
- педагогічна система;
- педагогічна діяльність;
- системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу;
- система знань;
- мистецтво педагога;
- модель;
- засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу;
- процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу; інтегративний підхід в освіті (С. Сисоєва [110]);
- як "сукупність знань про засоби та способи навчально-виховного процесу, а також систематичне і послідовне здійснення його на практиці".

Визначена система діяльності педагога й учнів, побудована на конкретній меті згідно з визначеними принципами, методами і формами навчання. "Педагогічна технологія включає в себе науково обґрунтований проект педагогічного процесу (або інакше – модель педагогічної системи), систему для вчителів та учнів, вихователів і вихованців, які діють відповідно до цього проекту". "Саме таке поняття педагогічної технології – загальноприйняте в дидактиці" (В. Лабунець [47]).

Уживаним є термін "технологія навчання". За означенням ЮНЕСКО, "це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти" [20]. Схожа позиція простежується в роботах багатьох учених (В. Беспалько, В. Бондарь, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Колеснікова, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Рудницька, Г. Селевко, В. Сериков, О. Титова, М. Фіцула, Л. Хоружа, М. Ярмаченко).

Ця галузь орієнтована більшою мірою на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у

навчанні, визнає практику в тісному зв'язку з теорією навчання (С. Гончаренко [20, с. 351]). Технологія навчання є системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу; оснований він на діяльнісному підході, що забезпечує інтенсифікацію навчання, генералізацію знань і вмінь учнів з метою використання їх у навчальній та практичній діяльності [24, с. 31].

Найбільш адекватно сутність методики в її практичному значенні (як образу дії) відображає поняття "алгоритм", "... спосіб (програма) вирішення обчислювальних та інших завдань, який гранично точно визначає, як, в якій послідовності можна отримати результат, однозначно визначений вихідними даними" [11, с. 31]. І. Коробова [40] розглядає методику як алгоритм конструювання й організації діяльності, алгоритмічний процес здійснення результативної діяльності, алгоритмічний припис для здійснення результативної діяльності в майбутньому, алгоритмічний опис процесу здійсненої результативної діяльності та способів її отримання. У цих визначеннях поняття "результативна діяльність" і "результат" використовується не випадково. Методиці притаманна така властивість, як результативність - одна з пріоритетних праксеологічних характеристик.

У процесі аналізу методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу для технологічного опису продуктивного способу вирішення теоретичної чи практичної задачі використовуємо **алгоритм**, який передбачає виконання послідовності дій. Термін "алгоритм" (від лат. *algorithmus*, за арабським ім'ям узбецького вченого IX ст. аль-Хорезмі) – це система правил для розв'язування певного класу задач [20, с. 22]. Проте найбільш доцільним для пізнання досліджуваної проблеми є визначення терміну "алгоритм" із позицій педагогічної праксеології, яке вченими тлумачиться як програма, що визначає спосіб поведінки; систему правил (приписів) для ефективного вирішення задач; послідовність дій, операцій.

Поняття "педагогічна дія" увиразнює кореляцію понять "технологія" і "методика". І в наукових, довідникових джерелах часто поняття "технологія" і "методика" представлені як синоніми [114]. Для нашого дослідження важливою є тлумачення І. Колесніковою педагогічної технології: "педагогічна технологія – засвоєна у практиці професійного співтовариства послідовність методів, що розгортає педагогічний процес у часі від моменту висунування мети до отримання та оцінки результату", [37, с. 164], а також Г. Селевко, зокрема, таких аспектів "педагогічна технологія", як *науковий* (частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси); *процесуально-описовий* (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); *процесуально-дієвий* (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [108].

Слушно зауважує І. Коробова на основі проведеного компаративного аналізу *практичних особливостей* методики і технології навчання [40]: справа полягає в тому, що технологія навчання, що реалізується *певним вчителем у конкретних умовах*, набуває суб'єктивних ознак методики.

Автором було проведено компаративний аналіз технології і методики навчання в контексті прагматичного підходу (табл. 3.3).

Система методів, що використовується у технології, задіюють різні механізми становлення і розвитку особистісно-професійних якостей вчителя музики. Так, в основі творчих методів лежить механізм активізації функціональних систем, які необхідні для отримання бажаного та прогнозованого результату та здатні вирішити поставлене завдання. Вироблений еволюцією механізм саморегуляції забезпечує виконання необхідних дій та організує необхідну поведінку. При цьому в організмі відбуваються ті зміни, які забезпечують успішність діяльності.

Таблиця 3.3

Компаративний аналіз особливостей технології і методики
в контексті праксеологічного підходу

Технологія навчання	Методика навчання (методична діяльність)
<i>Загальні риси</i>	
<i>Алгоритмічність</i> побудови навчального процесу	<i>Алгоритмічність</i> побудови навчального процесу
<i>Прогнозованість</i> бажаного результату	<i>Прогнозованість</i> бажаного результату
<i>Відмінні риси</i>	
<i>Об'єктивність</i> (узагальнене об'єктивоване процедурне знання)	<i>Суб'єктивність</i> (суб'єктивне, особистісне процедурне знання)
<i>Загальність</i> (відтворюваність у будь-якій ситуації)	<i>Одиничність</i> (визначається конкретними умовами організації навчального процесу: навчальний заклад, профіль навчання, наявні засоби навчання тощо)
<i>Типовість</i> (незалежність від особистості вчителя)	<i>Індивідуальність</i> (залежність від особистості вчителя)
<i>Інваріантність</i> – незалежність від особливостей учнів конкретного класу (вік, стать, кількість учнів у групі тощо)	<i>Варіативність</i> – залежність від особливостей учнів конкретного класу (вік, стать, кількість учнів у групі тощо)
<i>Рівень узагальненості дій</i> – "задавання послідовності дій універсальних механізмів запуску і реалізації освітнього процесу певного типу, які забезпечують його результативність з урахуванням об'єктивно можливих параметрів" [37, с.161]	<i>Рівень конкретизації дій</i> – "інструмент технологічного ланцюга дій, що конкретизує втілення технологічних законів для певної ситуації, на рівні реального процесу або діяльності"

Проблемно-ситуаційні методи, в основному, спираються на механізм виникнення якостей особистості на основі емоційних станів, що переживаються у проблемних ситуаціях (у теорії діяльності – механізм зсуву мотиву на ціль при накопиченні позитивних емоцій) та емоційно усвідомлене засвоєння моральних цінностей.

Методи корекції і регуляції емоційних станів спираються на специфічний механізм становлення особистості у спілкуванні з музичним мистецтвом: співвіднесення загальнолюдських емоцій, виражених та сконцентрованих у творах музичного мистецтва, з власними емоціями суб'єкта музичної діяльності.

Сугестивні методи використовують механізм самоорганізації: на основі найдрібніших, часто не усвідомлених флуктуацій, виникає нестабільність системи, що призводить до точки біфуркації та дає поштовх для зміни стану системи, у нашому випадку особистості майбутнього педагога музиканта [78, с. 387].

Як показує практичний досвід, не можливо провести у межах обраної технології за одним планом абсолютно однакові заняття в різних групах студентів: технологія реалізації цілей навчання буде однаковою, а методики їх реалізації – різні. У творчій системі музично-педагогічної діяльності вчителя-майстра немає жодного схожого уроку-"близнюка", який би був ідентичним у тій чи іншій паралелі, класі.

В. Абрамян звертає увагу на той факт, що "Професійне володіння дією починається з уміння бачити дії в реальному житті, з уміння розрізняти їх і розуміти їх розвиток, перебіг; вміти свідомо виконувати задані дії, диктовані не тільки реальними обставинами, а й обставинами уявними" [4, с. 77]. О. Єршова та В. Букатова щодо процесу рефлексії педагогічної дії зазначають, що "Згадавши свою поведінку вчитель під час виконання улюблених справ, цікавих, захоплюючих і не дуже, може не тільки усвідомити своє реальне ставлення до роботи в школі, але й поза бажання зробити спроби удосконалити це ставлення, свідомо змінити стиль своєї поведінки на роботі" [100, с. 13].

Як зазначають І. Колеснікова, О. Титова, у сучасному розумінні освітніх технологій виділяються наступні смислові акценти, важливі у *праксеологічному* вимірі:

- можливість прогнозованого отримання заданих властивостей і вимірювань предмета педагогічної праці;
- можливість нормування способів педагогічної діяльності;
- можливість забезпечувати системність і циклічність педагогічних дій;
- можливість побудови логічної послідовності педагогічних дій і операцій, що забезпечують продуктивність освітнього процесу;

- можливість приведення професійних дій у відповідність із закономірностями розвитку людини і педагогічних процесів;

- можливість керувати педагогічними процесами на основі програмування, алгоритмізації, теорії інформації, кібернетики; відтворюваність професійних дій, яка дозволяє транслювати продуктивний досвід [37].

Дієвість технології як педагогічної процедури ґрунтується на властивості, яку можна позначити як технологічність або здатність робити заплановані зміни [37, с. 159-160], а технологічність фахівця проявляється в його умінні усвідомлено побудувати логічну послідовність кроків на шляху до мети та етапів вирішення конкретних завдань, сформульованих на мові педагогічних дій [37, с. 161].

За визначенням І. Колеснікової, О. Титової, технологічний крок – це професійна дія, що викликає очікувану динаміку педагогічної системи у заздалегідь відомому діапазоні [37, с. 163]. Структуру визначеного таким чином технологічного кроку представлено на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Структура технологічного кроку

Найбільш прийнятною психологічною основою для побудови технології є теорія поетапного формування розумових дій, розроблена П. Гальперінім [15].

Творчий рівень засвоєння людиною досвіду передбачає, при відомій лише в загальній формі цілі діяльності, пошук підходящої ситуації і дій, що призведуть до досягнення цієї цілі. В результаті такої продуктивної дії творчого типу "створюється об'єктивно нова орієнтувальна основа

діяльності" [8, с. 56]. В основі творчого завдання лежить проблемна ситуація, модель якої є навчально-пізнавальним завданням [79, с. 98].

Аналіз опрацьованих джерел [38; 55; 131], власний педагогічний досвід засвідчує, що невід'ємним складником підготовки у вищій школі є робота з майбутніми учителями музики над формуванням і розмовного, і співацького звукоутворення. Зокрема, співацьке звукоутворення розглядають як результат взаємодії дихального і голосового апаратів, керованого центральною нервовою системою [131] на прикладі практичних занять з постановки голосу, власного педагогічного досвіду роботи зі студентами у класі постановки голосу узагальнимо наукові напрацювання щодо сутності співацького та розмовного звукоутворення, розглянемо деякі аспекти формування співацького та розмовного звукоутворення у процесі вокально-методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

У довідковій і науковій літературі з лінгвістики, педагогіки [18; 34] голос постає і як акустичний феномен, і як анатомо-фізіологічна дія (здатність інтонувати мову або спів; диференціальна ознака звуків мови, що забезпечує розпізнавання наголошених і ненаголошених складів, матеріалізує інтонацію; сукупність звуків, що виникають шляхом модуляції повітря, яке видихається або вдихається, вібруючими голосовими зв'язками), і як соціальний феномен. Звуки несуть у собі інформацію про індивідуальні особливості мовця, його фізичний, емоційно-психологічний стан, інтелектуальний та соціокультурний рівень, схильність до професії й національну належність [74, с. 51].

У психологічному аспекті голос порівнюють із звуковим обличчям людини. Це одна з найяскравіших рис людської індивідуальності, наголошує Б. Головін, "оркестр різноманітних інструментів. Оркестр благозвучний, сильний, витриманий, рухомий, власне, один здатний передати найменші рухи внутрішнього життя, просто і красиво висловлювати думки і почуття людини" [18, с. 76].

Розмовний голос, як зазначають Л. Василенко [13], Т. Ткаченко [119], Ю. Юцевич [129] характеризується силою і тривалістю звучання кожного звуку, мелодійністю, діапазоном, різними регістровими рівнями, тембром, висотою, гучністю, інтонаційною виразністю, частотою. Співацький голос фахівці характеризують "як сукупність музичних звуків, що утворюються голосовим апаратом і виконують біофізичну, психофізіологічну функцію" [129, с.55]. Такі звуки характеризуються такими акустичними властивостями, як діапазон, динаміка, тривалість звучання, тембральні характеристики (співацьке вібрато, політність, об'ємність, блиск) тощо [19, с.128].

Розмовний і співацький голос учителя музики, такі якості, як тембр, діапазон, динаміка, гнучкість за характером звучання несуть максимум інформації про внутрішній психічний та фізичний стан особистості. "Як фарби для художника, глина для скульптора, так звук для співака є засобом передачі найтонших нюансів людських почуттів, картин природи, емоційного настрою тощо", – так образно описують звук Г. Стасько, О. Шуляр, М. Сливоцький [19].

Властивості голосу вчителя музики зумовлюються його індивідуальними особливостями, настроєм (голос може бути радісним чи похмурим, теплим або холодним, упевненим, твердим тощо), а також метою і завданнями педагогічної діяльності та умовами, в яких вона здійснюється. Якісні характеристики співацького голосу залежать від фізіологічних особливостей будови голосового апарату та цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток співацького голосу [13].

У монографії "Голос людини" фахівці зауважують: співацький голос – це призначений для слухового сприймання енергетичний потік, створений співаком під час співу, точніше можна визначити як призначений для слухового сприймання енергетичний потік, створений співаком під час співу, а звучання голосу є не що інше, як якість суб'єктивного слухового сприйняття цього потоку [19].

З-поміж основних характеристик якісного співацького голосоутворення, важливих для майбутнього вчителя музики, дослідники виділяють акустичні (висота звуку, чистота інтонації, сила звуку, висока співацька форманта, вібрато, імпеданс), фізіологічні (співацьке дихання, атака та опора звуку, вокальна моторика), орфоепічні (чіткість дикції, округлість та прикритість звуку, навички з вокальної орфоєпії), психологічні (усвідомлене керування процесом власного голосоутворення і звуковедення [19, 38, 55, 119, 129]).

Формування співацького та розмовного звукоутворення у майбутніх учителів музики розглядаємо як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, що ґрунтується на загальних і специфічних принципах вокальної педагогіки і у процесі вокально-методичної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі здійснюється поетапно, на засадах особистісного, компетентнісного, аксіологічного, праксеологічного підходів.

Урахування положень особистісного підходу дає можливість аналізувати стан і розвиток особистісно-професійних рис, формувати особистісні мотиви, потреби, інтереси, індивідуальні вікові та психологічні особливості, вокально-педагогічний досвід, загальні, музичні і специфічні вокальні здібності студентів, дозволяє розглядати формування співацького та розмовного звукоутворення як процес залучення учасників до діалогової взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин [91].

Відповідно до компетентнісного підходу формування співацького та розмовного звукоутворення розглянуто у процесі вивчення вокально-методичних дисциплін та під час педагогічної практики. Аксіологічний підхід дозволяє орієнтувати зміст, форми та методи вокальної (співацької) підготовки на формування ціннісних орієнтацій, осмислення і переживання особистістю досвіду власної співацької діяльності. Вокально-методична підготовка майбутніх учителів музики, організована з позицій праксеологічного підходу, дозволяє "вплітати" й застосовувати "технологічні

ланцюжки", алгоритми послідовних, цілеспрямованих, досконалих дій, майстерно їх варіювати [37].

На основі аналізованих наукових джерел [37, 38] з-поміж принципів співацького навчання зі студентами виділяємо, зокрема, принципи цілісності (полягає в єдності сприйняття слухового еталону голосу та техніки його відтворення в тій чи іншій співацькій манері – академічній, народній, естрадній), адаптивності (пристосування голосу до хорового і сольного звучання, до функціонування голосу в різних видах діяльності), принципу резонансного звукоутворення (системи уявлень про взаємопов'язані акустичні, фізіологічні і психологічні закономірності виховання співацького голосу, що обумовлюють високі естетичні та вокально-технічні якості за рахунок максимальної активізації резонансних властивостей голосового апарату). Ураховуємо також принципи гармонійного розвитку музично-творчих здібностей, всебічного розвитку індивідуальних якостей, духовних художньо-естетичних потреб студентів [91].

Розглянемо етапи формування співацького та розмовного звукоутворення у майбутніх учителів музики у вищому педагогічному навчальному закладі з урахуванням положень праксеологічного підходу, відображених у роботах І. Колеснікової та О. Титової [37], Є. Панаїотіді [72], а також теоретичних розвідок щодо співацького голосу, звукоутворення, музично-педагогічні технології учителя музики, відображених у роботах Е. Абдулліна, О. Ніколаєвої [1], А. Менабені [55], Г. Стасько, О. Шуляр, М. Сливоцького [19], Л. Ятло [131] та ін.

Мета кожного з етапів (мотиваційного, практично-дієвого, рефлексивно-оцінного) – формування відповідних мотивацій, знаннєвого досвіду і вокально-технічних умінь і навичок, що скеровані на формування вокального дихання, співацького голосу, розмовного і співацького звукоутворення, тембрального забарвлення голосу, його динамічного діапазону (форте, піано, портаменто, гліссандо, легато, стаккато, філірування тощо), чіткої і виразної дикції.

На мотиваційному етапі пріоритету надаємо формуванню у студентів відповідної мотивації, навичок методичної діяльності, вивченню виконавського досвіду педагогів-вокалістів; виконанню вокально-технічних вправ з постановки голосу, для розвитку та збереження голосового апарату, вироблення вокально-рухових стереотипів, на артикуляцію, розвиток дикції, дихальну гімнастику. На заняттях з постановки голосу аналізуємо зі студентами фізіологічну природу голосотворення, опановуємо знання про будову й особливості роботи голосового апарату й особливості роботи нервової системи людини, органів голосотворення, про довільну і цілеспрямовану корекцію розмовної і вокальної функцій голосотворення, техніки співу (відкриття рота, горла, натягу м'якого піднебіння, сили дихання і роботи гладких м'язів живота, діафрагми тощо).

Послідовний виклад теоретичного матеріалу загалом забезпечує практичне засвоєння вокально-технічних навичок, а також, слушно зауважує А. Менабені [55], сприяє раціональному підходу до співу при рефлексорній узгодженості роботи голосоутворюючих органів виконавця.

На практично-дієвому етапі вокально-методичну підготовку студентів спрямовуємо на формування вокально-технічних, вокально-слухових, художньо-виконавських умінь та навичок. Ураховуємо напрацювання вчених (А. Менабені [55], Т. Ткаченко [119], Ю. Юцевич [129], Л. Ятло [131]) стосовно процесу навчання співу і вважаємо, що формування співацького та розмовного звукоутворення відбувається на основі взаємодії викладача і студента. Слушно зауважує Е. Абдулін, О. Ніколаєва [1, с. 211], що корисними є вправи, що спрямовані на прослуховування зразків еталонного звучання співацького голосу, формування вокально-слухових уявлень, оцінного ставлення до якості виконуваного звука. З урахуванням напрацювань А. Карпенко [31] використовуємо вправи на формування навичок фіксування та аналізу помилок голосоутворення, на оволодіння студентами емоційно-виразними засобами передачі художнього змісту

вокального твору, оволодіння виконавськими прийомами, необхідними для розкриття ідейно-художнього образу вокального твору.

На рефлексивно-оцінному етапі залучаємо студентів до співацької діяльності під час практики, концертних виступів. Формуванню вокально-виконавських і педагогічних знань, умінь та навичок, їх адаптації до умов вокально-педагогічної діяльності вчителя музики відбувається під час спецкурсу з музично-педагогічної прaxeології. Заняття вибудовуємо з урахуванням методів співацького навчання, описаних Ю. Юцевичем [129]. Методів, які формують м'язові установки або рухи (форма рота, положення гортані, особливості артикуляції та дикції, дихальні установки та рухи); впливають на тембр голосу на основі зміни забарвлення голосних (методи, які призводять до зміни імпедансу); фіксації внутрішніх відчуттів (формують вокальну техніку із сильним, проміжним або слабким імпедансом); використання внутрішніх вольових наказів та емоційних станів (призводить до перебудови голосового апарату і виникнення необхідного забарвлення звуку); методів слухових впливів (установлення та посилення зворотних зв'язків між органом слуху і гортанню) [38].

Результатом такої роботи є сформовані у майбутніх учителів музики високий і достатній рівні співацького та розмовного звукоутворення, їхня готовність залучати школярів різного віку до світу музичного мистецтва, впливати на формування інтелекту, духовно-емоційної сфери і музичної культури вихованців.

Отже, голос постає як акустичний, анатоμο-фізіологічний, соціальний феномен. Властивості голосу вчителя музики зумовлюються його індивідуальними особливостями, а також метою і завданнями педагогічної діяльності та умовами, в яких вона здійснюється. Співацький голос характеризують як сукупність музичних звуків, що утворюються голосовим апаратом і виконують біофізичну, психофізіологічну функцію голосового апарату, результатом діяльності якого є виникнення музичних звуків. Співацьке звукоутворення розглядають як результат взаємодії дихального і

голосового апаратів, керованого центральною нервовою системою.

Методична підготовка майбутнього вчителя музики охоплює музично-виконавські, музично-педагогічні, психолого-педагогічні, спеціальні методичні дисципліни та педагогічну практику і передбачає оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями на уроці музичного мистецтва, розвиток суб'єктних характеристик педагога як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації.

На заняттях з методики викладання музики спільно зі студентами аналізуємо особливості багатогранної музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики: музично-конструкторської, музично-виконавської, музично-комунікативної, музично-організаторської. Мета музично-конструкторської діяльності полягає в осмисленні способів художньо-педагогічної побудови уроку музики, конкретизації музично-педагогічних задач, змісту, методів відповідно до вікової категорії, музичних здібностей, інтересів, виконавського досвіду учнів.

Музично-виконавська діяльність зосереджена на співі вокально-хорових творів, безпосередній грі на елементарних музичних інструментах, пластичному інтонуванні творів для слухання та відтворення музики тощо, музично-комунікативна – стимулює спільне (учителем і учнями) сприйняття і переживання музичного твору, створення емоційно-духовної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу.

Музично-організаторська діяльність спрямована на організацію колективної, групової та індивідуальної виконавської діяльності учнів у різних формах (хоровій, ансамблевій, індивідуальній), створення та відтворення вокальних та інструментальних музичних творів та ін.

Окреслені види музично-педагогічної діяльності учитель музики здійснює, враховуючи специфіку шкільної програми з музики, що побудована з урахуванням особистісно-орієнтованого, а також компетентнісного, діяльнісного, інтегративного підходів. Компетентнісний підхід сприяє

формуванню ключових предметних і міжпредметних компетентностей, насамперед загальнокультурних і художньо-естетичних; діяльнісний – передбачає визначення цілей конкретного уроку, інтегративний – виражається у взаємодії різних видів мистецтв в рамках однієї освітньої галузі, а також з предметами інших освітніх галузей. Результатом музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики виступає висока якість організації педагогічного процесу і діяльності учнів.

Дослідники розглядають кілька рівнів інтеграції: інтеграційної взаємодії між дисциплінами у формі міжпредметних зв'язків, які характеризують як взаємне узгодження навчальних програм, що зумовлене системою наук і дидактичною метою (перший рівень); внутрішньо дисциплінарний синтез, що носить діалектичний характер, дає можливість враховувати також диференціацію знань (другий рівень); інтегративний курс (третій рівень). Важливість інтеграції пояснюють потребою узгоджено використовувати ідеї різних наук, навчальних дисциплін, створити більш ефективні умови для співтворчості студента і викладача в реалізації тактики індивідуального пізнання; розвинути цілісне уявлення про об'єкт, який вивчається.

Студіюючи аспекти організації музично-педагогічної дії вчителя, звертаємось до праць І. Зязюна, В. Мозгового, Т. Стратан-Артишкової. І. Зязюн часто у своїх виступах перед освітянами наголошував, що у своїй практичній діяльності педагог виступає одночасно і організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії. Як режисер, учитель виконує функції: аналізу, цілепокладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації та ін. Основне завдання педагогічної освіти – дати майбутнім педагогам засоби реалізації відповідних функцій суб'єкта і розвинути (саме розвинути, а не сформувати, що передбачає добір майбутніх педагогів) вміння використовувати ці засоби в практичній педагогічній дії. Важливо навчати так, щоб не формувалися стереотипні способи дій. Дипломований спеціаліст має бути здатним

вибудувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати широку орієнтацію (узагальнену орієнтацію основних дій).

В. Мозговий представив методику підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії, функціональність цілісного операційного комплексу режисури педагогічної дії, критерії і рівні опанування ним майбутніми вчителями, розробив навчально-методичний комплекс для студентів напряму підготовки "Педагогічна освіта" й викладачів вищих педагогічних навчальних закладів щодо запровадження основ режисури педагогічної дії у програму професійної підготовки майбутніх учителів.

У своїй роботі ми керуємося принципом самоорганізації до режисури педагогічної дії, який обґрунтовує дослідник; сутність його полягає в тому, що майбутні вчителі готують себе до реалізації програми професійної діяльності, у контексті якої відбувається усвідомлення їх як учителя-автора, вчителя-творця, вчителя-майстра, що сприяє переконанню у доцільності вибору професії вчителя музики.

Серед ознак технологічності методичної діяльності вчителя музики фахівці виділяють чітке уявлення мети і логіки навчання; логіки розвитку музично-естетичних якостей, характеристик, поетапне розв'язання конкретних задач, виконання особистісно-розвивальної, аналітико-інтерпретаційної, організаційно-комунікативної, пізнавально-евристичної, гедоністичної функцій. Ефективність заняття, тобто продуктивного, результативного, що приводить до потрібного результату, значною мірою залежить від новизни навчальної інформації, доцільності використання методів, прийомів, засобів, підвищення мотивів і ґрунтується, зокрема, на принципах зв'язку теорії з практикою, зорієнтованості навчального процесу на фахову діяльність, усвідомленої і творчої активності студентів, спонукання студентів до усвідомлення еталонних зразків фахової діяльності, розвитку музичної обдарованості студентів тощо.

Важливий також і принцип дієвості, який розуміють як можливість керуватися "зразком діяльності з мінімальними втратами від впливу зовнішніх обставин і суб'єктивних чинників", раціональності (осмисленості і обґрунтованості діяльності; доцільності (відповідність наміченій цілі). Ефективну діяльність дослідники характеризують як продуктивну, результативну, таку, що дає потрібний результат.

Поняття "режисури музично-педагогічної дії вчителя" аналізуємо з урахуванням праць О. Рудницької, яка, зокрема, наголошувала: "Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб "захопити" її, примусити співчувати, співпереживати"... Мистецтво, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадує про гармонію, недосяжне системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукової інтуїції. То ж учитель музики є одночасно і "організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії" (із виступів І. Зязюна).

Серед тем теоретичного і практико зорієнтованого модулів, які упродовж кількох років апробуємо закладах вищої освіти, теми, що стосуються сутності понять "педагогічна праксеологія", "технологічність та ефективність музично-педагогічної діяльності", "режисура музично-педагогічної дії".

У процесі занять обговорюємо зі студентами потребу реалізовувати насамперед авторську позицію учителя. Т. Стратан-Артишкова на підставі тривалої дослідно-експериментальної роботи доводить, що ефективність, зокрема творчо-виконавської діяльності, авторської спроможності майбутніх учителів музики залежить, зокрема, від створення творчо-розвивального середовища; розвитку мотивації студентів на самотворчість; залучення студентів у різні види творчо-виконавської діяльності (художнє сприйняття, інтерпретація, власне творення); заохочення та стимулювання всіх без

винятку студентів до творчого самовираження і самореалізації у власному творенні; забезпечення педагогічної фасилітації у процесі композиторсько-виконавської діяльності [81].

Для глибшого усвідомлення ефективності, результативності музично-педагогічної діяльності вчителів проектуємо спільно зі студентами проблемні заняття – колективне музикування з використанням елементів створення проблемних ситуацій, індивідуальні і колективні заняття з включенням механізмів креативності тощо. Детально продумуємо, за Л. Масол, художньо-педагогічну драматургію занять, що враховує загальні закономірності навчально-виховного процесу, специфіку педагогіки мистецтва, що культивує високий рівень емоційності, стимулювання яскравих і піднесених почуттів під час пізнання цінностей мистецтва, особливості художньо-дидактичної інтеграції.

Теоретичний аналіз методичної підготовки майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах дає підстави загострити увагу на взаємопов'язаних компонентах методичної підготовленості учасників дослідно-експериментальної роботи: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового, комунікативно-асертивного. Означені компоненти передбачають наявність у майбутніх учителів музики прагнення до фахового саморозвитку, установку до систематичного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками, розвиток музично-естетичних якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності, наявність фахових знань, широку ерудицію в галузі духовної, художньої культури, музичного мистецтва, музичної педагогіки, розвиток музично-виконавських, творчих умінь, вольових якостей, здатності до самоорганізації, здатність до міжособової взаємодії, рефлексивного осмислення та об'єктивного аналізу власних музично-педагогічних дій.

Проведені нами заняття зі студентами у закладах вищої освіти, уроки музики, проведені студентами-практикантами у загальноосвітніх навчальних закладах, а також вивчення низки педагогічних, психологічних, мистецьких,

методичних джерел дало можливість виявити організаційно-педагогічні, дидактичні умови формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики. Серед таких умов – цілеспрямоване формування у студентів прагнення до досконалого оволодіння музично-педагогічними діями у фаховій діяльності; опанування змістом методичних дисциплін на засадах міжпредметної інтеграції; інтерактивне навчання, що активізує взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; моделювання професійних ситуацій (зокрема, проектування уроків-гра, казка, концерт, вернісаж, турнір, інтегрованих або бінарних уроків та ін.) з метою залучення студентів до музично-педагогічної діяльності у формальній, неформальній, інформальній освіті.

Результатами навчання, що ґрунтувалося на професійно-особистісному розвитку студента, ми визначали особистісний смисл отриманих і вдосконалених професійних знань і вмінь, особистісну задоволеність студентів процесом творчої роботи на заняттях, зростання готовності до самоосвіти, стійку установку на якісне опанування музично-педагогічних технологій, особистісний смисл набутих студентами музично-педагогічних знань і вмінь, особистісну задоволеність процесом творчої роботи на заняттях, зростання готовності до успішної, продуктивної діяльності, формування індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності.

Приходимо до висновку, що використання праксеологічного підходу підвищує рівень якості методичної підготовки майбутнього вчителя музики, сприяє адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності в закладі середньої освіти, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

Технологія як засіб удосконалення методичної підготовленості майбутніх учителів музики в контексті праксеологічного підходу має відрізнятися: алгоритмічністю побудови навчального процесу; прогнозованістю результату; об'єктивністю (узагальненим об'єктивованим процедурним знанням); загальністю (відтворюваністю у будь-якій ситуації);

типовістю (незалежність від особистості вчителя); інваріантністю (незалежність від особливостей учнів конкретного класу); рівнем узагальненості дій.

Висновки до розділу 3

1. Проведений аналіз наукових джерел щодо особливостей музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, підходів дослідників щодо змісту і структури методичної підготовленості фахівців дозволяє уточнити сутність структури методичної підготовленості майбутнього вчителя музики як динамічної цілісності взаємопов'язаних якостей, що інтегровано відображає особистісно-професійну характеристику індивіда у межах *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного* компонентів.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає усвідомлене ставлення майбутнього вчителя музики до методичної діяльності та її ролі у розв'язанні актуальних проблем музичної освіти; виявляється як у всій професійній діяльності педагога, так і у окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. До основних складових мотиваційно-ціннісного компоненту відносимо: мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики, що презентують методичну спрямованість; прагнення до оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; установка на удосконалення музично-педагогічного процесу.

Когнітивно-рефлексивний компонент охоплює сукупність знань майбутнього вчителя музики про сутність і специфіку методичної діяльності, а також комплекс умінь і навичок із застосування навчальних методик у структурі власної професійної діяльності; характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності; реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання

й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. До структурних одиниць даного компоненту відносимо: володіння праксеологічно-методологічними знаннями; володіння знаннями з методики музичного навчання та виховання; володіння педагогічною рефлексією як інструментом самопізнання та самоаналізу.

Креативно-конативний компонент методичної підготовленості майбутнього вчителя музики передбачає володіння творчими способами виконання окремих методичних дій та методичною діяльністю в цілому відповідно до праксеологічних вимог діяльності (ефективності, продуктивності, якості тощо). Структурними одиницями даного компоненту є розвиненість креативності, володіння музично-педагогічною імпровізацією та володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичних дій.

Емоційно-вольовий компонент методичної підготовленості майбутнього вчителя музики вказує на важливість емоційно-чуттєвої сфери в процесі музично-педагогічної діяльності та важливість вольових процесів для забезпечення ефективності методичної діяльності. До структури даного компоненту відносимо наявність емпатії як чинника, що допомагає оптимізувати музично-педагогічну діяльність та спілкування, сформованість емоційної стійкості та емоційної гнучкості, а також сформованість наполегливості та цілеспрямованості.

Комунікативно-асертивний компонент методичної підготовленості відображає важливість комунікативних процесів у методичній діяльності вчителя музики. Структурними елементами компоненту є володіння засобами ефективною музично-педагогічною комунікації, вміння орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії та сформованість асертивності як комплексного почуття впевненості у собі.

3. Структура системи методичної підготовленості майбутнього вчителя музики представлена:

структурними компонентами (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-конативний, емоційно-вольовий та комунікативно-асертивний),

критеріями продуктивності (міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності, міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності, ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованості асертивності),

функціональними складовими системи (аналітично-проектувальна, компетентнісно-прогностична, демонстраційно-перетворювальна та мистецько-виконавська),

рівні підготовленості (формально-наслідувальний, відтворювально-продуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний) та якість підготовленості (продуктивність, ефективність, результативність, успішність).

4. Педагогічні умови визначено як суттєві внутрішні і зовнішні впливи, чинники, фактори, обставини, "вимоги", цілеспрямований відбір і застосування сукупності заходів, взаємопов'язаних передумов, органічно взаємопов'язані між собою практичні дії суб'єктів учіння, від наявності яких, їхньої реалізації значною мірою залежить ефективність формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

Організація методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу має враховувати такі педагогічні умови, а саме: спонукання студентів до креативного самовираження в інноваційній музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійно-праксеологічно зорієнтованого середовища; впровадження інтерактивного навчання, що активізує взаємодію учасників музично-педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; оптимальне поєднання теоретичного і

практичного компонентів фахової підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність; апробація і створення нових оригінальних методів навчання музики.

5. В освіті поняття технології пов'язане з певними професійними діями, що свідомо включають відомий і освоєний механізм розгортання логіки того чи іншого педагогічного процесу. Натомість поняття "техніка" позначає специфіку і рівень виконання суб'єктом окремих видів діяльності (техніка письма, читання, гри на музичному інструменті). У праксеологічному контексті технологія пов'язана з професійними діями, що включають освоєний механізм розгортання логіки певного педагогічного процесу, у дослідженні – методичної підготовки майбутнього учителя музики.

Використання праксеологічного підходу підвищує рівень якості методичної підготовки майбутнього вчителя музики, сприяє адаптації студентів до музично-педагогічної діяльності в закладі середньої освіти, стимулює розвиток індивідуальності, творчі здібності суб'єктів учіння.

8. Технологія як засіб удосконалення методичної підготовленості майбутніх учителів музики в контексті праксеологічного підходу має відрізнятися: алгоритмічністю побудови навчального процесу; прогнозованістю результату; об'єктивністю (узагальненим об'єктивованим процедурним знанням); загальністю (відтворюваністю у будь-якій ситуації); типовістю (незалежність від особистості вчителя); інваріантністю (незалежність від особливостей учнів конкретного класу); рівнем узагальненості дій.

Основні положення розділу відображені в публікаціях авторки: [81-96].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Абдуллин Э. Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : уч.пос. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.

2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов, слушателей ФПК. / Э. Б. Абдуллин. – М.: Прометей МПГУ, 1990. – 272 с.
4. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / Володимир Цолакович Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
5. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд. Ленинградского университета, 1968. – 339 с.
7. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 303 с.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
10. Білокур І. П. Сертифікація персоналу / І.П. Білокур. – К. : Вид-во "НАУ-друк", 2009. – 224 с.
11. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: "Большая Российская энциклопедия"; СПб. : "Норинт", 2004. - 1456 с.
12. Василенко Л. М. Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики" / Л. М. Василенко. – Київ, 2014. – 43 с.

13. Василенко Л. М. Співацький голос у європейській культурі: задоволення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного співу / Л. М. Василенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5374/1/Vasylenko.pdf>.
14. Всемирная энциклопедия: философия / [главн. научн. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М.: АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
15. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом "Университет" : Высшая школа, 2002. – 400 с.
16. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения : в сист. извлеч. / Герbart Иоганн; пер. с нем. А. В. Адольфа. – М.: Изд. К. Тихомирова. (Педагогическая библиотека. Изд. К. Тихомировым и А. Адольфом; Вып. 14) Типолиторг . рус. т-ва печ. и изд. дела, 1906. – XV. – 365 с.
17. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с.
18. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учебное пособие / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа. – 1980. – 236 с
19. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія / [Г. Є. Стасько, О.Д.Шуляр, М. Ю. Сливоцький та ін.]. – Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – 336 с.
20. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
21. Гуральник Н. П. Від „методи” до технології в сучасній педагогічній компоненті музично-інструментальної школи / Н. П. Гуральник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УмДПУ імені Павла Тичини. – К. : Міленіум, 2005. – Випуск 14. – С. 69–79.

22. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. І. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
23. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : [монографія] / К. В. Завалко. – Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. – 520 с.
24. Закон України "Про освіту" від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ // ВВРУРСР. –1991. – № 34.
25. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 1998. – 126 с.
26. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
27. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : Монографія. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
28. Иванченко А. А. Духовность как стартовый плацдарм для развития креативности личности / А. А. Иванченко // Проблемы сучасної психології. Збірник наукових праць НПУ імені Івана Огієнка. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. – Вип. 12. – С. 420 – 428.
29. Игна О. Н. Технологизация профессиональной подготовки учителя иностранного языка / О. Н. Игна. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2012. – 188 с.
30. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Спб.: Питер, 2012. – 640 с.
31. Карпенко А. П. Формування вокально-виконавської майстерності шляхом подолання недоліків вокалістів-початківців / А. П. Карпенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/9/19.pdf
32. Карпенко Э. А. Средства и методы активизации творческого мышления в процессе обучения / Э.А. Карпенко // Стратегические

приоритеты развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 14 окт. 2004 г. : в 4 т. – Минск : НИО, 2006. – 1 т. – С. 228-233.

33. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.

34. Ковбасюк А. Фонетика мови та її вплив на спів / Андрій Ковбасюк // Вісник Львів. ун-ту.- Серія : Мист-во. –2012; Вип. 11. – С. 117–122. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [publications.lnu.edu.ua /bulletins /index.php/artstudies/article/.../3010](http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/artstudies/article/.../3010)

35. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах / В.А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.

36. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

37. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издат. центр "Академия", 2005. – 256 с.

38. Колос М. Методичні аспекти вокальної підготовки майбутнього вчителя музики / М. Колос [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?.

39. Комаровська О. Духовна сфера особистості в контексті художньої обдарованості / О. А. Комаровська // Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти" 25–27 квітня 2013 року. – Київ, 2013. – Вип. 14 (19), Ч. 1. – С.7-10.

40. Коробова І. В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія / І.В.Коробова. – Херсон : ФОП Грінь Д.С., 2016. – 366 с.

41. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. чл.-кор. АПН СРСР Л. М. Проколієнко;

[упоряд.: В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура]. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

42. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко]; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-изд., расш., испр. и доп. – Ростов н /Д : Фенникс, 1999. – 505 с.

43. Кузьмина Н. В. Очерки психологи труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1967. – 182 с.

44. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя, мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 119 с.

45. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

46. Леонтьев А. А. Ассертивность. Общение и деятельность общения / А. А. Леонтьев. – СПб. : Питер, 2008. – С. 160–215.

47. Лабунец В. М. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: Монографія. /Віктор Миколайович Лабунець. – Кам'янець-Подільський: Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка, 2014. – 364 с.

48. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

49. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій / А. О. Малихін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. - 2014. - № 3. - С. 72-77. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_14.

50. Маркова А. К. Психология профессионализма /А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. – 312 с.
51. Дубовий З. С. Самостійність як необхідна складова підготовки майбутнього учителя музики в процесі дистанційного навчання / З. С. Дубовий // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Випуск 4 (86). – 2016. – С. 61 – 64.
52. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
53. Масюкова Н. А. Объективные и субъективные критерии и показатели научно-управленческой компетентности / Н. А. Масюкова // Стратегические приоритеты развития современного образования: матер. междунар. науч. конф., Минск, 14 октября 2004 г.: В 4 т. – Т.1. – Минск : НИО, 2006. – С. 150-157.
54. Медведєва С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С. А. Медведєва // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : В. П. Бех, К. Ю. Богомаз, Л. Ф. Бурлачук та ін.; голов. ред. О. Л. Сکیدін. – Одеса: Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 234-240.
55. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.
56. Муромець В. Г. Формування готовності майбутнього педагога до взаємодії з обдарованими дітьми засобами естетотерапії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1933
57. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська та інші. – К.: Вид-во ун-ту "Україна", 2008. –с. с. 9
58. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. Митина : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 320 с.

59. Морозов А. Креативная педагогика и психология / П. Морозов, Д. Чернылевский: Учеб. Пособие. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.
60. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.
61. Новейший философский словарь / А. А. Грицанов (сост. и глав. науч. ред.) – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
62. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 2, вид. друге, випр. – К.: Вид.-во "Аконіт", 2008. – 912 с.
63. Новиков А. М. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либриком, 2013. – 208 с.
64. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : теорія та методологія : монографія / Наталія Анатоліївна Овчаренко. – Кривий Ріг : вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
65. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // – М.: Азъ, 1992. – 660 с.
66. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
67. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 263 с.
68. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Олена Миколаївна Пехота, Алевтина Зосимівна Кіктенко, Ольга Миколаївна Любарська та ін. / за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
69. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / Олена Миколаївна Отич; [за наук. ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

70. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Падалка. – Київ : Вид-во Освіта України, 2008. – 274 с.

71. Падалка Г. М. Теорія і методика мистецької освіти : інноваційна проблематика [Текст] / Г. Падалка // Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент. Збірник наукових праць. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 68 – 83.

72. Панаиотиди Э. Г. Праксеологическая концепция музыкального образования / Панаиотиди, Эльвира Георгиевна. [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://cheloveknauka.com/sovremennye-zapadnye-filosofskie-kontseptsii-muzykalnogo-obrazovaniya>

73. Педагогические технологии / Под общей ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002. – 320 с.

74. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / [под ред. Т.А.Ладыженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

75. Педаяс М. И. Эмоциональность как фактор взаимодействия // Взаимодействие коллектива и личности. Таллинн, 1979. – С. 90-96.

76. Петровский Г. Н. Педагогические образовательные технологии современной школы/ Г. Н. Петровский. – Минск: НИО, 2003. – 360 с.

77. Пехота О. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. Пехота, А. Кіктенко. – К.: А.С.К., 2000. – 256 с.

78. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 543 с.

79. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Казань. 1989.

80. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

81. Проворова Є. М. Інтегрований курс у професійній підготовці майбутніх учителів музики: загальна характеристика / Є. М. Проворова //

Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів Першої всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Суми 18 травня 2017 року) / за ред. О.М.Семенов, О.В.Семеніхіної. – Суми: Видавництво СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2017. – С. 125-128.

82. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія / Є. М. Проворова // К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 180 с.

83. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Ред.кол. : І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна та ін. – Київ; Черкаси: видавництво "Черкаський ЦНТЕІ", 2007. – Вип. 4. – С.118-124.

84. Проворова Є. М. Креативність як компонент комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 5(10). – К.: НПУ, 2007. – С.93-96.

85. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: теорія і практика: монографія / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 340 с.

86. Проворова Є. М. Наукове осмислення сутності методичної підготовки вчителя музики / Є. М. Проворова // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки" (НДПУ імені М.Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин: НДУ імені М.Гоголя, 2015. №1. – С. 45-50.

87. Проворова Є. М. Обґрунтування і реалізація моделі методичної підготовки майбутнього вчителя музики в аспекті мистецької рефлексії / Є. М. Проворова, Чжан Цзінцзін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. – Вип.2 (88). – С. 224-231.

88. Проворова Є. М. Педагогічна практика як засіб професійної самореалізації майбутніх учителів музики / Є. М. Проворова // Мистецька освіта: історія, сьогодення, перспективи: Матеріали міжнародної наукової конференції (м.Мелітополь, 29-30 жовтня 2015 р.). – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького, 2015. – С.88-92.

89. Проворова Є. М. Педагогічні умови організації методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. – С.97-102.

90. Проворова Є. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до проектування уроку: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Науковий журнал "ScienceRise" Педагогічна освіта. №10/5 (15) 2015. – С.49-53.

91. Проворова Є. М. Практиологічні цінності методичної підготовки майбутнього вчителя музики до співацької діяльності / Є. М. Проворова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016.-Вип. №3 (57). – С. 429-439.

92. Проворова Є. М. Самоефективність майбутнього вчителя музики як праксеологічна категорія / Є. М. Проворова // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 719. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. Ун-т, 2014. – С.129-135.

93. Проворова Є. М. Специфіка комунікативних процесів у музично-естетичному навчанні та вихованні учнів / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 6 (11). – К.: НПУ, 2008. – С. 88-92.

94. Проворова Є. М. Сформованість методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий журнал "ScienceRise" Педагогічна освіта. №2 (22) 2018. – С.29-34.

95. Проворова Є. М. Міжпредметна інтеграція у методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Наукове електронне видання : Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Випуск 5. Частина 1, – Слов'янськ 2017. – С. 235-246.

96. Проворова Є. М. Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С.257-263.

97. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / В. І. Федоришин // Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. - 44 с.

98. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

99. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 368 с.

100. Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2010. – 232 с.

101. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. / В.В. Рибалка / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2006. – 388 с.

102. Чжан Лу. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжан Лу ; наук. кер. А. Г. Болгарський ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2016. - 19 с.

103. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. — 640 с.

104. Романишина О.Я. Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів «Молодий вчений» № 10 (37) жовтень, 2016 р. С.282-285 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/10/64.pdf>

105. Савіцька В.В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу Автореф. Дисс. Канд..пед.наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне. – 2015. – 23 с.

106. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Тетяна Садова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/2010/1_a11_2010.html.

107. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: колективна монографія викладачів Вінницького національного аграрного університету та технологічно-промислового коледжу ВНАУ. 214 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.vsau.org/getfile.php/8897.pdf>.

108. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. / Г.К. Селевко. - М., 1998. - 256 с.

109. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

110. Сисоєва С.О. Педагогічні технології творчого розвитку учнів / С.О. Сисоєва // Педагогічні технології: наука-практиці: навч.-метод. щорічник

/ АПРН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; Кульчицька О.І., Сисоєва С.О., за ред. С. Сисоєвою. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 111-114.

111. Сковорода Г. С. Сочинения / Г. С. Сковорода. – Минск : Современный литератор, 1999. – 112 с.

112. Слостенин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП Издательство "Магистр", 1997. – 224 с.

113. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенін // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №5. – С. 4-16.

114. Словарь русских синонимов: технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/177909/технология – (Дата обращения: 24.07.2013).

115. Смирнова Т. А. Вища диригентсько-хорова освіта в Україні : минуле та сучасність / Т. А. Смирнова. – Харків : Константа, 2002. – 445 с.

116. Сова М. А. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : дис. ... доктора пед. наук : спец. : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. О. Сова. – К., 2005. – с. 164–165.

117. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: "Современное слово", 2001. – 928 с.

118. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики" / О. В. Соколова. – К, 2004. – с.164–165.

119. Ткаченко Т. В. Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів : монографія. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. – 307 с.

120. Тоцька Л.О. Педагогічні принципи розвитку виконавської майстерності культури магістрантів-вокалістів / Л.О. Тоцька. // Професійна

мистецька освіта і художня культура: виклики XXI: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 422-431.

121. Фальова О. Є. Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки / О.Є. Фальова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – 2015. – Вип. 50. – С. 258-267.

122. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

123. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності / Л. О. Хоменко-Семенова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – № 19. – С. 252–257.

124. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 77-81

125. Цыпин Г. М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г. М. Цыпин; Тамб. гос. муз.-пед. им. С. Рахманинова. – Тамбов, ТГМПИ, 2005. – 337 с.

126. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – С. 225–226.

127. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : монографія / В.Д. Шарко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – 400 с.

128. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О. Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

129. Юцевич Ю. Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу /Ю. Є. Юцевич: навч.- метод. посібник для викладачів і

студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.

130. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. – 222 с.

131. Ятло Л. Принципи співацького звукоутворення та деякі особливості роботи над ним в дитячому хорі /Леонід Ятло, Людмила Ятло [Електронний ресурс]. – Режим доступу: library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog.../visnuk_19.pdf.

132. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : Mr Graw – Hill, 1967. – 538 p.

133. Provorova I. Methodical readiness of future music teachers on the basis of the praxeology approach: essence, structure, development criteria журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника "Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University", DRJI № 4 (1) (2017). – P. 178–185.

РОЗДІЛ 4

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У розділі проаналізовано стан сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики в освітній практиці, розроблено та впроваджено в освітню практику організаційно-технологічну модель формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу; запропоновано інноваційні технології у процес методичної підготовки; проаналізовано результативність та визначено ефективність дослідно-експериментальної роботи.

4.1. Аналіз стану сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики в освітній практиці

Дослідження теоретичних засад наукової проблеми дало змогу переконатися, що методична підготовка, формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу – це складний і тривалий процес. Для того, щоб компетентно вирішувати фахові завдання, майбутнім учителям музики необхідно оволодіти:

- системою мотивацій і потреб щодо здійснення музично-педагогічної діяльності, установкою на систематичний розвиток особистісних якостей, що забезпечують ефективність методичної діяльності;
- здатністю визначати і планувати перспективу фахового саморозвитку,
- системою когнітивно-комунікативно знань, умінь, навичок;
- сформованістю культури емоцій, фантазії, творчої уяви, розвиненої інтуїції, допитливості, винахідливості, постійної потреби в пошуках новизни, світоглядно-духовних орієнтацій;

- здатністю створювати позитивну атмосферу, емоційно впливати на особистість учня, контролювати власні емоційні почуття (витримка, концентрація й розподіл уваги у процесі музично-педагогічної діяльності);

- уміннями володіти своїм голосом, мімікою, жестами, способами та прийомами міжособистісного спілкування, що забезпечують успішний перебіг і результативність навчальної діяльності.

Інтегруючи запропоновану структуру системи методичної підготовленості майбутнього вчителя музики (рис. 3.1) та практичну модель (рис. 3.2), пропонуємо організаційно-технологічну модель формування методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу (рис. 4.1), що була дороговказом дослідно-експериментальної роботи. Дана модель містить три блоки: теоретико-методологічний, методико-технологічний та діагностико-результативний.

У теоретико-методологічному блоці сформульовано мету (формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на праксеологічних засадах), визначено завдання (мотивувати емоційно-ціннісне ставлення до здійснення методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу; формувати систему інтегрованих знань, умінь, здатностей щодо здійснення методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу); виокремлено методологічні підходи (особистісний, системний, діяльнісний, гносеологічний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний та культурологічний), зазначені структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, креативно-конативний, емоційно-вольовий, комунікативно-асертивний); зазначено принципи (цілепокладання, прогнозування, планування, мотивації, вибору ефективних методів, результативності навчання).

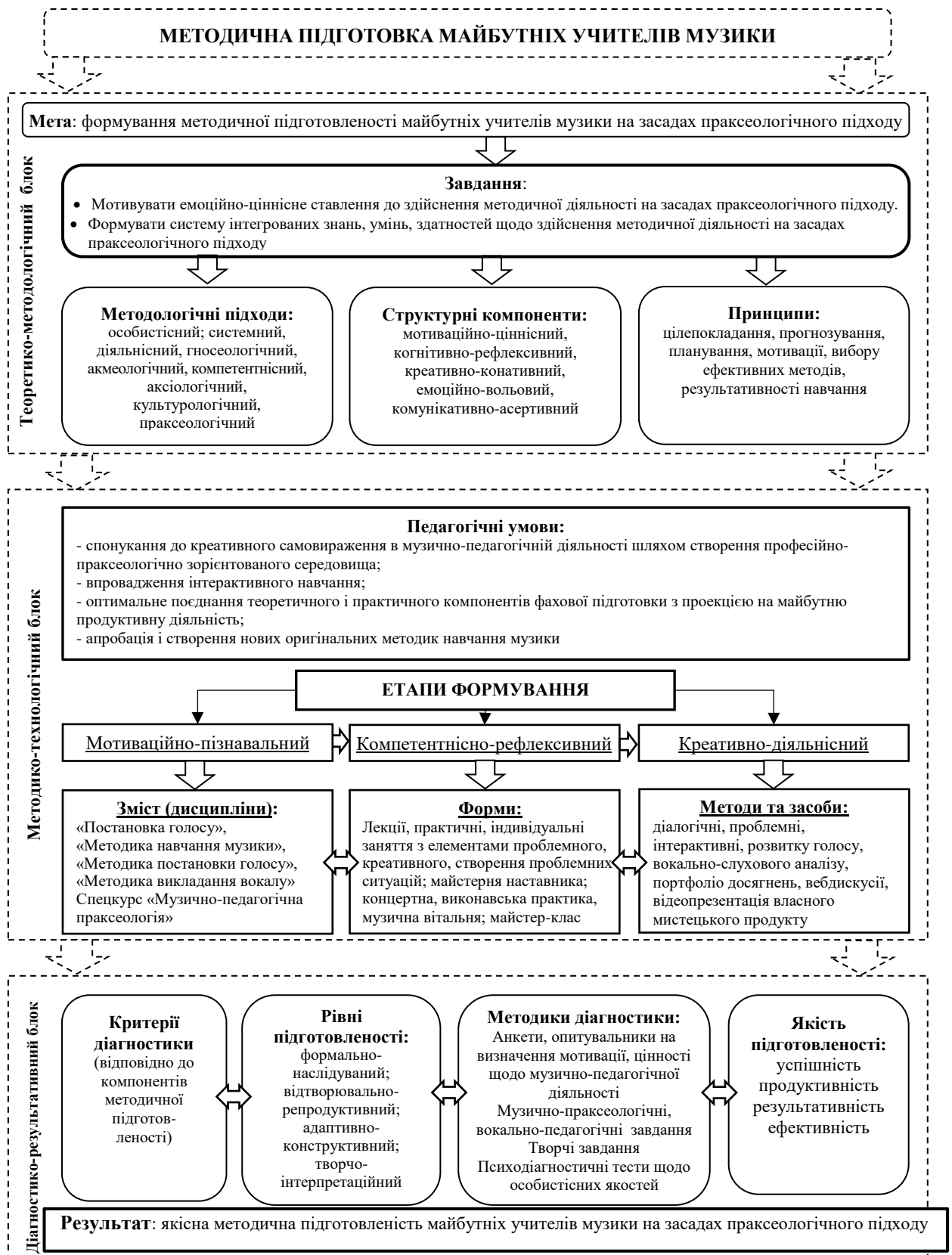


Рис. 4.1. Організаційно-технологічна модель формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу

Методико-технологічний блок містить розроблені педагогічні умови (спонукання до креативного самовираження у музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійно-праксеологічно зорієнтованого середовища, впровадження інтерактивного навчання, оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів фахової підготовки з проекцією на майбутню продуктивну діяльність, апробація і створення нових оригінальних методик навчання музики); виокремлені етапи формування (мотиваційно-пізнавальний, компетентнісно-рефлексивний, креативно-діяльнісний) та відповідно дібрані зміст дисциплін, форми, методи та засоби експериментальної роботи.

Діагностико-результативний блок містить: критерії діагностики (відповідно до компонентів методичної підготовленості), рівні підготовленості (формально-наслідувальний, відтворювально-репродуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний), методики діагностики та якість підготовленості (успішність, продуктивність, результативність та ефективність). Результатом формування є якісна методична підготовленість майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту, який проводили у 2014-2017 рр. на музично-педагогічних факультетах Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет", Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, було передбачено з'ясувати розуміння викладачами і студентами цінностей володіння методичною підготовленістю до музично-педагогічної діяльності,

стан методичної підготовки студентів випускних курсів, стан формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на музично-педагогічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, педагогічної практики, у науково-дослідній роботі.

З метою розгляду питання забезпечення наступності у методичній підготовці дослідно-експериментальна робота здійснювалася також у Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені М. Грушевського, у Сумському обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти. Упродовж усього періоду дослідно-експериментальної роботи ми брали участь в апробації і практичній реалізації одержаних результатів, у розробленні змісту, методів, засобів і форм музично-методичного навчання, здійсненні навчально-методичної, організаційної і викладацької діяльності, було розроблено навчально-методичні комплекси, навчальні й робочі програми для музично-методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Констатувальний експеримент дослідження передбачав реалізацію двох етапів. На першому етапі було проведено роботу з теоретичного осмислення проблеми організації процесу методичної підготовки на праксеологічних засадах та вибору методів дослідження. Було визначено об'єкт, предмет, мету, основні завдання дослідження, сформульовано концептуальну ідею, робочу гіпотезу, розроблено програму і методику дослідження, здійснено прогнозування очікуваних результатів. Нами було проаналізовано законодавчі документи, що стосуються професійної, методичної підготовки майбутніх учителів музики, зокрема міжнародні і вітчизняні документи з проблем розвитку освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції: Закон України "Про освіту" (2017), "Про вищу освіту" (2014), Закон України "Про професійний розвиток працівників" (2012), Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції

художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (2004), План дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009 – 2012 рр. (2009), методологічні підходи щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Під час констатувального експерименту нами було:

1. Узагальнено матеріали щодо діяльності музично-педагогічних факультетів закладів вищої освіти України, зокрема вивчено навчальні плани мистецьких спеціальностей; робочі програми дисциплін музичного, методичного, психолого-педагогічного циклів; річні звіти про навчальну, науково-дослідницьку роботу студентів музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи освіти; документацію з педагогічної (навчально-залікової, на робочому місці учителя музики) практик.

2. Здійснено підбір навчально-методичного забезпечення дисциплін музичного, методичного, психолого-педагогічного циклів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Досліджено мету, завдання та специфіку проведення педагогічних практик, проаналізовано навчально-дослідні завдання, дослідницькі роботи, курсові, магістерські роботи, участь студентів у діяльності науково-дослідних лабораторій та студентських гуртків, їх дослідницькі продукти, виступи і участь у роботі науково-практичних конференцій, олімпіад, конкурсів тощо.

Для виконання поставлених завдань дослідження на різних етапах нами було використано комплекс методів:

теоретичні:

- термінологічний аналіз – для визначення основних базових понять дослідження;

- метод наукової ідентифікації – для аналізу наукових філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, методичних джерел з

проблеми дослідження з метою забезпечення достовірності одержаних результатів;

- метод компаративного аналізу (зіставлення й порівняння досвіду з досліджуваної проблеми);

- аналіз стану методичної підготовки майбутніх учителів музики в освітньому процесі;

- компонентно-структурний, системно-структурний, системно-функціональний методи – з метою виокремлення основних компонентів методичної підготовленості майбутніх учителів музики, обґрунтування закономірностей та виявлення особливостей її формування;

- аналіз, екстраполяція, порівняння, аналогія, узагальнення, синтез теоретичного матеріалу з метою визначення авторського дослідницького підходу до розв'язання досліджуваної проблеми; моделювання методичної підготовки майбутніх учителів музики;

емпіричні:

- діагностичні (анкетування, тести, бесіди, інтерв'ю, ситуації вибору), обсерваційні (педагогічне спостереження; контент-аналіз);

- аналіз продуктів індивідуальної навчально-методичної діяльності студентів – конспектів уроків, процесу їх проведення, аналізів та самоаналізів уроків, есе, документації з педагогічної практики;

- статистично-прогностичні (моделювання), організація педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності розробленої моделі і виявлених педагогічних умов формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Аналіз змісту педагогічної документації (навчальних планів, програм, методичного забезпечення предметів, освітньо-кваліфікаційних характеристик) та результатів діяльності майбутніх учителів музики (залікові роботи, атестаційні відомості, матеріали навчально-виробничих практик, екзаменаційна документація) та анкетування викладачів дали змогу зробити висновки, що підтвердили актуальність проблеми дослідження та недостатню

теоретичну та методичну розробленість її у контексті методичної підготовки майбутніх учителів музики.

Отримані висновки було використано у подальшій реалізації визначених завдань програми дослідження.

На першому етапі констатувального експерименту здійснено педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом, вивчено досвід музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, визначено рівень розуміння викладачами і студентами на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів значущості проблеми володіння методичною підготовленістю, загальний стан методичної підготовки, практики.

В анкетуванні взяло участь 648 студентів факультетів мистецтв десяти педагогічних університетів України (Додаток Б). На запитання щодо оцінки рівня власної методичної підготовки як майбутнього вчителя студенти дали такі відповіді: низький – 18,21%, середній – 69,45%, високий – 12,34%.

Середній показник опитувані пояснили такими чинниками:

- невідповідність змісту методичної підготовки майбутніх учителів музики сучасним освітнім вимогам загалом та до вимогам мистецької освіти, зокрема – 37,34% респондентів;

- неврахування у змісті методичної підготовки багатокомпонентної структури методичної діяльності вчителя музичного мистецтва – 69,75% респондентів;

- обмежений кількісний та якісний склад форм і методів навчання студентів – 32,41% респондентів;

- невисокий музичний рівень довузівської підготовки майбутніх студентів – 50,31% респондентів;

- недостатній рівень методичної майстерності викладачів – 28,55% респондентів;

- невідповідність рівня матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів сучасним технічним можливостям – 96,27% респондентів.

У відповідях значної частини респондентів зазначалося декілька чинників одночасно. Так, найчастіше студенти вказували причини: "відсутність умінь виконувати теоретично-аналітичну роботу при підготовці до уроку музики", "одноплановість шкільного репертуару", "недостатня практично-методична спрямованість навчання", "недостатнє використання особистісно-зорієнтованого підходу", "невідповідність змісту методичної підготовки майбутніх учителів музики сучасним освітнім вимогам" тощо.

На запитання про визначення шляхів покращення методичної підготовки майбутніх учителів музики студенти відповіли, що:

- 48,15% респондентів бажали б опанувати різними інноваційними аспектами музично-педагогічної діяльності;

- 44,15% респондентів бажають підвищити рівень своїх практичних умінь;

- 37,5% – підвищити вокально-виконавський рівень;

- 56,32% – вивчати передовий досвід кращих педагогів-практиків з метою кращого розуміння сутності музично-педагогічної діяльності.

Анкетування, спостереження та опитування студентів різних курсів, учителів музики різних областей України засвідчує: рівень методичних навичок, елементарних знань щодо музично-педагогічного процесу у випускників часто низький.

Для визначення стану методичної підготовки майбутніх учителів музики було проведено *інтерв'ювання* викладачів вокальних і методичних дисциплін вищих навчальних закладів (Додаток Б).

Так, результат інтерв'ю показав, що 75% педагогів погодилися з важливістю формування мотиваційно-ціннісного компоненту. 84,38% педагогів були згодні з тим, що застосування високохудожнього, різностильового, різножанрового, особистісно зорієнтованого репертуару, який базується на врахуванні традицій та інновацій зарубіжних і вітчизняної вокально-педагогічних шкіл, ефективно впливає на формування методичної підготовленості майбутніх учителів; 90,26% педагогів погодилися з

важливістю формування креативно-конативного компонента методичної підготовленості.

Загальний аналіз інтерв'ювання педагогів показав, що позитивне ставлення до необхідності методичної підготовки майбутніх учителів музики мають 79,16% викладачів. До основних умов, що сприятимуть ефективності методичної підготовки майбутніх учителів музики, викладачі відносять: удосконалення змісту методичної підготовки (65,63%); упровадження форм, методів та засобів навчання (25%); організація концертно-виконавської практики студентів (15,63%); інтенсифікація використання позааудиторних форм (6,26%).

На питання щодо необхідності впровадження спецкурсу "Основи музично-педагогічної прaxeології" для підвищення ефективності методичної підготовки майбутніх учителів музики, викладачі відповіли "так" – 87,26%; "ні" – 6,37%. Тобто частина педагогів не вважають, що застосування такого виду роботи вплине на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики; "не визначилися" 6,37%.

Крім того, на констатувальному етапі дослідження було з'ясовано причини педагогічних труднощів методичної підготовленості учителів музики. Більшість опитаних (76%) засвідчили невміння застосовувати набуті теоретичні знання на практиці як головну причину методичних труднощів (при тому, що стаж роботи вчителя при цьому не має першочергового значення). Учителям складно визначати основні завдання конкретної теми під час планування (48% вчителів); визначають форми і методи роботи з теми лише 25%; аналізують рівень знань учнів з попередньої теми – лише 3% молодих вчителів.

Фахівці доводять, що основною перешкодою на шляху успішного впровадження педагогічних теорій, інноваційних систем навчання є те, що вчитель, який і хотів би впровадити нове, не спроможний це зробити з різних причин. Серед вчителів склалася думка про те, що для успішного навчання дітей достатньо добре володіти предметним змістом дисципліни, а володіння

методикою є другорядним. Причинами низької ефективності роботи вчителя є відсутність систематичного інтересу до оновлення музично-педагогічних знань, відсутність бажання звертатися до наукових джерел з невирішеними питаннями.

Проте аналіз анкетування на курсах підвищення кваліфікації, власні спостереження під час відвідування уроків студентів-практикантів у період педагогічної практики дають підстави стверджувати, що учителі відчувають психологічні, методологічні, методичні труднощі, які негативно впливають на процес навчання підростаючого покоління, що і є, на нашу думку, показником невисокого рівня їх методичної підготовленості.

Утім, учителі часто відчувають також і комунікативні труднощі, що пов'язані із процесом спілкування, "*психологічними бар'єрами*" у спілкуванні вчителя (викладача) і класу (аудиторії). Учитель часто *віддає перевагу інформаційній функції на перевагу над розвивальною та виховною*, адже саме виховна функція передбачає розуміння іншого, фасилітацію спілкування. Відчутна нестача самоконтролю, самокорекції та, як наслідок, невміння вчителя коригувати власні педагогічні дії, що потребує стимулювання учителя до рефлексії. Наявні складнощі у поєднанні продуктивних та репродуктивних методів навчання, часто слабка педагогічна ерудиція, поверхові педагогічні знання; невміння комплексно і системно застосовувати професійні уміння.

Аналіз результатів бесід, які були проведені нами, свідчать про проблеми, які постають перед *молодими учителями* в період адаптації у середньому загальноосвітньому закладі (Додаток Б, опитувальник №2). До таких проблем учителі відносять: недостатнє розуміння змісту педагогічної роботи у середньому загальноосвітньому закладі (програмних вимог); незнання закономірностей і принципів організації урочної і позаурочної музично-педагогічної діяльності; недостатнє знання високохудожнього, різножанрового і різностильового репертуару для дітей та вокального ілюстративного матеріалу, недостатньо сформовані вміння теоретико-

аналітичної, інтерпретаційно-виконавської роботи з вокальним і вокально-хоровим твором; недостатнє знання форм, методів та інноваційних засобів музично-педагогічної роботи вчителя у роботі з солістом-вокалістом, вокальним ансамблем, хоровим колективом [24].

Для вирішення зазначених проблем молоді вчителі пропонують поглиблено опанувати програмними вимогами до змісту музичного навчання учнів та закономірностями і принципами організації урочної, позаурочної практичної діяльності; формувати у студентів знання і вміння використовувати колективні, групові й індивідуальні форми музичної діяльності учнів; упроваджувати художній, різностильовий, різножанровий репертуар, який включає зарубіжні і вітчизняні, класичні і сучасні твори; застосовувати в освітньому процесі інноваційні системи музичного навчання; практично використовувати результати аналізу музичного твору [24].

Аналіз опитувань, тестувань, проведених у процесі викладання вокально-методичних дисциплін, у процесі *педагогічної практики* засвідчує: система навчання у закладах вищої освіти має переважно інформативно-репродуктивний характер, переважають вербальні знання; студенти орієнтовані переважно на заучування нової інформації; самостійна робота студентів зведена до мінімуму, хоча згідно програм має займати великий відсоток навчального часу; досвід, який отримують студенти у процесі такого навчання, не завжди набуває особистісної значущості, що не сприяє активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Для подолання зазначених проблем та формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу необхідне дослідження теоретико-методологічних засад праксеологічного підходу, що тісно пов'язаний із компетентнісним, системним, аксіологічним підходами і спрямований на "становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля" (І. Зязюн), "навчання протягом усього життя" [13].

Таким чином, аналіз стану методичної підготовки майбутніх учителів музики на першому етапі констатувального експерименту засвідчив актуальність і доцільність означеної проблеми у практиці вищої мистецької та середньої загальної освіти, дав змогу стверджувати про необхідність: удосконалення змісту музично-педагогічного, методичного навчання студентів і формування у них *мотиваційно-ціннісної, когнітивно-рефлексивної, креативно-конативної, емоційно-вольової, комунікативно-асертивної складової* методичної підготовленості; підвищення рівня опанування ефективними формами музично-педагогічної діяльності: урочної та позаурочної діяльності; підвищення рівня вмінь використання інноваційних технічних засобів.

На другому етапі було передбачено проведення діагностичного констатувального експерименту. Було застосовано *емпіричні методи*: діагностичні (анкетування, тести, бесіди, інтерв'ю, ситуації вибору), обсерваційні (педагогічне спостереження; контент-аналіз); прогностичні (моделювання); *методи математично-статистичної та аналітичної обробки дослідно-експериментальних результатів* дослідження щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики.

В умовах дослідно-експериментальної роботи у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова з метою встановлення рівню сформованості методичної підготовленості було діагностовано 64 студенти, відповідно до компонентів було визначено критерії, а також показники, що характеризують найбільш істотні і необхідні прояви методичної підготовленості.

Розв'язання проблеми розвитку індивідуальності кожного студента пов'язуємо з необхідністю створення такого професійно орієнтованого навчального середовища, яке б забезпечувало свободу вибору індивідуальної освітньої траєкторії, відкривало можливості для самостійної роботи студентів, їх самовизначення та самореалізації. Важливою позицією є необхідність уведення такої системи оцінювання результату діяльності

студентів, що б допомогли оцінювати компетентну особистість у цілому. Діагностичний матеріал повинен містити такі завдання, які б охоплювали не тільки теоретичні знання, вміння, навички, а й процедурні знання, ставлення, досвід діяльності.

Отже, освітній процес на музично-педагогічних факультетах має бути орієнтований на оновлення змісту методичних дисциплін шляхом інтеграції фахового й методичного компонентів.

У підрозділі обґрунтуємо критерії, показники і охарактеризуємо рівні сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

Для кращого розуміння поняття "критерій" зверталися до словників, у яких роз'яснено сутність, власне, самого поняття "критерій" (від грецьк. – засіб, судження):

- мірило для визначення, оцінки предметів, явища; взятої за основу класифікації ознаки; ознака, на підґрунті якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого; міра судження, оцінки будь-яких явищ;

- достатня й необхідна умова виникнення чого-небудь; основа для прийняття рішення; рівень досягнень, що визначається метою; стандарт, у відповідності до якого щось виконується або оцінюється [25];

- складник діагностики кінцевих результатів досягнутого рівня знань особистості [78].

Ю. Сурмін визначає критерій "...ознаку істинності, на основі якої проводиться оцінка, пізнання, управління, оптимізація тощо" [1, с. 293]. Отже, критерії розглядаємо як певний засіб, на підставі якого здійснюється оцінка чи класифікація явища, певний еталон рівня досягнень.

У "Педагогічній майстерності" за ред. І. Зязюна зазначається, що "Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності)" [64, с. 29].

Ураховуючи результати проведеної роботи, було зроблено висновок про те що, критерії повинні відображати характерні ознаки процесу формування методичної підготовленості. Складаючи змістове наповнення критеріїв сформованості методичної підготовленості майбутнього вчителя музики, враховували низку дослідницьких вимог: однозначність, відповідність природі досліджуваного явища, обґрунтованість, прогностичність (бути придатними до визначення відносної стійкості кожного рівня), надійність (мінімізувати розходження у процесі повторного оцінювання) [4, с. 53]. Зверталися до наукових досліджень з метою вивчення досвіду розробки критеріїв.

Узагальнення наукових джерел, результати дослідно-експериментальної роботи дали підстави розробити критерії компонентів методичної підготовленості майбутнього вчителя музики та їх показники (табл. 4.1).

Для кращого оцінювання визначених критеріїв за їх показниками було виокремлено чотири рівні методичної підготовленості: *формально-наслідувальний* (низький прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, низький ступінь розуміння сутності та вимог до методичної діяльності, слабкий вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, низький ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *відтворювально-продуктивний* (частковий прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, часткове розуміння сутності та вимог методичної діяльності, вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, часткова сформованість емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *адаптивно-конструктивний* (достатній прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, достатній прояв розуміння сутності та вимог методичної діяльності, достатній вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, достатня сформованість

емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *творчо-інтерпретаційний* (високий прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, глибоке розуміння сутності та вимог методичної діяльності, творчий вияв міри здатності впроваджувати ефективну методичну діяльність, сформованість емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю на акмерівні).

Таблиця 4.1

Компоненти, критерії і показники методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу

Компонент	Критерій	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю	- наявність методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації); - наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками; - сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу;
<i>Когнітивно-рефлексивний</i>	Ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності	- сформованість праксеологічно-методологічних знань; - сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання; - володіння педагогічною рефлексією;
<i>Креативно-конативний</i>	Міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність	- розвиненість креативності; - володіння музично-педагогічною імпровізацією; - володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат; - володіння праксеологічним аналізом методичних дій;
<i>Емоційно-вольовий</i>	Ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності	- наявність емпатії; - сформованість емоційної стійкості; - сформованість емоційної гнучкості; - сформованість наполегливості; - сила вияву цілеспрямованості
<i>Комунікативно-асертивний</i>	Ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності	- володіння засобами ефективною музично-педагогічною комунікацією; - володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії; - сформованість асертивності

З метою визначення рівнів сформованості методичної підготовки було розроблено 300 бальну систему, а розподіл балів за критеріями та показниками методичної підготовленості майбутнього вчителя музики подано у Додатку А.

З метою визначення у студентів рівнів міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю було визначено рівень наявності методичної спрямованості майбутнього вчителя музики, наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знанням, уміннями і навичками, а також сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу.

Так, наявність методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації) визначалася за допомогою адаптованої методики В. Семиченко "Структура спрямованості педагога" [69, с. 384]. Структура спрямованості розглядалася як співвідношення гуманістичних, ідеалістичних, егоцентричних та прагматичних орієнтацій. Нами аналізувалася структура спрямованості, тобто співвідношення кількості балів, набраних за кожним окремим видом спрямованості. Аналіз даних виявив, що у 45,3% студентів формально-наслідувальний рівень вияву методичної спрямованості, у 28,1% – відтворювально-репродуктивний, у 26,6% – адаптивно-конструктивний та у жодного студента не виявлено наявності методичної спрямованості на творчо-інтерпретаційному рівні. Отримані дані свідчать про недостатню роботу з майбутніми учителями музики в площині мотиваційно-потребової та ціннісно-орієнтаційної сфери.

Наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками визначалася за допомогою адаптованої методики А. Реана "Мотивація успіху та побоювання невдачі" [69, с. 320]. Дана методика була обрана оскільки мотиваційна сфера музично-педагогічної діяльності в цілому та методичної зокрема виконує ряд функцій:

- спонукальну – потребу у певному виді професійної діяльності (методичній, виконавській, вокально-хоровій тощо), активізації її виконання;

- спрямовуючу – визначає вибір та характер мети у методичній діяльності;

- регулюючу – визначає ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст та співвідношення мотивів методичної діяльності.

За допомогою даної методики було визначено, що 35,9% майбутніх вчителів музики наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками сформована на формально-наслідувальному рівні, у 40,6% – на відтворювально-репродуктивному, у 23,4% – на адаптивно-конструктивному рівні та у жодного студента не сформовано на творчо-інтерпретаційному рівні.

Сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу визначалася за допомогою адаптованої методики Ю. Орлова "Потреба у досягненні". Уявлення про потребу у досягненні базується на понятті "Я-рівень" (введено Ф. Хоппе) та означає прагнення людини утримувати самосвідомість на якомога більш високому рівні з допомогою високого особистісного стандарту досягнень (рівня домагань). Згодом дане поняття трансформувалося у "мотив досягнення", що визначається як прагнення удосконалювати свої здібності і уміння підтримувати їх на можливо більш високому рівні [69, с. 272]. За допомогою методики було досліджено, в якій мірі майбутні вчителі музики прагнуть до удосконалення музично-педагогічного процесу. Так, більшості студентів властивий формально-наслідувальний рівень сформованої установки (51,6%), 23,4% – відтворювально-репродуктивний та 25% – адаптивно-конструктивний. У жодного студента не сформована установка на удосконалення музично-педагогічного процесу на творчо-інтерпретаційному рівні.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за рівнями міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій подано у табл. 4.2. Зокрема, 37,5% студентів мають формально-наслідувальний рівень, 32,8% відтворювально-репродуктивний та 29,7% – адаптивно-конструктивний. Таким чином, констатувальний експеримент виявив

прогалини у мотиваційно-ціннісній сфері студентів та допоміг визначити напрями подальшої роботи.

Таблиця 4.2

Розподіл студентів за рівнями міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	формально-наслідувальний (низький)		відтворювально-репродуктивний (достатній)		адаптивно-конструктивний (середній)		творчо-інтерпретаційний (високий)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Наявність методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації)	29	45,3	18	28,1	17	26,6	0	0
Наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками	23	35,9	26	40,6	15	23,4	0	0
Сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу	33	51,6	15	23,4	16	25,0	0	0
Загальний рівень показників	24	37,5	21	32,8	19	29,7	0	0

Для визначення розподілу студентів за рівнями ступеня розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності було продіагностовано сформованість праксеологічно-методологічних знань, сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання, володіння педагогічною рефлексією.

Сформованість праксеологічно-методологічних знань визначали за допомогою розробленої анкети з питаннями, що стосуються даних знань. Матеріалом для складання питань стали підручники: Е. Абдуллін "Методологічний аналіз проблем музичної педагогіки у системі вищої освіти" [2] та І. Колеснікова "Педагогічна праксеологія" [79].

Аналіз відповідей анкети дозволив визначити, що у 32,85% студентів праксеологічно-методологічні знання сформовані на формально-

наслідувальному рівні, у 48,4% – на відтворювально-репродуктивному рівні, у 18,5% на адаптивно-конструктивному та у жодної особи не сформовані дані знання на творчо-інтерпретаційному рівні. Також аналіз відповідей дозволив визначити ті питання, з якими у студентів найчастіше виникали труднощі. Наприклад, студенти не могли чітко визначити відмінність між категоріями "ефективність", "результативність", "якість", "продуктивність", "успішність". Також виявили, що студенти не розуміють сутність та структуру методологічних знань, які є базовими в роботі вчителя музики.

Сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання визначалася нами за допомогою розробленого тесту, що складався з двох варіантів по 25 питань у кожному.

Матеріалом для складання питань стали:

- Мистецтво: програма для 5-9 класів /за ред. Л. Масол [60];
- О. Рудницька "Педагогіка загальна та мистецька" [66];
- О. Ростовський "Теорія і методика музичної освіти" [62].

Питання стосувалися обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання, наприклад:

- Спів на основі релятиву є основою системи музичного виховання...?

а) К. Орфа; б) З. Кодая; в) Е. Жак-Далькроза; г) Б. Яворського;

- Відберіть методи, які виконують функцію наведення на сприймання музичного твору:

- а) бесіда; б) порівняння за контрастом та аналогією; в) спостереження; г) пояснення; д) коментування; е) розповідь; є) моделювання.

Аналіз даних тесту засвідчив, що 12,5% студентів мають сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання на формально-наслідувальному рівні; 59,4% – на відтворювально-репродуктивному рівні та у 20,3% на адаптивно-конструктивному рівні. В той же час, у жодного студента не виявлено творчо-інтерпретаційний рівень сформованості даних знань.

Рівень володіння педагогічною рефлексією визначали за допомогою тесту Т. Лірі [27, с. 167]. Рефлексія як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів щодо педагогічної діяльності потребує особливої спрямованості уваги на власні рушійні сили вчинків та думок. Рефлексивний аналіз не є вродженим, але є атрибутом високого рівня професійно-педагогічної свідомості. При тестуванні було визначено, що 37,5% студентів володіють педагогічною рефлексією на формально-наслідувальному рівні, 42,2% – на відтворювально-репродуктивному; 20,3% на адаптивно-конструктивному рівні.

На основі узагальнення даних показників критерію ступеню розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності було визначено, що переважна більшість (56,2%) мають відтворювально-репродуктивний рівень, 34,4% – адаптивно-конструктивний рівень та 9,4% – формально-наслідувальний рівень. Узагальнені дані щодо діагностики даного критерію подано у табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Розподіл студентів за рівнями ступеню розуміння сутності,
особливостей та вимог методичної діяльності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	формально-наслідувальний (низький)		відтворювально-репродуктивний (достатній)		адаптивно-конструктивний (середній)		творчо-інтерпретаційний (високий)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Сформованість праксеологічно-методологічних знань	21	32,8	31	48,4	12	18,5	0	0
Сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання	8	12,5	38	59,4	18	28,1	0	0
Володіння педагогічною рефлексією	24	37,5	27	42,2	13	20,3	0	0
Загальний рівень показників	6	9,4	36	56,2	22	34,4	0	0

З метою визначення рівнів міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність нами було досліджено розвиненість

креативності у студентів, володіння музично-педагогічною імпровізацією, володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат, володіння праксеологічним аналізом методичних дій.

Рівень розвиненості креативності у студентів визначали за допомогою адаптованого тесту "Креативність" (Н. Вишнякова) [68]. Тест дозволив визначити, що 6,2% студентів креативність розвинена на формально-наслідувальному рівні, у 57,8% – на відтворювально-репродуктивному та у 35,9% – на адаптивно-конструктивному рівні. Такі дані свідчать про недостатній розвиток творчого потенціалу студентів та необхідність створення професійно-праксеологічно зорієнтованого середовища, що дозволить розвинути креативні якості кожного студента.

Рівень володіння студентами музично-педагогічною імпровізацією визначався за допомогою методу експертних оцінок. Суттєвою особливістю безпосередньо виконавських якостей майбутніх учителів музики є те, що вони відносять до параметрів, які не формалізуються. Ефективним методом дослідження таких параметрів є метод експертних оцінок. Для вирішення діагностичних завдань була відповідним чином адаптована методика експертних оцінок. Суттєво, що з її допомогою можна діагностувати не лише уміння імпровізації, але і компоненти музично-педагогічних здібностей. У якості експертів були залучені викладачі – висококваліфіковані спеціалісти.

На першому етапі з проведення експертного оцінювання було підготовлено спеціальні опитувальні картки. Графічне зображення складається з урахуванням того, що "... експертне оцінювання є процесом вимірювання, який можна визначити як процедуру порівняння об'єктів за обраними показниками" [12, с. 15]. Кожна шкала мала чотири основних розподілень, що визначали різний ступінь якості, що вимірюється. Перша поділлка відповідала відсутності якості, інші поділки позначали той або інший ступінь якості, що вимірюється. Кожна картка щодо визначення ступеню володіння музично-педагогічною імпровізацією містила такі шкали: мовна імпровізація, інструментальна імпровізація, вокальна імпровізація,

артистизм, професійна успішність. Експертне оцінювання відбувалося під час уроків музики у загальноосвітніх школах. На основі зазначених шкал визначалася середня арифметична оцінка, що відповідала ступеню володіння музично-педагогічною імпровізацією.

Узагальнені дані експертних оцінок, дозволили визначити, що у 10,9% студентів наявний формувально-наслідувальний рівень володіння музично-педагогічною імпровізацією, у 51,6% – відтворювально-репродуктивний рівень та у 37,9% – адаптивно-конструктивний рівень. Такі дані свідчать, що у процес методичної підготовки майбутніх учителів музики слід внести корективи, а саме приділяти увагу оволодінню музично-педагогічною імпровізацією.

Володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат визначався за допомогою розроблених завдань, згідно яких студенти мали спланувати результат конкретної методичної дії, уроку музики у школі, навчальних досягнень учнів за півріччя. Аналіз виконаних завдань дозволив встановити, що 37,5% студентів володіють уміннями планувати музично-педагогічний результат на адаптивно-конструктивному рівні та 62,5% – на відтворювально-репродуктивному.

Володіння праксеологічним аналізом методичних дій визначався за допомогою методу аналізу педагогічних ситуацій щодо музично-виховного процесу у загальноосвітній школі. Результати аналізу дозволили встановити, що 37,9% студентів мають адаптивно-конструктивний рівень, 48,4% – відтворювально-репродуктивний та 14,1% формально-наслідувальний рівень міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за рівнями міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність подано у табл. 4.4.

З метою визначення ступеня сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності майбутніх учителів музики було визначено рівень наявності емпатії, ступінь сформованості емоційної

стійкості, емоційної гнучкості, сформованість наполегливості та сила вияву цілеспрямованості.

Таблиця 4.4

Розподіл студентів за рівнями міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	формально-наслідувальний (низький)		відтворювально-репродуктивний (достатній)		адаптивно-конструктивний (середній)		творчо-інтерпретаційний (високий)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Розвиненість креативності	4	6,2	37	57,8	23	35,9	0	0
Володіння музично-педагогічною імпровізацією	7	10,9	33	51,6	24	37,5	0	0
Володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат	0	0	40	62,5	24	37,5	0	0
Володіння практикологічним аналізом методичних дій	9	14,1	31	48,4	24	37,9	0	0
Загальний рівень показників	12	18,7	29	45,3	23	35,9	0	0

Емпатія – це уміння поставити себе на місце вихованця, здатність педагога до довільної емоційної чуйності на переживання своїх учнів, що сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Розвиненість емпатії визначалася за допомогою методики, розробленої І. Юсуповим. Аналіз даних свідчить, що 34,4% студентів володіють емпатією на адаптивно-конструктивному рівні, 31,2% – на відтворювально-репродуктивному та 34,4% – на формально-наслідувальному.

Емоційна стійкість проявляється в тому, в якій мірі терплячим і наполегливим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найнесприятливіших життєвих ситуаціях, наскільки він вміє тримати себе в руках в умовах негативних впливів з боку оточуючих людей. Як показники емоційної стійкості педагога можна виділити:

- адекватну самооцінку;
- відсутність страху;

- наявність волевих якостей, а саме, цілеспрямованість, організованість, наполегливість, рішучість, терпимість;

- саморегуляцію і самоконтроль, як уміння володіти собою [67].

Рівень емоційної стійкості визначали за допомогою "Методики багатofакторного дослідження особистості" Р. Кеттелла [70]. Аналіз даних засвідчив, що 32,8% студентів мають сформованість емоційної стійкості на формально-наслідувальному рівні, 45,3% – на відтворювально-репродуктивному та 21,2% на адаптивно-конструктивному.

Зазначимо, що під емоційною гнучкістю розуміємо гармонійне поєднання емоційної експресивності та емоційної стійкості вчителя [15, с. 92]. Розвиток емоційної гнучкості залежить від усвідомлення педагогом ролі та значення афективної сфери особистості щодо оптимізації діяльності, спілкування, психічного та фізичного здоров'я і вчителя, і учнів. Її динаміка визначається гармонізацією та ускладненням афективних проявів педагога: здатністю "оживляти" справжні емоції у постійно повторюваному навчальному процесі, викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто проявляти гнучкість поведінки, нестандартність та творчість.

Для діагностики емоційної стійкості нами було використано методи експертного оцінювання. У якості експертів виступили викладачі з педагогічної практики. Кожний студент оцінювався під час проведення уроку музики за такими шкалами: гнучкість поведінки та загальний емоційний стан (переважання позитивного чи негативного емоційного фону). На основі експертних оцінок було визначено, що більшість студентів (40,6%) володіють емоційною гнучкістю на відтворювально-репродуктивному рівні, 32,8% – на адаптивно-конструктивному та 26,6% на формально-наслідувальному. Такі дані свідчать, що студенти не усвідомлюють значущість афективної сфери учителя музики та не розвивають необхідні навички.

Сформованість наполегливості та сила вияву цілеспрямованості визначалася за допомогою розроблених опитувальників, узагальнені дані за цими показниками подано у табл. 4.5.

Узагальнені дані показників за ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності (табл. 4.5) засвідчили, що більшість студентів (42,2%) мають відтворювально-репродуктивний рівень. Також 20,3% студентів мають формально-наслідувальний рівень та 35,5% – адаптивно-конструктивний. Творчо-інтерпретаційний рівень сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності не зафіксовано у жодного зі студентів.

Таблиця 4.5

Розподіл студентів за рівнями ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>формально-наслідувальний (низький)</i>		<i>відтворювально-репродуктивний (достатній)</i>		<i>адаптивно-конструктивний (середній)</i>		<i>творчо-інтерпретаційний (високий)</i>	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Наявність емпатії	22	34,4	20	31,2	22	34,4	0	0
Сформованість емоційної стійкості	21	32,8	29	45,3	14	21,2	0	0
Сформованість емоційної гнучкості	17	26,6	26	40,6	21	32,8	0	0
Сформованість наполегливості	22	34,4	25	39,1	17	26,6	0	0
Сила вияву цілеспрямованості	22	34,4	21	32,8	21	32,8	0	0
Загальний рівень показників	13	20,3	27	42,2	24	35,5	0	0

З метою визначення ступеня володіння комунікативною діяльністю у майбутніх учителів музики було визначено рівень володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації, володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії та сформованість асертивності. Так, рівень володіння студентами засобами ефективної музично-педагогічної комунікації визначалася за допомогою адаптованої анкети "Ефективність педагогічного спілкування" [15]. Зокрема, під час проведення уроків з педагогічної практики визначався рівень володіння майбутніми учителями музики такими засобами: вербальні (монологічна

мова, діалогічна мова, спрямований діалог), невербальні (жести, міміка, дії, коди та символи).

Аналіз результатів дозволив визначити, що 43,7% майбутніх учителів музики володіють засобами музично-педагогічної комунікації на формально-наслідувальному рівні, тобто процес їх музично-педагогічної комунікації можна охарактеризувати як неефективний, оскільки він потребує багато часу та не має запланованого результату. У 34,4% студентів відмічено володіння на відтворювально-репродуктивному рівні та у 21,9% на адаптивно-конструктивному рівні.

Володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії визначалося під час спостережень за уроками в процесі педагогічної практики у загальноосвітніх школах. Дані спостережень засвідчили, що більшість студентів (45,3%) мають відтворювально-репродуктивний рівень, 59% – адаптивно-конструктивний та 34,4% формально-наслідувальний рівень.

Таблиця 4.6

Розподіл студентів за рівнями ступеню оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	формально-наслідувальний (низький)		відтворювально-репродуктивний (достатній)		адаптивно-конструктивний (середній)		творчо-інтерпретаційний (високий)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Володіння засобами ефективною музично-педагогічної комунікації	28	43,7	22	34,4	14	21,9	0	0
Володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії	22	34,4	29	45,3	13	39,0	0	0
Сформованість асертивності	23	35,9	25	39,1	16	25,0	0	0
Загальний рівень показників	21	32,8	27	42,2	16	25,0	0	0

Рівень сформованості асертивності визначали за допомогою тесту "Тест-опитувальник компонентів асертивності" [66]. Даний тест дозволив визначити, що у 35,9% студентів формально-наслідувальний рівень, у 39,1%

– відтворювально-репродуктивний та у 25% – адаптивно-конструктивний вияв асертивності.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за ступенем володіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності (табл. 4.6) свідчить, що більшість майбутніх учителів музики (42,2%) володіють на відтворювально-репродуктивному рівні, 32,8% – на формально-наслідувальному та 25% на адаптивно-конструктивному.

На основі даних констатувального дослідження за кожним критерієм було зроблено узагальнення щодо рівнів методичної підготовленості майбутніх учителів музики (табл. 4.7). Так, 25% студентів має формально-наслідувальний рівень методичної підготовленості, 37,5% – відтворювально-репродуктивний, 37,5% – адаптивно-конструктивний та жоден зі студентів не відповідає творчо-інтерпретаційному рівню.

Таблиця 4.7

Розподіл студентів за рівнями методичної підготовленості

Критерію	Рівні вираження критеріїв							
	формально-наслідувальний (низький)		відтворювально-репродуктивний (достатній)		адаптивно-конструктивний (середній)		творчо-інтерпретаційний (високий)	
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%
Міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю	24	37,5	21	32,8	19	29,7	0	0
Ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності	6	9,4	36	56,2	22	34,4	0	0
Міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність	12	18,7	29	45,3	29	35,9	0	0
Ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності	13	20,3	27	42,2	24	37,5	0	0
Ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності	21	32,8	27	42,2	16	25,0	0	0
Загальний рівень методичної підготовленості	16	25,0	24	37,5	24	37,5	0	0

Таким чином, передумовою констатувального дослідження була розробка моделі формування методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Виокремлення теоретико-методологічного, методико-технологічного та діагностико-результативного блоків дозволило спроектувати досягнення результату – якісної методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Аналіз стану формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу під час першого етапу констатувального дослідження засвідчив не лише важливість та своєчасність такої підготовки, а й її необхідність. Осмислення результатів другого етапу констатувального дослідження на основі визначення рівнів методичної підготовленості за критеріями (мірою сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, ступенем розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності, мірою здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та ступенем оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої аертивності) дозволило визначити, що впровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів необхідно врахувати важливість формування усіх складових методичної підготовленості, зокрема мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів.

4.2. Упровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів музики в освітній процес

Формувальний експеримент проводився у природних умовах навчального процесу 2013-2017 рр. факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова і охопив студентів 3-5 курсів (32 особи в експериментальній та 32 особи у контрольній групах).

Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на досягнення результату – якісної методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу відповідно до розробленої методично-праксеологічної парадигми підготовки вчителя музики та організаційно-технологічної моделі формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики (рис. 4.1). Виходячи з мети і завдань кожного з етапів формувальної роботи (мотиваційно-пізнавального, компетентнісно-рефлексивного та креативного-діяльнісного), добиралися спеціальні форми і методи експериментальної роботи зі студентами.

Таким чином, від нижчого (формально-наслідувального) до найвищого (творчо-інтерпретаційного) рівня сформованості методичної підготовленості майбутні вчителі музики в процесі впровадження розробленої моделі проходили три етапи, що забезпечували комплексне формування компонентів методичної підготовленості (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного), що уможлилювали опанування методичною діяльністю на засадах праксеологічного підходу досягаючи якості підготовленості (успішності, продуктивності, результативності та ефективності).

Перший етап – мотиваційно-пізнавальний – мав забезпечити мотивацію та конструювання змісту методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу. Метою даного етапу було загальне ознайомлення майбутніх учителів музики з проблематикою педагогічної праксеології, особливостями ефективної методичної діяльності та основами музично-педагогічної інноватики. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- формування у студентів узагальненої смислової установки та мотивації для формування методичної підготовленості ;

- надання та засвоєння знань щодо педагогічної праксеології та методичної діяльності вчителя музики;
- формування установки на вдосконалення музично-педагогічного процесу;
- оволодіння педагогічною рефлексією.

Другий етап – компетентнісно-рефлексійний – мав забезпечити формування ключових компетенцій майбутнього вчителя музики, що охоплюють музично-практичну, науково-теоретичну, аксіологічну, персональну, діагностичну, психологічну, організаторську й інші напрями діяльності, а також оволодіти рефлексією власної діяльності, без якої не можливо досягнення якісної методичної підготовленості. Метою даного етапу було подальше оволодіння методичною підготовленістю на праксеологічних засадах, зокрема досягнення успішності та продуктивності методичних дій. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- формування фахової компетентності;
- оволодіння рефлексією власної методичної діяльності;
- оволодіння праксеологічним аналізом методичних дій.

Третій етап – креативно-діяльнісний – мав забезпечити оволодіння музично-педагогічною імпровізацією, уміннями планувати музично-педагогічний результат, розвиток креативності та асертивності майбутнього вчителя музики. Метою даного етапу було поглиблене формування методичної підготовленості на праксеологічних засадах, зокрема досягнення результативності та ефективності методичних дій. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- оволодіння музично-педагогічною імпровізацією;
- оволодіння уміннями планувати музично-педагогічний результат;
- розвиток креативності, асертивності;
- формування наполегливості.

Підвищити рівень методичної підготовленості майбутнього вчителя музики на основі використання праксеологічного підходу і сприяти цим

самим адаптації студентів-практикантів до музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, стимулювати професійне самовдосконалення і саморозвиток майбутніх учителів музики, щоб учням було цікаво співпрацювати з такими вчителями – така була поставлена мета авторського інтегрованого спецкурсу "Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики" (Додаток В). Актуальність навчального курсу визначається потребою розширити уявлення про загальні принципи і способи музично-педагогічної діяльності, підвищити ефективність музично-педагогічної діяльності в загальноосвітньому закладі. Курс тісно взаємопов'язаний із культурологічними, музичними, педагогічними, психологічними, методичними дисциплінами і ґрунтується на сучасних підходах до творчої самореалізації особистості, принципах наступності, системності, міжпредметних зв'язків та інтеграції, особистісно зорієнтованого навчання.

Під час розробки програми спецкурсу "Основи музично-педагогічної праксеології" нами були враховані такі принципи навчання:

- широке бачення проблеми (ерудиція, світогляд, креативне мислення);
- прагнення до самовдосконалення (включаючи набір дій, спрямованих на розвиток здатності до самонавчання);
- чіткі цілі та ставлення до проблеми;
- інтегрованість (заохочення до колективної праці та групових проєктів);
- еластичність (нерозривність теорії і практики, можливість вибору декількох проєктів);
- інтернаціоналізація (передбачення участі у міжнародних проєктах);
- інноваційність (польові дослідження, проєкти, рольові ігри).

Розробка змісту спецкурсу та вибір форм і методів навчання відбувалася в три етапи (рис. 4.2). Методологічною основою курсу слугували основні положення як праксеологічного підходу, так і гуманістичного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, герменевтичного, діяльнісно-

творчого наукових підходів. З метою розробки змістового наповнення програми і методичного забезпечення курсу вивчали програми з мистецтва для 5-9 класів, що розроблені відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти і ґрунтуються на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, шкільні підручники, навчальні плани, навчальні програми, освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики підготовки майбутніх учителів музики.



Рис. 4.2. Етапи підготовки навчально-дидактичного матеріалу спецкурсу

Проведений аналіз дозволив встановити, що програма з мистецтва для 5 – 9 класів (керівник авт. колективу Л. Масол), а також робочі програми курсу музичної психології на освітньо-кваліфікаційному ступені "бакалавр" частково містять теми, побудовані з урахуванням праксеологічного підходу; наявні окремі теми і на освітньо-кваліфікаційному ступені "магістр" з дисциплін "Технології музичного навчання та виховання", "Акмеологія

мистецької освіти". Однак праксеологічний чинник у музично-педагогічній освіті недостатньо розкритий, що і спонукало розробити окремий спецкурс.

Зокрема, на лекціях і практичних заняттях крізь призму аналізу наукових філософських, психологічних, педагогічних праць і досвіду вчителів було здійснено характеристику ключових таких понять, як "праксеологія", "педагогічна праксеологія". З урахуванням напрацювань педагогічну праксеологію розглядаємо як загальну теорію педагогічної діяльності, її сутність, закономірності і способи досягнення ефективності й успішності.

Студенти студіювали роботу польського філософа і логіка Т. Котарбінського "Трактат о хорошей работе" (1975), а також роботи І. Колеснікової, О. Титової, І. Зязюна, праці вчених із психології (Л. Виготського, О. Леонтєва, П. Гальперина, Н. Талізінної та ін.), фізіології вищої нервової діяльності (П. Анохін та ін.), що дозволило охарактеризувати праксеологію як науку, яка досліджує норми, принципи, структуру і закономірності організації ефективної діяльності людей, спрямованої на вдосконалення їхньої життєдіяльності. Також обговорювалося міркування А. Линенко щодо праксеології як науки про довершену дію, тобто результативну, цілеспрямовану дію як ознаку досконалої діяльності.

Курс передбачав таку методику проведення лекцій, практичних занять, в основу яких було покладено проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми і методи навчання. Мета використання – розвивати індивідуальність студента, самостійність його мислення, що стимулює його творчі здібності.

Розмірковуючи, наприклад, над науковою позицією Й. Гербарта про те, що "діяльність вихователя продовжується безперервно: його дії навіть проти його волі, є результативними або, навпаки, до того ж у більшості випадків він не звертає уваги на те, що міг би зробити; також безперервно відбувається і зворотня дія, результати його діяльності не дають йому однаково зрозуміти, що було б, якби він зробив навпаки, та який би він отримав результат, якби

діяв виважено та енергійно, маючи у своєму розпорядженні педагогічні засоби, про існування яких він не мав ніякого уявлення" [10, с. 188].

Спільно зі студентами аналізували терміни "якість діяльності", "якість освіти", що асоціювався спочатку з досягненням певних успіхів і визначався у відсотковому еквіваленті учнів, студентів, учителів, які довели власну спроможність. Аналіз наукових джерел, педагогічного досвіду засвідчив, що якість результатів обумовлена передусім якістю освітнього процесу і умовами для його реалізації; отже, якість результату містить інформацію про якість процесів і умов навчально-виховного середовища.

Характеризуючи ключове слово "ефективність", студенти зверталися до досвіду кращих учителів музики, аналізу навчальних програм і посібників, які дають підстави визначати ефективне навчання музики як ступінь досягнення учнем і учителем позитивного результату у процесі їх спільної діяльності. Студенти спільно приходили до висновку, що ефективність уроку значною мірою залежить від прояву свідомої навчальної активності, насиченості і динаміки уроку, доцільності використання методів, прийомів, засобів, підвищення мотивів, новизни навчальної інформації.

Три модулі курсу були розроблені з урахуванням проаналізованих нами шкільних програм і підручників з мистецтва, Державних освітніх стандартів загальної середньої освіти в галузі "Мистецтво", освітньо-професійних програм та навчально-методичного забезпечення майбутніх учителів музики в різних вищих педагогічних навчальних закладах. Як засвідчив проведений аналіз, метою музичного мистецтва визначено особистісний художньо-естетичний розвиток школярів; до змісту музичного мистецтва інтегровано елементи синтетичних мистецтв (хореографічних, театральних, кіно), а наскрізною змістовою лінією в основній і провідною у старшій школі визначено культурологічну. У програмі інтегрованого курсу було враховано концепцію предметно-інтегративної мистецької освіти у загальноосвітніх закладах, розроблену під керівництвом Л. Масол. Дослідниця, зокрема, зазначає, що з урахуванням внутрішніх (цілісність особистості) і зовнішніх

(єдність художньо-естетичного простору) факторів інтегративна стратегія загальної мистецької освіти, з одного боку, спрямовує на естетичну соціалізацію школярів (інкультурацію), з іншого, на їхню особистісну художньо-творчу самореалізацію (культуротворчість) [58].

Метою занять практичного модуля було сприяння формуванню праксеологічних умінь, у тому числі умінь свідомого вибору засобів, прийомів і методів роботи, що забезпечують успішність, продуктивність, результативність та ефективність музично-педагогічної діяльності, активізують творчий пошук учителя і його вихованців, сприяють вирішенню конкретних педагогічних ситуацій на уроці, організовувати колективну та індивідуальну діяльність. З цією метою було використано відеоматеріали з фрагментами уроків, майстер-класів провідних музикантів-виконавців, запрошено учителів, викладачів, діячів мистецтва для глибшого ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом, розуміння праксеологічних характеристик, що визначені Т. Котарбинським: раціональність, продуктивність, успішність, чистота, економічність, простота, енергійність, інтенсивність, надійність. Серед принципів, якими ми керувалися на заняттях, – принципи зв'язку теорії з практикою, усвідомленої і творчої активності студентів, індивідуалізації, текстоцентричний принцип (навчання студентів аналізу музичного тексту і створення на цій основі зразкових текстів вторинної форми).

Так, на одному з семінарських занять студенти вивчали категорії "ефективність" та "Призма ефективності".

За основу системи вимірювання і управління ефективністю можна взяти зі стратегічного менеджменту *Призму ефективності*, яка має цілісну спрямованість [80]. Вона є тримірною. Ця система була спеціально створена максимально гнучкою, щоб мати можливість у випадку необхідності сконцентруватися на проблемах різного рівня. Якщо вимагається тільки частковий аспект управління ефективністю, наприклад, концентрація на конкретній зацікавленій стороні або на одному технологічному процесі, то

Призма ефективності може застосовуватись для розробки системи управління і відповідних критеріїв (і супутніх показників), спрямованих на конкретний контекст. І навпаки, якщо потребується широка корпоративна ініціатива (рівень університету, факультету) або ініціатива тільки конкретного викладача з покращення управління ефективністю навчання, то Призма ефективності може підтримати також і її.

Призма ефективності складається з п'яти взаємопов'язаних точок зору на ефективність, які піднімають життєво важливі питання [81]:

- Задоволення потреб залучених сторін: основні зацікавлені суб'єкти, чого вони хочуть і чого потребують (в нашому випадку – це викладач та студенти)?

- Внесок зацікавлених сторін: чого університет (кафедра, факультет) хоче і потребує від залучених сторін?

- Стратегії (парадигми): які стратегії необхідно взяти на озброєння для того, щоб задовольняти побажання і потреби її зацікавлених сторін (в нашому випадку інноваційна та людино-центристська)?

- Процеси (технології): які процеси навчання необхідно налагодити для того, щоб виконати вибрані стратегії?

- Можливості: які потрібні врахувати можливості для того, щоб можна було управляти процесами?

Ці п'ять взаємозалежних ракурсів разом представляють собою всеосяжну і інтегровану систему для дослідження і організації спостереження за ефективністю (рис. 4.3).

Зрозуміло, що ті викладачі, які в своєму діловому оточенні прагнуть стабільного успіху, повинні мати виключно чітку картину того, хто є їх основними зацікавленими сторонами, чого вони хочуть і потребують. Однак просто мати чітку картину бажаного ще недостатньо.

Зазначимо, щоб задовольнити потреби студентів і побажання викладачів, кафедра повинна добитись внеску від залучених зацікавлених сторін (деканату, ректорату) – зазвичай у вигляді сприяння інноваціям,

матеріально-технічного забезпечення, лояльності до новаторських ідей, а також професіоналізму від професорсько-викладацького складу. Також їй необхідно визначити, якої стратегії вона буде дотримуватись, щоб гарантувати інтерес зацікавленим сторонам.

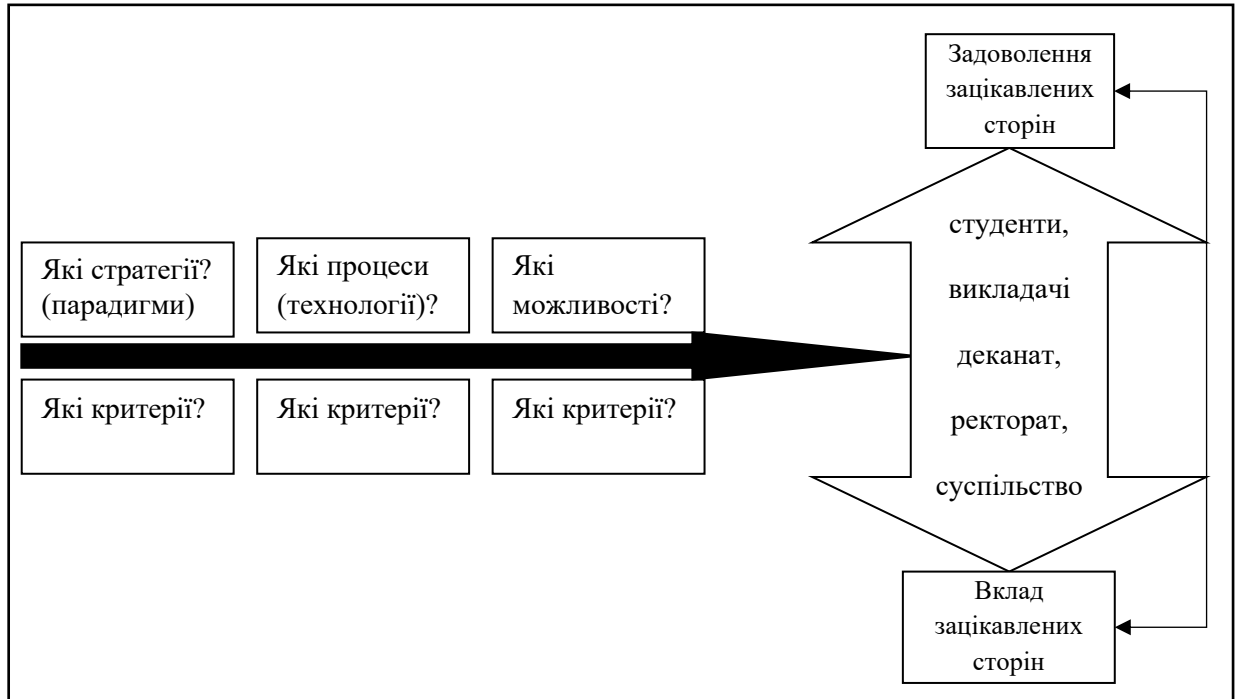


Рис. 4.3. Призма ефективності навчального процесу (уроку)

Для впровадження таких стратегій потрібно розуміти, які процеси важливі для кафедри, і діяти одночасно ефективно і раціонально. Відповідно, навчальні процеси самі по собі можуть виконуватись ефективно та успішно, тільки якщо у неї є для того певні можливості: сполучення кваліфікованих кадрів, найкращих практик, провідних технологій і матеріально-технічної інфраструктури.

Отже, перші ракурси ефективності – задоволеність зацікавлених сторін і їх вклад у навчальний процес. Саме перша позиція є основною у цій системі управління ефективністю. Після визначення того, хто відноситься до найбільш впливових зацікавлених сторін, чого вони потребують і чого хочуть, як правило, переходять до третього ракурсу ефективності – стратегії.

У цьому контексті система виміру має чотири особливості. По-перше, вона має бути такою, щоб керівники могли прослідкувати, впроваджені чи ні фактично ті вибрані стратегії. По-друге, вона може бути використана для інформування всього факультету про ці стратегії. По-третє, систему вимірювання можна застосувати для заохочення і стимулювання впровадження стратегії. По-четверте, як тільки вона починає працювати, дані вимірювання можна аналізувати і використовувати для визначення, чи працюють стратегії, як було заплановано (а якщо ні, то чому).

У процесі формувального експерименту (на кожному з трьох етапів) було використано різноманітні активні форми методичної роботи (рис. 4.4), зокрема творчі, комунікативні та інтерактивні. Було зроблено акцент, що активні методи спрямовані на здобуття знань завдяки самостійній роботі. Інтерактивні форми передбачають спільну роботу учасників навчального процесу. Використання даних форм сприяло формуванню креативно-конативного та комунікативно-асертивного компонентів методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

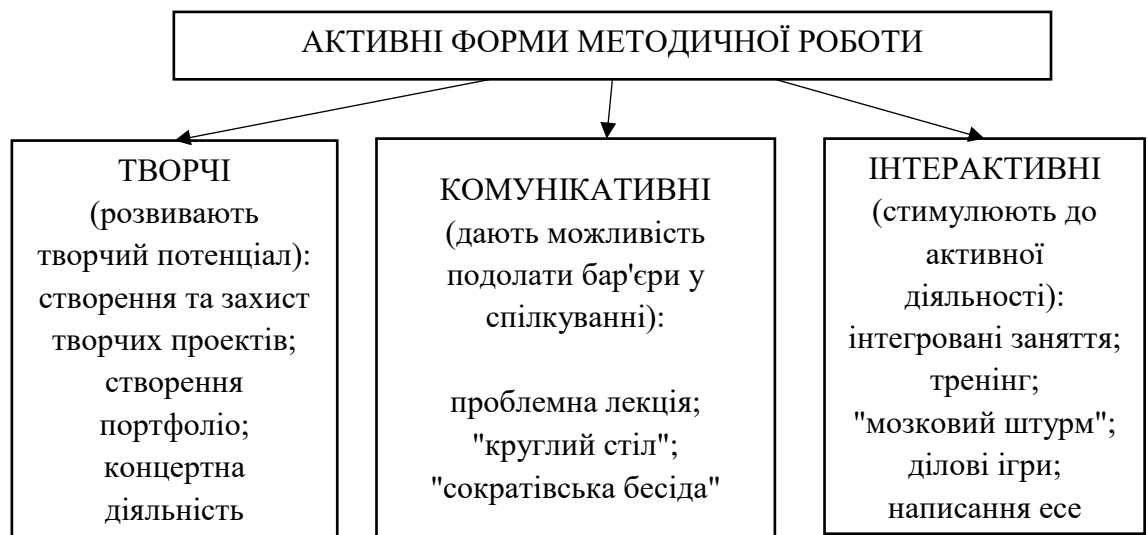


Рис. 4.4. Активні форми методичної роботи

Окремо зупинимось на інтегрованому занятті. Інтеграція в навчальному процесі спостерігається або у стихійній формі, або у керованій. Стихійна

інтеграція супроводжує процес вивчення будь-якої дисципліни. У випадку керованої інтеграції основними є міжпредметні зв'язки, втілення яких проявляється в таких напрямках:

- викладання синтезованих курсів;
- комплексне викладання методи проектів, що припускає самостійний підбір предметних знань студентів;
- постановка і рішення навчально-виховних завдань;
- повторювально-узагальнюючі заняття, що поєднують знання із різних предметів.

Предметом аналізу в інтегрованому занятті виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких вміщується в різних дисциплінах. Це веде до якісно нового типу знань, що знаходить вираження в загальнонаукових поняттях, категоріях, підходах.

До особливостей структури інтегрованих занять Л. Федулова відносить:

- гранична чіткість, компактність навчального матеріалу;
- логічна взаємообумовленість, взаємозв'язок, матеріалу інтегрованих предметів;
- велика інформативна місткість навчального матеріалу, що використовується [75].

З метою формування когнітивно-рефлексивного компонента методичної підготовленості майбутні учителі музики оволодівали праксеологічно-методологічними знаннями та знаннями з методики музичного навчання та виховання. Так, стосовно музично-педагогічної діяльності спочатку пропонували загальне уявлення щодо музично-педагогічної діяльності на праксеологічних засадах (рис. 4.5.), конкретизували окремі компоненти цієї діяльності. На цьому рівні перед майбутніми вчителями ставили завдання: що необхідно зробити, як навчитися, щоб викладати ефективно. На наступному рівні студент отримував знання щодо педагогічної технології. І, нарешті, він оволодівав важливими знаннями, що сприяють створенню ефективних уроків.



Рис. 4.5. Структура знань,
пов'язаних з музично-педагогічною діяльністю

Збалансоване використання активних форм і методів навчання сприяло більш ефективному засвоєнню знань та підвищенню результативності освітніх цілей у таких аспектах:

- 1) знання: здатність відтворювати спеціальну інформацію;
- 2) розуміння: здатність адекватно розповсюджувати інформацію (перенести в іншу форму, перебудувати ідеї в нову концепцію, прогнозувати результати);
- 3) застосування: уміння використовувати раніше вивчені принципи, методи, процеси до нової ситуації;
- 4) аналіз: поділ матеріалу на окремі складові частини й вивчення кожної з частин, встановлюючи їхні взаємовідносини й організацію;
- 5) синтез: з'єднання окремих, дискретних елементів, процесів у нове ціле;
- 6) оцінювання: вироблення ціннісних суджень про ідеї, теорії, методи. Оцінки можуть мати кількісний або якісний характер, заснований на використанні певних критеріїв.

Студенти вивчали також такий активний метод контролю й перевірки їх знань, як написання есе. Це творчі міркування невеликого обсягу з вільною

композицією, що виражає індивідуальні враження, міркування з конкретного питання, проблеми чи музичного твору. Есе передбачає вираження автором своєї точки зору, особистої суб'єктивної оцінки предмета чи явища міркування, дає можливість нестандартного (креативного) висвітлення матеріалу та емоційного ставлення. Метою есе є діагностика продуктивності, творчої складової пізнавальної діяльності студентів, що передбачає аналіз інформації, її інтерпретацію, побудову міркувань, порівняння фактів, підходів і альтернатив, формулювання висновків тощо.

Критеріями оцінки есе можуть бути:

- наявність грамотної, розгорнутої відповіді на поставлене питання;
- володіння науковими категоріями і поняттями;
- логіка побудови композиції есе;
- наведення аргументів, прикладів, цитат, використання графічного і статистичного матеріалу;
- вміння самостійно мислити, аналізувати інформацію, робити узагальнення і висновки;
- чітко і яскраво виражати свою точку зору, своє особисте ставлення до проблеми.

Студентам було запропоновано написати есе на тему: "Мій погляд на педагогічну психологію в музичній освіті". Виявилось, що в більшості робіт визначається цікавість до нового погляду і підходу до музичної освіти.

Студенти зазначали, що урок музики – це передусім урок мистецтва, урок розвитку в учнів інтересу до мистецтва, здатності емоційно реагувати на художні твори і знаходити в них особистісний смисл. Учителеві музики важливо глибоко знати культурологію, педагогіку, вікову і педагогічну психологію, знати і любити свій предмет, володіти музичним інструментом, своїм голосом, постійно духовно самовдосконалюватися, використовувати у педагогічній діяльності інноваційні методики та технології.

Також студенти опановували базові принципи організації навчального процесу в навчальному закладі, зокрема дитиноцентризм. Принцип

дитиноцентризму забезпечує максимальне наближення освіти, навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів – такі вимоги до якісного уроку. У цьому контексті зростає вага кожного уроку в школі, і, передусім, уроку музики. Під час такого уроку реалізуються цілі і завдання музичної освіти, має забезпечуватися засвоєння учнями обов'язкового мінімуму змісту освітньої програми. Водночас такий урок має бути "опочуттєвленим" (термін І. Зязюна) уроком мистецтва, у процесі якого розкривається індивідуальність і неповторність кожного учасника музично-педагогічної дії, уроком мудрості, уроком "пізнання себе у світі і світу в собі" (О. Потебня).

Отже, при формуванні музично-педагогічних знань у студентів ми дотримуватися трьох етапів (загальні знання, спеціальні знання та конкретні знання). Адже спочатку можливе формування знань на основі наявного досвіду студента, коли відбувається знайомство з найбільш загальними уявленнями щодо методичної діяльності вчителя музики. На наступних етапах поняття усе більше конкретизуються.

Серед важливих умов, що забезпечують ефективність опанування змістом методичної діяльності майбутніми вчителями музики, під час формувального експерименту було дотримано:

- включення особистісного досвіду майбутніх педагогів у структуру музично-педагогічних ситуацій, його перетворення та збагачення. Особлива увага при цьому приділялася суб'єктному досвіду діяльності студентів у якості вчителів музики;

- урахування особистісних та професійних потреб та запитів майбутніх вчителів музики;

- створення умов для спільної рефлексивної комунікації, що дозволяло забезпечити середовище у студентів для внутрішньої рефлексії, актів самоаналізу;

- організація цілеспрямованої діяльності студентів щодо вивчення та перетворення власної свідомості. Практична реалізація даної умови вимагала

усвідомлення особистісних смислів вивчення педагогічної праксеології та удосконалення власної методичної діяльності.

Наведемо практичні методики праксеологічного спрямування, які засвоювались студентами під час експерименту:

1. Методика "4М". Дана методика допомагала майбутньому вчителю музики визначити ефективність цілей педагогічного процесу. Ефективні цілі уроку мають відповідати таким критеріям:

- Бути такими, що піддаються управлінню (Manageable). Необхідно навчитися ставити цілі, які можна досягти за один урок.
- Бути такими, що піддаються вимірюванню (Measurable). Ефективна ціль повинна бути сформульована так, щоб можна було оцінити прогрес у її досягненні – у ідеалі в кінці уроку.
- Першочерговими (Made first). Ефективна ціль повинна управляти діяльністю на уроці, але не підганяти обрані види діяльності під одну чи декілька задач.
- Найважливішими (Most important). Будь-яка ціль повинна фокусуватися на тому, що є найбільш важливим для даних учнів. Кожна ціль має описувати черговий етап підйому на новий рівень.

Так, у процесі роботи зі студентами над цілеутворенням в методичній підготовці були запропоновані такі цілі: "опанувати навичками читання з аркушу", "вивчити генезис складу симфонічного оркестру", "усвідомити логіку будови форми рондо", "розширити власний емоційний словник" тощо.

2. Розвивальна вправа "Я – ефективний вчитель музики".

Виконання вправи спрямовували на розширення професійної свідомості майбутнього вчителя музики, формування умінь входження у професійну роль педагога шляхом регулювання внутрішнього стану. Студентам необхідно було заповнити таблицю (табл. 4.8) на основі спостереження за собою та аналізу своєї особистості іншим студентом. У таблицю вносилися дані щодо особливості поведінки, якостей особистості, якими, на думку студента, повинен володіти вчитель, що він має вміти

робити. При цьому слід враховувати, що вчителю властиві зібраність, воля, самоконтроль, стабільність, ясність, чіткість, готовність до управління ситуацією. Домінують не лише інтелект і воля, а емоційний інтелект. Необхідно було налаштувати свій внутрішній стан на прийняття цих та інших якостей. Наприкінці дня слід відмітити, які дії ви реалізували у своїй поведінці, а які – ні. Згадати та описати свій стан.

Таблиця 4.8

Вправа "Я – ефективний вчитель музики"

Вчитель музики повинен бути... Вчитель музики повинен уміти...	Я... (самооцінка)	Ти... (оцінка іншого)

3. Метод внутрішнього інтонування музичного твору [31, с. 440]. Інтонаційно пережитий музичний матеріал підкріплює емоційне сприйняття та змінює відношення до того, що виконується на підсвідомому рівні – це прямий результат використання даного методу, але ще є латентний, який полягає в розширенню емоційно-чуттєвого досвіду майбутніх учителів музики.

Метод передбачав цілеспрямоване включення студента (починаючи з психологічно-розвиваючого та загальноосвітнього рівнів музично-педагогічного процесу) у розумове інтонування усього музичного матеріалу, з яким стикається студент. Уміння подумки відстежувати музику, що сприймається, внутрішнє інтонування твору, що виконується, не лише концентрує увагу на звуковій тканині, але, у більшій мірі, змушує краще емоційно пережити те, що сприймається та виконується.

4. Методи емоційної ідентифікації [31, с. 441]. Роль емоцій в життєдіяльності людини розглядалася психологією ще за часів П. Жане і Т. Рібо, з яких перший – вважав емоції регулятором всіх "первинних дій", а другий жорстко розділяв емоції і інтелект, розрізняючи мислення

інтелектуальне і мислення емоційне [18]. На сьогодні існують дві основні позиції, що відображають вплив емоцій на пізнавальну діяльність. Перша позиція представлена Н. Левітовим, О. Тихомировим та ін., які визнають емоції регулятором і каталізатором інтелектуальних процесів [19]. Друга позиція пов'язана з іменами В. Вілюнаса, П. Симонова та ін., які пов'язують виникнення емоцій з дефіцитом інформації, завдяки чому емоції виконують роль пускового механізму і є двигуном мислення [9, 71]. До цієї позиції також є наближеною теорія когнітивного дисонансу Л. Фестингера, що пояснює причини виникнення позитивних або негативних відносин особистості до тих чи інших об'єктів в залежності від можливості або неможливості людини задовольнити свої потреби [76].

Низка сугестивних прийомів, що використовуються педагогом у мовленні, може значно підвищити вплив на особистість музичного твору. Цей метод розгортався протягом значного періоду у процесі знайомства, розучування та удосконалення музичного твору, що виконується. На етапі знайомства з музичним твором педагог вербально проявляв емоційну ідентифікацію з музичним твором з метою стимулювання цікавості студента. На етапі розучування залучав досвід естетичних та емоційних переживань студента, у особливо складних випадках використовувався методичний прийом вербалізації (підтекстовки музичного мотиву, фрази). На етапі удосконалення виконання педагог зберігав у вербальному спілкуванні емоційно-експресивний зміст музичного твору для підтримання інтересу студента, його співучасті та співпереживання музиці, що виконується. Метод емоційної ідентифікації сприяв створенню у студента суб'єктивної емоційно-естетичної програми, що змінювало його відношення до музично-звукової реальності.

Дослідження С. Батракової виявили зв'язок емоційного впливу навчального матеріалу з різними прийомами організації його подачі [3]. Екстраполюючи це положення в музично-освітній процес можна припустити, що формування позитивного або негативного ставлення учня до музичного

матеріалу може залежати від одного з двох типів перетворень педагогом цього матеріалу: збіднення або збагачення [31].

Збіднення наявних в музичному тексті засобів емоційного впливу пов'язане з такими прийомами подачі матеріалу:

- Зайва опора на логічні аспекти музичного твору.
- Ігнорування емоційних відносин композитора і можливостей слухача або виконавця, в нашому випадку студента, ідентифікуватися з емоційно-естетичним станом автора музичного твору.
- Дидактично-інструктивне спрощення яскравого емоційного змісту.
- Невміння педагога в своєму мовному оформленні зберегти емоційно-експресивний зміст музичного матеріалу.

Збагачення тексту і посилення наявних в ньому засобів емоційного впливу з метою управління емоціями студента, їх ефективною регуляцією досягається при використанні таких методичних прийомів:

- Зміна ракурсу подачі нового музичного матеріалу через внесення елементів несподіванки, ініціацію подиву і цікавості.
- Оголення позиції автора як засіб зараження слухача і виконавця авторським ставленням і особистісно-емоційна ідентифікація студента зі змістом музичного твору.
- Включення додаткової емоційно значимої інформації через ознайомлення з історією створення твору, подіями з життя композитора, прослуховуванням або ескізним розучуванням інших творів даного автора.
- Прояв емоційної ідентифікації педагога із твором, що вивчається.
- Залучення досвіду естетичних і емоційних переживань учнів.
- Збереження педагогом у вербальному спілкуванні емоційно-експресивного змісту музичного твору з метою виникнення і підтримки інтересу студента, його співучасті і співпереживанню музиці, що виконується.

5. Під час формувального експерименту студенти оволодівали *педагогічною рефлексією* за допомогою рефлексивного аналізу зі сторони

викладача та стимуляції діалогу і дискусії, що вимагали розуміння, прийняття, а також критики та оцінки. Адже розуміння, яке демонстрували учасники обговорення, допомагало студенту побачити себе очима іншого, зі сторони.

Діяльність студентів була спрямована на оволодіння рефлексивним аналізом та потребувала осмислення і розуміння діяльності іншого, стимулювала власну самосвідомість та самоаналіз, самовдосконалення. Так само як і досвід рефлексії власної діяльності робив можливим аналіз діяльності інших. Це двосторонній процес, оскільки рефлексія не просто знання та розуміння суб'єктом самого себе, але і з'ясування того як інші розуміють того хто рефлексує, його особистісні цінності, емоційні реакції та когнітивні уявлення. Студенти заохочувалися постійно ставити собі питання: "Навіщо?", "Чого я прагну?", "Чому так?", "Що вимагається?", "Як це роблять інші?", "Як мені необхідно вчитися?" тощо

6. Вокальна та інструментальна імпровізація демонструють розгорнутість музично-розумового процесу, індивідуальні особливості протікання різноманітних операцій: аналізу, групування, узагальнення тощо, ступінь участі минулого музичного досвіду, об'єм та тип пам'яті, що підключається тощо. Спеціальні умови завдань на імпровізацію, зокрема, такі як певна тональність або об'єм, дозволяють задати норми мови, структури, іноді характер музики. Виконання або невиконання висунутих вимог можна трактувати як адекватність або неадекватність та точність орієнтування у заданих музичних нормах.

При формуванні знань щодо конкретного музичного твору необхідно враховувати основний принцип руху від загального до часткового, тобто спочатку дається в узагальненій формі уявлення про те, що необхідно знати. Це ніби теоретичні посилання без конкретних уточнень деталей, окремих деталей, свого роду каркас, структура, крізь яку виконавець розглядає конкретний музичний твір.

На наступних етапах відбувалася усе більша диференціація: музика поділялася на окремі частини, аналізувалася, а потім відбувався синтез – створення музичного (ідеального) образу.

У процесі формувального експерименту ми намагалися збагатити аудиторні заняття з методичних курсів з урахуванням праксеологічного підходу, саме:

- опанування вміннями доцільно обирати форми, методи і прийоми організації навчання відповідно до теми, мети, складності і значущості навчального матеріалу;

- розробка конспектів лекцій, практичних занять, уроків з опорою на критерії продуктивності, ефективності, успішності та результативності;

- підготовка системи діагностуючих завдань, навчальної, навчально-методичної, наукової, довідкової літератури виходячи з принципу доцільності;

- створення й використання різних видів наочності, електронних посібників з опорою на критерії продуктивності, ефективності, успішності та результативності;

- організація самостійної, індивідуальної, науково-дослідної роботи учнів на засадах праксеологічного підходу.

На заняттях з методики викладання музики серед низки загально-дидактичних вимог до уроку музики, що забезпечують ефективну навчально-пізнавальну діяльність учнів, студенти опановували навички чіткого цілевизначення, розробки структурних етапів уроку, добору раціональних форм, методів, прийомів і засобів.

Важливим є задум заняття. Ю. Львова зазначає, що задум уроку – це вузол, що об'єднує осмислений вчителем матеріал уроку у контексті його сучасного значення, його життєвої необхідності з баченням того, як його будуть сприймати учні, які імпульси надасть їм урок для просування їхнього розвитку з орієнтацією на особистість кожного учня [20, с. 39]. І. Зязюн зазначав, що задум уроку-діалогу – це створення його своєрідного загального

контуру, в якому відтворюються уявлення вчителя про те, яким має бути урок, за яких умов він стане успішним як для нього, так і для його учнів, дасть їм інтелектуальну і моральну втіху від спільної діяльності [30, с. 304].

Аналізуючи з майбутніми учителями музики цілепокладання, навчальну, виховну, розвивальну цілі уроку музики, ми зупинилися на розвивальних цілях уроку, що передбачає, зокрема, формування вмінь. Студенти студіювали підручник О. Савченко "Дидактика початкової школи" [65]. Зокрема, структурували та узагальнювали навчальний матеріал щодо роботи по підготовці уроку (вчилися порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією; набували умінь працювати за зразком і вказівками педагога; вчилися працювати з коментуванням своїх дій, самостійно пізнавати новий матеріал, спостерігати, запам'ятовувати тощо). Також ми звертали увагу студентів, що навчання музичного мистецтва у загальноосвітній школі ґрунтується на принципах наступності, поєднання загальнолюдського і національного аспектів змісту освіти, інтегративності, спрямованості на поліхудожнє виховання учнів, креативності, варіативності змісту, методів, технологій, діалогічності, цілісності [48].

Поряд з опануваннями теоретичними знаннями студенти удосконалювали власні практичні методичні навички. Як приклад, наведемо наступні: уміння на основі прослуховування низки музичних творів різних за стилем, жанром, типом драматургії, визначити суб'єктивну емоційну програму музичного твору, скласти своєрідний словник естетичних почуттів; уміння використовувати педагогічний принцип читання "про себе", що означає читання беззвучне, внутрішнім голосом, читання для себе, "усамітнене читання" (це є найкращим способом "торкнутися сердечних почуттів", є необхідною умовою для духовних роздумів над текстом).

У цьому контексті зазначимо, що упродовж чотирьох років поспіль студентів ЕГ у межах позааудиторної роботи ми залучали до спільних концертів-лекцій, концертів-семінарів, конкурсів на краще виконання

музичного твору. Як допоміжний метод було використано метод есе, адже у формуванні внутрішнього світу особистості майбутнього вчителя, усвідомлення відповідальності перед кожним своїм учнем, любові до учня, пізнавально-естетичну, емоційну функції виконують есе про вчителів музики, видатних композиторів, співаків.

З метою опанування студентами праксеологічними методами комунікації ми залучали їх оволодіння режисурою педагогічної дії вчителя, враховуючи величезний виховний вплив особи викладача на учнів, що не можна замінити науковими працями (посібниками, підручниками), покараннями, моральними навіюваннями тощо.

Засобом реалізації педагогічної дії є навчальний елемент як дидактична одиниця – мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта [32], автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або уміння, який використовується для самонавчання або навчання під керівництвом викладача [73].

Використання навчального елемента як засобу режисури педагогічної дії, що обумовлюються змістовою ємністю, варіативністю, мобільністю, адаптованістю до будь-яких педагогічних систем, зазначає В. Мозговий [21], дає можливість учителеві цікаво й активно побудувати процес пізнання у рамках навчального або виховного заняття.

Так, у процесі формувальної роботи перед студентами поставало питання педагогічної режисури заняття. О. Булатова виокремлює "галузь педагогічної режисури" – це розробка уроку у вигляді детальної партитури: уміла побудова логіки взаємодії учасників педагогічного процесу; уміння вибудувати ціннісне ставлення до об'єкта вивчення; організація морального впливу на учнів; виділення основних за думкою і силою емоційного впливу епізодів уроку, їх постановка; внутрішнє поєднання усієї палітри фарб уроку, усього калейдоскопу подій на ньому, усього спектру проявлених стосунків. Планування і організація темпоритму уроку, розкриття вузлових моментів уроку в часовому просторі" [8, с. 204]. Дослідниця підкреслює, що

"...учителю як режисеру важливо знайти "золоту" пропорцію усіх компонентів для максимального виявлення головного, і в той же час дотримуватися відомого правила: "мінімум засобів – максимум виразності" [7, с. 33].

У контексті засобів режисури педагогічної дії дослідники обґрунтовують педагогічно доцільний вчинок як "окрему дію кого-небудь; те, що здійснене, учинене кимось" [6], свідому дію; визначальний показник і міра морально-духовного розвитку особистості; вчинок як акт ("клітинка") людської поведінки [5, 28, 29, 72]; динамічна та доволі напружена екстремальна ситуація, що вимагає для свого вирішення ініціативних, сміливих рішень і самовідданих дій" [11, с. 268]; "...дія, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти" [61, с. 196].

Здійснення вчинку ґрунтується на попередньо складеному внутрішньому плані дій, прогнозі очікуваного результату та його наслідків для інших" [59, с. 76]. Е. Натанзон зауважує, що "коли мотив свідомої дії суспільно ціннісний і поставлена мета призводить до вчинку корисного для спільноти або окремих людей, то така дія розцінюється як благородна, прекрасна та викликає схвалення оточення" [22, с. 38].

Урахування психолого-педагогічних, мистецьких характеристик вчинку дають підстави висунути припущення про можливість попередньої режисерської вибудови майбутніми учителями педагогічно доцільних вчинків, що сприятимуть організації результативної педагогічної взаємодії у рамках навчально-виховного процесу. Результативність зазначеного новоутворення у майбутніх учителів перевіриться тільки педагогічною практикою і підкріпиться власним досвідом, що сприятиме визначенню найбільш результативного варіанту вирішення завдання, ситуації, проблеми, конфлікту [21].

Серед комплексу спеціальних дисциплін, що викладаються на музично-педагогічних факультетах, в процесі формувального експерименту також використовувалися такі дисципліни як "Постановка голосу", "Хоровий клас",

"Методика музичної освіти (за напрямками)". Узагальнені цілі навчальних дисциплін за навчальними програмами забезпечували формування у студентів комплексу знань музичної спеціалізації; інтересу до співу і співацької діяльності; вокально-хорова робота, підготовка до роботи з голосом, ансамблем, хором; вироблення у студентів вокально-хорової техніки, слухових здібностей, вокально-хорових навичок; навичок професійно-художнього виконання творів; виховання художнього смаку.

У процесі формування методичної підготовленості важливий міждисциплінарний зв'язок означених вище навчальних дисциплін на праксеологічних засадах. Недостатня увага до такої складової, як фахова підготовка, у тому числі методична підготовка майбутніх учителів музики, як засвідчує дослідно-експериментальна робота, знижує якість освітнього процесу, її результативність. Тому ми керувались технологією проектувальної діяльності, розробленою І. Коробовою (табл. 4.9).

Проектна форма навчання відтворює процеси дослідницької діяльності. Міжпредметні проекти можуть виступати в ролі інтегруючих факторів, що переборюють традиційну предметну роз'єднаність шкільної освіти [23]. Адже специфіка проекту як самостійної форми навчальної діяльності пояснюється його роллю в зміні суб'єктно-об'єктних відносин у процесі навчання. Активна позиція студента й реалізація принципу "вчитися, діючи" є відмінною рисою проектної діяльності. Ефективність проектної роботи багато в чому залежить від того, наскільки викладач поважає вибір студента при визначенні теми, організації робочого процесу і виконання самої роботи над проектом.

У зміст навчального матеріалу, який було побудовано за моделлю поліцентричної інтеграції мистецьких знань, входили орієнтовані твори для сприймання і виконання. Як приклад, виконавський вокальний репертуар складали українські народні пісні та твори українських композиторів (у першому класі, за темою "Краса навколо нас" пропонувалися для вивчення такі твори: українські народні пісні "Українка я маленька", "Прилетів комарик", "Урожайна"; М. Попатенко "У лісовій музичній школі",

Ю. Рожавська "Сонечко", Б. Савельєв "Із чого складається світ", А. Філіпенко "На місточку" та ін.).

Таблиця 4.9

Результативність технології проектувальної діяльності
майбутніх учителів музики*

Професійна задача	Метод (система дій викладача)	Результат (діяльність студента)
Мотивація	Організація мотивації – яку роль відіграють проектувальні дії у процесі навчання учнів фізики; актуалізація теоретичних положень, необхідних для досягнення кінцевого результату	Мотивація дії. Перегляд відео уроку, виділення основних його частин; показ кінцевого результату – еталонного зразка проекту (конспекту) даного уроку
Орієнтація (показ зразка дії)	Інструктування і показ зразка дії; повторне коментоване виконання дії викладачем; орієнтація студентів на виконання характерних операцій	Вивчення зразка дії – методом колективного складання конспекту уроку (або його частини)
Орієнтація (створення орієнтовної основи дії - ООД)	Забезпечення студента системою орієнтирів і вказівок (пам'яток, зразків оформлення тощо), врахування яких необхідне для розроблення проекту (конспекту) уроку	Вивчення зразків (самостійне конструювання) технологічних карт, узагальнених планів, структурно-логічних схем, етапів проведення уроку
Матеріалізація	Організація та контроль за самостійним виконанням проектувальної дії студентом	Самостійне виконання проектувальної дії на основі розробленої ООД; підготовка презентації розробленого проекту
Презентація (озвучування)	Організація самостійної підготовки та презентації студентом розробленого продукту (конспекту); надання індивідуальних методичних рекомендацій	Презентація конспекту уроку з обґрунтуванням його побудови та порівняння його з еталоном (зразком)
Рефлексія (аналіз та самоаналіз)	Надання студентам взірців (схем) аспектного та повного аналізу конспекту уроку, критеріїв його оцінювання; організація колективного обговорення та самоаналізу презентованого продукту (конспекту)	Колективний аналіз і самоаналіз проекту (сценарію, конспекту) уроку; знаходження та обговорення методичних помилок, внесення корективів.

*адаптовано автором на основі [17]

Так як у процесі вокального навчання, виховання, розвитку учні початкової школи повинні уміти співати в унісон, канони у відповідному темпі, настрої з використанням пластичного інтонування; дотримуватись правил співу; імпровізувати прості мелодичні та ритмічні звороти; графічно

зображувати розвиток мелодії і супроводу; виконувати виразно пісні з елементами театралізації, тому майбутні вчителі оволодівати методикою їх викладання.

Освоєння творів в класі постановки голосу відбувалося поетапно і характеризувалося глибиною занурення в пісенний матеріал. Розглянемо педагогічні дії початкового етапу роботи над вокальним твором будь-якого жанру і стилю. Умовно цю роботу можна розділити на кілька етапів. Перший етап педагогічної дії – ознайомлення (загальна картина та враження від прослуховування виконуваного твору викладачем чи в аудіозаписі, адже перші емоційні враження можуть стимулювати роботу над образом та характером твору), аналіз, розбір тексту та його розучування.

Наступний етап педагогічної дії починаємо з аналізу літературного тексту, з'ясовуємо його зміст, художню ідею, емоційний настрій, синтаксис, будову фраз і речень. Потім визначаємо жанр, тональність, темп, форму твору, головну і місцеві кульмінації, визначаємо особливості стилю, особливості фортепіанної фактури, вказуємо загальний діапазон вокальної партії, його теситуру.

Третій етап педагогічної дії освоєння твору – це розучування, яке вимагає вже детальної роботи над нотним і словесним текстом. Важливо прочитати і заспівати "з аркуша", називаючи ноти мелодії, заспівати мелодію на "улюблену" голосну, а потім зі словами. Твір розучувався за фразами, спочатку педагог виконував вокальну мелодію на фортепіано, вслухаючись в особливості ритмічного малюнка, інтервалів і відповідність слова і мелодії, а потім студент повторював фразу голосом.

Робота над технікою звукоутворення і звуковедення дуже тривалий процес, який часто називається процесом співування. Це четвертий етап педагогічної дії освоєння вокального твору. На цьому етапі багато часу присвячуємо роботі над звуковеденням, домагаючись відчуття високої співочої позиції, рівності й округлості голосних, глибокої опори дихання, резонаторних та вібраційних відчуттів, м'язової свободи голосового апарату у

процесі роботи над твором. Результат повністю залежить від того, як співак уявляє собі виконання, яким внутрішнім змістом наповнить його й, отже, які смислові і емоційні відтінки вкладе у звучання свого голосу.

Отже, виконання музики – це не просто відтворення звуків, адже музика – це відображення у звукових вібраціях композитора, що зумів передати свою свідомість в тій чи іншій музичній формі. Створена композиторами музика – це ніби універсальний шифр для збереження і передачі емоцій людини, її фізичних, психологічних і філософських станів; це звукове дзеркало людей. Адже через музику люди демонструють рівень свого розвитку, глибини світовідчуття та світорозуміння.

Сприймаючи музику того чи іншого часу, народу, країни можна скласти достатньо вичерпний портрет колективної душі, вираженої через її найбільш яскравих представників – композиторів. Музика – це і література, і філософія, і архітектура, яку називають "застиглою музикою", тільки виражена в звуках, що транслюються на рівні підсвідомості.

На заняттях акцентували увагу також на психології співацької діяльності. Для початківців важливо усвідомити, що виконавець передусім повинен бути гарним психологом, щоб проникнути в таємниці душі композитора. Необхідно знати політичну історію держав, історію культури, а також літературу і поезію різних культур, щоб розуміти, що і як формувало характер композитора в той чи інший час, у тій чи іншій країні.

Отже, однією з цілей занять є розвиток особистісних якостей виконавців. Зі студентами обговорюємо такий важливий момент роботи, як насичення себе звуковою енергією. Головне завдання виконавця – стати одним цілим з інструментом і особистістю композитора. Виконавець має "оживлювати" особистість композитора в усій повноті, бути провідником, єднальною ланкою між слухачами та космосом музичного життя.

Доцільно на заняттях інтегрувати знання з філософії, антропології, мови співацької діяльності – добре володіти мовою тих композиторів, твори яких виконавець бажає "транслювати" для розуміння ритмів і артикуляції

музичних фраз. Музична мова в порівнянні з "мовою спілкування" є більш абстрактною формою передачі інформації і виконує насамперед завдання емоційного характеру – почуття, уяви, асоціацій – "творчості"; апелює до більш складних (рафінованих) відділів інтелекту і психічної організації, ніж мова слова-спілкування.

Перед викладачем з методики вокалу було поставлено такі завдання:

- сформувані у студентів інтерес до співу і співочої діяльності;
- виробити у студентів вокально-хорову техніку, необхідну для співу сольоно і в хорі;
- розвинути слухові здібності, вокально-хорові навички;
- виробити у студентів навички професійно-художнього виконання творів;
- виховати художній смак за допомогою вивчення високохудожніх зразків вокально-хорової літератури;
- забезпечити студентів вокально-педагогічним репертуаром, який знадобиться їм у подальшій професійній діяльності.

Викладені вище положення авторської методичної системи знайшли також апробацію у закладах вищої освіти України та за кордоном (табл. 4.10).

Отже, якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність уроку музики забезпечує праксеологічний підхід, що сприяє зміні предметно-центрованої системи освіти на особистісно-діяльнiсну. Актуальність означених вище цілей музичного навчання і виховання школярів увиразнює необхідність удосконалювати як музично-педагогічну діяльність учителя музики у загальноосвітньому навчальному закладі, так і методичну підготовку майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз досвіду проведення педагогічної практики засвідчує, що розширюються її функції, серед яких фахівці виділяють аксіологічну, культуротворчу, розвивальну, рефлексивну функції, що спрямовані на опанування самобутністю національної культури, формування і розвиток

педагогічного світогляду, системи ціннісних установок і переконань, педагогічних здібностей, на аналіз і оцінку власного емоційного стану, особистісних і професійних якостей.

Таблиця 4.10

Участь автора в різних науково-мистецьких заходах у ЗВО України

№	Навчальний заклад	Захід	Ступінь участі
1.	ВНЗ "Донбаський державний університет"	В рамках фестивалю "Європейський вектор"	
		конкурс спікерів (English speaker)	член журі
		вокальний конкурс "Singing in English"	член журі
		майстер-клас з постановки голосу	автор і ведучий
2.	Центрально-український ДПУ ім. В. Винниченка м. Кропивницький	IV Міжнародна науково-практична конференція "Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення"	доповідач
		концерт	учасник
		зустріч зі студентами	комунікатор
3.	Південноукраїнський НПУ ім. К.Д. Ушинського	Інтерактивна лекція	лектор
		Концертний виступ "В різних манерах співу"	соліст-виконавець
		Майстер-клас із студентами	автор і ведучий
4.	Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського	XVI Міжнародна конференція "Теорія і практика формування та розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у системі професійної освіти"	доповідач
		інтерактивна лекція	лектор
		концерт	соліст-виконавець
		майстер-клас	автор і ведучий
5.	Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя	Міжнародна науково-практична конференція "Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи"	доповідач
		інтерактивна лекція	лектор
		концерт	соліст-виконавець
		майстер-клас	автор і ведучий
6.	Сумський ДПУ імені А.С.Макаренка	Творча зустріч "Творчий шлях душі: від учня до вчителя"	Модератор
		концерт	соліст-виконавець
		майстер-клас	автор і ведучий
7.	Харківський НПУ ім. Г.С. Сковороди Інститут мистецтв	IV міжнародна науково-практична конференція "Час мистецької освіти: історія, сучасність та перспектива"	доповідач
		лекція	лектор
		концерт	соліст-виконавець
		майстер-класу з постановки голосу	автор і ведучий
8.	Житомирський державний університет ім. Івана Франка	Всеукраїнська науково-практична конференція "Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції"	доповідач
		концерт	соліст-виконавець
		майстер-класу з постановки голосу	автор і ведучий
9.	Полтавський НПУ ім. В.Г. Короленка	концерт	соліст-виконавець
		майстер-класу з постановки голосу	автор і ведучий

Ефективність уроків музики визначалася рівнем педагогічної взаємодії, співтворчості та взаємозбагачення вчителя й учнів у навчанні музики.

Музично-педагогічний діалог ґрунтувався на педагогічному оптимізмі, сприйнятті учнів як партнерів. Успішне виконання завдань педагогічної практики відбувалося з урахуванням послідовної реалізації принципів взаємозв'язку теорії і практики; наступності; неперервності; поєднання колективного навчання та врахування індивідуальних особливостей, варіативності у виборі змісту і форм діяльності, наочності, креативності.

Узагальнення дослідницьких матеріалів дозволило окреслити педагогічну практику як такий вид навчальної діяльності студентів, що створює умови для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості педагога. Результативність педагогічної практики визначається гуманістичною орієнтацією ціннісних пріоритетів, прагненням до творчості.

Таким чином, формування методичної підготовленості відбувалося протягом трьох етапів: мотиваційно-пізнавального, компетентнісно-рефлексійного та креативно-діяльнісного. Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на досягнення результату – якісної методичної підготовленості майбутніх учителів музики на праксеологічному підході відповідно до розробленої методично-праксеологічної парадигми підготовки вчителя музики та моделі формування методичної підготовки майбутніх учителів музики. Виходячи з мети і завдань кожного з етапів формувальної роботи добиралися спеціальні форми і методи експериментальної роботи зі студентами, що дозволило забезпечити успішність, продуктивність, результативність та ефективність педагогічного процесу.

4.3. Інноваційні технології методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу

На сучасному етапі розвитку суспільства дедалі актуальнішим постає питання щодо визначення навчання як керованої навчально-пізнавальної діяльності, що приводить не тільки до збільшення обсягу знань, умінь і навичок, але й до важливих змін особистості того, кого навчають, у напрямі більш повної її самореалізації. Глобалізація, трансформаційні процеси та неперервна інформаційна революційність обумовлюють введення майбутнього вчителя в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від нього здатності до нестандартних та швидких рішень. Саме тому, основну увагу в процесі формування методичної підготовленості на засадах праксеологічного підходу ми приділяли питанням подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності й наявних стереотипів музично-педагогічної праці та креативному мисленню в учасників процесу навчання і виховання.

Під час формувального експерименту студенти оволодівали знаннями не лише з праксеології, а й з основ педагогічної інноватики. Так, під час першого етапу (мотиваційно-пізнавального) експерименту студенти опрацьовували теми: "Інноваційні тенденції розвитку сучасної мистецької освіти" та "Інноваційна музично-педагогічна освіта" за навчальним посібником К. Завалко "Основи інноваційної діяльності вчителя музики" [14].

Також у формувальному експерименті була використана технологія Agile, що є інноваційною методологією в освіті. У перекладі з англійської мови "agile" означає "живий, рухливий", але переводять його частіше як "гнучкий". У галузі розробки програмного забезпечення цей термін з'явився на початку 2000-х років. З тих пір під "agile" розуміють набір підходів щодо "гнучкої" розробки програмного забезпечення.

Основу Agile в освіті складають три речі – процес навчання, суб'єкти навчання і зміни. Технологія враховує, що навчання – циклічний процес.

Воно ніколи не буває до кінця завершеним, проте вимагає постійного уточнення – проведення так званої "шліфовки".

У нашому дослідженні інноваційна технологія Agile використовувалася при розробці структури формувального експерименту (рис. 4.6), зокрема при розробці праксеологічного модулю знань, яким мали оволодівати майбутні вчителі музики. Тобто кожний етап формування (мотиваційно-пізнавальний, компетентнісно-рефлексивний, креативно-діяльнісний) відповідно до технології Agile містив: виявлення потреб майбутніх учителів музики та постановку цілей щодо формування методичної підготовленості, проектування змісту, форм та методів формування методичної підготовленості, впровадження розробленого та тестування його ефективності. Дана технологія дозволяє у будь-який момент часу вносити зміни, що ми і робили під час проведення формувального експерименту.

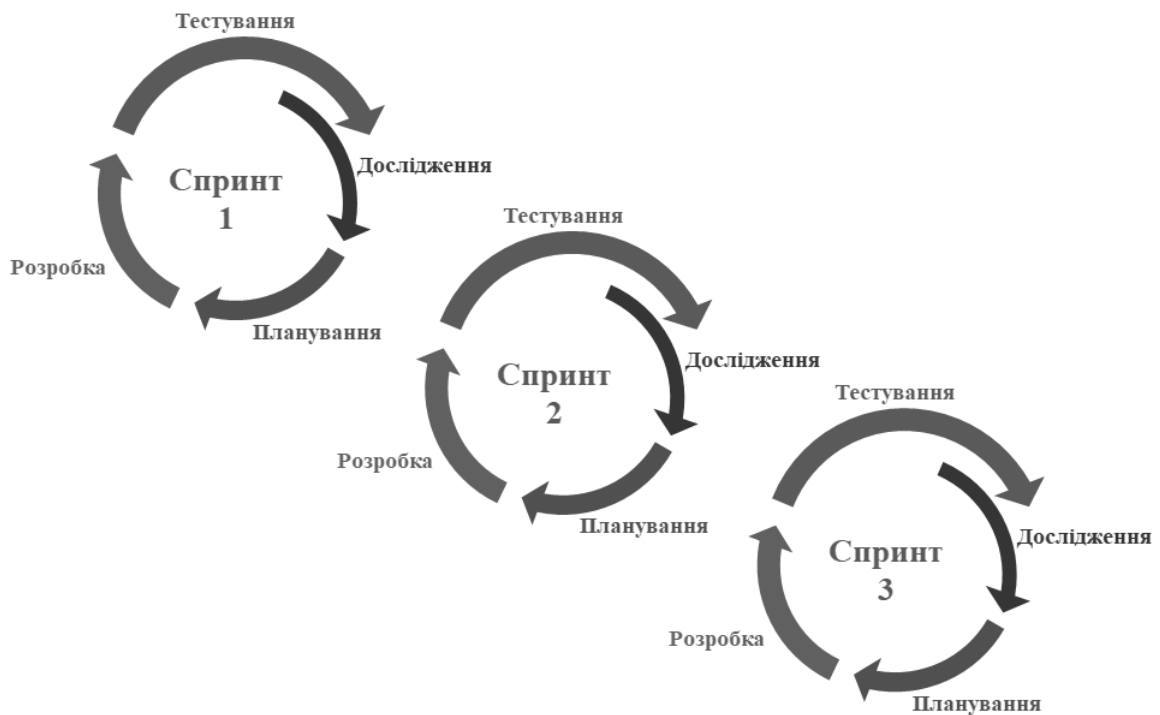


Рис. 4.6. Цикл розробки змісту формувального експерименту на основі Agile

За основу було взято маніфест Agile-школи [82]:

- Люди і взаємодія важливіші за процеси та інструменти;
- Осмислення навчання важливіше за формальні тести;

- Співпраця між учасниками процесу важливіша за постійні узгодження / переговори;

- Готовність до змін важливіша за проходження складеного плану.

Студенти вивчали одинадцять принципів Agile-школи, які було адаптовано до нашого експерименту:

1. Найвищим пріоритетом є задоволення потреб майбутніх учителів музики за допомогою створення можливостей для безперервного осмисленого навчання.

2. Зміна вимог вітається навіть на пізніх стадіях освітнього процесу. Зміни необхідні і дітям, і їхнім родинам.

3. Цикли осмисленого навчання повинні повторюватися якомога частіше і тривати від кількох тижнів до кількох місяців, причому перевага віддається більш коротким інтервалам.

4. Над навчальним проектом повинні працювати вмотивовані професіонали. Щоб робота була зроблена, створіть умови, забезпечте підтримку і повністю довіртеся їм.

5. Безпосереднє спілкування є найбільш практичним і ефективним способом обміну інформацією як з самою командою, так і всередині команди.

6. Осмислене навчання – основний показник прогресу.

7. Процес навчання побудований так, щоб залишатися стійким. Педагоги, студенти повинні мати можливість постійно підтримувати темп навчання.

8. Постійна увага до технічної досконалості і якості проектування підвищує гнучкість навчального проекту.

9. Простота – мистецтво мінімізації зайвих проблем – вкрай необхідна.

10. Найкращі ідеї і ініціативи народжуються у самоорганізованих команд.

11. Команда повинна систематично аналізувати можливі способи поліпшення ефективності і відповідно до цього коригувати свою поведінку.

Сьогодні сучасні дослідницькі заклади вищої освіти впроваджують в свою діяльність систему управління якістю (СУЯ). Тому студенти були ознайомлені з системою управління якістю (СУЯ) ЗВО на основі ділової досконалості, зокрема була надана така інформація.

1. *СУЯ повинна виступати* частиною загальної системи управління організацією. Вирішенням даної проблеми можна вважати створення нової СУЯ або адаптацію існуючої системи якості до загальної системи управління на основі міжнародних стандартів та моделі ділової досконалості організації (рис. 4.7) [77].

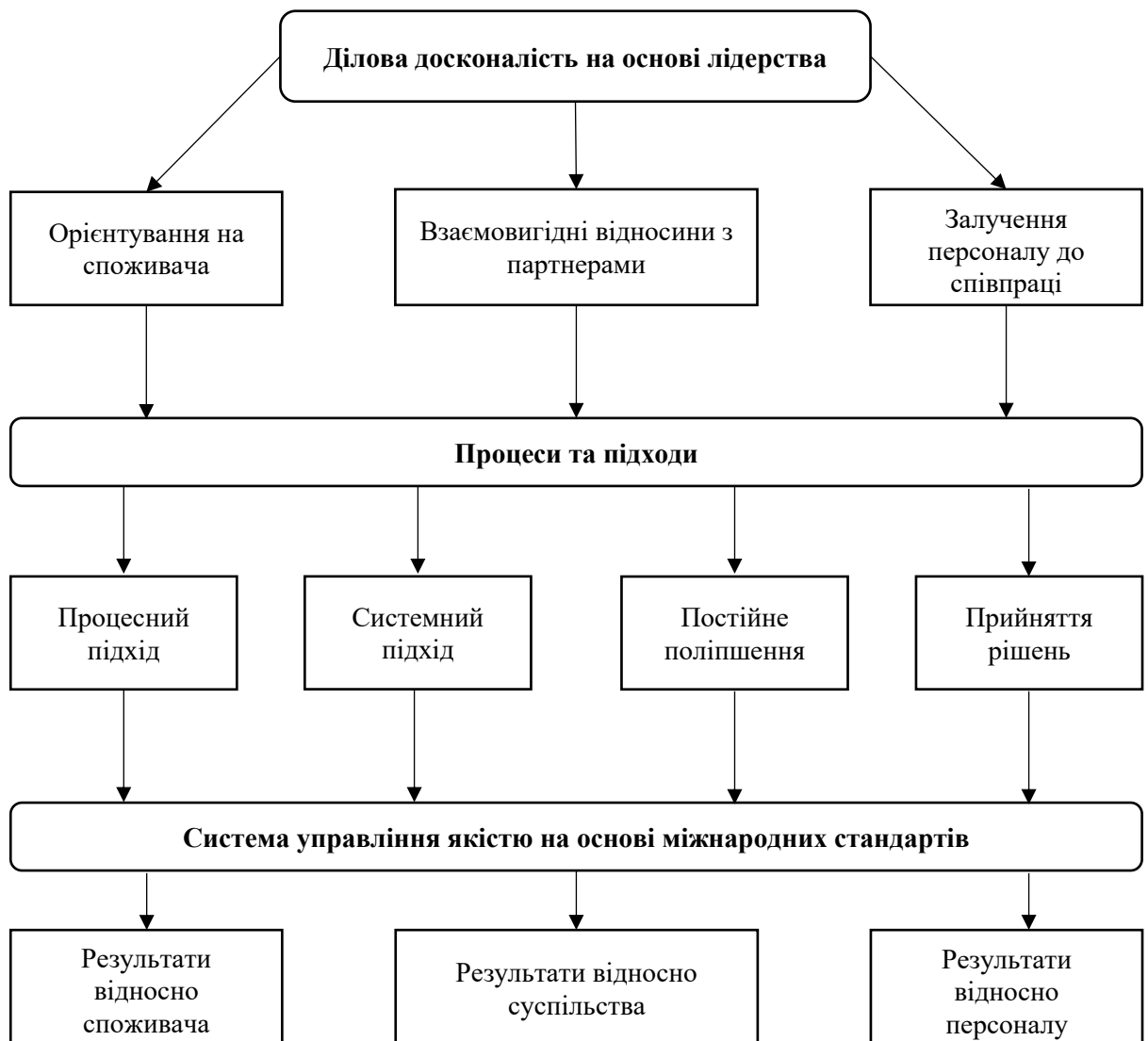


Рис. 4.7. Концепція розробки СУЯ на основі моделі ділової досконалості

2. *Модель ділової досконалості* поєднує систему надання послуг організацією та основні принципи суспільного управління якістю, а саме: лідерство; орієнтацію на споживача; залучення працівників; процесний підхід; системний підхід; постійне поліпшення; прийняття рішень на основі достовірних даних; взаємовигідні стосунки із зацікавленими сторонами. Таким чином, модель ділової досконалості ЗВО відображає зв'язки між системами та факторами, процесами та результатами його діяльності, які повинні враховуватись при розробці СУЯ.

3. *Споживачі, персонал, та суспільство* представлені у моделі у вигляді окремих блоків, тому що вони виступають у різних якостях відносно організації, хоча і мають зв'язок. Так, споживач освітніх послуг виступає елементом заради якого власне і відбувається процес надання послуг ЗВО. За допомогою професорсько-викладацького персоналу, ЗВО здійснює свою діяльність та втілює стратегічні цілі. Суспільство уособлює у собі всіх інших учасників освітньої діяльності та елементи зовнішнього середовища і є більш загальною категорією, не втрачаючи при цьому своєї значимості.

Лідерство виступає необхідною умовою та гарантом успішної діяльності ЗВО на ринку, тому керівництвом повинні бути розроблені політика та стратегія діяльності; прийняті рішення щодо єдності цілей і напрямів як функціонування ЗВО в цілому, так і реалізації СУЯ. Лідерство споживача проявляється у прагненні отримувати послуги з бажаною якістю та за сприятливих умов. Лідерство виробника послуги на ринку виражається та залежить від швидкості реагування на зміну уподобань споживачів та від точності і повноти втілення побажань клієнтів на практиці [74]. Отже, кожному учаснику процесу відводиться активна роль – роль лідера, яка проявляється двосторонньо.

5. Орієнтація на студента полягає в усвідомленні того, що успіх діяльності ЗВО залежить від розуміння поточних і майбутніх потреб клієнтів та максимального наближення послуг до вимог ринку. У такій ситуації незамінними виявляються маркетингові дослідження та аналіз ринку, який

допомагає ЗВО не обмежуватись задоволенням формальних вимог клієнта (майбутнього студента), а знайти до кожного індивідуальний підхід.

6. *Залучення персоналу* полягає в тому, що створення ефективної СУЯ ЗВО неможливе без активного залучення його до співпраці та впровадження системи постійного навчання методам управління якістю. При цьому слід використовувати принцип делегування повноважень та надавати всім співробітникам можливість брати участь у розробці та реалізації управлінських рішень. Такий підхід дозволить перетворити викладачів у однодумців, що в свою чергу посилить мотивацію праці, а також дозволить узгодити індивідуальні цілі кожного співробітника, наскільки це можливо, щоб вони співпадали з корпоративними цілями ЗВО.

Проблема сьогодення – створення методичної теорії педагогічної інноватики у музичній освіті. Її вирішення неминуче буде існувати певний час у полі експерименту, в емпіричних починаннях. Крім того студентам було наведено найбільш загальні орієнтири тестової техніки, на тлі яких можна буде оцінити конкретні пропозиції щодо розвитку технології тестування у музичній освіті.

Основні положення тестової техніки:

1. Завдання у тестовій формі повинно мати: відповідність вимогам контролю за змістом та чітко сформульовані питання, завдання, а також однаковість інструкцій виконання та оцінки. Тестова техніка спирається на психологічну закономірність – за точністю формулювання тест має перевершувати звичне традиційне питання чи завдання. У поточній перевірці знання завдання у тестовій формі не мають на меті повноту контролю усього об'єму дисципліни, можуть бути однотиповими, обертатися навколо однієї теми.

2. Тестовим завданням називається складовий компонент тесту. Для того щоб завдання у тестовій формі стало повноцінним тестовим завданням, необхідна практична, емпірична перевірка його ефективності. Необхідні статистичний аналіз, проведений на певному контингенті реципієнтів,

високий ступінь впевненості в надійності завдання, його валідності та ефективності.

3. Педагогічний тест – комплект, система завдань для процедури контролю, що побудований за принципом складності, яка підвищується, і дозволяє повно та достовірно виміряти рівень підготовленості. Тестом можна виміряти якість підготовки в цілому, рівень професійної компетентності. Норми, які прийняті на сьогодні для педагогічного тесту: біля 40 завдань для проміжної атестації та 60 – для підсумкової.

З-поміж методів інноваційного навчання було застосовано кейс-метод, який пропонував студентам осмислити реальну музично-педагогічну ситуацію і прийняти рішення; перформенс-тести, що застосовувалися для формування умінь і навичок, а також як форми контролю й оцінки (наприклад: розробити і показати фрагмент лекції /практичного заняття на певну тему; виступити з повідомленням; підготувати план інтерв'ю з вчителем музики), організація групових дискусій (brainstorming, buss groups), презентування проектів, створення портфоліо тощо. З цією метою вагому роль було відведено самостійній роботі, що відбувалася під керівництвом викладача як індивідуального консультанта, т'ютора.

Для представлення результатів наукової роботи студенти вивчали техніку презентації. Для її засвоєння було звернено увагу на наступне:

- Підготовка презентації. Слід було визначити: навіщо проводиться презентація, для кого і що потрібно говорити.

- Початок, його елементи: привітання, презентація автора, мета самої презентації, правила її проходження.

- Структура (ситуації, розробка, рекомендації).

- Техніка презентації (вимоги до мови).

- Засоби візуалізації (дошка або екран, мультимедійна техніка чи фломастери).

- Висновки (підбиття підсумків, розроблення пропозиції, посилення на літературні джерела) та відповіді на питання.

Окремо ми зупинялись на засобах візуалізації, яка підвищує ефективність спілкування в аудиторії. Прийоми візуалізації допомагали студентам підтримати пізнавальну діяльність, побачити раніше прихований зміст та знайти нову точку зору, запам'ятати інформацію, побачити й установити нові зв'язки між явищами і предметами. Студенти опанували особливості застосування техніки візуалізації (кількість слайдів, вибір шрифтів, кольору, тексту і рисунків тощо).

Ефективним психолого-педагогічним механізмом підвищення якості фахової підготовки виступала творча майстерня викладача, котрий залучав до роботи зі студентами діячів культури, мистецтва, освіти, вчителів-новаторів; та самих студентів – до концертно-виконавської й музично-просвітницької роботи, наукових конференцій, фестивалів, конкурсів.

Досвід роботи зі студентами на факультеті мистецтв НПУ ім. М. Драгоманова засвідчив, що для уроку музики недостатньо психологічної, технічної, інтелектуальної підготовки, оскільки ще важливим є емоційний аспект. Важливі знання епохи, історії створення музичного твору, важливо також на занятті і органічне "прожиття" художнього образу твору.

Важливим чинником результативності такого уроку, як показує аналіз шкільної програми, інтерв'ювань учителів музики, проведених у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, Київському університеті ім. Б. Грінченка, є педагогічне проектування. Учителеві важливо вміти чітко визначати цілі музичного навчання і виховання, раціонально структурувати навчально-методичний матеріал конспекту заняття, планувати зміст і види діяльності учнів з урахуванням їх потреб та інтересів, передбачати результати навчально-виховної діяльності учнів тощо [48].

У процесі формувального експерименту було проведено майстер-класи зі студентами випускних курсів. Для участі у майстер-класі, наприклад, з поставки голосу, майбутнім учителям музики важлива теоретична підготовка у процесі усіх років навчання в університеті. Зокрема, на другому курсі в ході

аудиторної та самостійної роботи приділялася увага засвоєнню знань про резонатори голосового апарату, їхнє значення та практичне застосування; організацію співацького дихання, співацьку позицію звука або резонансовий пункт; реєстри співацького голосу; особливості дитячих голосів молодшого шкільного віку та методичні прийоми роботи з піснями із репертуару для дітей цього віку; інтонацію як основу музичної мови.

Важливі знання розвитку вокального слуху, вокальної техніки. Особливу увагу було приділено формуванню вокальних голосних звуків у верхній частині діапазону; вдосконаленню роботи артикуляційного апарату і дикції; розвитку навичок співу легато та доступному співацькому діапазоні, виконанню під власний супровід пісень з репертуару дітей молодшого шкільного віку. Протягом року студент має підготувати два-три вокалізи на різні види вокальної техніки, чотири художні твори (з них один романс), дві пісні для дітей молодшого шкільного віку під власний супровід.

На третьому курсі була поглиблена роботу над музичною, вокально-художньою виразністю, здійснена підготовка студентів до концертних виступів. Майбутньому учителеві необхідно оволодіти достатньо розвиненим співацьким диханням і опорою звука; кантиленим співом, різними видами вокалізації (легато, стакато); удосконалювати роботу над високою позицією звучання, звучанням головного й грудного резонаторів; розвивати діапазон голосу. Наша увага акцентується на розвиток у студентів навичок співу на різних динамічних нюансах (піано, форте, мецо-форте, мецо-піано) з обов'язковим контролем чистоти інтонації; на формуванні навичок ансамблевого співу; виконанні пісень зі шкільного репертуару; уміннях аналізувати свій спів та спів інших.

У ході аудиторної та самостійної роботи студент оволодівав теоретичними знаннями про роботу гортані під час співу; функції голосових зв'язок; надставну трубу, її роль у резонуванні голосу та артикуляції; визначення імпедансу (сильний та слабкий); співацьку форманту (низьку, середню, високу); особливості дитячих голосів середнього шкільного віку.

Студент повинен вивчити два-три вокалізи, чотири художніх твори, два твори для учнів середнього шкільного віку під власний супровід.

На четвертому курсі студенти удосконалювали і закріплювали вокально-технічні навички, продовжували оволодівати методами роботи з репертуаром пісень учнів старшого шкільного віку, розвивати свою художньо-виконавську майстерність, набувають знань щодо класифікації співацьких голосів, їх діапазонів; динаміки і філірування звуку; виразності співу; поєднання розмовного та співацького режимів роботи голосового апарату; про гігієну голосів учнів старшого шкільного віку; оволодівають уміннями філірування звуку; розвивають навички самостійної роботи над голосом і твором; розвивають вокально-педагогічний слух, удосконалюють навички правильного звукоутворення і дихання, високої позиції звучання на верхній і нижній межах діапазону голосу; розвивають елементарні навички вокальної майстерності.

Протягом навчального року студенти повинні були підготувати два-три вокалізи на різні види вокальної техніки, вивчити чотири художні твори, два твори з репертуару учнів старшого шкільного віку під власний супровід; продемонструвати виразне виконання вокальних творів, відмінних за жанром і стилем, виконати художньо-педагогічний аналіз вокального твору зі шкільного репертуару та добрати ефективні методичні дії щодо вивчення твору шкільного репертуару з проєкцією на певну вікову категорію школярів.

У процесі навчання у магістратурі студентам, незалежно від того, якою манерою вони співають (академічною, народною чи естрадною), доцільно було засвоїти основні вокально-технічні навички (єдинорегістровий (мікстовий) спосіб звукоутворення та високу позицію звучання; співацьке дихання (нижньореберне-діафрагматичне), безшумний вдих і тривалий еластичний видих; різноманітні види атаки звуку з переважним використанням м'якої; опору звуку та дихання; співацьку артикуляцію та чітку дикцію (рівне, округле звучання голосних та активну вимову приголосних звуків), орфоепію; динаміку звуку, необхідну для художнього

виконання музичної фрази; спів legato та staccato; точне інтонування; кантиленний стиль виконання. Таким чином, фахова підготовка забезпечує теоретико-пропедевтичний етап організації і проведення майстер-класу з постановки голосу.

У процесі роботи зі студентами маємо зазначити, що співак в якості остаточного звукового результату використовує резонанс, який створюється акустикою приміщення, в якому відбувається виконання твору. У залі з гарною акустикою голос набуває особливого ефекту звучності, "об'ємної соковитості", "польотності"; в залі з поганою акустикою порушується зворотній акустичний зв'язок, тобто співак погано чує власний спів. Спровоковане посилення голосу "стимулює" перенапругу і перевтому вокального апарату.

Прищеплюючи навички академічного співу, ми навчали студентів "прикривати" звук, що дає можливість здобути вирівняний двооктавний діапазон змішаного звучання з плавним переходом від грудної частини діапазону до головної і є важливим для виконання оперного та камерного вокального репертуару. Акцентували увагу на освоєнні техніки співу в розмовній позиції, яка є оптимальним режимом фонації для розвитку голосу, вирізняється природністю звуковидобування та супроводжується відчуттям легкості та комфортності як у співаків, так і слухачів.

Увагу студентів необхідно акцентувати на еталонні зразки. Якщо співак нечисто інтонує, причину варто шукати передусім у неправильному виборі тональності, поганому володінні мовною інтонацією (коли виконується твір нерідною для співака мовою), у хворобі голосового апарату. Пропонуючи студентам нову пісню для розучування, спочатку працюємо над нею без музичного супроводу, потрібну тональність уводимо, коли студент почуватиме себе в пісні цілковито музично вільно і почне вирішувати образні задачі.

З власного досвіду знаємо: щоб бути справжнім співаком, потрібно співати з повною віддачею і плекати свій голос, вдосконалювати його красу,

забарвлення. Італійський співак Д. Лаурі-Вольпі вважав радість співу одним з головних "секретів" надійності своєї вокальної техніки і свого співочого довголіття. Для більш якісного виконання пісні пропонуємо "іти за словом", висотою ноти, виразністю фрази; усе залежить від змісту.

Важлива техніка виконання, адже кожний голосний звук вимагає своєї форми рота. Не можна, наприклад, "Е" вимовити при овальному роті. На "Е" мимоволі кути рота йдуть у сторони і виходить усмішка, так само, як і при "І". Тим часом, на "О" не можна зробити посмішку, і доводиться надавати роту овальну форму. Тобто важливо співати слова, природньо вимовляючи звуки, інстинктивно слідуючи за тими установками, яких вони вимагають.

Для більш ефективного опанування музичного твору варто використати також метод самостійного пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, загального оволодіння нотним текстом до усвідомлення художньої значущості та якісного відтворення кожної ноти; метод вибіркового опрацювання нотного тексту для визначення окремих уривків твору, метод "занурення", рефлексії.

Досвід роботи зі студентами на факультеті мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова переконує: саме у процесі педагогічної практики відбувається засвоєння досвіду і навичок майбутньої професійної діяльності, можливість обирати те чи інше рішення музично-педагогічної ситуації в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Наведемо приклади педагогічної практики в інших закладів вищої освіти, до якої було залучено і автора. Цікава робота проводиться в Уманському державному педагогічному університеті. В. Терещук наголошує на тому, що студентам-практикантам повинні бути характерні глибокий емоційний відгук на сприйняття та виконання музичних творів, творча оригінальність і фантазія у процесі проведення музичних занять. Педагог акцентує увагу на спільній роботі методичного об'єднання вчителів музики, студентів і викладачів мистецько-педагогічного факультету. Майбутні вчителі, зазначає В. Терещук, відповідально ставляться до проведення уроків,

використовують інтерактивні методи, медіа-презентації. Студенти вивчають педагогічний досвід учителів, спільно з викладачами та учнями шкіл міста підготували і провели ряд проектів з використанням технологій проєктивного моделювання: "Вальс про вальс", "Обдарована родина – обдарована дитина", "Творчість як краса педагогічної дії". Доброю традицією є залучення студентів до майстер-класів учителів музики, а також майстер-класів викладачів музичного мистецтва.

У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені В.Винниченка Т. Стратан-Артишкова важливим складником педагогічної практики вважає залучення майбутніх учителів музичного мистецтва до авторського інноваційного проєкту "Я – композитор", що містить унікальний синтез мистецтв, є потужним й універсальним джерелом розвитку духовно-творчої особистості, передбачає партнерські відносини, міжособистісну діалогову взаємодію всіх учасників проєкту й індивідуально спрямовану траєкторію творчо-виконавського розвитку кожного студента. У рамках цього проєкту дослідницею здійснюється комплексне оцінювання якості набутого музично-теоретичного, художньо-інтерпретаційного, сценічно-виконавського досвіду, оволодіння студентами композиторсько-виконавською майстерністю, методиками (інструментальною, вокальною, диригентською) викладання фахових дисциплін, креативністю, здатністю оригінально розв'язувати творчі питання і проблеми.

Творчий проєкт студентів "Українська пісня – це душа моя", наприклад, який започаткували студенти під керівництвом Т. Стратан-Артишкової, підкреслював унікальний зв'язок української мелодії і поезії, які створюють виразні, емоційно забарвлені композиції, передав зміст людських переживань від лірично-грайливих до елегійно-задумливих і драматично-напружених образних сфер, а також у романтичних музичних композиціях-замальовках виконанням українських пісень "Ой, під вишнею, під черешнею", "Спать мені не хочеться", "Ніч, яка місячна", "Ой, у гаю, при Дунаю", які проникають у пейзажний жанр художників новаторського напрямку, "звучать" на полотнах

українських художників, зокрема, А. Куїнджі "Вечір на Україні". План, зміст, інтерпретація проекту обговорювалися з викладачем на консультаціях, а також в групі, що створювало атмосферу дискусій, невимушеності, непідробного зацікавлення, зіткнення думок і вражень, сприяло ефективності здійсненню задуманого, мотивації щодо творчо-виконавської діяльності, уможливило пізнати внутрішній світ однокурсників, характер їх художньо-творчого мислення, сферу художніх уподобань, потреб, смаків та інтересів.

У межах формувального експерименту автор був залучений до роботи у декількох вокальних студіях міста Київ, зокрема: Музична школа Академії Сучасної Освіти А+, Дитяча театральна студія "Бродвей Кидз" та Дитячий Шоу-театр "Чунга-Чанга".

Отже, основна увага в процесі формування методичної підготовленості на засадах праксеологічного підходу була приділена питанням подолання консерватизму в підходах до освітньої діяльності й наявних стереотипів музично-педагогічної праці та процесу мислення в учасників процесу навчання і виховання. З цією метою було впроваджено інноваційну технологію Agile, що забезпечила гнучкість та ефективність процесу формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

4.4. Результативність та визначення ефективності експериментальної роботи

Якість проведення формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики в кінцевому рахунку включає: підвищення продуктивності освоєння студентами знань, забезпечення ефективності навчального процесу, отримання високих результатів у навчанні та стати успішним у своїй професії. У попередніх підрозділах ми вже звертали увагу на шляхах досягнення даних положень, наприклад, на результативності формувальної

роботи. У даному підрозділі ми узагальнимо результативність та ефективність навчання майбутніх учителів музики.

Так, результативність навчання відслідковувалася в таких аспектах:

1. Результати знання. Вони в основному стосуються здатності пригадати або розпізнати раніше вивчений матеріал.

2. Результати розуміння. Вони вимагають певної новизни у відповідях і пов'язані з тлумаченням, інтеграцією вивченого до нових ситуацій і проблем.

3. Здатність мислити на вищому рівні. До нових навичок відноситься – критичне мислення, творче мислення та вирішення проблем.

4. Емоційні результати. Вони стосуються почуттів та емоцій. Коли емоційні види поведінки ускладнюються, вони все більш інтегруються з іншими видами поведінки, утворюючи комплексні системи цінностей та моделі поведінки.

5. Результати виконання. Можуть включати практичні, комунікаційні, виконавські та інші спеціальні професійні навички.

Продуктивність навчання студента, на нашу думку, можна оцінити різними показниками: час засвоєння нового матеріалу, або час виконання певного завдання; кількість аркушів написання творчого проекту на одного залученого студента; тривалість участі у поза аудиторних заходах за семестр чи навчальний рік; кількість музичних творів вивчених за певний час та скільки їх було виконано в концертному залі та багато інших. Крім того, студент може сам розробити власні показники, які будуть ілюструвати ріст його продуктивності під час навчання. Під час формувального експерименту експериментальна група студентів виконала більше різних завдань в порівнянні зі звичайним ходом навчання, тому ми вважаємо, що їхня продуктивність значно зросла.

Для визначення ефективності організаційно-технологічної моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах прагматичного підходу, виявлення якісних і кількісних змін у

досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту. Вона включала проведення діагностичних зрізів за програмою констатувального експерименту з використанням адекватних йому методів (тестування, метод експертного оцінювання, опитування, спостереження, творчих завдань тощо), а також порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного діагностування за показниками розроблених нами критеріїв методичної підготовленості в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах. Ефективність застосованої організаційно-технологічної моделі було визначено, виходячи з критеріїв методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

Таким чином, на нашу думку, формувальну дослідно-експериментальну роботу в даному напрямку можна вважати ефективною, якщо вона:

1. Сприяє позитивному ставленню до оволодіння та удосконалення методичною діяльністю та фаховими знаннями, уміннями, навичками.

2. Забезпечує оволодіння праксеологічно-теоретичними знаннями та знаннями з музичного навчання та виховання.

3. Допомогає розвитку креативності та оволодінню музично-педагогічною імпровізацією, уміннями планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичної дії.

4. Сприяє формуванню таких особистісних характеристик як емпатія, емоційна стійкість та емоційна гнучкість, наполегливість та цілеспрямованість.

5. Допомогає майбутньому вчителю музики оволодіти ефективною музично-педагогічною комунікацією, орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії.

З метою визначення у студентів рівнів міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю було визначено рівень наявності методичної спрямованості, наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями,

уміннями і навичками, а також сформованість установки на удосконалення процесу.

Аналіз даних КГ та ЕГ щодо методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (визначали за допомогою адаптованої методики В. Семиченко "Структура спрямованості педагога") виявив суттєву різницю у результатах ЕГ порівняно з КГ. Так, порівняно з констатувальним експериментом у ЕГ не лишилося жодного студента з низьким рівнем прояву даного показника, натомість у ЕГ таких студентів було 43,8%. Також у ЕГ 43,8% студентів мають високий рівень наявності методичної спрямованості, тоді як у КГ – жодного.

Наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками також зазнала суттєвих змін у ЕГ, в той час як у КГ результати майже не змінилася (визначалася за адаптованою методикою А. Реана "Мотивація успіху та побоювання невдач"). Так, на високому рівні у ЕГ 46,9% студентів, у КГ – жодного, на середньому у ЕГ 43,8% студентів, у КГ – 28,1%, на достатньому рівні у ЕГ 9,4%, КГ – 37,5%, на низькому рівні у ЕГ жодного студента, а в ЕГ – 34,4%.

Сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу аналогічно до констатувального експерименту визначали за допомогою адаптованої методики Ю. Орлова "Потреба у досягненні". Згідно отриманих даних, результати ЕГ значно покращилися порівняно з результатами КГ. Так, на високому рівні у ЕГ 46,9% студентів, у КГ – жодного, на середньому рівні в ЕГ 34,4% студентів, у КГ – 31,3%, на достатньому рівні в ЕГ 18,8% студентів, у КГ – 34,4%, на низькому рівні у ЕГ жодного студента, тоді як у КГ – 34,4% студентів.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за мірою сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю у констатувальному та контрольному експериментах подано на рис. 4.8 та у табл. 4.11.

Для визначення розподілу студентів за рівнями ступеню розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності було продіагностовано сформованість праксеологічно-методологічних знань, сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання, володіння педагогічною рефлексією.

Сформованість праксеологічно-методологічних знань визначалася за допомогою розробленої анкети з питаннями, що стосуються даних знань. Під час контрольного зрізу було виявлено, що у 50% студентів ЕГ праксеологічно-методичні знання сформовано на творчо-інтерпретаційному рівні, тоді як у КГ таких студентів не виявлено

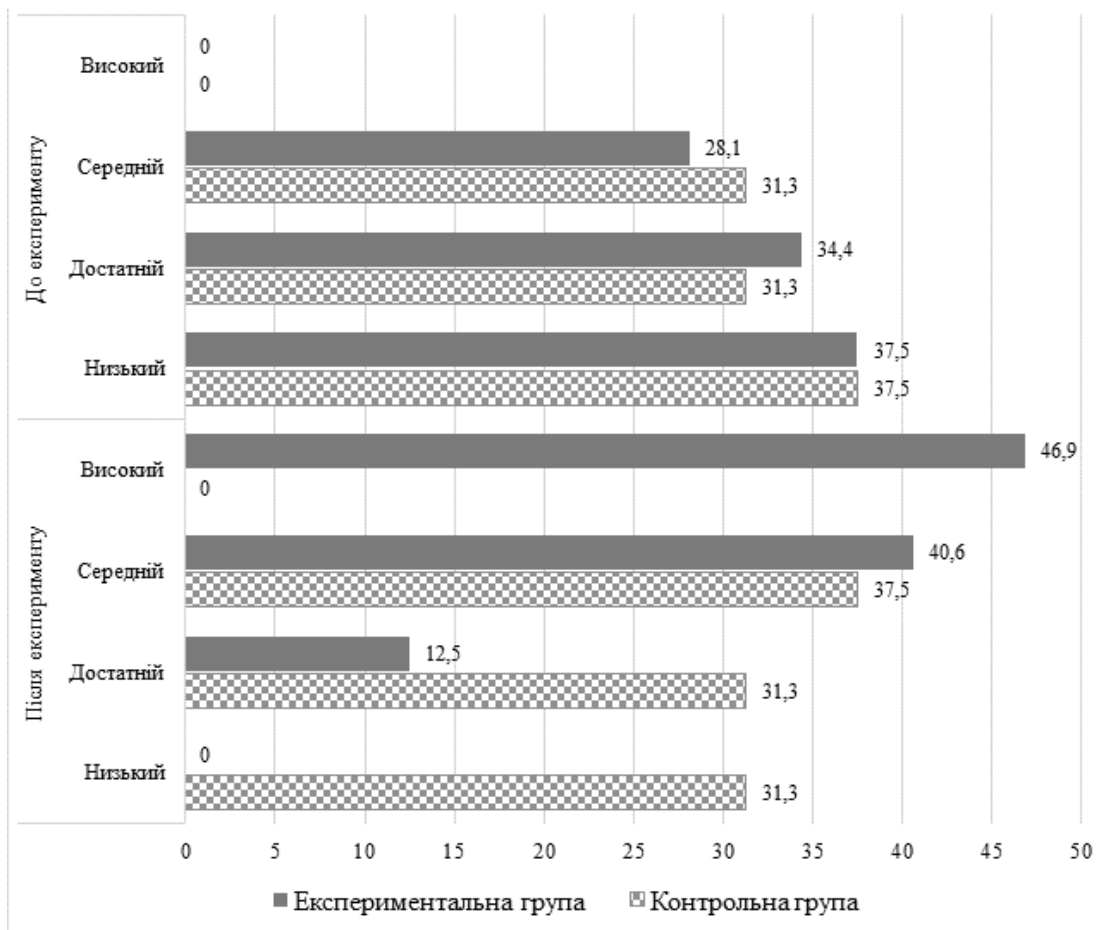


Рис. 4.8. Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю

На адаптивно-конструктивному рівні в ЕГ 34,4%, а у КГ – 28.1%. Сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання

та виховання визначалася нами за допомогою розробленого тесту, що складався з двох варіантів по 25 питань у кожному. У контрольному експерименті було виявлено, що у ЕГ на високому рівні 43,8% студентів, а у КГ – жодного, на середньому рівні у ЕГ 37,5%, а у КГ – 28,1%, що свідчить про ефективність формувального експерименту що сформованості методичної обізнаності майбутніх учителів музики.

Рівень володіння педагогічною рефлексією визначався за допомогою тесту Т. Лірі аналогічно до констатувального експерименту. Результати контрольного експерименту засвідчили позитивну динаміку студентів ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, 43,8% студентів ЕГ володіють педагогічною рефлексією на творчо-інтерпретаційному рівні, в той час, як у КГ жодного студента на даному рівні. Проте на формально-наслідувальному рівні у КГ лишилося 15,6% студентів, а в ЕГ – жодного.

Таблиця 4.11

Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>До експерименту</i>							
	КГ				ЕГ			
	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)
Наявність методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації)	46,9	25,0	28,1	0,0	43,8	31,3	25,0	0,0
Наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками	37,5	40,6	21,9	0,0	34,4	40,6	25,0	0,0
Сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу	53,1	21,9	25,0	0,0	50,0	25,0	25,0	0,0
Загальний рівень критерію	37,5	31,3	31,3	0,0	37,5	34,4	28,1	0,0
	<i>Після експерименту</i>							
Наявність методичної спрямованості майбутнього	43,8	28,1	28,1	0,0	0,0	21,9	34,4	43,8

вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації)								
Наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками	34,4	37,5	28,1	0,0	0,0	9,4	43,8	46,9
Сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу	34,4	34,4	31,3	0,0	0,0	18,8	34,4	46,9
Загальний рівень критерію	31,3	31,3	37,5	0,0	0,0	12,5	40,6	46,9

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за ступенем розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності у констатувальному та контрольному експериментах подано на рис. 4.9. та у табл. 4.12. Ці дані свідчать, про суттєву позитивну динаміку студентів ЕГ порівняно з майже незмінними результатами студентів КГ. У ЕГ на низькому рівні було 12,5% студентів, у контрольному зрізі не залишилося жодного, на достатньому було 56,3%, залишилося лише 15,6%, на середньому рівні було 31,3% стало 37,5%, на високому рівні – не було жодного студента, стало – 46,9%. У КГ результати студентів у констатувальному та контрольному дослідженні не суттєві.

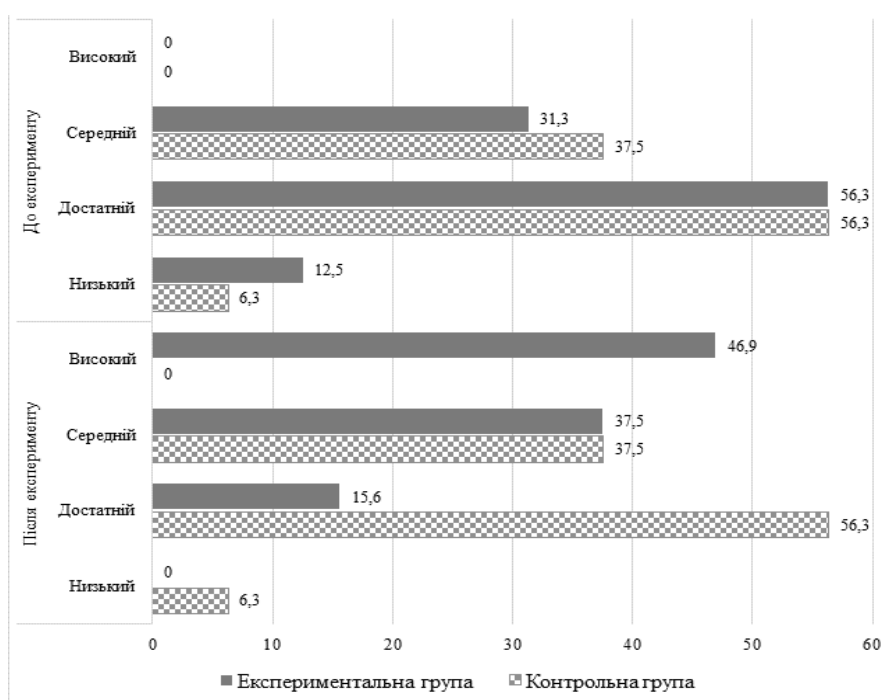


Рис. 4.9. Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності

З метою визначення зміни у рівнях міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність КГ та ЕГ у контрольному зрізі було досліджено розвиненість креативності у студентів, володіння музично-педагогічною імпровізацією, володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат, володіння праксеологічним аналізом методичних дій.

Таблиця 4.12

Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>До експерименту</i>							
	КГ				ЕГ			
	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)
Сформованість праксеологічно-методологічних знань	31,3	53,1	15,6	0,0	34,4	43,8	21,9	0,0
Сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання	9,4	62,5	28,1	0,0	15,6	56,3	28,1	0,0
Володіння педагогічною рефлексією	37,5	40,6	21,9	0,0	37,5	43,8	18,8	0,0
Загальний рівень критерію	6,3	56,3	37,5	0,0	12,5	56,3	31,3	0,0
	<i>Після експерименту</i>							
Сформованість праксеологічно-методологічних знань	18,8	53,1	28,1	0,0	0,0	15,6	34,4	50,0
Сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання	6,3	65,6	28,1	0,0	0,0	18,8	37,5	43,8
Володіння педагогічною рефлексією	15,6	59,4	25,0	0,0	0,0	15,6	40,6	43,8
Загальний рівень критерію	6,3	56,3	37,5	0,0	0,0	15,6	37,5	46,9

Рівень розвиненості креативності у студентів визначався за допомогою адаптованого тесту "Креативність" (Н. Вишнякова). Порівняння даних

контрольного та констатувального зрізів КГ та ЕГ дозволило встановити, що у ЕГ 43,8% студентів мають високий рівень, 53,1% – середній, 3,1% – достатній, в той час, як у КГ на високому рівні жодного студента, на середньому – 37,5%, на достатньому – 62,5%. Результат ЕГ свідчить про ефективність розвитку креативності у студентів під час формувального експерименту.

Рівень володіння студентами музично-педагогічною імпровізацією аналогічно до констатувального експерименту визначався за допомогою методу експертних оцінок. Так, було визначено, що у ЕГ на високому рівні 50%, на середньому – 50% та на достатньому і низькому жодного студента. У КГ на високому рівні – жодного студента, на середньому – 37,5%, на достатньому – 59,4% та на низькому – 3,1% студентів.

Володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат визначався за допомогою розроблених завдань, згідно яких студенти мали спланувати результат конкретної методичної дії, уроку музики у школі, навчальних досягнень учнів за півріччя. Результати контрольного зрізу свідчать, що у ЕГ на високому рівні – 46,9% студентів, на середньому – 53,1%, на достатньому та низькому немає жодного студента. У КГ на високому рівні немає жодного студента, на середньому – 37,5%, на достатньому – 62,5% на низькому немає жодного студента.

Володіння праксеологічним аналізом методичних дій аналогічно до констатувального експерименту визначався за допомогою методу аналізу педагогічних ситуацій щодо музично-виховного процесу у загальноосвітній школі. Так, в ЕГ на високому рівні 50%, на середньому 50%, на достатньому та низькому рівнях немає жодного студента. У КГ на високому рівні жодного студента, на середньому – 37,5%, на достатньому – 53,1% та на низькому 9,4% майбутніх учителів музики.

Узагальнені дані щодо динаміки розподілу студентів за мірою здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність у констатувальному та контрольному експериментах подано на рис. 4.10 та у табл. 4.13. Так, за

даним критерієм в ЕГ у контрольному зрізі 46,9% на високому рівні, 53,1% на середньому рівні, жодного студента на достатньому та низькому рівнях. У КГ жодного студента не виявлено на високому рівні, 37,5% на середньому рівні, 56,3% на достатньому та 6,3% на низькому рівні володіння мірою здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність.

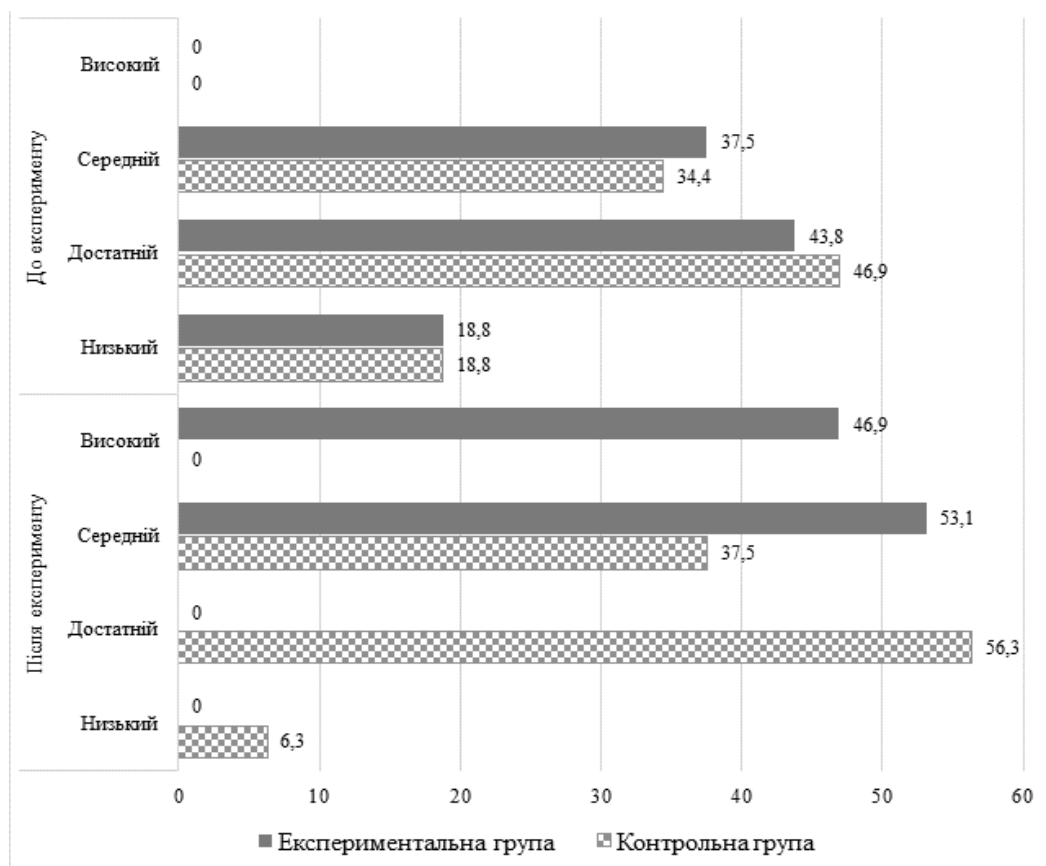


Рис. 4.10. Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність

З метою визначення ефективності сформованості ступеня емоційно-вольової включеності до методичної діяльності майбутніх учителів музики у контрольному зрізі було визначено рівень наявності емпатії, ступінь сформованості емоційної стійкості, емоційної гнучкості, сформованість наполегливості та сили вияву цілеспрямованості.

Розвиненість емпатії визначалася аналогічно до констатувального експерименту за допомогою методики, розробленої І. Юсуповим. Результати засвідчили, що у ЕГ на високому рівні володіють емпатією 43,8% студентів,

на високому – 43,8%, на середньому 12,5% та низькому жодного студента. В КГ на високому рівні жодного студента, на середньому – 37,5%, на достатньому – 34,4% та на низькому 28,1% студентів.

Рівень емоційної стійкості визначався за допомогою "Методики багатофакторного дослідження особистості" Р. Кеттелла. У контрольному зрізі було встановлено, що ЕГ на високому рівні мають емоційну стійкість 43,8% студентів, на середньому – 56,3%, на середньому та низькому жодного студента. В КГ на високому рівні жодного студента, на середньому – 34,3%, на достатньому – 40,6% та на низькому 25,0% студентів.

Таблиця 4.13

Розподіл студентів КГ та ЕГ за мірою здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>До експерименту</i>							
	КГ				ЕГ			
	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)
Розвиненість креативності	6,3	59,4	34,4	0,0	6,3	56,3	37,5	0,0
Володіння музично-педагогічною імпровізацією	9,4	53,1	37,5	0,0	12,5	50,0	37,5	0,0
Володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат	0,0	62,5	37,5	0,0	0,0	62,5	37,5	0,0
Володіння праксеологічним аналізом методичних дій	15,6	46,9	37,5	0,0	12,5	50,0	37,5	0,0
Загальний рівень критерію	18,8	46,9	34,4	0,0	18,8	43,8	37,5	0,0
	<i>Після експерименту</i>							
Розвиненість креативності	0,0	62,5	37,5	0,0	0,0	3,1	53,1	43,8
Володіння музично-педагогічною імпровізацією	3,1	59,4	37,5	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
Володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат	0,0	62,5	37,5	0,0	0,0	0,0	53,1	46,9
Володіння праксеологічним аналізом методичних дій	9,4	53,1	37,5	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
Загальний рівень критерію	6,3	56,3	37,5	0,0	0,0	0,0	53,1	46,9

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності у констатувальному та контрольному експериментах подано на рис. 4.11. та у табл. 4.14.

Зокрема, у контрольному зрізі було встановлено, що у ЕГ на високому рівні сформовано емоційно-вольову включеність до методичної діяльності у 46,9% студентів, на середньому у 53,1%, на достатньому та низькому не виявлено жодного студента. У КГ не виявлено жодного студента на високому рівні, 40,6% студентів на середньому рівні, 43,8% на достатньому та 15,6% – на низькому.

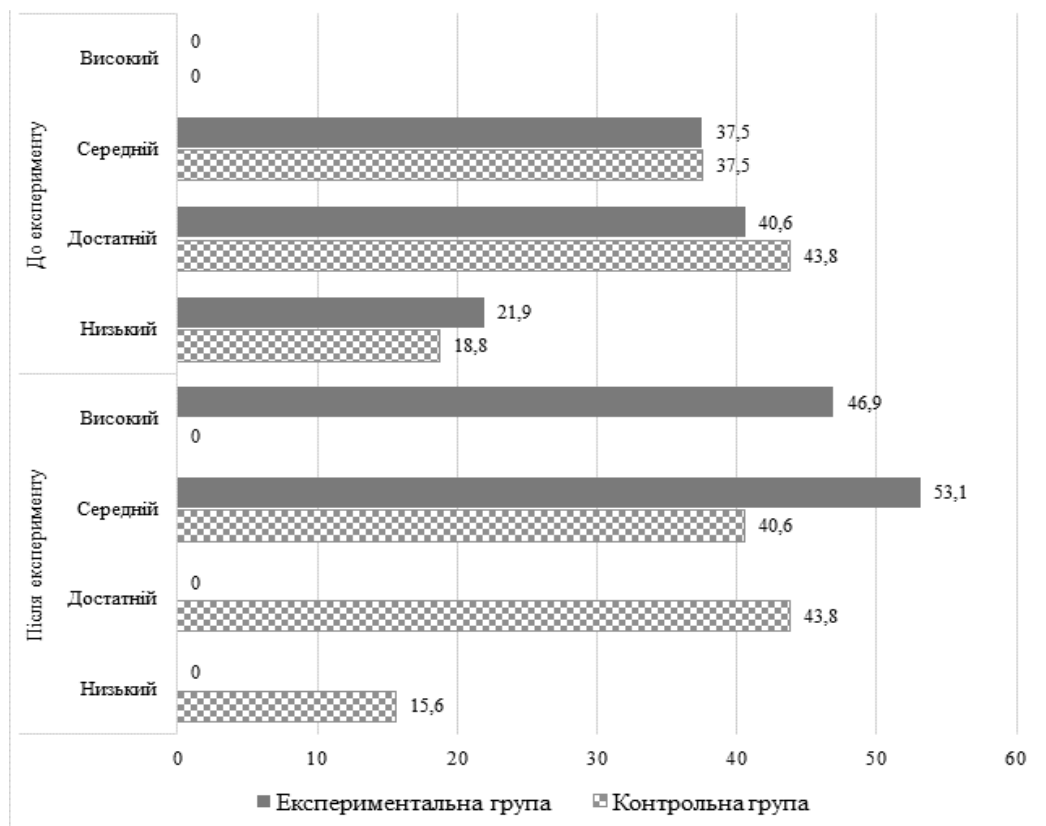


Рис. 4.11. Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності

З метою визначення у контрольному зрізі ступеню володіння комунікативною діяльністю у майбутніх учителів музики було визначено рівень володіння засобами ефективною музично-педагогічною комунікацією, володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії та сформованість асертивності.

Так, рівень володіння студентами засобами ефективної музично-педагогічної комунікації визначалася за допомогою адаптованої анкети "Ефективність педагогічного спілкування". Результати анкетування засвідчили, що у ЕГ 43,8% студентів мають високий рівень, 40,6% – середній рівень, 15,6% достатній та жодного студента на низькому рівні. У КГ жодного студента не виявлено на високому рівні, 21,9% – на середньому, 37,5% – на достатньому та 40,6% на низькому рівні володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації.

Таблиця 4.14

Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>До експерименту</i>							
	КГ				ЕГ			
	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)
Наявність емпатії	34,4	31,3	34,4	0,0	34,4	31,3	34,4	0,0
Сформованість емоційної стійкості	31,3	46,9	21,9	0,0	34,4	43,8	21,9	0,0
Сформованість емоційної гнучкості	28,1	37,5	34,4	0,0	25,0	43,8	31,3	0,0
Сформованість наполегливості	34,4	37,5	28,1	0,0	34,4	40,6	25,0	0,0
Сила вияву цілеспрямованості	34,4	34,4	31,3	0,0	34,4	31,3	34,4	0,0
Загальний рівень критерію	18,8	43,8	37,5	0,0	21,9	40,6	37,5	0,0
	<i>Після експерименту</i>							
Наявність емпатії	28,1	34,4	37,5	0,0	0,0	12,5	43,8	43,8
Сформованість емоційної стійкості	25,0	40,6	34,4	0,0	0,0	0,0	56,3	43,8
Сформованість емоційної гнучкості	21,9	40,6	37,5	0,0	0,0	6,3	46,9	46,9
Сформованість наполегливості	34,4	37,5	28,1	0,0	0,0	3,1	46,9	50,0
Сила вияву цілеспрямованості	31,3	28,1	40,6	0,0	0,0	9,4	43,8	46,9
Загальний рівень критерію	15,6	43,8	40,6	0,0	0,0	0,0	53,1	46,9

Володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії визначалося під час спостережень за уроками в процесі педагогічної практики у загальноосвітніх школах. В ЕГ було виявлено 43,8% студентів на високому рівні, 50,0% на середньому, 6,3% на достатньому та жодного студента не виявлено на низькому рівні. У КГ жодного студента не виявлено на високому рівні, 25,0% – на середньому, 40,6% – на достатньому та 34,4% на низькому рівні володіння уміннями.

Рівень сформованості асертивності визначався за допомогою тесту "Тест-опитувальник компонентів асертивності". Так, у ЕГ на високому рівні асертивність сформована у 46,9% студентів, на середньому – у 40,6%, на достатньому у 12,5%, на низькому рівні не виявлено жодного студента. У КГ на високому рівні не виявлено жодного студента, на середньому рівні 25,0%, на достатньому 50,0% та низькому 25,0% студентів.

Узагальнені дані щодо розподілу студентів за ступенем оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності у констатувальному та контрольному експериментах подано на рис. 4.12 та у табл. 4.15.

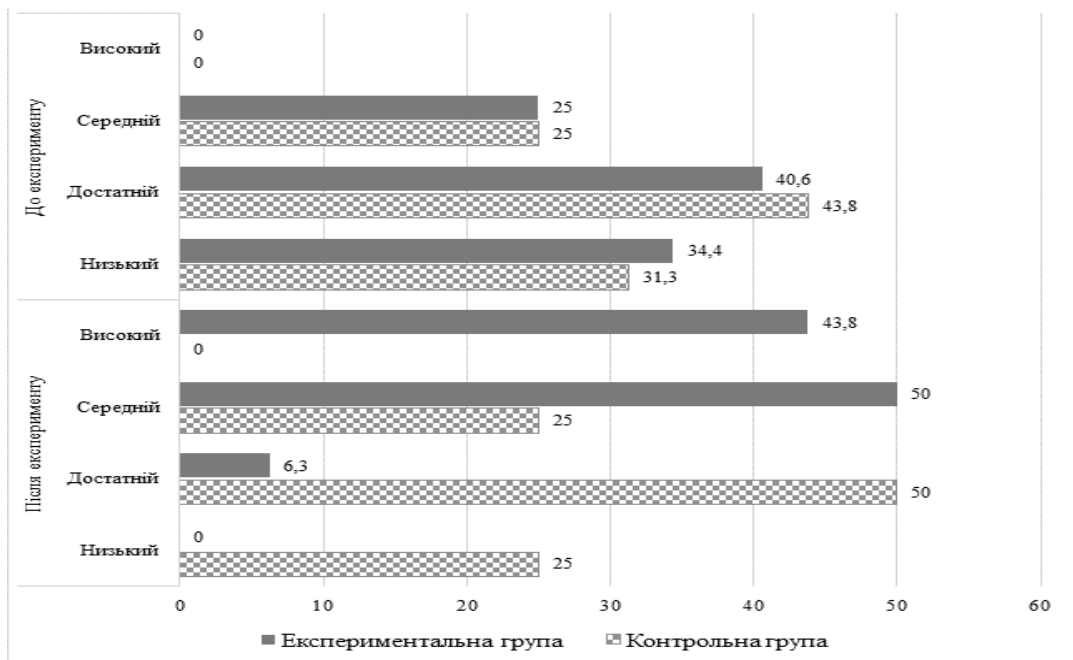


Рис. 4.12. Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності

Таблиця 4.15

Розподіл студентів КГ та ЕГ за ступенем оволодіння
комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності

Показники критерію	Рівні вираження показників критерію							
	<i>До експерименту</i>							
	КГ				ЕГ			
	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)	Низький (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Високий (%)
Володіння засобами ефективною музично-педагогічною комунікації	43,8	34,4	21,9	0,0	43,8	34,4	21,9	0,0
Володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії	34,4	46,9	18,8	0,0	34,4	43,8	21,9	0,0
Сформованість асертивності	34,4	40,6	25,0	0,0	37,5	37,5	25,0	0,0
Загальний рівень критерію	31,3	43,8	25,0	0,0	34,4	40,6	25,0	0,0
	<i>Після експерименту</i>							
Володіння засобами ефективною музично-педагогічною комунікації	40,6	37,5	21,9	0,0	0,0	15,6	40,6	43,8
Володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії	34,4	40,6	25,0	0,0	0,0	6,3	50,0	43,8
Сформованість асертивності	31,3	43,8	25,0	0,0	0,0	12,5	40,6	46,9
Загальний рівень критерію	25,0	50,0	25,0	0,0	0,0	6,3	50,0	43,8

Контрольний зріз засвідчив, що у ЕГ на високому рівні володіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності 43,8% студентів, на середньому – 50,0%, на достатньому – 6,3% та низькому рівні жодного студента. У КГ за даним критерієм на високому рівні не виявлено жодного студента, на середньому – 25,0%, на достатньому – 50,0% та низькому – 25,0%. Дані показники свідчать про ефективність формувального експерименту, оскільки результати ЕГ значно покращилися порівняно з КГ.

Для зручності узагальнення результатів формування у майбутніх учителів музики методичної підготовленості було підсумовано кількість балів

отриманих студентами КГ та ЕГ за кожним критерієм та проаналізовано розходження у кількості балів за наступними показниками: середнім арифметичним, медіаною, модою та середнім квадратичним відхиленням.

Середнє арифметичне у констатувальному та контрольному експериментах вираховувалося за формулою 4.1:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i, \quad (4.1)$$

де n – об'єм вибірки;

x_i – варіанти вибірки;

$\sum_{i=1}^n x_i$ – значення суми n чисел x_i , де індекс i (порядковий номер) чисел,

що додаються пробігає значення від 1 до n (1, 2, ..., n).

Так, середнє арифметичне балів у КГ після формувального експерименту 121,2 бали, тоді як у ЕГ – 222,3, що свідчить про ефективність запропонованої методичної системи щодо формування методичної підготовленості.

Для визначення медіани отримані результати (у балах) майбутніми учителями музики у констатувальному та контрольному експериментах ранжувалися та медіана вираховувалася за формулою 4.2:

$$R_{Me} = \frac{n+1}{2} \quad (4.2)$$

Так, медіана у КГ у контрольному зрізі на рівні 107 балів, у той час як у ЕГ – 207,5.

Для визначення результату, який зустрічається найчастіше у КГ та ЕГ у констатувальному та контрольному експериментах була вирахована мода за формулою 4.3:

$$Mo = x_{Mon} + h \frac{n_{Mon} - n_{Mon-1}}{(n_{Mon} - n_{Mon-1}) + (n_{Mon} - n_{Mon+1})}, \quad (4.3)$$

де x_{Mon} – нижня межа модального інтервалу;

h – ширина інтервалу групування;

$n_{\text{Мон}-1}$ – частота інтервалу, що передував модальному;

$n_{\text{Мон}+1}$ – частота наступного за модальним інтервалу.

Мода у КГ під час контрольного експерименту була визначена на рівні 89 балів, в той час як у ЕГ – 181 бал.

Також для розуміння однорідності отриманих результатів було отримано стандартне відхилення результату від того, що найчастіше зустрічається, воно вираховувалося за формулою 4.4:

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \left[\sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2}{n} \right], \quad (4.4)$$

Стандартне відхилення у КГ під час контрольного експерименту – 43,9 балів, у ЕГ – 49,4 бали.

Для більшого унаочнення порівняння отриманих експериментальних даних констатувального та контрольного зрізів ЕГ та КГ було сформовано таблицю (табл. 4.16).

Таблиця 4.16

Динаміка формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики

групи	Рівні методичної підготовленості								Середнє арифметичне (бали)	Медіана (бали)	Мода (бали)	Стандартне відхилення (бали)
	Низький рівень		Достатній рівень		Середній рівень		Високий рівень					
	особи	%	особи	%	особи	%	особи	%				
Констатувальний експеримент												
КГ	9	28,1	11	34,4	12	37,5	0	0	116,7	104,5	118	43,7
ЕГ	7	21,9	13	40,6	12	37,5	0	0	117,0	105,5	67	44,6
Формувальний експеримент												
КГ	4	12,5	16	50	12	37,5	0	0	121,2	107,0	89	43,9
ЕГ	0	0	1	3,1	17	53,1	14	43,7	222,3	207,5	181	49,4

Оскільки висновки, отримані в умовах роботи з обмеженою кількістю студентів – 64 осіб (32 особи у ЕГ та 32 особи у КГ), а результати мали бути поширені на суттєво більшу кількість студентів, які навчаються у

національній системі музично-педагогічної освіти, то було узагальнено висновки за допомогою різноманітних методів математичної статистики з метою уможливлення перенесення отриманих результатів на загальну сукупність.

У зв'язку з тим, що точність оцінювання результатів застосування запропонованої організаційно-методичної моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу у кількісних вимірах має дещо відносний характер та приблизно на 1/5 визначається стохастичними помилками, то для обчислення результатів експерименту було застосовано методи математичної статистики, з метою максимального уникнення похибок в отриманні кількісних результатів.

Для з'ясування репрезентативності отриманих даних в результаті формувального експерименту було застосовано їх обробку статистичними методами за допомогою такого алгоритму:

1. Сформульовано статистичні гіпотези:

Перша гіпотеза (H_0): кількість студентів, які набрали 151 і більше балів (досягли адаптивно-конструктивного та творчо-інтерпретаційного рівня) в ЕГ не більша ніж в КГ;

Друга гіпотеза (H_1): кількість студентів, які набрали 151 і більша балів в ЕГ, більше ніж в КГ.

2. Здійснено перевірку істинності сформульованих гіпотез за допомогою статистичного критерію узгодження Фішера (φ). Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками, в яких зафіксовано ефект впливу розробленої моделі.

Для перевірки гіпотези за допомогою критерію Фішера показники успішного формування методичної підготовленості було переведено у відсотки та за допомогою таблиці [26, с. 308] визначено φ_1 та φ_2 , відповідно – 3,142 та 2,245.

Емпіричне значення $\varphi_{емп}$ вираховувалося за формулою 4.5 [26, с. 165]:

$$\varphi_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n1 \cdot n2}{n1 + n2}}, \quad (4,5)$$

де φ_1 – значення, відповідне більшому відсотковому показнику;

φ_2 – значення, відповідне меншому відсотковому показнику;

$n1$ – кількість спостережень у ЕГ;

$n2$ – кількість спостережень у КГ.

У нашому випадку:

$$\varphi_{емп} = (3.42 - 2.245) \cdot \sqrt{\frac{68 \cdot 68}{68 + 68}} = 3.588$$

Порівняння φ табличного та φ експериментального показує, що φ табличне $<$ φ експериментального, а це означає, що φ лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези.

Отже, можна зробити висновок, що запропонована організаційно-технологічна модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу є ефективною, вона сприяє: сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю; розумінню сутності, особливостей та вимог методичної діяльності; здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодінню комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності, – все перераховане сприяє ефективності методичної діяльності майбутнього вчителя музики в цілому.

Висновки до розділу 4

Процес організації констатувального, формувального та контрольного експерименту та аналіз ефективності формування методичної підготовки на засадах праксеологічного підходу дозволили зробити такі висновки:

1. Інтегруючи запропоновану структуру системи методичної підготовленості майбутнього вчителя музики та праксичну модель було

розроблено організаційно-технологічну модель формування методичної підготовленості на засадах праксеологічного підходу, що містить три блоки: теоретико-методологічний, методико-технологічний та діагностико-результативний. У теоретико-методологічному блоці сформульовано мету, завдання, виокремлено методологічні підходи, , структурні компоненти та принципи. Методико-технологічний блок містить: розроблені педагогічні умови, виокремлені етапи формування, відповідно дібрані зміст дисциплін, форми, методи та засоби. Діагностико-результативний блок містить: критерії діагностики, рівні підготовленості, методики діагностики та якість підготовленості. Результатом формування є якісна методична підготовленість майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

2. Констатувальний експеримент дослідження передбачав реалізацію двох етапів. На першому етапі здійснено педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом, вивчено досвід музично-педагогічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти III–IV рівнів акредитації, визначено рівень розуміння викладачами і студентами значущості проблеми володіння методичною підготовленістю, загальний стан методичної підготовки, фахової практики.

На другому етапі було передбачено проведення діагностичного констатувального експерименту. Було застосовано емпіричні методи: діагностичні (анкетування, тести, бесіди, інтерв'ю, ситуації вибору), обсерваційні (педагогічне спостереження; контент-аналіз); прогностичні (моделювання); методи математично-статистичної та аналітичної обробки дослідно-експериментальних результатів дослідження щодо методичної підготовки майбутніх учителів музики.

3. Узагальнення і систематизація наукових джерел, аналіз змісту компонентів методичної підготовленості майбутнього вчителя музики, результати дослідно-експериментальної роботи дали підстави розробити критерії сформованості методичної підготовленості майбутнього вчителя музики: міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до

оволодіння методичною діяльністю; ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності; міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність; ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності; ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності.

Для кращого оцінювання визначених критеріїв за їх показниками було виокремлено чотири рівні методичної підготовленості: *формально-наслідувальний* (низький прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, низький ступінь розуміння сутності та вимог до методичної діяльності, слабкий вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, низький ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *відтворювально-продуктивний* (частковий прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, часткове розуміння сутності та вимог методичної діяльності, вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, часткова сформованість емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *адаптивно-конструктивний* (достатній прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, достатній прояв розуміння сутності та вимог методичної діяльності, достатній вияв міри здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, достатня сформованість емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю); *творчо-інтерпретаційний* (високий прояв міри сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, глибоке розуміння сутності та вимог методичної діяльності, творчий вияв міри здатності впроваджувати ефективну методичну діяльність, сформованість емоційно-вольової

включеності до методичної діяльності та оволодіння комунікативною діяльністю на акмерівні).

4. Осмислення результатів другого етапу констатувального дослідження на основі визначення рівнів методичної підготовленості за критеріями дозволило визначити, що впровадження системи методичної підготовки майбутніх учителів необхідно врахувати важливість формування усіх складових методичної підготовленості, зокрема мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів.

5. Від нижчого (формально-наслідувального) до найвищого (творчо-інтерпретаційного) рівня сформованості методичної підготовленості майбутні вчителі музики в процесі впровадження розробленої моделі проходили три етапи, що забезпечувало комплексне формування компонентів методичної підготовленості, уможлиблювало опанування методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу, досягаючи найвищої якості підготовленості (успішності, продуктивності, результативності та ефективності).

Перший етап – мотиваційно-пізнавальний, забезпечив мотивацію та конструювання змісту методичної діяльності на засадах праксеологічного підходу. Метою даного етапу було загальне ознайомлення майбутніх учителів музики з проблематикою педагогічної праксеології, особливостями ефективної методичної діяльності та основами музично-педагогічної інноватики.

Другий етап – компетентнісно-рефлексійний, забезпечив формування ключових компетенцій майбутнього вчителя музики, що охоплюють музично-практичну, науково-теоретичну, аксіологічну, персональну, діагностичну, психологічну, організаторську й інші напрями діяльності, а також оволодіння рефлексією власної діяльності, без якої неможливе досягнення якісної методичної підготовленості. Метою даного етапу було подальше оволодіння методичною підготовленістю на засадах

праксеологічного підходу, зокрема досягнення успішності та продуктивності методичних дій.

Третій етап – креативно-діяльнісний, забезпечив оволодіння музично-педагогічною імпровізацією, уміннями планувати музично-педагогічний результат, розвиток креативності та асертивності майбутнього вчителя музики. Метою даного етапу було поглиблене формування методичної підготовленості на праксеологічних засадах, зокрема досягнення результативності та ефективності методичних дій.

6. Основну увагу в процесі формування методичної підготовленості на засадах праксеологічного підходу було приділено питанням подолання консерватизму в підходах до навчально-виховної діяльності й наявних стереотипів музично-педагогічної праці та процесу мислення в учасників процесу навчання і виховання. З цією метою було впроваджено інноваційну технологію Agile, що забезпечила гнучкість та ефективність процесу формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики.

7. Контрольний зріз та порівняння результатів ЕГ та КГ засвідчили, що запропонована організаційно-технологічна модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу є ефективною, вона сприяє сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю, розумінню сутності, особливостей та вимог методичної діяльності, здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність, сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності та оволодінню комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності, що сприяють ефективності методичної діяльності майбутнього вчителя музики в цілому.

Основні положення розділу відображені в публікаціях авторки: [33-57].

Список використаних джерел до розділу 4

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования : Учебн. пособие для преподавателей, аспирантов, слушателей ФПК. – М. : Прометей МПГУ, 1990. – 272 с.
3. Батракова С. Н. Эстетические ориентации педагога как средство регуляции учебной деятельности учащихся / С. Н. Батракова // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний : сб. материалов Всесоюзного симпозиума : в 2 ч. – Москва – Одесса : Черноморська комуна, 1990. – 2ч. – С. 7-9.
4. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / А. Бергсон. – Минск : Харверст, 1999. – 1408 с.
5. Бех І. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / Іван Бех // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 1–4.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
7. Булатова О. Должен ли педагог быть режиссером? / Оксана Булатова // Директор школы. – 2007. – №3. – С. 33-37.
8. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Оксана Сергеевна Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
9. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. Вилюнас. – М.: МГУ, 1976. – 142 с.
10. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения : в сист. извлеч. / Герbart Иоганн; пер. с нем. А. В. Адольфа. – М.: Изд.

К. Тихомирова. Типолиторг. рус. т-ва печ. и изд. дела, 1906. – XV, 365 с. – (Педагогическая библиотека. Изд. К. Тихомировым и А. Адольфом; Вып. 14).

11. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Мн. : Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.

12. Евланов Л. Г., Кутузов В.А. Экспертные оценки в управлении. М., 1978. – 133 с.

13. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18.

14. Завалко К. В. Основи інноваційної діяльності вчителя музики: навчально-методичний посібник / Завалко К. В. – Черкаси : Друкарня "Черкаський ЦНП", 2013. – 211 с.

15. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.

16. Ковбасюк А. Фонетика мови та її вплив на спів / Андрій Ковбасюк // Вісник Львів. ун-ту. – Серія: Мист-во. –2012; Вип. 11. – С. 117–122. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/artstudies/article/.../3010.

17. Коробова І. В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія / І. В. Коробова. – Херсон : ФОП Грінь Д. С., 2016. – 366 с.

18. Ларченко Т. В. Эмоциональное стимулирование учебно-познавательной активности студентов в условиях педагогического общения / Т. В. Ларченко // Психология образования сегодня: Теория и практика: Матер. Междунар. научно-практ. Конф. – Минск: БГПУ, 2003. – С. 105-109.

19. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – М. : Искусство, 1969. – 424 с.

20. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : кн. для учителя / Юдифь Львовна Львова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.

21. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 492 с.
22. Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность: пособие для студ. пед. ин-тов / Этель Шулимовна Натанзон. – М.: Просвещение, 1968. – 64 с.
23. Новые подходы к методологии оценки образовательных результатов / М. В. Артамонова, И. Н. Медведева, О. И. Мартынюк и др. // Экономика образования. – 2010. – №2. – С. 47-73.
24. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальнопедагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Наталія Анатоліївна Овчаренко; Київ. ун-т імені Б. Грінченка. – К., 2016. – 38 с.
25. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
26. Основы математической статистики: Учеб. пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. С. Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
27. Пазухина С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
28. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]; под ред. С. А. Смиронова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
29. Педагогика: современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.

30. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 422 с.

31. Полякова Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е. С. Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 543 с.

32. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищою освітою : Наказ Міністерства освіти України № 285 від 31.07.1999 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://www.uazakon.com>

33. Проворова Є. М. Використання мережевих та мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Збірник наукових праць "Гуманізація навчально-виховного процесу" за заг. редакцією проф. В. І. Сипченка. – Харків: ТОВ "Видавництво НТМТ", 2016, №2 (76). – С. 80-89.

34. Проворова Є. М. Володіння засобами педагогічної комунікації як складова комунікативної компетентності вчителя музики / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол. Н.В. Гузій (відповідальний редактор) та інші. – Вип. 9(19). – К.: НПУ, 2009. – С.18-22

35. Проворова Є. М. До питання вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в естрадній манері співу / Є. М. Проворова // Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару 27-28 лютого 2014 року. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 136-139.

36. Проворова Є. М. Інноваційна спрямованість методичної підготовки майбутнього вчителя музики у праксеологічному вимірі / Є. М. Проворова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики

XXI століття: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції 14-15 квітня 2016. – Київ: ун-т імені Б.Грінченка, 2016. – С.638-647.

37. Проворова Є. М. Інноваційний напрямок вокальної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін / Є. М. Проворова // Міжнародна науково-методична конференція "Мистецька освіта у вимірах сучасності" Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова 15-17 травня 2014 р. с.12

38. Проворова Є. М. Інтегрований спецкурс "Основи музично-педагогічної праксеології": з досвіду викладання / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 143. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С.71-75.

39. Проворова Є. М. Методи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики на заняттях з постановки голосу / Є. М. Проворова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки, Вип. 136 - Черкаси, 2008. – С. 31-35.

40. Проворова Є. М. Методична підготовка майбутніх учителів музики в умовах магістратури / Є. М. Проворова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 12(55). – Частина 1. – Рівне: РДГУ, 2015. – С. 343-351.

41. Проворова Є. М. Міжпредметна інтеграція у методичній підготовці майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Наукове електронне видання: Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. – Випуск 5. Частина 1, – Слов'янськ. – 2017. С. 235-246.

42. Проворова Є. М. Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики - програма інтегрованого

спецкурсу / Є. М. Проворова // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 39 с.

43. Проворова Є. М. Особистість учителя музики у мистецько-педагогічних наративах Анатолія Авдієвського: праксеологічний аспект / Є. М. Проворова // Сучасна мистецька освіта: матеріали I Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл. : доктор пед. наук, проф. А. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 46-49.

44. Проворова Є. М. Особливості виконання вокальної музики епохи бароко / Є. М. Проворова // Наукові записки: [збірник наукових статей]/М-во освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Випуск 91. – С.199-206.

45. Проворова Є. М. Особливості морального виховання підлітків у позашкільному естрадному колективі / Є. М. Проворова Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету 9-10 лютого 2012 року. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.99-101

46. Проворова Є. М. Особливості музично-педагогічної комунікації вчителя та учнів на уроках музики / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С.276-285.

47. Проворова Є. М. Особливості організації педагогічної взаємодії викладача і студента на індивідуальних заняттях з постановки голосу / Є. М. Проворова // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. - С. 177-178.

48. Проворова Є. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до проектування уроку: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Науковий журнал "ScienceRise" Педагогічна освіта. Journal's international indexing: IndexCopernicus, РИНЦ, CrossRef, WorldCat, DOAJ, Base, Citefactor, OAJ,

Ulrich's Periodicals Directory, Scientific Indexing Services, GIF, ISJ, Jornalindex. №10/5 (15) 2015. – С.49-53.

49. Проворова Є. М. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / Журнал індексується в РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory (#), CiteFactor та Index Copernicus International. / [гол.ред. П.Ю. Саух, відп.ред. Н.А. Сейко]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 4 (86). – С.120-124.

50. Проворова Є. М. Розвиток творчого потенціалу в процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова, Кренько Ю.С. // Проблеми сучасної музичної освіти: матеріали звітно-наукової конференції студентів Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова Вип.5. – Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С.54-60.

51. Проворова Є. М. Специфіка вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя музики / Є. М. Проворова // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: зб. Матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачеве, 19-20 березня 2015 р. – Мукачеве: МДУ, 2015. – 240 с. С.66-69.

52. Проворова Є. М. Сформованість методичної підготовленості майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу / Є. М. Проворова // Науковий журнал "ScienceRise" Педагогічна освіта. Journal's international indexing: IndexCopernicus, РИНЦ, CrossRef, WorldCat, DOAJ, Base, Citefactor, OAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Scientific Indexing Services, GIF, ISJ, Jornalindex. №2 (22) 2018. – С.29-34.

53. Проворова Є. М. Термінологічний словник-довідник: основи музично-педагогічної праксеології / Є. М. Проворова // – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 52 с.

54. Проворова Є. М. Технологія майстер-класу у методичній підготовці майбутніх учителів музики / Є. М. Проворова // Наукові записки / Ред.кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія: Педагогічні науки. Збірник зареєстровано в міжнародних науково метричних базах Google Scholar, Directory of Open Access Journals (DOAJ). – Кропивницький: РРВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 124-129

55. Проворова Є. М. Фахова практика майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід – Навчально-методичний посібник / Проворова Є.М. // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 152 с.

56. Проворова Є. М. Форми організації спільної діяльності викладачів та студентів в умовах музично-педагогічної освіти / Є. М. Проворова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти", 22-24 квітня 2009 року до 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 8(13). – К.: НПУ, 2009. – С.3-6.

57. Проворова Є. М. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід / Є. М. Проворова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2016. – Вип. 4 (86). – С.120-124.

58. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

59. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – С. 76.

60. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. / В.В. Рибалка / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2009 – 575 с.

61. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. – 2-ге видання, доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
62. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011. – 640 с.
63. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.
64. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О.Я.Савченко // Педагогічні видання / е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку". – [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical.
65. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
66. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды / Ольга Павловна Санникова. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
67. Сафонова Н.А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2015. – Т. 10. – С. 211–215. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95086.htm>.
68. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
69. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль "Направленность". (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
70. Семиченко В.А. Психология личности : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В.А. Семиченко. – Київ : Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.

71. Симонов П.В. Эмоции и воспитание / П.В. Симонов // Вопросы философии. – 1981. – №3. – С.39-48.
72. Словарь психолога-практика / сос. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 976 с.
73. Словник термінології кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу: [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://www.uadocs.exdat.com>
74. Україна: в ХХІ сторіччя через якість до кращого життя // Матер. І Всеукр. з'їзду якості. К.: Українська асоціація якості, 1999. – 150 с.
75. Федулова Л.І. Методика викладання економічних дисциплін: навч. Посібник / Л.І. Федулова. – Миколаїв: Іліон 2001. – 372 с.
76. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – Спб.: Речь, 2000. – 320 с.
77. Шаповал М.І. Основи стандартизації, управління якістю і сертифікації: Підручник. – К., 1997. – 150 с.
78. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія / О. Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 394 с.
79. Ятло Л. Принципи співацького звукоутворення та деякі особливості роботи над ним в дитячому хорі /Леонід Ятло, Людмила Ятло [Електронний ресурс]. – Режим доступу: library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog.../visnuk_19.pdf.
80. Beloshapka V., Redchenko K. Letters to the Editor: The Office of Strategy Management // Harvard Business Review — February 2006.
81. Kaplan R.S., Norton D.P Creating the Office of Strategy Management: Working Paper 05-071, 2005.
82. Peha Steve Agile Schools: How Technology Saves Education (Just Not the Way We Thought it Would). Режим доступу: <https://www.infoq.com/articles/agile-schools-education>.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої педагогічної освіти, що конкретизовано у спроектованій, науково обґрунтованій та експериментально перевіреній організаційно-технологічній моделі методичної підготовки. Теоретичний аналіз проблеми та отримані результати дослідно-експериментальної роботи дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Здійснений у процесі дослідження аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить про різноманітність підходів до фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики. Одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти визначається підготовка фахівців, які не лише володіють фаховою компетентністю, а й орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення, самореалізації, ефективного застосування інновацій. Аналіз і систематизація категоріального апарату власного наукового пошуку, дозволили скласти категорійну матрицю, що демонструє наше розуміння теорії та праксеології, а також гармонізує логіко-змістовне відображення об'єкта і предмета науково-дослідної роботи. У контексті проблеми дослідження праксеологію, як загальнонаукову та трансдисциплінарну галузь знань, визначаємо як важливу методологічну основу для обґрунтування особливостей оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики як творчих фахівців із індивідуальним стилем фахової діяльності.

2. Системний аналіз понять «освіта», «мистецька освіта», «музично-педагогічна освіта», «професійна підготовка» дозволив визначити феномен «методична підготовка майбутніх учителів музики» як процес музично-педагогічного навчання, спрямований на оволодіння методичними знаннями, досвідом, практичними вміннями в галузі музичної освіти, а результатом є методична підготовленість.

3. Згідно з результатами дослідження структура методичної підготовленості вчителя музики як динамічної цілісності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-рефлексивного, креативно-конативного, емоційно-вольового та комунікативно-асертивного компонентів. Мотиваційно-ціннісний розкриває мотиви і потреби, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музики, прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками, установка на вдосконалення музично-педагогічного процесу; когнітивно-рефлексивний – володіння праксеологічно-методологічними знаннями, знаннями з методики музичного навчання та виховання, володіння педагогічною рефлексією; креативно-конативний – здатність до творчості, до музично-педагогічної імпровізації, володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та аналізувати ефективність методичних дій; емоційно-вольовий – наявність емпатії, сформованість емоційної стійкості та емоційної гнучкості, а також сформованість наполегливості та цілеспрямованості; комунікативно-асертивний – володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації, уміння орієнтуватися у ситуації педагогічної взаємодії на основі поваги до учнів, готовності адекватно реалізовувати власні педагогічні прагнення та сформованість асертивності.

4. Критеріями методичної підготовленості вчителя музики визначено такі: міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю; ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності; міра здатності до творчих впроваджень у методичній діяльності; ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності; ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності. Діагностика стану методичної підготовленості майбутніх учителів музики згідно із запропонованими критеріями дозволила визначити її рівні, а саме: формально-наслідувальний, відтворювально-продуктивний, адаптивно-конструктивний та творчо-інтерпретаційний. Визначені рівні відрізняються здатністю студентів до

творчого самовиявлення у практичних вимірах методичної діяльності – проектуванні, реалізації планів, аналізі та оцінюванні її результатів.

5. Модель методично-праксеологічної парадигми методичної підготовки майбутніх учителів музики структуровано у вигляді кулі, що має три рівні (ядро і дві оболонки): перший рівень – жорстке ядро – імператив; другий рівень – напрямки діяльності та третій рівень – результати діяльності. Зазначимо, що в так званих захисних оболонках ядра, постійно тривають зміни і вони не обов'язково пов'язані зі змінами в «ядрі». Зміна «ядра» відбувається тільки зі зміною освітньої системи. Імперативом методично-праксеологічної парадигми вчителя музики вважаємо якість методичної дії, другий рівень представлений такими напрямками музично-педагогічної діяльності вчителя музики, як музичне виховання, музичне навчання та музичне виконавство, третій рівень представлений продуктивністю, ефективністю, результативністю та успішністю як праксеологічними складниками музично-педагогічної діяльності.

6. Педагогічними умовами методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу визначено: спонукання студентів до креативного самовираження в музично-педагогічній діяльності шляхом створення професійного праксеологічно-зорієнтованого середовища; впровадження інтерактивного навчання; оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів методичної підготовки з проєкцією на майбутню продуктивну діяльність; залучення студентів до апробації і створення нових оригінальних методик навчання музики школярів.

7. Розроблено та експериментально перевірено організаційно-технологічну модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Модель охоплює три блоки: теоретико-методологічний (мета, завдання, методологічні підходи, структурні компоненти та принципи), методико-технологічний (педагогічні умови, етапи формування, відповідно до яких дібрано зміст, форми, методи та засоби методичної підготовки студентів) та діагностико-результативний (критерії

діагностики, визначення якості та рівнів сформованості методичної підготовленості студентів, методики діагностики). Результатом є якісна методична підготовленість майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

8. Констатувальний експеримент передбачав реалізацію двох етапів. На першому етапі здійснено педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом, вивчено досвід музично-педагогічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти III–IV рівнів акредитації, визначено рівень розуміння викладачами і студентами значущості проблеми володіння методичною підготовленістю, загальний стан методичної підготовки, практики. На другому етапі було проведено діагностичний констатувальний експеримент. Виявлено, що 25% майбутніх учителів музики знаходяться на формально наслідуваному рівні, 37,5% – на відтворювально-репродуктивному, 37,5% на адаптивно-конструктивному.

9. Експериментальна перевірка запропонованої організаційно-технологічної моделі методичної підготовки майбутніх учителів музики засвідчила, що рівень сформованості методичної підготовленості майбутніх учителів музики в КГ істотно не змінився, тоді як в ЕГ відбулися помітні зміни, що характеризують збільшення кількості студентів із відтворювально-репродуктивним (достатній), творчо-інтерпретаційним (високий) рівнями і значне їх зменшення з формально-наслідувальним (низький) і адаптивно-конструктивним (середній) рівнями сформованості методичної підготовленості. Отже, запропонована організаційно-технологічна модель методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу є ефективною.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків передбачають проведення дослідження щодо організації моніторингу якості освіти вчителів музики, формування праксеологічної готовності майбутніх учителів музики до різних видів фахової діяльності.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиця 3.2

Розподіл балів за критеріями та показниками методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Критерій	Показники	Кількість балів
Міра сформованості спонукальних мотивів та ціннісних орієнтацій до оволодіння методичною діяльністю (60 балів)	- наявність методичної спрямованості майбутнього вчителя музики (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації);	- 20 балів
	- наявність прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями і навичками;	- 20 балів
	- сформованість установки на удосконалення музично-педагогічного процесу;	- 20 балів
Ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог методичної діяльності (60 балів)	- сформованість праксеологічно-методологічних знань;	- 20 балів
	- сформованість методичної обізнаності щодо методики музичного навчання та виховання;	- 20 балів
	- володіння педагогічною рефлексією;	- 20 балів
Міра здатності творчо впроваджувати ефективну методичну діяльність (60 балів)	- розвиненість креативності;	- 15 балів
	- володіння музично-педагогічною імпровізацією;	- 15 балів
	- володіння уміннями планувати музично-педагогічний результат;	- 15 балів
	- володіння праксеологічним аналізом методичних дій;	- 15 балів
Ступінь сформованості емоційно-вольової включеності до методичної діяльності (60 балів)	- наявність емпатії;	- 12 балів
	- сформованість емоційної стійкості;	- 12 балів
	- сформованість емоційної гнучкості;	- 12 балів
	- сформованість наполегливості;	- 12 балів
	- сила вияву цілеспрямованості	- 12 балів
Ступінь оволодіння комунікативною діяльністю на основі сформованої асертивності (60 балів)	- володіння засобами ефективної музично-педагогічної комунікації;	- 20 балів
	- володіння уміннями орієнтуватися у ситуації музично-педагогічної взаємодії;	- 20 балів
	- сформованість асертивності	- 20 балів

Формально-наслідувальний (низький) – 0-75 балів

Відтворювально-репродуктивний (достатній) – 76-150 балів

Адаптивно-конструктивний (середній) – 151-225 балів

Творчо-інтерпретаційний (високий) – 226-300 балів

Критерій – 0-15 (низький), 16-30 (достатній), 31-45 (середній), 46-60 (високий).

ДОДАТОК Б

**Опитувальник на визначення стану методичної підготовки
майбутніх учителів музики**

Шановний колего!

Просимо посприяти у дослідженні проблеми вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватись лише в узагальненому викладі. Вдячні Вам за співпрацю.

1. Назва ВНЗ, курс, група _____

2. Як виявлявся Ваш інтерес до професії педагога-музиканта?

(підкресліть):

2.1. Інтересом до діяльності видатних музикантів-педагогів;

2.2. Спілкуванням з дітьми;

2.3. Спостереженням за роботою своїх шкільних учителів.

2.4. Інтересу до майбутньої професії не виявляв /ла.

2.5. Ваша відповідь. _____

3. За що Ви насамперед поважали учителів (підкресліть):

3.1. це "сильна особистість";

3.2. за особисті якості;

3.3. за цікаво проведені уроки;

3.4. за ерудицію в різних галузях знань;

3.5. Ваша відповідь.....

4. Що Вас не задовольняло у шкільних учителях? (підкресліть):

4.1. недостатня професійна компетентність;

4.2. відсутність емпатії;

4.3. формалізм, байдужість.

5. Що вплинуло на Ваше рішення вступити на мистецький факультет?

(підкресліть):

- 5.1. поради батьків, друзів, учителів;
- 5.2. бажання займатися музикою;
- 5.3. відсутність великого вступного конкурсу;
- 5.4. свідоме обрання професії вчителем музики.
- 5.5. ваша відповідь. _____

6. Чи подобається вам навчатися на мистецькому факультеті?

(підкресліть)

- 6.1. Так, тут прекрасні викладачі.
- 6.2. Так, тут розширюється коло знань.
- 6.3. Так, тут поглиблюються уміння.
- 6.4. Ваша відповідь _____.

7. Як Ви охарактеризуєте якість методичної підготовки, отриманої під час навчання? (підкресліть потрібне):

маю несистематизовані (*систематизовані*) знання з різних циклів музичних, психолого-педагогічних наук;

не маю уявлення (*маю загальні уявлення, маю чітке уявлення*) про важливі професійні уміння (оволодів/ла в цілому ними).

8. Оцініть Ваш рівень знань з музичних (8.1), методичних (8.2) дисциплін:

- 8.1. Високий. 8.2;
- 8.1. Середній. 8.2.;
- 8.1. Нижче середнього. 8.2. (обведіть номери).

АНКЕТА

Опитувальник щодо визначення стану педагогічної практики у ЗВО

Ваші відповіді будуть використовуватись лише в узагальненому викладі. Вдячні Вам за співпрацю.

1. ЗВО, курс, група

2. Де Ви проходили педагогічну практику? (школа, коледж, гімназія)
(підкресліть)

3. У чому полягає значення педпрактики для Вас:

3.1. набув/ла досвіду роботи з учнями;

3.2. отримав/ла позитивну професійну мотивацію;

3.3. усвідомив/ла прогалини в теоретичних знаннях і практичних
уміннях (підкресліть потрібне);

3.4. Ваш варіант відповіді _____.

4. З чим Ви пов'язуєте недоліки у викладанні предметів і проведенні
виховних заходів у школі?

4.1. з відсутністю систематизованих психолого-педагогічних знань
щодо учнів;

4.2. з відсутністю методичних знань про правильну побудову уроку;

4.3. з не володінням музично-педагогічною технологією навчання;

4.4. Ваш варіант відповіді _____.

5. Які позакласні заходи Ви проводили у період практики:

позакласні творчі заходи,

мистецькі свята,

концерти (підкресліть).

6. На Вашу думку, в чому мета дослідницької самостійної роботи під
час педпрактики:

6.1. закріпити та поглибити теоретичні знання;

6.2. це засіб інтеграції теоретичної і практичної роботи;

6.3. не виконував/ла дослідницької самостійної роботи (підкресліть потрібне).

7. Які з наведених спецкурсів Ви б хотіли мати в навчальному плані:

7.1. "Основи музично-педагогічної практиології";

7.2. "Професійна компетентність учителя музики";

7.3. "Практика в системі методичної підготовки вчителя музики".

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Шановний учителю!

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стаж роботи вчителем музики _____

Назва школи _____

1. У чому полягає ефективність уроку? Які критерії його ефективності? _____

2. З урахуванням яких підходів і принципів Ви будете уроки музики? _____

3. Які традиційні та інноваційні типи уроків Ви використовуєте у своїй практиці? _____

4. Які етапи уроку, на вашу думку, стимулюють навчально-пізнавальну активність учнів? _____

5. Назвіть основні недоліки, на вашу думку, програм з музичного мистецтва _____

6. Які методи навчання Ви найчастіше використовуєте на уроці музики?

Традиційні: _____

Інноваційні _____

Дякуємо за співпрацю!

Анкета

Назвіть країну, у якій Ви живете: _____

Прізвище, ім'я, вік _____

Який заклад закінчили: _____

Стаж роботи: у школі - _____

Стаж роботи у ВНЗ - _____

1. Чи проводите ви заняття із залученням інноваційних методів?

Так. Ні.

2. Чи подобається Вам зі своїми товаришами організувати вокальні концерти, конкурси?

Так. Ні.

3. Чи берете ініціативу на себе у процесі вирішення вокально-педагогічних проблем?

Так. Ні.

4. Чи встановлюєте Ви контакти з конкурентами на вокальних конкурсах?

Так. Ні.

5. Чи любляете Ви колективні вокальні проекти?

Так. Ні.

6. Чи впевнено Ви проводите вокально-просвітницький захід серед незнайомих людей?

Так. Ні.

7. Чи займаєтесь Ви суспільною роботою в школі?

Так. Ні.

8. Чи подобається Вам розповідати про вокальне мистецтво своїм колегам, учням?

Так. Ні.

9. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли розповідаєте про вокальне мистецтво, або виконуєте вокальні твори?

Так. Ні.

10. Чи відоме вам слово праксеологія?

Так. Ні.

11. Як ви вважаєте, ваша діяльність є ефективною?

Так. Ні.

12. Чи ваша співацька діяльність є результативною?

Так. Ні.

Questionnaire

The country you live in _____

Full name _____

Number of years _____

What educational institution did you finish _____

Work experience:

at school _____

in higher educational institution _____

1. Do you conduct classes with the use of innovative methods?

Yes. No.

2. Do you like organizing your vocal concerts, contests with your comrades?

Yes. No.

3. Do you take the initiative on yourself in the process of solving vocal-pedagogical problems?

Yes. No.

4. Do you establish contacts with competitors in vocal competitions?

Yes. No.

5. Do you enjoy collective vocal projects?

Yes. No.

6. Do you feel confident conducting vocal and educational events for strangers?

Yes. No.

7. Do you do any social work at school?

Yes. No.

8. Do you like discussing with your colleagues and students vocal art?

Yes. No.

9. Do you feel confident while talking about vocal art or doing vocal performances?

Yes. No.

10. Do you know the word praxeology?

Yes. No.

11. Do you think your activity is effective?

Yes. No.

12. Is your singing activity effective?

Yes. No.

Анкета
для вчителів музики курсів підвищення кваліфікації
 (адаптовано за В. Мозговим)

Будь ласка, дайте відповіді на запитання, зробіть позначку біля відповідного варіанту. Дякуємо за допомогу!

1) Проранжуйте виділені вислови за мірою зменшення їх значущості при складанні плану-конспекту уроку музики.

навчальний елемент;
 задум навчального заняття;
 моделювання педагогічних ситуацій;
 режисура дій учителя та учнів;
 оформлення плану-конспекту уроку;
 визначення форм, методів і засобів навчання;
 режисура педагогічного простору;

2) Чи виникають у Вас труднощі щодо налагодження педагогічної взаємодії з учнями у процесі проведення навчальних занять?

а) так б) ні в) інколи г) вагаюсь з відповіддю

3) Чи виникають у Вас труднощі щодо налагодження педагогічної взаємодії з учнями у процесі організації позанавчальної діяльності з музики ?

а) так б) ні в) інколи г) вагаюсь з відповіддю

4) Чи часто Ви у своїй педагогічній практиці використовуєте педагогічну імпровізацію?

а) так б) ні в) інколи г) вагаюсь з відповіддю

5) Чи часто Ви проводите заняття у соціоігровому стилі?

а) так б) ні в) інколи г) вагаюсь з відповіддю

6) Якими критеріями Ви б користувалися, якби довелось визначити ефективність проведеного Вами навчального заняття?:

*а) оцінка в журналі;
 б) навчальна дисципліна учнів;
 в) ініціативність учнів (студентів);*

г) доброзичлива атмосфера (на уроці, лекційному, практичному занятті).

7) Коли б Вам видалася можливість обрати програму курсів підвищення кваліфікації учителів, які з перелічених курсів Вас зацікавили (обраний розділ відмітьте позначкою):

- а) інновації у педагогічній діяльності;*
- б) методика викладання музики;*
- в) основи музично-педагогічної психології;*
- г) інтерактивні методи навчання;*
- д) педагогічна майстерність.*

3. Ваш педагогічний стаж:

-
- а) до 5-ти років;*
 - б) від 6 до 10 років;*
 - в) від 11 до 15 років;*
 - г) від 16 до 20 років;*
 - д) від 21 до 25 років;*
 - е) понад 26 років.*

Програма спецкурсу
"ОСНОВИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКСЕОЛОГІЇ В
МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ"

I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасна школа і суспільство все більш явно потребують учителя, готового працювати творчо, ефективно та результативно. Методична діяльність виявляється не лише у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, а й забезпечує успішність, ефективність, слугує оновленню змісту сучасної музично-педагогічної освіти, удосконалює педагогічні технології.

Головним завданням реформування фахово-методичної підготовки майбутніх учителів музики, в контексті інтеграції до світового науково-освітнього простору, є формування творчої особистості фахівця з "інноваційним типом мислення" (В. Кремень), підготовленого до успішного саморозвитку і самореалізації в мінливому полікультурному світі. Реалізація освітніх завдань значною мірою залежить від професіоналізму вчителя музики, який доцільно поєднує у собі риси педагога і психолога, музикознавця, культуролога, вихователя, менеджера освіти, тьютора, фасилітатора, його успішної багатопланової фахово-методичної діяльності, що орієнтована на творчість і новаторство.

Використання ідей та принципів педагогічної праксеології у процесі музично-педагогічної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі дозволяє підвищити ефективність процесу музичного навчання та виховання школярів, що відповідає вимогам нової освітньої парадигми, наповнити життєдіяльність молоді морально-етичними і культурно-естетичними

цінностями музичної культури, стимулювати прагнення до самовдосконалення й самореалізації.

Будучи недостатньо представленою у традиційних навчальних планах вищих закладів освіти проблема педагогічної праксеології потребує свого вирішення, на що й спрямовується розроблений спецкурс "*Основи музично-педагогічної праксеології в методичній підготовці майбутнього вчителя музики*". Спецкурс є логічним доповненням музичних, педагогічних, методичних дисциплін, дозволяє систематизувати знання про загальну теорію педагогічної діяльності, дає уявлення про основні форми, методи і напрями, умови доцільної і раціональної музично-педагогічної діяльності.

Мета спецкурсу: сприяти усвідомленню студентами праксеологічного характеру майбутньої методичної діяльності, набуттю практико орієнтованих знань про загальні принципи й способи раціональної і продуктивної музично-педагогічної діяльності, доцільність педагогічних дій; сприяти розвитку самостійності мислення, волевих рис характеру, здібностей до самоорганізації, готовності до професійної рефлексії, усвідомлення майбутніми вчителями музики важливості виразності, емоційності та динамічності у педагогічній дії.

Завдання спецкурсу полягає у сприянні засвоєнню студентами професійно-орієнтованих знань стосовно ефективних норм музично-педагогічної діяльності, максимальної доцільності дій учителя музики на уроці, практико-орієнтованих знань щодо сучасних освітніх технологій в галузі мистецької освіти; у формуванні досвіду критичного аналізу, особистісно-професійного ставлення до явищ та процесів мистецької освіти, стимулюванні творчої активності студентів, у сприянні формуванню потреб самовдосконалення та самоосвіти в процесі освітньої та майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Відповідно до зазначеної мети та завдань спецкурсу зміст програми охоплює сім основних тем, в яких різнобічно розкривається сутність методичної діяльності вчителя музики на праксеологічних засадах:

педагогічна праксеологія в системі наукового знання; основні категорії педагогічної праксеології; призма ефективності уроку музики; праксеологічні характеристики музично-педагогічної діяльності вчителя музики; розвиток праксеологічної продуктивності учителя музики; методична підготовка вчителя музики на засадах праксеологічного підходу; музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики.

Програма спецкурсу розрахована на 54 години (1 кредит), з них 36 аудиторних. Система практичних занять сприяє збагаченню студентами праксеологічного досвіду музично-педагогічної діяльності, активізації їх пізнавально-творчої діяльності, спрямованої на удосконалення методичної діяльності. Використання активних та евристичних методів навчання, Agile методу, проведення тематичних дискусій, організації лабораторних практикумів тощо, забезпечує реалізацію принципу творчої активності всіх учасників навчальної взаємодії. Оцінювання навчальної діяльності студентів здійснюється за системою рейтингового контролю якості знань та пізнавально-творчої активності.

Представлена програма спецкурсу розроблена за результатами власних досліджень автора та є спробою реалізації авторського бачення сутності та змісту підготовки майбутнього вчителя музики до методичної діяльності на праксеологічних засадах. Запропонований спецкурс поглиблює та продовжує зміст курсів "Методика музичного виховання" та "Основи педагогічної творчості та майстерності".

II. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№	Назви тем	Кількість годин					Самостійна робота
		Аудиторна робота					
		Всього	Всього аудиторних	Лекції	Семінари	Практичні заняття	
1.	Педагогічна праксеологія в системі наукового знання	8	6	2	2	2	2
2.	Основні категорії педагогічної праксеології	8	6	2	2	2	2
3.	Музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики	12	8		2	6	4
4.	Праксеологічні характеристики музично-педагогічної діяльності вчителя музики	10	6		2	4	4
5.	Розвиток праксеологічної продуктивності учителя музики	8	4		2	2	4
6.	Методична підготовка вчителя музики на засадах праксеологічного підходу	2					2
7.	Призма ефективності уроку музики	6	6	2		4	
	Разом	54	36	6	10	20	18

III. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

Тема 1. Педагогічна праксеологія в системі наукового знання

Праксеологія освіти в системі наукового знання. Основні категорії педагогічної праксеології, її завдання, функції, принципи. Практичне аспекти побудови освітніх технологій. Генезис поняття "педагогічна праксеологія" у контексті фахової та методичної діяльності вчителя.

Тема 2. Основні категорії педагогічної праксеології

Професіоналізм педагога як праксеологічна характеристика. Практичне проблеми педагогічної діяльності: праксеологічні помилки та корекція. Розвиток праксеологічної продуктивності вчителя. Практичне характеристики музично-педагогічної діяльності. Характеристика методичної складової мистецької праксеології.

Тема 3. Призма ефективності уроку музики

Ефективні музично-педагогічні концепції (концепція К. Орфа, Е. Жак-Дакльроза, З. Кодая). Ефективні стратегії побудови уроку музики. Ефективні інноваційні музично-педагогічні технології. Критерії ефективності навчального процесу. Задоволеність і зацікавленість сторін музично-педагогічного процесу.

Тема 4. Праксеологічні характеристики музично-педагогічної діяльності вчителя музики

Зміст та специфіка педагогічних дій і діяльності майбутнього вчителя музики в праксеологічному контексті. Процесуально-функціональний аналіз методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу. Сутність, принципи, функції праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя музики. Ознаки якості музично-педагогічної діяльності вчителя музики: результативність процесу навчання, ефективність, якісна визначеність музично-педагогічної діяльності учителя музики. Принципи підвищення ефективності та результативності методичної діяльності студентів.

Тема 5. Розвиток праксеологічної продуктивності учителя музики

Професійний потенціал учителя музики. Організація успішної та продуктивної музично-педагогічної діяльності: удосконалення практичної методичної діяльності; підвищення рівня її раціональності й ефективності. Технології успішної методичної діяльності визначних особистостей музикантів-педагогів. Праксеологічні помилки учителя музики. Праксеологічна корекція музично-педагогічної діяльності.

Тема 6. Методична підготовка вчителя музики на засадах праксеологічного підходу

Сутність та характеристика праксеологічно орієнтованих методів і прийомів викладання музичних дисциплін. Методична підготовка майбутнього вчителя до розробки уроку музики на засадах праксеологічного підходу. Сучасні освітні технології викладання музики в школі в

праксеологічному контексті. Удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики на засадах праксеологічного підходу.

Тема 7. Музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Праксеологічні основи музично-педагогічної освіти. Освітні парадигми методичної підготовки майбутнього вчителя музики: науково-педагогічні закономірності, фактори, тенденції і напрями її модернізації. Загальнонаукові підходи до методичної підготовки майбутнього вчителя музики

Становлення методичної підготовки майбутніх учителів музики у закладах вищої педагогічної освіти України та у зарубіжному освітньому досвіді. Ключові поняття методичної підготовки майбутнього вчителя музики крізь призму педагогічної праксеології.

IV. ТЕМАТИКА СЕМІНАРСЬКИХ ТА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Семінарсько-практичні заняття

- | | |
|--------------------|---|
| Семінар 1 (Тема 1) | Педагогічна праксеологія в системі наукового знання |
| Семінар 2 (Тема 2) | Основні категорії педагогічної праксеології |
| Семінар 3 (Тема 3) | Музично-педагогічна освіта як середовище вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя музики |
| Семінар 4 (Тема 4) | Праксеологічні характеристики музично-педагогічної діяльності вчителя музики |
| Семінар 5 (Тема 5) | Розвиток праксеологічної продуктивності учителя музики |

Практичні заняття

- | | |
|--------------------|--|
| Заняття 1 (Тема 1) | Основні поняття педагогічної праксеології |
| Заняття 2 (Тема 2) | Ефективність, результативність, продуктивність та якість методичної діяльності |
| Заняття 3 (Тема 7) | Ефективність ритмічного виховання в концепції Е. Жак-Далькроза (педагогічна майстерня) |
| Заняття 4 (Тема 7) | Ефективність розвитку музичного слуху в концепції З. Кодая (педагогічна майстерня) |

- Заняття 5 (Тема 7) Ефективність розвитку творчих здібностей в концепції К. Орфа (педагогічна майстерня)
- Заняття 6 (Тема 4) Підвищення ефективності та результативності методичної діяльності
- Заняття 7 (Тема 4) Сутність, принципи, функції праксеологічного підходу (творча дискусія)
- Заняття 8 (Тема 5) Практиологічні помилки учителя музики (ділова гра)
- Заняття 9 (Тема 7) Ключові поняття методичної підготовки майбутнього вчителя музики крізь призму педагогічної праксеології
- Заняття 10 (Тема 7) Інтернет-ресурси в роботі вчителя музики

V. ЗАГАЛЬНА БІБЛІОГРАФІЯ ДО СПЕЦКУРСУ

Основна

Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин. – Москва, 1983. – 300с.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1983. – с. 181

Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 109 с.

Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання : [моногр.] / О. В. Єременко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.

Зуев П.В. Практиологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения / П.В.Зуев // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 7–15.

Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

Колесникова И. А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е. В.Титова. — М.: Издательский центр "Академия", 2005. — С. 34

Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – с. 73 – 74

Нарский И. Тадеуш Котарбиньский как философ и ученый / И. Нарский // Котарбиньский Т. Избранные произведения. – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – С.16-17.

Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.

Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.

Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. : Знання України, 2009. – с. 86-87.

Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / В.Ф. Орлов; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.

Орлов В. Ф. Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін : навч.-метод. посіб. / В.Ф. Орлов, О.О. Фурса, О.В. Баніт. – К.: Едельвейс, 2012. – 272 с.

Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

Падалка Г.М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика [Текст] / Г. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Збірник наукових праць. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 68 – 83.

Проворова Є.М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: теорія і практика: монографія / Проворова Є.М. // Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – 340 с.

Проворова Є.М. Праксеологічний підхід як чинник оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / Проворова Є.М. // Наукові записки / Ред. Кол.: В.В.Радул, В.А.Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – 316 с., С. 101-105

Проворова Є.М. Теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Є.М. Проворова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб.наук.праць / за ред. Т.Степанової. – №1 (60), 2018. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2018. – 420с. С.262-270.

Проворова Є.М. Теоретичний і практичний досвід методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу / Quo vadis humanitaris? Ksiazka pamiatkowa z okazji 65-lecia prof. J.Pawlikowi. – O.Sinkiewicz, A.Kordonski, R.Kordonski. – Wyd-wo VERBINUM, Warszawa – Lwow – Kijow. – 2017. – p.509-525

Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія / О.Є. Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.

Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.

Храмов В.О. Наукова спадщина Т.Котарбінського (До 100-річчя з дня народження мислення) / В.О. Храмов // Філософська думка. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії АН УРСР . – №1. – 1987.– С. 78-85.

Додаткова

Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.

Завалко К.В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія. Монографія. – Черкаси: ЧНУ, 2007. – 274 с.

Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В.Морозов, Д.В. Чернилевский: Учеб. Пособие. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.

Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие /Д.К. Кирпарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.

Estelle R. Jorgensen The Art of Teaching Music (Counterpoints: Music and Education). – Publisher: Indiana University Press, 2008. – 344 p.

Estelle R. Jorgensen Transforming Music Education. – Publisher: Indiana University Press, 2008 – 187 p.

Green Lucy. Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy (Ashgate Popular and Folk Music Series). – Publisher: Routledge, 2008. – 213 p.

ДОДАТОК Г

ТЕСТ "КРЕАТИВНІСТЬ" (Автор Н. Вишнякова)

Тест "Креативність" дозволяє виявити рівень творчих схильностей особистості і побудувати психологічний креативний профіль, рефлексуючи креативний компонент образу "Я - реальний" і уявлення про образ "Я-ідеальний". Порівняння двох образів креативності "Я-реальний" і "Я-ідеальний" дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості.

Вам пропонується самостійно оцінити свої особистісні якості, відповідаючи на питання тесту. Уважно прочитайте питання. При позитивній відповіді на питання поставте знак "+", при негативному поставте знак "-" в графу "Я-реальний" і "Я-ідеальний". Довго над відповіддю не замислюйтесь, тому що перша відповідь є імпульсивною та зазвичай правильною. Будьте щирі!

№	Ін-декс	Зміст питання	Образ "Я-ідеальний"	Образ "Я-реальний"
1.	М	Чи замислюєтеся ви, які причини змушують вас створювати щось нове?		
2.	Д	Чи бувають у вас неприємності через власну цікавості?		
3.	О	Чи виникає у вас бажання оригінально удосконалити гарну річ?		
4.	У	Чи мрієте ви набути популярності, створивши щонебудь соціально нове?		
5.	І	У ситуаціях ризику ви довіряєте інтуїції?		
6.	Е	Ви вважаєте, що в конфліктних ситуаціях можливо уникнути емоційних переживань?		
7.	Г	Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують?		
8.	П	Якщо випаде нагода, ви поміняєте роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9.	М	Ви продумуєте наслідки прийнятого вами рішення?		
10.	Д	Пізнання нового перестає бути цікавим для вас, якщо воно пов'язане з ризиком?		
11.	О	Чи доводилося вам вдало використовувати речі не за призначенням?		
12.	У	Чи буває так, що коли ви розповідаєте про якийнебудь випадок дійсності, то вдаєтеся до вигаданих подробиць?		
13.	І	В екстремальних ситуаціях ви частіше прислухаєтеся до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14.	Е	Чи доставляє вам емоційне задоволення процес творчої діяльності?		
15.	Г	Чи любите ви жартувати і сміятися над собою?		
16.	П	Чи винаходили ви щось нове в цікавій для вас		

		сфері діяльності?		
17.	М	Чи стомлює вас робота, що вимагає творчого мислення в нестандартних ситуаціях?		
18.	Д	Чи відзначають оточуючі, що ви у все вникаєте?		
19.	О	Чи є рідкісним ваше захоплення?		
20.	У	Чи буває, що у вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?		
21.	І	Ви іноді передчуваєте, хто дзвонить вам по телефону, ще не знявши трубку?		
22.	Е	Чи байдужі ви до негативних проявів емоцій чужих дітей?		
23.	Г	Чи смієтеся ви над своїми невдачами?		
24.	П	Чи відвідували б ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?		
25.	М	Чи достатньо для вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?		
26.	Д	На філософські дитячі питання ви знайшли відповіді в зрілому віці?		
27.	О	Чи відчуваєте ви втрату інтересу до оригінальних, ризикованих пропозицій ваших партнерів по роботі?		
28.	У	Чи фантазуєте ви зараз, як би ви жили в іншому місті або в іншому столітті?		
29.	І	Вам важко передбачити наслідки майбутньої події?		
30.	Е	Ви відчуваєте емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?		
31.	Г	Чи буває так, що ви заздалегідь готували жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?		
32.	П	Стомлюють вас несподіванки у професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації?		
33.	М	Ви продумуєте варіанти вирішення важких проблем, перш ніж зробите вибір найбільш продуктивного?		
34.	Д	Коли ви довго не пізнаєте нове, вас мучить відчуття незадоволеності?		
35.	О	Ви любите роботу, що вимагає кмітливості, навіть якщо вона пов'язана з труднощами реалізації?		
36.	У	Стикаючись з незвичайними проблемами, ви передбачаєте перспективи їх вирішення?		
37.	І	Снився вам коли-небудь сон, який передбачив події, що сталися потім?		
38.	Е	Співчуваєте ви людям, які не досягли бажаного результату у творчості?		

39.	Г	Чи використовуєте ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?		
40.	П	Ви вибрали професію з урахуванням своїх творчих можливостей?		
41.	М	Вам важко продумати негативні наслідки конфліктної проблеми?		
42.	Д	Чи зможете ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?		
43.	О	Чи будете ви займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язано з якимись труднощами?		
44.	У	Вам важко уявити незнайоме місце, в яке ви прагнете потрапити?		
45.	І	Чи траплялося так, що ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона подзвонила або написала вам листа?		
46.	Е	Співчуваєте ви обдуреній людині?		
47.	Г	Чи буває так, що ви самі придумуєте анекдоти і смішні історії?		
48.	П	Якщо ви позбудетеся можливості працювати, то життя для вас втратить інтерес?		
49.	М	Чи ґрунтовно ви продумуєте всі етапи своєї творчої діяльності?		
50.	Д	Чи хочеться вам часом розібрати річ, для того щоб дізнатися, як вона працює?		
51.	О	Ви імпровізуєте в процесі реалізації вже розробленого плану дії?		
52.	У	Ви складаєте казки для дітей?		
53.	І	Чи буває так, що ви з якихось незрозумілих причин не довіряєте деяким людям?		
54.	Е	Ви схильні сильно переживати, якщо вас обдурили?		
55.	Г	Чи дратує вас жарт, виражений у формі іронії?		
56.	П	Ви відчуваєте, що ваша професія дозволить поліпшити навколишній світ?		
57.	М	Чи ви думаєте, які таємні причини сховані в творчій діяльності людини?		
58.	Д	Чи цікавить вас, як живуть сусіди?		
59.	О	Чи бажаєте ви спілкуватися з людьми з незвичними поглядами?		
60.	У	Чи фантазували ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадщину?		
61.	І	Вам важко визначити характер людини з першого		

		погляду?		
62.	Е	Ви співчуваєте убогим людям?		
63.	Г	Чи вважають вас оточуючі дотепною людиною?		
64.	П	У вашій професійній творчості було багато невдач?		
65.	М	Ви роздумуєте про причини успіхів і невдач у своїй творчій діяльності?		
66.	Д	Якщо ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його значення в довідниках?		
67.	О	Чи цікавлять вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68.	У	Чи пишете ви вірші?		
69.	І	Дивлячись на знайому людину, вам важко передбачити, як складеться його життя?		
70.	Е	Ви рідко висловлюєте свої емоції при вуличних скандалах?		
71.	Г	Чи важко вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?		
72.	П	Чи можете ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73.	М	Чи достовірно ви відновлюєте по випадковим деталям цілісний результат?		
74.	Д	Чи намагалися ви простежити генеалогічне древо життя?		
75.	О	Якби ваші знайомі знали, про що ви мрієте, то вважали б вас диваком?		
76.	У	Вам важко уявити себе в старості?		
77.	І	Чи буває так, що ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною через інтуїтивного занепокоєння?		
78.	Е	Спостерігаючи драматичну подію в житті людей, чи відчуваєте ви, що це відбувалося з вами?		
79.	Г	Чи вважаєте ви комедію всім іншим жанрам?		
80.	П	Чи обов'язково творчість має супроводжувати професійну діяльність?		

Обробка результатів

Кількість балів по кожному індексу креативності визначається по ключу тесту при підсумовуванні отриманих балів. Якщо у випробуваного відповідь на питання збігається з ключем тесту, він отримує один бал за даним індексом показнику: "Я-реальний" і "Я-ідеальний".

Наприклад, якщо на перше питання випробовуваний відповів позитивно (+) в графі "Я-реальний" і "Я-ідеальний" і ключ відповіді +, то по першому індексу М (творче мислення) він отримує по одному балу, якщо негативно (-), то не отримує бали.

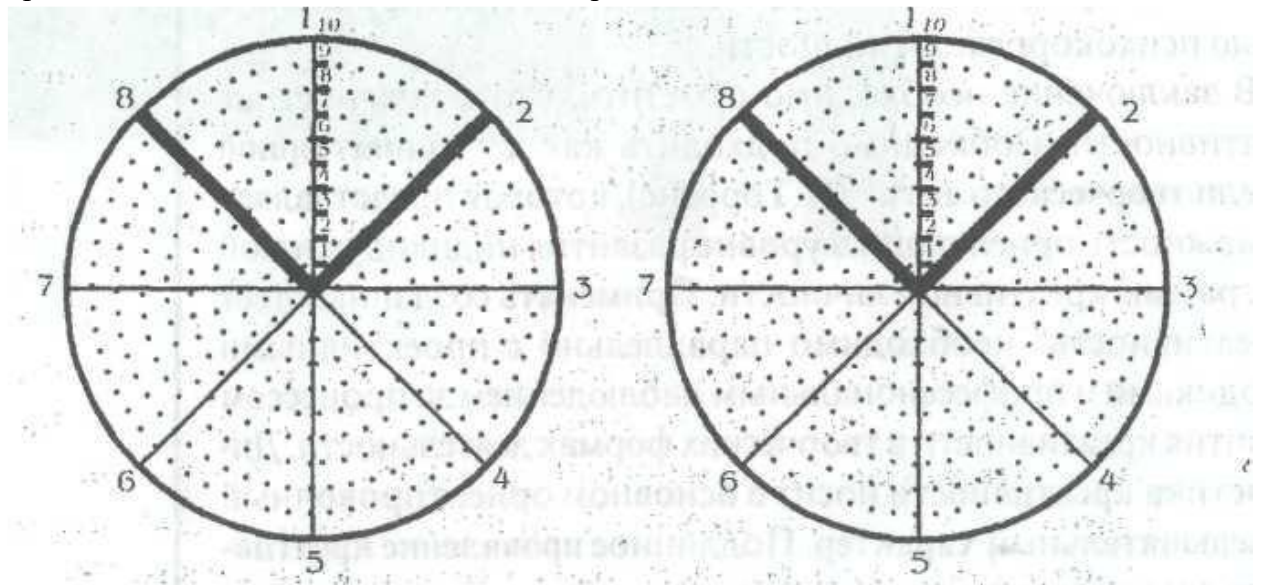
Необхідно пам'ятати, що ключ до тесту ставиться по кожній якості не тільки до "Я-реальний", але і до "Я-ідеальний".

Побудова психологічних профілів креативності "Я-реальний" і "Я-ідеальний"

Для побудови психологічних профілів креативності намалуйте два кола "Я-реальний" і "Я-ідеальний" і розділіть кожен на вісім частин. Розмітьте отримані відрізки осі з середини на десять рівних частин. На них відкладаються бали, які відзначаються точками на осі кожного креативного показника. Вони свідчать про рівень восьми виділених креативних схильностей, з об'єднаних точок складають психологічний профіль креативності.

Показники верхньої частини кола (1, 2, 8) відповідають свідомим, нижньої (4, 5, 6) – підсвідомим процесам творчої особистості. Показники 3 і 7 відносяться до прикордонних свідомо-підсвідомих психічних процесів.

З метою визначення резервів і творчого потенціалу особистості необхідно поєднати ці кола, позначивши червоною сполучної лінією контури психологічного профілю креативності "Я-ідеальний" і синьою – "Я-реальний".



"Я-реальний"

"Я-ідеальний"

Реальне і ідеальне уявлення про креативність та творчі схильності виконує функцію регулятора самооцінки та рефлексії. Однак слід враховувати, що у всіх людей різне ідеальне уявлення про свої творчі можливості і вони часто бувають завищеними або заниженими. Дана проблема є предметом обговорення її з психологом у процесі психологічного консультування з метою психокорекції особистості.



На закінчення необхідно відзначити, що до діагностики креативності необхідно підходити як до "мініатюрної моделі творчого акту" (П.Торранс), яка надає можливість орієнтації в рівні розвитку індивідуальної програми креативної особистості. Застосовувати створений тест "Креативність" необхідно паралельно з проєктивними методиками та професійним спостереженням за процесом розвитку креативності в творчих формах діяльності. Діагностика креативності носить в основному орієнтовний розвідувальний характер. Справжній прояв креативності відбувається в процесі продуктивної діяльності, коли по мірі включення у творчий процес і прилучення до творчої діяльності людини поступово відбуваються психокорекція та самокорекція, в ході яких розкривається і розвивається креативний потенціал особистості.