

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЛУК'ЯНЧИКОВ МАКСИМ ІГОРОВИЧ

УДК 371.134.001.63:78

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ
У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Зайцева Лариса Іванівна
доктор педагогічних наук, професор

Бердянськ – 2017

ЗМІСТ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ | 11 |
| 1.1. Сучасний контекст розвитку фахової підготовки майбутнього вчителя музики. | 11 |
| 1.2. Проектувальна діяльність як засіб удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя | 23 |
| 1.3. Характеристика сутності проектувальних умінь у педагогічних дослідженнях | 36 |
| 1.4. Обґрунтування функціональної моделі формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. | 52 |
| Висновки до розділу 1 | 69 |
| РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ. | 72 |
| 2.1. Виявлення педагогічних умов формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки | 72 |
| 2.2. Критерії, показники та рівні сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики | 93 |
| 2.3. Стан сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. | 104 |
| Висновки до розділу 2 | 128 |
| РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ. | 130 |
| 3.1. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. | 130 |
| 3.1.1. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення нормативних фахових дисциплін ... | 130 |
| 3.1.2. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення варіативної фахової дисципліни | 142 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1.3. Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в позааудиторній роботі | 167 |
| 3.2. Ефективність формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. . . | 172 |
| Висновки до розділу 3 | 179 |
| ВИСНОВКИ | 181 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 185 |
| ДОДАТКИ | 222 |

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний освітній процес педагогічного вищого навчального закладу орієнтований на формування освіченого, гармонійно розвиненого вчителя, здатного до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, галузях техніки, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки. Завдання, поставлені в державних документах (Закон України «Про освіту» (2012), «Про культуру» (2011), «Про вищу освіту» (2014), «Національна стратегія розвитку України на період до 2021 рр.»(2013)), передбачають необхідність змін, спрямованих на підвищення якісного рівня розвитку в майбутнього вчителя загальних та спеціальних умінь.

Педагогічна діяльність сучасного вчителя зумовлена розширенням спектра професійної діяльності, складністю накопичення та обробки навчальної інформації. Це породжує проблеми оптимізації навчально-виховного процесу та необхідність створення ефективних технологій навчання, упровадження у фахову підготовку майбутніх учителів інноваційних підходів: компетентнісного, проєктувального, задачного, інтегрованого, системного та ін. Уведення в навчально-виховний процес вишів цих підходів актуалізує проблему формування у педагога професійних умінь.

Формуванню фахових умінь у майбутнього вчителя музики присвячені праці А. Болгарського, Т. Завадської, Н. Мозгальнової, М. Назаренко, Н. Овчаренко (музично-виконавська підготовка), С. Горбенка, Т. Кремешної, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової (музично-педагогічна діяльність), А. Козир (професійна майстерність), Т. Агейкіної-Старченко, О. Боблієнко, К. Кабріль, М. Михаськової, О. Рибнікова (професійна компетентність) та ін. Розвиток загальних умінь розглядали К. Завалко, Н. Сегеда, І. Скляренко (самовдосконалення), В. Орлов, Г. Падалка, І. Парфентьєва (оволодіння рефлексією) та ін.

Сучасний педагог має стати носієм ідей оновлення освіти на основі збереження та примноження найкращих традицій вітчизняного та світового досвіду. Проблема необхідності перегляду змісту, принципів, структури системи освіти вимагає вироблення концепції проектування сучасних систем і технологій навчання, що забезпечать досягнення високої якості розвитку суб'єктів учіння. Саме проектуванню технологій організації навчально-виховного процесу належить ключова роль в адаптації вищої школи України до сучасних дидактичних вимог.

Упровадженням проектування, проектувальної діяльності в педагогічний процес вищих навчальних закладів займалися В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Докучаєва, В. Луговий, М. Поташник та ін. Проектування в системі післядипломної освіти досліджували Л. Ващенко, Ю. Громико, Н. Зотова, Н. Масюкова та ін. Метод проектів в управлінській діяльності вивчали Л. Калініна, Т. Капустеринська, І. Колесникова та ін. Методологію проектування освітніх систем розглядали З. Жуковська, Н. Молоткова, В. Радіонов та ін. Питання підготовки студентів педагогічних вишів до проектування навчально-виховної діяльності розробляли В. Беспалько, В. Безрукова, В. Веселова, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, О. Коханко, Е. Крюкова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, І. Шапошнікова, С. Щербак та ін. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя засобами проектувальної діяльності вивчався в різних галузях: географії (М. Єлькін), математиці (С. Цимбал), інформатиці (О. Ніконова), філософії та культурології (Ю. Громико, Є. Ільєнков, М. Каган та ін.).

В умовах реалізації особистісно зорієнтованої парадигми в освіті вчені та педагоги (О. Крюкова, В. Сімонов, В. Серіков та ін.) наголошують на вивченні теоретичних основ та впровадженні практичних аспектів проектування педагогічних систем у фахову підготовку майбутніх учителів. Проектуванню освітнього процесу на матеріалах різних навчальних дисциплін та сфер педагогічної діяльності присвячено праці С. Белова, А. Борисенко, В. Добрякова, Л. Мілованова, О. Сафонова, Н. Скорбіліна, Н. Ходякова та ін.

Процес розвитку вмінь педагогічного проектування доповнено уявленнями про рефлексію як про механізм збагачення особистісного досвіду (М. Алексєєв, О. Анісімов, Л. Анциферова, В. Давидов, Г. Ковальова, А. Тюков та ін.). Розвиток умінь проектувати власну педагогічну діяльність досліджували П. Бондарев, О. Газман, Е. Гусинський, В. Зінченко, М. Кашапов, В. Курочкіна, В. Сластьонін, В. Серіков, О. Якиманська та ін. У полі зору вчених знаходяться й окремі аспекти формування проектувальних умінь: постановка мети навчально-виховної діяльності (Н. Кузьміна); з'ясування педагогічних факторів та умов досягнення поставленої мети в майбутній педагогічній діяльності (Г. Балл); діагностування та аналізування вихідного (адекватного) стану педагогічної реальності, що підлягає змінюванню (Є. Коваленко); особистісна рефлексія, яка полягає в оцінюванні ефективності професійної діяльності (М. Марусинець); прогнозування та висунення гіпотез про можливі результати досягнення поставленої мети (В. Жигір); моделювання системи педагогічної роботи з досягнення мети (Л. Коваль); створення системи показників оцінки змін, які цілеспрямовано проектуються (Т. Яковенко); коригування навчальної діяльності на основі отриманих результатів (Л. Лісіна).

Деякі аспекти формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики розглядали А. Козир (обґрунтування принципу проєктивності), О. Олексюк (проектування художньо-творчого та педагогічного процесу), М. Шевчук (педагогічне проектування), Т. Ткаченко (проектування змісту професійно-педагогічної підготовки). Одним із важливих шляхів удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики, організації оптимальних умов для успішного засвоєння ним теоретичних знань, оволодіння практичними вміннями ефективно розв'язувати педагогічні завдання дослідники вважають формування проектувальних умінь.

На основі наукового аналізу психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики виявлено суперечності між:

- суспільним запитом на вчителя музики, який здатний до проектування педагогічної діяльності та недостатньо чіткою спрямованістю змісту професійного навчання на цей процес;

- вагомими педагогічними можливостями проектування та відсутністю теоретичного обґрунтування цього процесу у професійній діяльності вчителя музики;

- необхідністю цілеспрямованого формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки та нерозробленістю навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Зазначені суперечності, актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична розробка зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою науково-дослідної теми кафедри музичного виховання «Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах багаторівневої системи освіти», затвердженої вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 29.12.2014 р.).

Тему дослідження затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 11 від 08.06.2012 р.), узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 8 від 22.10.2013 р.).

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу.

Предмет дослідження – функціональна модель формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити функціональну модель формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати стан проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в теорії та практиці вищої музично-педагогічної освіти й визначити зміст поняття «проєктувальні вміння майбутнього вчителя музики».

2. Обґрунтувати функціональну модель формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

3. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

4. Експериментально перевірити ефективність функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Для виконання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення наукової педагогічної, психологічної та методичної літератури – для визначення науково-категоріального апарату; моделювання з метою обґрунтування функціональної моделі, розроблення навчально-методичного забезпечення – для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

- *емпіричні:* анкетування, тестування, розв'язання практичних завдань; педагогічне спостереження – для вивчення реального стану проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) – для перевірки ефективності функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки; методи математичної статистики – для статистичного опрацювання результатів дослідження, їхнього якісного та кількісного аналізу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше:

- теоретично обґрунтовано та апробовано функціональну модель формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, що складається з теоретико-аналітичного, навчально-організаційного, підсумково-результативного етапів;

- визначено критерії (особистісний, когнітивний, моделювальний), показники та схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики; педагогічні умови формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки (спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь; відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь; використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін);

уточнено: сутність поняття «проєктувальні вміння майбутнього вчителя музики»;

набули подальшого розвитку: ідеї формування проєктувальних умінь, що спрямовані на вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики, а саме: підходи, етапи, зміст, методи, форми.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в процес фахової підготовки майбутніх учителів музики спецкурс «Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики» для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57–22/1298 від 25.11.16 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (акт № 2744/17 від 23.11.16 р.), Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 210 від

17.11.16 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/2245 від 22.11.16 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/709/1 від 03.11.16 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження обговорено на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької освіти» (Бердянськ, 2013 р.); «Інформаційно-освітній простір: технологічні концепти формування і розвитку» (Київ, 2013 р.); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015 р.); «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information» (Hungary, Budapest, 2016); «Музичне мистецтво XXI століття: історія, теорія, практика» (Дрогобич, 2016 р.); «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 2016 р.); *всеукраїнських* – «Виконавська майстерність музикантів-інструменталістів: історія, теорія та методика формування» (Київ, 2012 р.); «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2012 р.); «Проблема якості професійної підготовки у вищій школі» (Одеса, 2016 р.); «Мистецька освіта: проблеми і перспективи розвитку в контексті європейської інтеграції» (Житомир, 2016 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційної роботи відображено в 14 наукових публікаціях, із них: 8 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в зарубіжних наукових виданнях (Угорщина), 4 тези доповідей у матеріалах конференцій, 1 навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (359 найменувань, із них 6 – іноземною мовою), 19 додатків на 92 сторінках. Повний обсяг дисертації складає 313 сторінок, із них 184 сторінки основного тексту. Дисертація містить 13 таблиць на 6 сторінках, 4 рисунки на 2 сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Сучасний контекст розвитку фахової підготовки майбутнього вчителя музики

У державних документах – Законі України «Про освіту», національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») наголошується на особливій ролі вчителя в сучасному суспільстві [91]. Це одна із ключових фігур, від якої залежить майбутнє нації. Його діяльність спрямована на розвиток науки, культури, духовного та інтелектуального потенціалу. Особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки вчителя музики. Саме від вчителя музики залежить рівень сформованості в підростаючого покоління музичних смаків, бажання зберігати та примножувати музичну спадщину свого народу. Сьогодні учитель музики має володіти не тільки педагогічними знаннями, інструментально-виконавською культурою, а й уміннями, які дадуть можливість організувати навчально-виховний процес в умовах, що постійно змінюються.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики є складним, багатофакторним процесом, який передбачає виконання системи дій для розв'язання різноманітних навчально-пізнавальних та професійних завдань. Вона є динамічним процесом, у якому взаємодіють різні умови. Якісні, чіткі педагогічні умови забезпечують удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики, її високий рівень.

Проаналізуємо сучасні проблеми підготовки майбутнього вчителя музики, подальша розробка яких, на наш погляд, може забезпечити ефективне вирішення завдань організації проектувальної діяльності та формування проектувальних умінь майбутнього вчителя музики.

Значне місце у фаховій підготовці вчителя музики належить музично-виконавській діяльності. Ці складові готовності висвітлені в працях Л. Гусейнової, В. Лабунець, Н. Мозгальнової, І. Мостової та ін. Так, у дослідженні В. Лабунець доведено, що готовність майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності має ґрунтуватися на принципах інтегративного підходу, який передбачає синтез, взаємодію, асиміляцію, доповнення різних її аспектів. Особливість інтегрованого експериментального навчання полягає в комплексному застосуванні знань, умінь і навичок, набутих на спеціальних дисциплінах; залученні знань з інших мистецьких галузей; пошуковій діяльності студентів, поєднанні різноманітних видів їхньої самостійної роботи; постановці й розв'язанні виконавських завдань, проблемному поясненні викладачем навчального матеріалу [165; 166; 357].

Думку, що успішну інструментально-виконавську підготовку студентів забезпечує саме інтегративний підхід знаходимо в працях М. Назаренко. Останній створює можливості для врахування принципів поступовості, системності, цілісності. Дослідниця зазначає, що використання під час підготовки студентів різноманітних форм і методів, індивідуальних занять, контрольних зрізів підвищить рівень публічного виступу студента на заліку чи екзамені. Використання міждисциплінарної та міжвидової взаємодії із залученням знань і навичок з інших фахових дисциплін і мистецьких галузей сприятиме глибокому, усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу. Назаренко М. акцентує увагу на тому, що студент має оволодіти умінням добирати різноманітний за стилями та жанрами навчальний репертуар; використовувати нові, незнайомі твори; частину репертуару, музичний матеріал для самостійної роботи добирати самостійно; використовувати елементи композиції, обробки, аранжування, імпровізації; на кожному занятті здійснювати аналіз реалізації поставлених перед студентом завдань [233].

У структурі готовності до інструментально-виконавської діяльності Л. Гусейнова виокремлює декілька компонентів: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний, операційний.

Розвиток мотиваційно-вольового компоненту зорієнтовано на формування різноманітних установок особистості, що зумовлюють інструментально-виконавську діяльність, стійких інтересів, переконань і потреб. Когнітивно-аналітичний передбачає збагачення теоретичних знань, виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови. Завданням креативного компоненту є розвиток почуттєвої сфери виконавця, мобільності виконавської реакції; здатності до творчого спілкування з музичним мистецтвом. Ціннісно-орієнтаційний складається із сукупності індивідуальних уподобань студента, ціннісних уявлень, оцінних суджень, усвідомлення оцінки власних виконавських дій. Операційний компонент забезпечує застосування технологічного арсеналу, оперування набутими знаннями та уміннями, використання раціональних технологічних прийомів у процесі роботи над твором і його виконання [84].

Концепцію інструментально-виконавської підготовки вчителя музики з позицій таксономічного підходу розроблено Н. Мозгальновою. Автор пропонує поєднувати репродуктивні та інтерактивні методи, інноваційні методики інструментального навчання [227]. У дослідженні І. Мостової представлено концепцію педагогічного спрямування інструментальної підготовки студентів. Автор розкриває структуру педагогічно-виконавської майстерності (набуття спрямованості, досягнення компетентності, розвиток здібностей, озброєння технікою) та функції педагогічного керування діяльністю студентів (планування, організація, аналіз, контроль). Інтегровані знання, уміння та навички (інструментально-виконавські, музично-теоретичні, психолого-педагогічні, методичні) об'єднано у концентри та представлено як освітньо-кваліфікаційні вимоги [232].

Отже, інструментально-виконавську підготовку майбутнього вчителя музики науковці розглядають значно ширше, ніж тільки оволодіння виконавською технікою. Спеціальна підготовка, на їх думку, має ґрунтуватися на залученні знань з інших галузей наук. Єдність знань і умінь з педагогіки, психології, різних видів мистецтв, управління, техніки забезпечує ефективність інструментально-виконавської підготовки.

Уперше структуру професійної діяльності вчителя музики, як цілісну систему, обґрунтувала Л. Арчажнікова. Учена проаналізувала складові професійної підготовки (спеціальна, методична, практична), визначила закономірності процесу здійснення професійної та спеціальної підготовки музично-педагогічної діяльності. Структура цієї діяльності, на думку автора, складається із конкретних її видів, що спрямовані різними мотивами, а також із системи дій і операцій. Структурною одиницею музично-педагогічної діяльності Л. Арчажнікова визначає дію як синтез педагогічних, музично-слухових і виконавських компонентів. Особливість музично-педагогічної, як пізнавальної діяльності високого рівня, учена вбачає в її творчому характері. Ця діяльність має низку специфічних ознак: уявлення, гостроту емоційних реакцій, образність мислення, широту художніх асоціацій, прагнення до виконавства.

Формування музично-педагогічної діяльності пов'язане з розвитком здібностей, а також професійного мислення – однієї зі значущих якостей у структурі особистості вчителя музики. У зв'язку зі специфікою його діяльності велике значення мають художньо-образні та емоційно-ціннісні компоненти мислення. Останнє має в музиці своєрідний характер. Відображення дійсності відбувається шляхом музичних образів на рівні художніх узагальнень і тісно пов'язане з емоційним станом. Оскільки кожна діяльність ставить певні вимоги до здібностей особистості, тому й музично-педагогічна діяльність встановлює необхідність оволодіння загальнопедагогічними та спеціальними здібностями. Саме загальнопедагогічні здібності є формою відображення та основою успішного оволодіння професією вчителя музики. Теоретична побудова професіограми майбутнього вчителя музики, наголошує Л. Арчажнікова, має ґрунтуватися на взаємозв'язку психолого-педагогічної та спеціальної підготовки [25].

Важливе значення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Н. Овчаренко надає єдності загальнодидактичних та специфічних закономірностей. До загальнодидактичних закономірностей вона відносить такі: зумовленість змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання

соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної й світової науки, культури; єдність мети, навчально-виховного процесу та результату; єдність процесів навчання, виховання, розвитку в професійній підготовці фахівців; взаємозв'язок обсягу та якості змісту вокально-педагогічного навчання та виховання; взаємозалежність вокально-психологічних і вокально-фізіологічних особливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва; зв'язок між ціннісним ставленням студентів до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва та вокальної педагогіки. До специфічно професійних: взаємозалежність вокальних, психологічних та фізіологічних процесів; зв'язок між ціннісним ставленням учителя до вокально-педагогічної діяльності та характером художньо-естетичного впливу вокального мистецтва й вокальної педагогіки [240; 241; 242].

Механізмом розвитку майбутнього вчителя музики, на думку сучасних дослідників (Л. Куєва Давіла, Н. Мозгальова), може стати рефлексія. Остання забезпечує уміння займати аналітичну позицію по відношенню до себе та своєї професійної діяльності, переосмислення досвіду, професійних якостей. Завдяки рефлексії студент усвідомлює цілі, корегує процес діяльності, виражає ставлення до результату, допомагає подолати суперечності. Рефлексивна компетентність допомагає наповнити професійну підготовку особистісним сенсом, створює можливості для самостійного вирішення майбутнім вчителем музики різноманітних професійних ситуацій, вдосконалює його музично-виконавську та музично-педагогічну діяльність. Основними чинниками, які сприяють формуванню рефлексивної компетентності є мотивація майбутнього вчителя музики на професійно зорієнтовану рефлексивну позицію як пріоритетну в особистісно-професійній підготовці фахівця; створення навчально-розвивального та рефлексивного середовища, зорієнтованого на формування складників рефлексивної компетентності; спрямування майбутніх учителів музики на самовдосконалення рефлексивної компетентності [157; 227].

Вплив рефлексії на рівень фахової підготовки майбутніх учителів музики доводить В. Орлов. На його думку, під час здійснення рефлексії відбувається

саморегуляція процесів сприйняття, осмислення, узагальнення, диференціації та класифікації професійних дій у художньо-педагогічних ситуаціях; відбувається коригувальний вплив на функціонування усієї системи професійного розвитку індивіда. У професійному становленні закономірними є залежність від цільових установок, способів педагогічного керівництва, коригування процесів пізнання й самопізнання, сприйняття та осмислення, адаптації й реалізації професійних якостей у художньо-педагогічній практиці, а також вплив означених факторів на особистісне ставлення до професійної діяльності [248].

Підготовка учителів музики, як зазначає Г. Падалка, передбачає оволодіння мистецькою рефлексією. Остання спрямована на усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, в зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя [252].

Рефлексію майбутнього вчителя музики в процесі вивчення української хорової духовної музики І. Парфентьева розглядає як сукупність компонентів: мотиваційно-ціннісного (усвідомлена установка студентів на пізнання себе в процесі вивчення та осмислення творів української хорової духовної музики); емоційно-емпатійного (чуттєве сприймання зразків української хорової духовної музики на основі їх рефлексивного аналізу); результативно-творчого (функціонування усієї змістово-структурної моделі формування мистецької рефлексії, спрямованої на духовно-творчу самореалізацію майбутніх учителів музики). Сутність поняття «рефлексія майбутніх учителів музики» дослідниця визначає як психічний процес, що виконує саморегуляцію особистості в фаховому розвитку та передбачає самоспрямованість її свідомості на власні переживання творів мистецтва, які виникають на основі чуттєвого пізнання та дозволяють управляти особистісними цінностями [255].

Рефлексія забезпечує можливості саморозвитку, самореалізації, самопізнання, самовдосконалення. Так, шляхи професійного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя музики в процесі професійної фахової

підготовки розглядали К. Завалко, І. Скляренко. Професійне самовдосконалення у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, на думку І. Скляренко, здійснюється завдяки структуризації та наповнення психолого-педагогічним змістом компонентів підготовки: методичного (інтегративні форми навчання, спеціальні методичні прийоми); особистісно-творчого (інтерпретаційна діяльність з матеріалом музичного твору та особистісним саморозумінням та самопізнанням, організація конструктивної міжособистісної комунікативної взаємодії в підсистемах «викладач-музикант-студент», «студент-студент»); професійного як системи теоретичного забезпечення та практичного впровадження набутих знань і вмінь у процесі навчально-педагогічної практики.

Розвиток умінь та навичок професійного самовдосконалення передбачає врахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості майбутнього вчителя та взаємозв'язку навчання, виховання, самоосвіти та самовиховання. Стимулюванню студентів до професійного самовдосконалення сприятиме організація навчальної взаємодії викладачів і студентів на основі діалогового принципу та визначення суті професійно-орієнтованого характеру процесу навчання; встановлення відповідності змісту навчання інтересам студентів, реалізації міжпредметних зв'язків; стимулювання їхніх потреб й розширення кругозору; індивідуалізації й диференціації навчання з урахуванням нерівномірності професійної підготовки майбутнього вчителя; визначення оптимального рівня змісту навчального процесу; використання методу моделювання професійних ситуацій [106; 108; 301; 356].

Процес самовдосконалення майбутніх учителів музики, на думку К. Завалко, має ґрунтуватися на таких засадах: залучення до самоосвіти як необхідного засобу становлення особистості, що передбачає оволодіння методами самоосвітньої діяльності та сприяє підвищенню рівня освіченості майбутнього вчителя музики; активізація саморозвитку як основи активної життєвої та професійної позиції, що вимагає опанування методами й засобами саморозвитку та забезпечує розвиток творчого особистісного потенціалу; спонукання до самовиховання як вияву високого рівня саморегуляції особистості, що забезпечує вибір та впровадження

методичних засобів реалізації програми позитивних особистісних змін. Шляхи самовдосконалення автор вбачає в застосуванні таких інноваційних завдань: творчих завдань проблемного характеру, моделювання навчальних ситуацій та їх аналіз з професійного погляду, моделювання навчальних ситуацій (ділові, рольові, імітаційні, дидактичні ігри [107]).

Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної діяльності передбачає формування у нього важливих якостей – самореалізації (Н. Сегеда, Л. Трутнева), самоефективності (Т. Кремешна). Дієвими інструментами в її формуванні, на думку Н. Сегеди, можуть бути – створення суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на врахуванні індивідуально-суб'єктного досвіду студента, сприйнятті ним себе як суб'єкта індивідуального професійного розвитку; спрямованість професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку в студентів потреби реалізувати свій потенціал в педагогічній діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи; використання системи педагогічних стимулів (стимули-повідомлення, стимули-комунікації, стимули-події, стимули зворотного зв'язку); забезпечення інтеграції змісту професійно-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; опанування студентами принципів побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій педагогічної діяльності з використанням активних форм музичного сприйняття [293].

Деякі автори (Е. Абдуллін, Л. Масол, С. Нечай, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.) пов'язують професійну підготовку вчителя музики головним чином з формуванням його музичної культури як складного інтегративного утворення, що поєднує в собі музичний смак особистості, її здатність сприймати та адекватно оцінювати музичні твори різних жанрів і характеру. Дослідження теоретико-методичних основ формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки дозволило Т. Ткаченко виділити спеціальні компетенції, що характеризують вокально-звукову культуру вчителя музики: інформаційно-гностичну – обсяг психолого-педагогічних, науково-методичних, спеціальних знань для здійснення професійної діяльності, а також здатність до їх набуття; інтелектуально-творчу – володіння комплексом інтелектуально-

евристичних якостей (фантазія, гнучкість, творче мислення); навички педагогічної імпровізації; регулятивну – цілепокладання та планування; саморегуляція поведінки; оцінка результатів діяльності; рефлексія; організаційно-комунікативну – емоційна стійкість; нестандартне, творче вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування; вміння встановлювати психологічний контакт; дієво-творчу – вміння й навички педагогічної техніки, сценічна майстерність, а також предметно-методичні, організаторські вміння та навички [317; 319; 359].

Серед важливих компонентів професійної підготовки майбутніх учителів музики Даофен Сі, Л. Ліхіцька, О. Коберник визначають інноваційну діяльність. З метою залучення студентів-музикантів до цієї діяльності Л. Ліхіцька пропонує актуалізувати життєтворчу мотивацію в студентів; формувати в них активну професійну позицію, здатність до постійного фахового розвитку, академічну мобільність, педагогічну творчість, самостійне наукове пізнання; забезпечувати навчально-виховний процес сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; використовувати в педагогічній практиці форми, методи, засоби мистецьких інновацій, інтерактивних технологій, методів активізації й стимуляції студентів до інноваційного навчання, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики [177].

Підготовка майбутнього вчителя музики передбачає застосування художньо-педагогічних технологій. Їх сутність ґрунтується на проекції в свідомість майбутнього вчителя музики когнітивних смислів, інноваційності та постійності їх оновлення в контексті сучасних систем вищої освіти з урахуванням чинника існування загальної стратегії науково-пізнавальної діяльності, модульної організації навчання, єдності науково-художніх методів творення нових суджень і художніх образів, раціонального відбору інформації щодо усвідомлення когнітивних схем – стимулу адаптації студентів у поліхудожньо-інтерпретаційній діяльності в сферах оволодіння інтегративними художніми технологіями; оволодіння сучасними методиками репрезентативного пізнання, комплексного

впровадження альтернативних методів пізнання, посилення інтегративних зв'язків між науковим і художнім пізнанням [279; 280; 343].

Дослідники (Ю. Дворник, О. Рибніков, Н. Шубенко) часто підкреслюють потребу медіаосвіти майбутнього вчителя музики, як основної складової професійної підготовки. Передбачається, що медіаграмотний педагог зуміє заохочувати та розвивати в учнів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа; використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні зможуть самостійно шукати (медіа)інформацію, щоб відповісти на різні запитання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі до нових областей; допомагати учням розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел (медіа)інформації, щоб дослідити проблеми, а потім зробити узагальнені висновки; організовувати проведення дискусій, де учні зможуть навчитися толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань; заохочувати учнів міркувати над їх власним медійним досвідом [90; 282; 339].

У підготовці майбутнього вчителя музики Т. Агейкіна-Старченко, К. Кабріль, М. Михаськова, О. Щолокова надають великого значення формуванню фахової компетентності, яка вимагає виняткової обізнаності в галузі мистецтва, здатності вирішувати ціннісні завдання. На думку Т. Агейкіної-Старченко, вона дозволяє педагогу встановити зв'язок між знаннями й цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь в їхній реалізації; потребує фундаментальних знань з педагогіки та психології, високого рівня загальної й художньо-педагогічної культури, формування прийнятної для себе та суспільства системи цінностей [6]. Фахова компетентність майбутнього вчителя музики складається з фахових знань, музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності та визначається ціннісними орієнтаціями особистості в галузі мистецтв [125; 226; 344].

У системі підготовки майбутнього вчителя музики Л. Вознюк акцентує увагу на внесенні інноваційних змін у навчальні плани та робочі програми; залучення

майбутнього вчителя музики до пізнавально-пошукової діяльності [64]. Оптимізація методичної підготовки майбутнього вчителя музики, на думку І. Боднарук, передбачає забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування в студентів мотивації до здійснення методико-практичної діяльності, адекватної самооцінки; постійного підвищення рівня своєї методичної підготовки [48].

Серед різних видів професійної діяльності музиканта-педагога (педагогічної, виконавської, дослідницької тощо) О. Олексюк як важливу визначає конструктивну діяльність, яка забезпечує проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу. Вона органічно пов'язана з теоретико-пізнавальною та волевою активністю, спрямованою на вибудовування нової музичної інформації з метою створення концептуальних моделей. Для того, щоб проектувати педагогічну діяльність, наприклад, в інструментальному класі, викладач має правильно вибирати репертуар, враховуючи поставлені завдання, індивідуальні особливості учнів [246].

Досліджуючи професійну майстерність майбутнього вчителя музики, А. Козир обґрунтовує принцип проєктивності. На думку науковця останній забезпечує перспективу розвитку студента в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах. Принцип проєктивності виражається в забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента. Особливого значення цей принцип набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Принцип проєктивності виражає зорієнтованість навчального процесу на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних інновацій [140].

Серед умінь (гностичні, інтелектуальні, комунікативні, організаторські, конструктивні), які забезпечують розвиток педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики Т. Кремешна визначає й проєктивні. При цьому великого значення автор надає створенню рефлексивно-оцінного середовища, що охоплює всю навчальну діяльність студентів: педагогічну практику, навчальні

заняття, педагогічну студію, спецкурс «Педагогічна самоефективність у становленні майбутніх учителів музики», самостійну роботу [155].

Необхідним для ефективного управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів музики, на думку М. Шевчук, є педагогічне проектування. Автором виділено педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу: створення діалогічного середовища, організація самодіяльного навчального простору, побудова емпатійного спілкування, формування доміанти успіху результативного поля, створення спільної модальності пошуку, організація активної навчально-педагогічної практики [337].

Вищезазначене дає можливість зробити висновок, що підготовка майбутнього вчителя музики здійснюється в різних напрямках. Значна увага надається спеціальній підготовці – формуванню виконавських, методичних, педагогічних умінь. Однак вчені акцентують увагу на тому, що ефективно оволодіння студентами фаховими знаннями можливе тільки на основі передових досягнень різних галузей наук, впровадженню інноваційних технологій. Однією з таких технологій є проектування. Воно забезпечує формування в майбутнього вчителя музики уміння розв'язувати проблемні та практичні завдання, управляти процесом засвоєння навчального матеріалу; відбирати, аналізувати та синтезувати навчальний матеріал відповідно до поставлених цілей навчання; цілеспрямовано розчленовувати навчально-пізнавальну та педагогічну діяльність на операції. Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності вчителя та учнів, а іноді й батьків. Проектування значно підвищує ефективність навчального процесу, дозволяє побудувати його більш раціонально, з урахуванням усіх закономірностей і факторів, які впливають на цей процес. Воно передбачає визначення цілей, способів, засобів їх досягнення та отримання очікуваних результатів.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить, що під час фахової підготовки майбутніх учителів музики використовуються різні складові проектувальної діяльності: пошукова діяльність (В. Лабунець); оцінні судження, усвідомлення оцінки власних виконавських дій (Л. Гусейнова); планування,

організація, аналіз, контроль (І. Мостова); рефлексія (Л. Куєва Давіла, Н. Мозгальова, Г. Падалка); моделювання професійних ситуацій (К. Завалко, І. Скляренко); цілепокладання (Н. Сегеда); цілепокладання, планування, саморегуляція поведінки, оцінка результатів діяльності, рефлексія (Т. Ткаченко) тощо. На думку науковців, ці складові є одним із чинників підвищення якості цього процесу.

Однак, розглянуті дослідження не носять цілісного характеру в контексті формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики. Вони частково висвітлюють означену проблему та визначають деякі положення, що забезпечують підготовку вчителя музики до проєктування та проєктувальної діяльності. Тому, вважаємо необхідним дослідити використання проєктувальних умінь у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

1.2. Проєктувальна діяльність як засіб удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя

У науково-педагогічних дослідженнях (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, А. Єлькін, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.) запропоновано один з шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів – формування та розвиток проєктувальної діяльності, який передбачає оволодіння системою психолого-педагогічних, методичних та спеціальних наукових знань та умінь [3; 27; 101; 302; 353]. Від рівня оволодіння майбутнім вчителем проєктувальною діяльністю залежатиме організація власної педагогічної діяльності, якість підготовки до занять, освітніх заходів тощо [32].

Проєктувальна діяльність – це діяльність, яка організує процес проєктування та дозволяє, використовуючи мову технологічних процедур, переводити педагогічний задум, педагогічні уявлення про той чи той педагогічний об'єкт у форму проєкту, який може бути реалізований в освітній практиці [4]. Вона є засобом розвитку й саморозвитку як специфічних проєктувальних умінь, так і

особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії учасників педагогічного процесу.

Проектувальна діяльність визначається дослідниками (О. Ільченко, В. Монахов та ін.) як продумана в усіх деталях модель педагогічної діяльності, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладача [123; 229]. Важливу роль проектувальній діяльності відводять О. Абдулліна, Н. Загрязкіна. На їхню думку, вона є одним із факторів, який забезпечує в процесі розв'язання завдань, досягнення поставленої мети. При цьому вчені в її структурі виділяють низку умінь, якими має оволодіти майбутній фахівець: усвідомлення смислу педагогічного завдання; визначення суб'єкта та об'єкта навчальної ситуації; установлення суперечливих відношень; розуміння сутності проблеми; пошук можливих варіантів виходу з проблемної ситуації; виокремлення найбільш оптимального варіанту розв'язання ситуації [2].

Невід'ємною частиною проектувальної діяльності в системі педагогічної роботи є формування загального поля проблем, під час аналізу яких вибудовується предмет проектування, конкретизація цілі. У проектувальній діяльності як педагогічному явищі науковці (А. Антюхов, Є. Куркін, О. Раппопорт та ін.) звертають увагу на такі проблеми: уміння розробити модель об'єкта; скласти програму, план та організувати роботу з їх реалізації [20]; вибрати умови навчання, аналізувати професійну діяльність, розробити програму підготовки фахівця [161]; сформулювати мету відповідно теми; підготувати навчально-змістовні матеріали [277].

Специфіку проектувальної діяльності майбутніх педагогів-інженерів в межах модульної системи навчання досліджувала Т. Яковенко. Дослідниця зазначає, що готовність майбутніх педагогів до проектувальної діяльності може бути сформована на основі п'ятискладового алгоритму: формування мотивації до вивчення специфіки проектувальної діяльності, загального уявлення про проектування навчально-методичного забезпечення модульної технології, вміння проектувати модульну програмно-методичну документацію; застосування

проектувальних умінь у навчальних ситуаціях; використання проектувальних умінь у практичній діяльності під час практик. Отже, проектувальну діяльність автор визначає як низку умінь [350].

Поняття «проектна діяльність» А. Цимбалару, Т. Чернецька трактують як комплекс умінь, які забезпечують реалізацію навчального проекту, саморозвиток особистості. На думку А. Цимбалару, ця діяльність сприяє створенню розвивального середовища, яке мотивує знаннево-вмінневу активність; організацію процесу узагальненого та безпосереднього пізнання реальної дійсності, що набуває характеру сучасного проектування, яким передбачено отримання конкретного (практичного) результату та його публічного представлення [331]. Так, Т. Чернецька зазначає, що проектна діяльність передбачає вибір проблеми, обґрунтування практичної значущості її результатів; визначення мети й завдань, спрямованих на поетапне її досягнення; складання загальної моделі, що розглядається як умовний образ, схема кінцевого результату проекту; визначення обсягів навчально-пізнавальної діяльності учнів, засобів і методів досягнення мети, предметного інтегрування; встановлення термінів та поетапності реалізації проектної діяльності; передбачення можливих утруднень, які відчуватимуть учні в процесі виконання завдань навчального проекту; прогнозування способів вмотивування учнів до проектної діяльності; формулювання гіпотези, ідеї реалізації; прогнозування можливих виконавців; передбачення змісту та способу виконання завдань [335, с. 134].

Ефективність фахової підготовки майбутнього педагога, на думку науковців (В. Гузеєв, А. Єлькін, В. Кілпатрик, О. Коберник, Є. Полат) залежить від проектувальної діяльності, яка має реалізовуватися через низку етапів. Для кожного етапу вони виділяють відповідні уміння. На першому етапі акцентується увага на виборі теми проекту, визначенні його типу та кількості учасників. Другий етап передбачає продумування можливих варіантів проблем, які потрібно досліджувати в межах означеної тематики. Проблеми висуваються учасниками проекту (навідні запитання, проблемні ситуації тощо). На наступному етапі розподіляються завдання між групами, організовується обговорення можливих

методів дослідження, пошук інформації, знаходяться творчі рішення. Четвертий етап передбачає самостійну роботу учасників проекту над своїми індивідуальними або груповими дослідницькими, творчими завданнями. На п'ятому етапі організуються проміжні обговорення отриманих даних в групах. Наступний етап виконання проекту є його захист та опонування. На останньому етапі завершується робота колективним обговоренням, формулюванням висновків, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки. Аналіз змісту роботи на кожному етапі проектувальної діяльності дає можливість зробити висновок, що це процес узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності, під час якого фахівець використовує наукові, технологічні, технічні, економічні тощо знання для виконання проектів зі створення культурних цінностей. Вона є способом отримання знань, який має частково-пошуковий та пошуковий характер. Він дозволяє суб'єктам учіння самостійно здобувати знання, встановлювати зв'язки.

У структурі проектної діяльності О. Зосименко, Є. Полат, М. Синиця виділяють підготовчий, практичний та заключний етапи. На кожному етапі проекту педагог має здійснювати певні види робіт. На підготовчому етапі він пропонує для вибору тематику проектів, консультує студентів з вибору актуальної теми та виду проекту; орієнтує на пошук необхідної інформації, визначає критерії оцінювання їхньої діяльності. Студенти можуть вносити свої пропозиції щодо зміни чи коригування обраної теми за своїм бажанням та інтересами в межах визначених проблем. Сумісно з викладачем учасники проекту визначають план, джерела, способи збирання й аналізу інформації, прогнозують можливий результат.

На практичному етапі студенти займаються збором, аналізом та систематизацією інформації, моделюють результати проекту, формулюють висновки. Головне завдання педагога на цьому етапі спрямувати роботу студентів на досягнення результату через індивідуальні та групові консультації, стимулювати проектну діяльність, надавати необхідну допомогу. Учасники

проекту мають відчувати зацікавленість викладача в результатах їхньої діяльності.

На заключному етапі студенти оформлюють проект у вигляді звіту про результати своєї діяльності. Готують схеми, таблиці, діаграми, карти та презентації. Оформлення проектів відбувається в довільній формі та залежить від фантазії й творчості студентів. Висновки формулюються відповідно до поставлених при плануванні завдань. Обов'язковим на заключному етапі є публічний захист проекту, під час якого важливим є: оформлення результатів проекту; вміння викласти основну ідею своєї роботи, привернути увагу присутніх до певної проблеми; чіткість, правильність та конкретність відповідей на запитання аудиторії. На цьому етапі викладач виступає як опонент та експерт, аналізує виконану роботу та дає оцінку вкладу кожного із авторів в результат проекту за розробленими критеріями оцінювання. Конкретний результат навчального проекту має подвійне значення: по-перше – це досягнення мети проекту, а по-друге – професійне зростання студента, розвиток у нього проєктивних здібностей [116; 269].

Упровадження в освітній процес вищих навчальних закладів проєктних технологій, як зауважує М. Синиця, є необхідною умовою підвищення його ефективності. Автор підкреслює, що в ході їх застосування реалізуються всі стадії творчого процесу людини: виникнення, обґрунтування, осмислення і прийняття ідеї, технологічна розробка ідеї, практична робота над втіленням ідеї, апробування об'єкта в роботі, доопрацювання і самооцінка творчого вирішення ідеї [297].

Від проєктувальної діяльності, зазначає Є. Коваленко, залежить продуктивність педагогічної діяльності – уміння реалізувати власний задум, виявити рівень сформованості знань, інтереси суб'єктів учіння. Процес створення проекту передбачає аналіз професійної діяльності та вибір змісту освіти; прогнозування цілей навчання; аналіз вихідного стану системи навчання; розробка навчальних матеріалів; конструювання навчально-змістовних матеріалів. Під час реалізації проекту педагог організовує та здійснює навчання,

обирає способи контролю; оцінки рівня сформованості умінь; корегувальні технології [136].

Проектувальну діяльність Л. Бережна, Т. Батієвська пропонують здійснювати за такими етапами: підготовка, планування, дослідження, оформлення результатів, звіту, оцінка результатів і процесу. На кожному етапі у майбутнього фахівця мають формуватися відповідні уміння. Наприклад, В. Гузеєв виділяє такі: підготовка (визначення теми і мети проекту); планування (визначення джерел інформації, способів її збирання і аналізу, формування уявлення про бажані результати, установлення процедур і критеріїв оцінки результатів й процесу, розподіл завдань); дослідження (збирання інформації, що включає інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент); результати (аналіз інформації та формулювання висновків); оформлення звіту (форми презентації результатів: усний звіт, усний звіт з демонстрацією результатів, письмовий звіт тощо); оцінка результатів і процесу (рефлексія, колективне обговорення й самооцінка) [38; 79].

Проектувальна діяльність створює особливі умови для фахової підготовки майбутнього вчителя. На думку Ю. Жиляєвої, Г. Сазоненко та ін., її учасники ніби автоматично без спеціально означеного дидактичного завдання з боку організаторів засвоюють нові поняття, уявлення про різні сфери життя, про виробничі, особистісні, соціально-політичні відносини між людьми, розуміння змісту тих змін, яких вимагає життя. Удосконаленню фахової підготовки педагогів сприяє організація стимулювального енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього) проектувальної діяльності. Він забезпечує розвиток потенційних можливостей суб'єктів навчання; створює умови для самореалізації кожного учасника навчального процесу; передбачає організацію продуктивного спілкування як умову соціального розвитку суб'єктів навчання, формування позитивної «Я-концепції»; допомагає їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації; сприяє підвищенню професійної майстерності, проектувальної культури педагогічних кадрів. З метою досягнення позитивних результатів проектувальної діяльності майбутні педагоги мають пройти багаторівневу систему підготовки: інформаційно-теоретичну;

організаційно-практичну із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці; рефлексивну із самостійною роботою з переосмислення та творчого аналізу своєї діяльності; корекційну, яка спрямована на поповнення знань і практичних навичок майбутнього вчителя для подолання наявних труднощів; методологічну, яка передбачає підготовку педагога, який може учить інших, створювати свої майстер-класи.

У дослідженні Ю. Жиляєвої проєктувальна діяльність майбутнього вчителя складається з організаційного та змістового компонентів. Так, організаційний компонент забезпечує система лекційно-семінарських занять. Змістовий компонент передбачає мотивоване вирішення певних проблемних завдань. Це потребує перегляду навчального матеріалу загальнопедагогічних та фахових дисциплін з метою виділення циклу проблем і, відповідно, розробки проєктних завдань, система яких забезпечить інтегроване засвоєння теоретичного матеріалу в процесі проєктної діяльності студентів за умов використання проєктної технології [104]. На думку Г. Сазоненко, проєктувальна діяльність сприяє відпрацюванню педагогом умінь відповідно до таких компонентів: орієнтовно-мотиваційний, операційно-виконавчий і рефлексивно-оцінювальний. Першочергове значення має усвідомлення вмотивованої проблеми та самостійне формулювання власних завдань у безпосередньому зв'язку з проєктним завданням [291].

У своєму дослідженні О. Мариновська виділяє в структурі проєктувальної діяльності проєктно-впроваджувальний компонент. На її думку, він є складовою моделі цієї діяльності та обґрунтовується наявністю інваріантних, індивідуальних і спорадичних ознак. Проєктно-впроваджувальна діяльність педагога, на думку автора, передбачає самостійне виявлення майбутнім вчителем проблеми в педагогічній практиці, обґрунтування шляхів її розв'язання з використанням нових чи інноваційних технологій, розробку персональної технології досягнення передбачуваних результатів і впровадження цієї технології в практику [204].

Проєктувальну діяльність Т. Веретенко, С. Соболева характеризують як комплекс умінь: підбір найбільш важливих та значущих з предмету тем та

проблем для проектів, дослідження й вирішення яких може дати цікаві результати; врахування інтересів і здібностей студентів; визначення кількості учасників проекту; вибір найбільш ефективного виду навчального проекту; визначення структури проекту та планування дій щодо вирішення проблеми; обрання методів для розв'язання визначених завдань (в першу чергу дослідницьких) [63].

Проектувальна діяльність є однією з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації майбутнього вчителя, формує в нього усі необхідні життєві компетенції: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Використання її у фаховій підготовці забезпечує самостійне здобування та систематизацію знань, орієнтування в інформаційному просторі, бачення проблеми та розв'язання педагогічних завдань. У процесі цієї діяльності реалізуються актуальні завдання зростання професійної майстерності майбутніх педагогів. Проектувальна діяльність передбачає розвиток особистості, творчості, самостійного пошуку розв'язання педагогічних проблем та спрямовує педагогічну діяльність на розвиток пізнавальної активності суб'єктів учіння.

У науковій літературі поряд із поняттям «проектувальна діяльність» широко використовуються поняття «проектувальна технологія», «метод проектів». Технологія передбачає спеціальний набір форм, методів, способів прийомів навчання та виховних засобів, які використовуються системно в освітньому процесі на основі психолого-педагогічних установок, що завжди приводять до досягнення освітнього результату, який прогнозується з можливою нормою відхилення [129]. На думку І. Єрмакова сутність проектної технології полягає в стимулюванні інтересу суб'єктів учіння до оволодіння необхідними знаннями та уміннями для успішного розв'язання поставленої проблеми. Це дозволить поглиблювати знання суб'єктів учіння через їхню самостійну роботу, формувати уміння орієнтуватися у сучасному інформаційному середовищі, розвивати критичне та логічне мислення, набувати досвіду із застосування отриманих знань у процесі розв'язання практичних завдань, інтегрувати набуті знання і уміння з

різних галузей науки [102]. Наприклад, застосування проектної технології, яка розроблена В. Мирошніченко, передбачає виконання низки практичних порад: у педагогічній діяльності потрібно керуватися технологічним, компетентнісним і особистісно-орієнтованим підходами до організації навчання; культивувати демократичний та відкритий стиль спілкування; широко ознайомлюватися з вітчизняним і світовим досвідом використання проектної технології в освіті; активно використовувати проектну технологію навчання для викладання навчальних дисциплін; зосереджувати проектну діяльність на актуальних потребах суб'єктів учіння; пристосовувати методику впровадження проектної технології навчання предмету до їхніх навчальних можливостей; широко використовувати у власній практиці психолого-педагогічну діагностику та моніторинг компетентнісного навчання; прагнути до постійного вдосконалення власної педагогічної діяльності [224].

Особливістю реалізації проектувальної технології, як стверджує Е. Арванітопуло, є проходження чотирьох етапів: підготовчий, виконавчий, презентаційний й підсумковий. Підготовчий етап проекту складається з таких умінь: формулювання теми, систематизація та виділення головної інформації. На цьому етапі студенти обговорюють завдання, виявляють проблеми, висувають пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляють ролі та визначають джерело інформації. Завершення підготовчого етапу передбачає обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети та визначення кінцевого продукту проекту. На виконавчому етапі студенти готуються до здійснення проекту, а саме: обговорюють етапи презентації результатів, обирають оптимальний шлях реалізації проекту, працюють з інформацією, проводять дослідження, синтезують та аналізують ідеї, оформлюють проект. На цьому етапі студенти також навчаються викладати одержану інформацію в графіках, схемах і таблицях. Окрім того, виконавчий етап передбачає поточні усні звіти студентів про план виконання проекту й заповнення ними звітних форм. Презентаційний етап ставить за мету підготовку студентів до виступу. У процесі цієї підготовки здійснюється остаточне оформлення проектів (створення мультимедійних

презентацій в програмі Power Point, відео в цифровому варіанті тощо), після чого відбувається власне презентація проектів. Головною метою підсумкового етапу є аналіз та оцінювання проектів. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в малій групі, дають оцінку проекту в цілому, а також оцінюють роботу кожного учасника. На цьому етапі планується написання письмових звітів. Викладач аналізує інформацію та використовує її для загального оцінювання роботи студентів [22].

У технології психолого-педагогічного проектування, розробленій Н. Тарапакою та Н. Гагаріною, визначено складові, які забезпечують досягнення більшої продуктивності навчально-пізнавального процесу, а саме:

– мотиваційна (викликати бажання створити спільний проект, визначити завдання, зміст та форми діяльності, спрямування на його реалізацію). Вона передбачає створення мотивації, що перетворює педагогічну задачу в прагнення, бажання включити її внутрішню активність; виявлення рівня знань, умінь та навичок на початок тематичного циклу;

– інформаційна (надати інформацію, сформувати систему знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації спільного проекту та проявів творчості та фантазії). Ця складова забезпечує формування вміння вчитися, здобувати знання шляхом самостійних пошуків у різних інформаційних джерелах;

– репродуктивна (практично застосовувати набуті знання, навички та вміння, відбираючи серед них необхідні для вирішення нових нестандартних ситуацій, які виникають в процесі реалізації спільного задуму). Вона сприятиме випробуванню власних можливостей, співставлення їх з бажаннями; формуванню відчуття впевненості в своїх силах. Створення умов, за яких виникає потреба регулювання своєї діяльності відповідно з уявленнями про еталони фахівця. Відстеження динаміки розвитку в порівнянні з особистими попередніми досягненнями. Узагальнення, аналіз і систематизація отриманих знань; з'ясування в розвитку кожного суб'єкта учіння на основі аналізу й співставлення результатів контрольних-діагностичних зрізів;

– творча (створити сприятливу атмосферу для творчості, реалізувати спільний творчий задум, до якого готувалися протягом попередніх етапів. Наповнити процес його втілення спалахом позитивних емоцій). Придумувати, творити в процесі різних видів діяльності; вірити в творчий потенціал, здібності кожного суб'єкта учіння, заохочувати оригінальність ідей тощо;

– рефлексивно-оцінювальна (усвідомити набутий досвід). Навчитися робити детальну психологічну характеристику як власному особистісному розвитку, так і розумовому, моральному розвитку суб'єктів учіння. Усвідомлено ставитися до цього досвіду й самоаналізу [315].

Проектна технологія, як наголошує А. Єлькін, складається з системи методів навчання та має здійснюватися в певному порядку: визначення проблеми (завдань, які впливають із дослідження); висунення гіпотези вирішення завдань; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз одержаних даних; підбиття підсумків; коригування; висновки. У результаті реалізації цих методів суб'єкт учіння має оволодіти інтегрованими знаннями та відповідними дослідницькими вміннями [101].

Поняття «метод проектів» є широковживаним у науковій літературі. Сучасні науковці (Г. Кравченко, В. Логвін, К. Мелашенко, І. Чечель та ін.) пояснюють його як спосіб організації; особистісно-орієнтований метод навчання; самостійну творчу працю; сукупність навчально-пізнавальних прийомів; комплексний узагальнюючий процес; систему навчання; гнучку модель організації навчального процесу; форму організації навчання; спеціально організований педагогом комплекс дій; організований педагогом підхід навчання у співробітництві; педагогічну технологію; сукупність педагогічних прийомів та операцій; спільну діяльність учасників педагогічного процесу, комплексний метод навчання; цілеспрямовану самостійну діяльність суб'єктів учіння; спосіб досягнення дидактичної мети, комплексний навчальний процес. Наведенні визначення показують багатогранність поняття «метод проектів», яке не можна розглядати тільки як метод навчання. Метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття

нових (інколи і шляхом самоосвіти). Він передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів [336].

Основою методу проектів є розвиток критичного мислення, пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Метод проектів завжди припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих напрямів. Результатом кожного проекту, залежно від його теми та мети, має бути створений «продукт», готовий до впровадження [79].

Метод проектів – це способи організації самостійної діяльності учасників проекту щодо досягнення визначеного результату. Він зорієнтований на інтерес, на творчу самореалізацію особистості, на розвиток її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у діяльності під час розв'язання цікавої для нього проблеми. Звичайно, метод проектів є досить трудомісним [145]. Метод проектів О. Косогова відносить до дослідницьких методів організації навчально-пізнавальної діяльності. Дослідницький метод використовується в тому випадку, коли проблему ставить педагог або її формулюють та самостійно розв'язують суб'єкти учіння. Використання дослідницьких методів дозволяє забезпечити глибоке усвідомлення знань і формування досвіду творчої, самостійної дослідницької діяльності. Дослідницькі методи найчастіше застосовуються під час розв'язання задач, причому проблему ставить сам суб'єкт учіння, сам її розв'язує і сам перевіряє правильність розв'язку. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність суб'єктів учіння – індивідуальну, парну, групову, яку виконують протягом певного проміжку часу [148].

Метод проектів завжди припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання,

а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технологій, творчих галузей. Основною цінністю проектної системи навчання є те, що вона орієнтує на створення освітнього проекту, а не на просте вивчення певної теми. Освітній проект – це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності суб'єктів учіння на одержання освітньої продукції за певний проміжок часу – від окремого уроку до кількох місяців [65].

Метод проектів є цілісною конструкцією інноваційної системи та передбачає організацію навчання, за якою ті, хто навчаються, набувають знань і навичок у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів. Реалізація методу проектів на практиці призведе до змінення позиції педагога. Він стає не носієм готових знань, а організатором пізнавальної діяльності. Так відбувається переорієнтація навчально-виховної роботи педагога на організацію процесу самостійної діяльності суб'єктів учіння, де пріоритет надається діяльності дослідницького, пошукового та творчого характеру [131].

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що поняття «проекувальна діяльність», «метод проектів», «проекувальна технологія» є близькими за змістом. Вони передбачають детальну розробку організації, управління навчально-пізнавальною діяльністю та спрямовані на процес створення проекту. Однак між ними існують певні відмінності. Проекувальна діяльність педагога – це процес вирішення педагогічних задач (творчих, продуктивних, дослідницьких), модель педагогічної діяльності, організації та проведення навчального процесу. Проекувальна технологія – алгоритмізований, наукоємний процес, який передбачає не тільки цільову, змістовну, якісну сторону, а й кількісну, розрахункову; формування інтересу, ставлення суб'єкта учіння до проектувальної діяльності тощо. Метод проектів – спосіб навчання, за якого суб'єкт учіння оволодіває знаннями та вміннями під час самостійного виконання завдань. Результатом цих педагогічних явищ є проект, для створення якого необхідна низка проектувальних умінь. Під час аналізу досліджень ми звернули увагу на таку особливість, науковці для характеристики проектувальної діяльності використовують різні варіації слова проектувальна – проектна,

проективна. У довідковій літературі до проектування у 1 значенні вживається поняття «проектувальний» (у 2 – «проектний», у 3 – «проективний»); стосовно проекту у 1 значенні використовується – «проектний» (у 2 – «проектувальний», у 3 – «проективний»); стосовно проєкції у 1 значенні використовується «проективний» (у 2 – «проектний», у 3 – «проектувальний»). Отже, усі поняття можна вважати синонімічними, так як їх зміст має однакове смислове ядро. Однак, проектування характеризує саме «проектувальна діяльність». Тому в своєму дослідженні ми будемо використовувати поняття «проектувальна діяльність», «проектувальні уміння».

1.3. Характеристика сутності проектувальних умінь у педагогічних дослідженнях

Проблемі формування проектувальних умінь у різних сферах життєдіяльності людини присвячено багато праць: в галузі дошкільного виховання (О. Щербакова та ін.); екології (Т. Веретенко, С. Соболева та ін.); підготовки фахівців різних профілів (О. Заір-Бек, О. Коберник, О. Ломакіна, В. Монахов та ін.). Так, у своєму дослідженні І. Дичківська проектувальні уміння характеризує як здатність майбутнього педагога планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей суб'єкта учіння; обирати оптимальні види, методи, прийоми навчання. Саме ці уміння є важливими в структурі його професійної діяльності [95].

Від проектувальних умінь педагога, на думку О. Щербакової, залежить рівень організації навчального процесу. Основними серед них є уміння модифікувати загальні цілі та завдання навчання та виховання; добирати матеріальне оснащення освітнього процесу; конструювати заняття, планувати етапи педагогічної діяльності, використовувати інноваційні методичні прийоми. Система умінь, що забезпечує проектування педагогічного процесу передбачає визначення послідовності дій, процедур, що складають технологію. Технологічний ланцюг, на думку автора, складається з комплексу таких умінь:

діагностика педагогічної ситуації; цілепокладання; вибір змісту, форм та методів; організація педагогічної взаємодії; зворотній зв'язок; підсумкова діагностика; постановка нових цілей та завдань. Педагог будує навчально-виховну діяльність технологічно тоді, коли він розуміє логіку та структуру цієї діяльності [342].

Формування проєктувальних умінь учителя, на думку А. Горнова, передбачає поетапний характер формування проєктувальних умінь: оволодіння проєктним тезаурусом, алгоритмом проєктної діяльності; самостійне виконання проєктних дій та усвідомлення способів досягнення результатів; використання особистісно-діяльнісного та диференційованого підходів; використання технологічного методу, який передбачає розв'язання задач проблемного характеру; ігрове проєктування; проєктна діяльність. Так, на кожному етапі здійснюється формування відповідних умінь. На початку проєктувальної діяльності учасники проєкту опановують такі вміння: визначення проблемної ситуації та мети проєктування; висуненням гіпотези; аналіз існуючих підходів до розв'язання проблеми, яка закладена в проєктному задумі. Ці вміння А. Горнов називає ініціативними. Далі автор виділяє смислотворчі (смислодіяльнісні) вміння – організація та здійснення проєктування, розробка проєктної технології діяльності. До рефлексивних умінь він відносить порівняльний аналіз отриманого та цільового результатів, спрямування подальшої роботи на основі виявлених проблем [75].

Формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів може ефективно здійснюватися в умовах орієнтації студентів на зміст майбутньої професійної діяльності, яка має відповідати таким вимогам: організація процесу через дотримання послідовності етапів; доповнення системи навчальних та професійних цілей такими, що пов'язані з оволодінням проєктувальними вміннями; усвідомлення значущості педагогічного проєктування в професійній діяльності; здійснення відбору педагогічних засобів відповідно до цілей етапів; визначення орієнтирів у формуванні проєктувальних умінь та дій. На думку А. Оголя, проєктувальні вміння вчителя полягають у ідеальному осмисленні, дослідженні та проєктуванні ним розвитку педагогічного явища або перспективи навчання й

розвитку особистості. Науковець зазначає, що проектувальні уміння педагога складаються з таких груп: проектування процесу та результатів розвитку особистості в навчанні; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань; проектування раціонального використання засобів впливу на суб'єкта навчання; проектування професійного самовдосконалення педагога; облік бази, на основі якої виконується проектування; осмислення задуму явища або об'єкту, який проектується [244].

Формуванню в майбутніх педагогів проектувальних умінь сприяють спеціальні завдання творчого характеру, до яких Т. Федорова відносить планування власної педагогічної діяльності; аналізування освітньої концепції; генерацію ідей; знаходження рішення педагогічних завдань у нестандартних ситуаціях; результативне застосування досвіду здійснення проектувальної діяльності; проектування освітнього процесу з використанням сучасних технологій, які відповідають загальним та специфічним закономірностям та особливостям вікового розвитку особистості; впровадження змін у проект відповідно до нових умов; контролювання та регулювання власної діяльності в процесі створення проекту [324].

Для ефективної реалізації проектувальної діяльності, як зазначають О. Алісієвич, А. Ашерев, З. Баранова, Є. Болдирев, педагог має володіти вміннями розробляти продуктивні, психолого-педагогічні технології відбору та конструювання навчальної інформації. Так, В. Якунін зауважує, що з позиції системного підходу, інформація є основою упорядкування системи та виконує такі функції: формулювання цілей та прогнозів; прийняття рішень; визначення комунікативних зв'язків для організації структури педагогічної діяльності; контролю й оцінки результатів; коригування педагогічної системи. Проектувальні уміння забезпечують постановку стратегічних завдань та практичне їх розв'язання, прогнозування педагогічної взаємодії [353].

Прогнозування має низку істотних відмінностей від проектування, адже це насамперед систематичне дослідження перспектив розвитку об'єкта, здійснюване паралельно проектуванню. Найбільш чітко розмежувати ці поняття можна на

основі їхньої мети, результату та критеріїв оцінювання. З цих позицій головна мета прогнозування – опис характеристик майбутнього об'єкта, а проектування – конкретна, детальна його побудова. Прогноз оцінюється за його відповідністю дійсності, а проект – за відповідністю наміченій меті [312].

Під проектувальними вміннями Н. Кузьміна розуміє уміння планувати педагогом свою професійну діяльність; передбачувати можливі утруднення з боку усвідомлення пропонованого навчального матеріалу суб'єктами учіння та знаходженні ефективних методів та прийомів для їх подолання; визначати найбільш раціональні види професійної діяльності, які будуть сприяти її розвитку, успішному оволодінню знаннями, уміннями та навичками; коректувати власну діяльність, виходячи з особистісної рефлексії (оцінки педагогічної діяльності); диференціювати підходи в організації освітнього процесу [158].

Ефективність формування в майбутніх учителів умінь проектувати навчально-виховний процес, як зазначають Ю. Бабанський, В. Давидов, Н. Додусенко, забезпечить система вправ алгоритмізованого характеру [27; 85, 96]. Для майбутнього вчителя під час проектувальної діяльності важливим є сам процес роботи, тому що він представляє дидактичний засіб розвитку певних умінь. Останні залежать від типу проекту (інформаційний, дослідницький, практико-орієнтований, творчий, ігровий або рольовий). Тип умінь, на думку М. Ступницької, визначає мету проекту. Так, інформаційний проект передбачає зібрання, оформлення та представлення інформації. Звичайно, в проекті будь-якого типу є етап зібрання інформації, однак там це тільки засіб роботи, а в інформаційному проекті це – мета.

Дослідницькі проекти використовуються для розвитку аналітичних умінь, критичного мислення, засвоєння логічних способів сприйняття та обробки інформації. Метою суб'єкта учіння у виконанні такої роботи є доведення або спростування гіпотези проекту. Практико-орієнтований проект забезпечує вдосконалення практичних предметних умінь суб'єктів учіння. Творчий проект дозволяє суб'єкту учіння виявити творчі уміння. Метою ігрових або рольових проектів є організація діяльності інших людей [312]. Уміння самоорганізації

пізнавальної діяльності – це вибір джерел пізнання, до яких відносяться: вибір форм самоосвіти, планування, організація робочого місця, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль [273].

У процесі проектувальної діяльності, як зазначає М. Синиця, у майбутніх педагогів формуються пошуково-дослідницькі, технологічні, інформаційні уміння; розвивається креативність, інтелектуальна активність, комунікативність [297]. На думку О. Коваленко, уміння здійснювати дидактичне проектування полягає в умінні трансформувати технічну інформацію у педагогічну систему. Для цього необхідно володіти уміннями, які пов'язані зі здібностями відбирати та структурувати наукову інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та прогнозувати різні утруднення та можливі ситуації, співставляти та обирати оптимальні рішення за визначеними критеріями [136]. Під проектувальними уміннями студентів О. Алісієвич розуміє засвоєння ними способів як діяти та усвідомлення умов, за яких ці дії приведуть до досягнення відповідної мети [12].

Для успішного здійснення педагогічної діяльності С. Смирнов визначає необхідність оволодіння вчителем такими проектувальними вміннями: переведення мети, змісту навчання та виховання в конкретні педагогічні ситуації; врахування потреб та інтересів учнів, можливості матеріальної бази, особистісний досвід та особистісно-ділові якості; визначення основних та підпорядкованих завдань для кожного етапу педагогічного процесу; вибір видів діяльності, які відповідають поставленим завданням, планування системи спільної творчої діяльності; планування індивідуальної роботи з суб'єктами учіння з метою подолання недоліків та розвитку їхніх здатностей, творчих сил; вибір змісту, форм, методів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планування системи прийомів стимулювання активності суб'єктів учіння; планування способів створення особистісно-розвивального середовища [257].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість зробити висновок, що проектувальна діяльність складається з комплексу умінь. Зазначимо, що в

різних авторів цей комплекс має відмінності в назві та кількості складових, однак деякі уміння є спільними (див. таблицю 1.1.).

Таблиця 1.1.

Комплекси проектувальних умінь за різними авторами

| Автор | Проектувальні уміння | Спільні уміння |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Н. Кузьміна | Формулювати цілі; передбачувати результати діяльності; планувати цілі на далеку перспективу; обирати оптимальний технологічний процес діяльності; відбирати раціональні способи праці; проектувати системи контролю за ходом і результатами роботи | Визначати проблему, формулювати мету (цілі), планувати, добирати відповідні способи дій (шукати інформацію, добирати раціональний зміст, засоби, методи тощо); контролювати та оцінювати, здійснювати рефлексію (осмислювати задум об'єкту, здійснювати зворотній зв'язок) |
| О. Дубасенюк | Моделювати стратегічні програми розв'язання педагогічних цілей і завдань; уявляти майбутній результат; визначати власні проблеми та проектувати способи їх вирішення; конструювати діяльність; відбирати раціональний зміст і засоби досягнення поставленої мети | |
| А. Горнов | Оволодівати проектним тезаурусом, самостійно виконувати проектні дії, усвідомлювати способи дій досягнення результату, засвоювати алгоритм проектної діяльності | |
| О. Щербакова | Діагностувати педагогічні ситуації; ставити мету; вибирати зміст, форми та методи; організувати педагогічну взаємодію та зворотній зв'язок | |
| А. Оголь | Аналізувати педагогічні ситуації; розв'язувати педагогічні завдання; раціонально використовувати засоби впливу на суб'єкта навчання; професійно самовдосконалюватися; осмислювати задум об'єкта; вести облік бази проектування | |
| А. Якунін | Формулювати цілі та прогнози; приймати рішення; визначати зв'язки, контролювати й оцінювати результати, корегувати педагогічну систему | |
| А. Радченко | Вибирати форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце; здійснювати самоаналіз та самоконтроль | |
| О. Коваленко | Відбирати та структурувати наукову інформацію в навчальний матеріал; діагностувати навчальні цілі та прогнозувати різні утруднення; обирати оптимальні рішення | |

Схарактеризуємо сутність умінь, які є спільними в різних авторів. Уміння бачити проблему є початком роботи над проектом. Це уміння передбачає оцінювання обставин та виявлення ускладнень. На цьому етапі виникає первісний мотив до діяльності, тому що наявність проблеми породжує відчуття дисгармонії та викликає потяг до її подолання. Тобто проблема набуває особистісного

значення [57]. На етапі цілепокладання проблема перетворюється в особистісно значущу мету та набуває образ очікуваного результату, який у подальшому втілюється в проектному продукті. У цей момент у проектувальника виникає безліч ідей, що підсилює мотив до діяльності. Формулюючи мету, автор проекту створює образ бажаного результату майбутньої роботи (проектного продукту) [312].

Увесь шлях від вихідної проблеми до реалізації мети проекту необхідно розділити на окремі етапи зі своїми проміжними завданнями для кожного з них; визначити способи розв'язання цих завдань та знайти для цього ресурси; розробити докладний графік роботи із зазначенням термінів реалізації кожного етапу. Здійснення плану роботи над проектом в основному пов'язано з дослідженням літератури та інших джерел інформації та її відбору; проведенням різних дослідів, експериментів, спостережень, досліджень, опитувань; аналізом та узагальненням отриманих даних; формулюванням висновків та визначення власної точки зору на вихідну проблему проекту та способи її розв'язання [273].

Успіх педагогічної діяльності залежить від правильно поставленої мети. Схарактеризуємо роль мети в проектувальній діяльності. Мета визначає характер та спосіб дій педагога. Усвідомлена мета досягається швидше. Завдання педагога – чітко продумувати освітні, виховні, розвивальні цілі, які мають реалізовуватися на кожному конкретному уроці та інших освітніх заходах. Питання формування умінь формулювати мету, конкретизувати цілі розглядалося в працях видатних педагогів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У сучасній педагогіці ця проблема знайшла відображення в дослідженнях Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, О. Тихомирова та ін. Так, Ю. Бабанський зазначає, що педагогічний процес має починатися з постановки та проектування цілей навчання. Від того наскільки чіткими та конкретними будуть цілі, залежить інтенсивність педагогічної діяльності суб'єктів учіння [28].

Організація проектувальної діяльності, подальший її розвиток залежить від того, як усвідомлені педагогом та суб'єктами учіння мета, цілі, завдання, як реалізуються вибрані методи, форми, засоби навчання та виховання, чи

зберігається єдність управління та самоуправління цією діяльністю з боку педагога та тих, хто навчається. Метою спільної навчальної діяльності викладача та студента є побудова механізмів саморегуляції навчальної діяльності та педагогічної взаємодії. Предметом її є узагальнені та усвідомлені способи діяльності навчання та норми взаємодії, спілкування. Продуктом – самостійне висунення студентами нових цілей навчання та цілей, які пов'язані зі змістом засвоєної діяльності. Засобом досягнення цілей спільної діяльності є система форм педагогічної взаємодії. Ці форми взаємодії розгортаються через логіку перебудови рівнів саморегуляції – від максимальної допомоги викладача суб'єкту учіння в розв'язанні навчальних завдань до послідовного зростання власної активності студентів, повністю саморегулювальних предметних та навчальних дій [274].

Способи спільної діяльності представлені циклами взаємодії, які можна розглядати як елементарні одиниці спільної діяльності. Цикл взаємодії може включати обмін актами різних типів, наприклад: викладач починає дію – студенти продовжують її або закінчують; викладач пропонує тему навчального завдання – студенти пропонують варіанти його розв'язання тощо. Переходи від однієї фази взаємодії, що пов'язана з уведенням суб'єкта учіння в нову діяльність, до фази розділених між педагогом та суб'єктом учіння спільних дій при розв'язанні навчальних завдань забезпечують становлення самоуправління навчанням та призводить до регуляції власних позицій та відношень. Однак, якщо самоуправління навчанням із засобу досягнення конкретних цілей навчання (формування проєктувальних умінь) стає власною метою навчально-пізнавальної діяльності, то в переході особистості студента до постановки нових цілей саморегуляції полягає смисл динаміки форм співробітництва та їх роль у психічному розвитку студента. Мета є ідеальним або реальним прагненням суб'єкта до фінального результату, на який спрямований процес. Тому дуже важливо точно її визначити. Щоб правильно сформулювати мету майбутній вчитель має вміти її визначати; орієнтуватися на розділи навчальної програми;

зміст матеріалу, який буде викладатися; враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів.

Мета виражає усвідомлене передбачення майбутнього результату дій. Шляхом усвідомлення потреб, мотивів цієї діяльності, суб'єкт учіння приходить до розуміння, що задовольнити ці потреби можна тільки досягнувши мети. Це дає йому можливість шляхом співвіднесення своїх суб'єктивних уявлень про потребу знайти засіб досягнення мети. Потреба виявляється в мотивах, які стають формою прояву потреби. Важливий момент у формуванні готовності до проектувальної діяльності – збіг мотиваційної сфери суб'єкта з характером мети. У такому разі спостерігається природний зв'язок мотиву й мети, що є передумовою ефективної проектувальної діяльності [259].

Цілі діяльності конкретизуються в стратегічних, тактичних та оперативних завданнях освітнього, виховного та розвивального характеру. Цілі та завдання закономірно визначають усі наступні елементи педагогічного процесу – зміст, форми і методи діяльності вчителя. Зміст педагогічного процесу має забезпечувати повноту рішень поставлених завдань, постійно орієнтувати педагогів на таку діяльність [258]. Мета є ключовим фактором педагогічної діяльності, вона передбачає та спрямовує рух загальної праці вчителя та його учнів до досягнення спільного результату [267].

Згідно з філософським словником, мета є передбачення в свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії. У якості безпосереднього мотиву, мета спрямовує та регулює дії, пронизує практику як внутрішній закон, якому людина підпорядковує свою волю. Мета, що виражає активність людської свідомості, має знаходитися у співвідношенні з об'єктивними законами, реальними можливостями оточуючого світу та самого суб'єкту. Розрізняються віддалені, близькі та безпосередні, загальні та конкретні, проміжні та кінцеві цілі.

Мету М. Ропаків визначає як передбачуваний зміст, як можливість, що є причиною деякого предмету, стану або процесу. Мета розглядається як уявлення предмету бажання або впливу [285]. У тлумачному словнику психологічних термінів дається таке визначення поняття «мети»: термін, який має подвійне

значення: об'єктивна мета – явище, якого треба досягти або виконати; мета як психічне явище – суб'єктивний спосіб одержання бажаного результату дії або діяльності. Ці суб'єктивні цілі бувають особистими й груповими [52].

На думку Л. Гурової, Н. Хмеля та ін., мета є ідеальною моделлю результату діяльності та здійснюється шляхом досягнення конкретних цілей-завдань. Так, Н. Хмель зазначає, що в педагогічному процесі досягнення загальної мети пов'язано з деяким умовним членуванням педагогічного процесу, що передбачає розв'язання завдань визначеного періоду. Якщо досягнення загальної мети пов'язано з одночасним та комплексним розв'язанням завдань розумового, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання, то цілі-завдання визначеного періоду педагогічного процесу будуть значно меншими за обсягом та більш конкретними за своїм змістом. Тому для педагога є важливим забезпечувати усвідомлений рух до досягнення поставленої мети через ретельне формулювання завдань майбутньої діяльності [328].

Педагогічна розробка мети є важливою не тільки як керівництво до дій, а й як критерій перебігу навчального процесу. Облік перебігу та результатів навчання, постійне співставлення проміжних результатів відповідно до визначеної мети дозволить вчителю працювати з перспективою на подальший розвиток особистості, коригувати й спрямовувати власну педагогічну діяльність.

Особливої актуальності проблема конкретизації педагогічних цілей, на думку В. Беспалька, Н. Кузьміної, М. Смирнової набуває у зв'язку зі збільшенням обсягу інформації та знань, що потребує відбору конкретного змісту навчання [158]; упровадження в практику ідей програмованого навчання та управління процесом отримання знань, при якому потребується опис прикінцевого результату у вигляді точного набору характерних ознак [304]; проблемою підвищення якості підготовки фахівців та продуктивності діяльності окремих педагогів та педагогічних колективів [40].

Цілепокладання, як зазначають Л. Клінгберг, О. Ломакіна, є складним психолого-педагогічним процесом, який умовно можна розподілити на ряд етапів, що не мають чітких меж та сполучаються один з одним [181]. Цілепокладання –

це визначення та встановлення цілей у будь-якій діяльності [134]. Для точного визначення або формулювання мети необхідно розробити процедуру, за допомогою якої можливо буде діагностувати ознаки її досягнення. Ці ознаки мають бути досліджені настільки, щоб по відношенню до них були можливі наступні операції:

- етап актуалізації потреб, оцінка умов, можливостей та вибір потрібних об'єктів, на які будуть спрямовані дії. На цьому етапі відбувається опис властивостей та характерних рис діагностування ознак досягнення мети. Наприклад, ознак, які характеризують глибину, науковий рівень або ґрунтовність засвоєння знань;

- етап постановки усвідомленої мети та вибору засобів для її досягнення передбачає створення надійного інструментарію. Це дозволить виявити ознаки поставленої мети в будь-якій формі та інтенсивності її прояву;

- етап оцінки та коригування дає можливість досягнення поставленої мети. Це зумовить вимір інтенсивності прояву цієї ознаки в об'єкті, який діагностується, вимір ступеня засвоєння (краще-гірше);

- прикінцевий етап полягає в розробці шкали оцінювання ознаки, яка визначається, тобто яку шкалу оцінок, чому та як її використовувати [41].

Отже, цілепокладання (визначення мети, цілі) – це важливий компонент структури цілісної педагогічної діяльності, що закономірно визначає не тільки передбачуваний результат, а й етапи, форми, методи та засоби діяльності. Мета в структурі педагогічної діяльності спрямовує дії педагога на одержання прогнозованого результату; інтегрує та впорядковує послідовність дій та операцій; забезпечує оцінювання їх продуктивності через зіставлення досягнутих результатів із запланованими.

Одним із важливих умінь, що забезпечують проектувальну діяльність є планування. Останнє передбачає планування як власної пізнавальної діяльності педагога так і пізнавальної діяльності школярів. Навчаючи інших, педагог має постійно вчитися сам. У процесі планування системи уроків за визначеною темою необхідно визначити місце та роль теми в навчальному курсі, встановити зв'язки з

іншими темами, поставити освітньо-виховні завдання, визначити обсяг навчального матеріалу, форми та методи роботи за темою взагалі, види самостійної роботи, визначити матеріал, окреслити форми та методи роботи окремих уроків.

Поняття «планування» і «проектування» не є тотожними. Ці поняття мають спільні ознаки: орієнтація на майбутнє; активний вплив на соціальні процеси; конкретне вирішення перспективних проблем; гнучкість, багатоваріативність, хоча й у чітко визначеному, порівняно вузькому діапазоні. Це часто сприяє їх поєднанню, визначенню одного через інше. Планування – лише невеличка частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх її етапах.

Планування О. Щербакова виділяє як центральний компонент проектувальної діяльності. Воно передбачає поетапну розумову діяльність, за якої відбувається усвідомлення образу потрібного майбутнього. Цей вид педагогічної діяльності передбачає викладення змісту навчального матеріалу, вибір форм організації занять та методів, прийомів педагогічного впливу, забезпечення цілісності начально-виховного процесу, конкретизацію педагогічних завдань на визначений відрізок часу. Планування забезпечує системність педагогічної роботи, допомагає педагогу встановлювати зв'язки між її окремими видами та формами [342].

План уроку – це письмове формулювання його етапів, мети й завдань, фіксація музичного й додаткового матеріалу. Сценарій уроку – докладний виклад його ходу з визначенням музичних прикладів, формулюванням запитань до учнів і можливих відповідей, описом методів і прийомів навчання, домашнього завдання. Сценарій забезпечує вчителю можливість проводити урок упевнено, не гаючи часу на пошук форми викладу матеріалу. Порівняльний аналіз цих понять дає підстави стверджувати, що сценарій уроку є однією із форм проекту, результатом проектувальної діяльності, а план його складовою [264, с. 89].

На етапі планування процесу, на думку А. Макаренка, виявляються протиріччя між потребами загальної педагогічної мети та конкретними

можливостями суб'єктів педагогічної взаємодії, обґрунтовуються шляхи розв'язання цих протиріч у вигляді постановки системи близьких, середніх та далеких перспектив. Недоліки попереднього планування уроку спричиняють недостатнє орієнтування в різних педагогічних ситуаціях, невміння прийняти вдале рішення, що порушує контакт з учнями. Готуючись до заняття, вчителі здебільшого складають базову модель уроку: визначають його тему, мету й завдання, орієнтовний зміст, музичний матеріал тощо. Проте створення базової моделі не гарантує високої якості уроку, оскільки не забезпечує оперативності вчителя в різних педагогічних ситуаціях. Окремі вчителі музики не враховують, що за уявною легкістю приховані неабиякі труднощі. У педагогіці виділяють декілька типів планування, серед яких основними є стратегічне, структурно-змістовне та змістовно-організаційне. Основою стратегічного планування під час проектувальної діяльності є складання концепції, програми розвитку, комплексно-цільової програми. Структурно-змістовне планування за алгоритмом дій відповідає проекту, але може бути представлене, як план письмової роботи (твору, статті, книги тощо); сценарний план – короткий виклад змісту сценарію; навчальний план (установи освіти або структурного підрозділу); навчально-тематичний план, складений за логікою поступового ускладнення та спрямований на професійне вдосконалення. Змістовно-організаційне планування передбачає складання комплексного, календарного, тематичного планів; плану конференції, семінару, заняття, підготовки й проведення публічного заходу тощо. Ці плани взаємопов'язані, тобто кожен наступний конкретизує, уточнює попередній. Проектувальна діяльність припускає постійну корекцію дій на основі зворотного зв'язку, співставлення первинного задуму й проміжних результатів у просуванні до мети. Наукове конструювання педагогічного процесу передбачає подальший відбір потрібного змісту, а також методів, форм, засобів навчання та виховання, які потім реалізуються під час проведення конкретних заходів, уроків, суспільних справ колективу [152].

Важливою частиною проектувальної діяльності є аналіз різних навчальних заходів. Він відбувається за єдиною схемою, яка об'єднує загальнодидактичний,

психологічний та методичний аспекти. Під час аналізу увага має приділятися змістовності (науковість, зв'язок з життям, використання виховних можливостей матеріалу тощо); організації (здійснення принципів навчання, оцінка методів та прийомів організації пізнавальної діяльності тощо); педагогічному такту, взаємозв'язку з учнями; загальним висновкам (досягнення мети тощо) [2].

У процесі аналізу важливим є правильна оцінка суб'єктом учіння власної роботи, уміння самостійно аналізувати педагогічні можливості. Самоконтроль та самоаналіз охоплюють усі етапи роботи, починаючи з її задуму (якого результату потрібно досягнути), проведення поточного контролю власної діяльності (як реалізується задум, ступінь відповідності або неузгодженості) та закінчуючи оцінкою результатів діяльності (що вдалося чи не вдалося реалізувати). При цьому треба враховувати як змістовні критерії, які характеризують результат роботи (якість знань, умінь та навичок, рівень поведінки, залежність засвоєння знань від якості роботи), так і процесуальні, що визначають динаміку розвитку учасників навчального процесу. Самоконтроль та самооцінка передбачає аналіз та оцінку майбутнім учителем якості професійної готовності, рівня знань, умінь та навичок, розвитку професійних якостей особистості, ступеня реалізації цілей та завдань власної діяльності, процесу виконання індивідуального плану роботи; коригування власної діяльності відповідно з метою її вдосконалення.

Досвід педагогів-практиків показує, що тільки об'єктивна оцінка рівня власної підготовки до самостійної педагогічної діяльності стимулює підвищення якості роботи, забезпечує цілеспрямовану професійну самоосвіту та самовиховання. Недооцінка або переоцінка власних можливостей та якості власної роботи утруднює професійне становлення. Для того, щоб навчитися об'єктивно оцінювати себе, важливо усвідомити та виробити правильні критерії оцінки. Основним показником оцінки є якість роботи: творчий підхід до навчально-виховного процесу, характер ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, до дітей, до школи тощо. Доцільно постійно оцінювати якість фахової підготовки відповідно з попереднім етапом: що стало виходити краще, які труднощі вдалося подолати, над чим ще треба працювати [4].

Самооцінка передбачає аналіз помилок, невдач в певному виді діяльності. Від ступеня об'єктивності, адекватності самооцінки майбутнього вчителя залежатиме усвідомлення ним рівня власної професійної підготовленості до самостійної педагогічної діяльності. Недооцінка або переоцінка власних можливостей, якості власної роботи утруднює професійне становлення майбутнього вчителя. Для розвитку адекватної самооцінки є необхідним наявність усвідомленого взірця (ідеалу) професійної діяльності та особистості вчителя, облік оцінки оточуючими (керівники практики, вчителі, студенти), аналіз діяльності вчителя та об'єктивний самоаналіз. Самоаналіз передбачає співвідношення завдань та результатів власної діяльності з педагогічним взірцем (вимогами до вчителя та його професійної діяльності), співвідношення самооцінки з оцінкою інших, виявлення причин недоліків власної діяльності та пошук можливих варіантів покращення власної діяльності. Самоаналіз рекомендується проводити в педагогічному щоденнику, який відображає професійне зростання студента, рівень його педагогічного мислення, вміння спостерігати педагогічні явища та аналізувати та осмислювати їх з позиції педагогічної теорії. Об'єктивна оцінка студентом рівня власної педагогічної підготовленості сприяє формуванню відповідального ставлення до педагогічної діяльності та до її підготовки, стимулює професійну самоосвіту та самовиховання [3, с. 46].

Уміння переосмислити досвід своєї діяльності сприяє подальшому майбутнього вчителя, обумовлюючи здійснення позитивного впливу на характер та результати педагогічної діяльності. Виходячи з цього, вчитель, який володіє здатністю переосмислювати стереотипи особистісного досвіду, є необхідним для загальноосвітніх закладів у сучасних умовах. Розвиваючи особистісну рефлексію, майбутній педагог сам стає джерелом творчості для учнів, оновлюючи їхній світогляд, мислення, ціннісні орієнтації тощо. Практика рефлексивної психології показала обумовленість ступеня рефлексивності особливістю смислових змістів особистості, характером її спрямованості, яка визначає уміння педагогом

структурувати власний життєвий досвід, усвідомлювати реальність, обирати оптимальні способи поведінки у визначених ситуаціях [87].

У дослідженні М. Ступницької виділено низку специфічних умінь, які реалізують проектувальну діяльність. Ці уміння знаходять своє відображення в критеріях сформованості проектувальних умінь суб'єктів учіння: постановка мети та обґрунтування проблеми проекту; планування шляхів її досягнення; розкриття теми проекту; різноманітність джерел інформації, доцільність їх використання; відповідність обраних способів роботи меті та змісту проекту; аналіз ходу роботи, висновки та перспективи; особистісна зацікавленість автора, творчий підхід до роботи; відповідність вимогам оформлення письмової частини; якість проведення презентації; якість проектного продукту [312]. Характеризуючи проектувальні вміння А. Оголь виділяє такі критерії: ступінь і частота їхнього прояву, повнота та значущість у професійній діяльності [244].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що проектувальні уміння є складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. Серед цих умінь ми виділяємо ті, що забезпечать єдність загальнопедагогічної та фахової підготовки, сприятимуть підвищенню ефективності навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності майбутнього вчителя: проблема – протиріччя, неможливість виконати теоретичне або практичне завдання за допомогою засвоєних знань; мета – це суб'єктивний образ кінцевого результату, що регулює хід діяльності; план – це заздалегідь визначений порядок, послідовність здійснення будь-якої діяльності; спосіб дій – метод досягнення мети; контроль – сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування студентами навчального матеріалу; оцінка – це процес порівняння ступеня засвоєння студентами навчального матеріалу з еталонними уявленнями; рефлексія полягає в пізнанні, переосмисленні особистості власної діяльності, своєї позиції в ній і образу себе як суб'єкта цієї діяльності.

Аналіз змісту проектувальних умінь майбутнього фахівця педагогічних спеціальностей дав можливість визначити зміст поняття «проектувальні уміння майбутнього вчителя музики» – це дидактично доцільні способи дій студента, які

передбачають самостійне виявлення ним ускладнень в оволодінні музично-педагогічним навчальним матеріалом, трансформування проблеми в мету, розгортання раціональної процедури досягнення та осмислення шляху її реалізації.

1.4. Обґрунтування функціональної моделі формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

На основі аналізу наукової літератури нами розроблена функціональна модель формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики, у якій обґрунтовано основні положення та поняття нашого дослідження, зв'язок між ними (рис. 1.1.). Означена модель передбачає виділення сукупності функцій (цілеспрямованих дій) системи та їх компонентів спрямованих на досягнення визначеної мети. Метою функціональної моделі є формування в майбутнього вчителя музики проектувальних умінь під час фахової підготовки. Вона визначає характер процесу формування проектувальних умінь та саме від неї відбувається рух до конкретизації смислу та спрямованості усіх інших компонентів. Компоненти характерні тим, що визначають наявність у цьому процесі «людського фактору» – це педагог та студенти. Відношення компонентів процесу формування проектувальних умінь взаємодіють між собою в підпорядкуванні, ієрархії, залежності.

Одним із важливих компонентів функціональної моделі є наукові підходи, на основі яких здійснюється формування проектувальних умінь. Найбільш продуктивними для здійснення цієї діяльності, на нашу думку, є системний, особистісно-діяльнісний, задачний підходи. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі освіти є цілісною педагогічною системою, що потребує системного підходу до його управління. Запровадження системного підходу передбачає глибокий теоретичний аналіз сутності освітнього процесу, як системи, закономірностей його функціонування та розвитку, а також сутності процесу педагогічної діяльності.

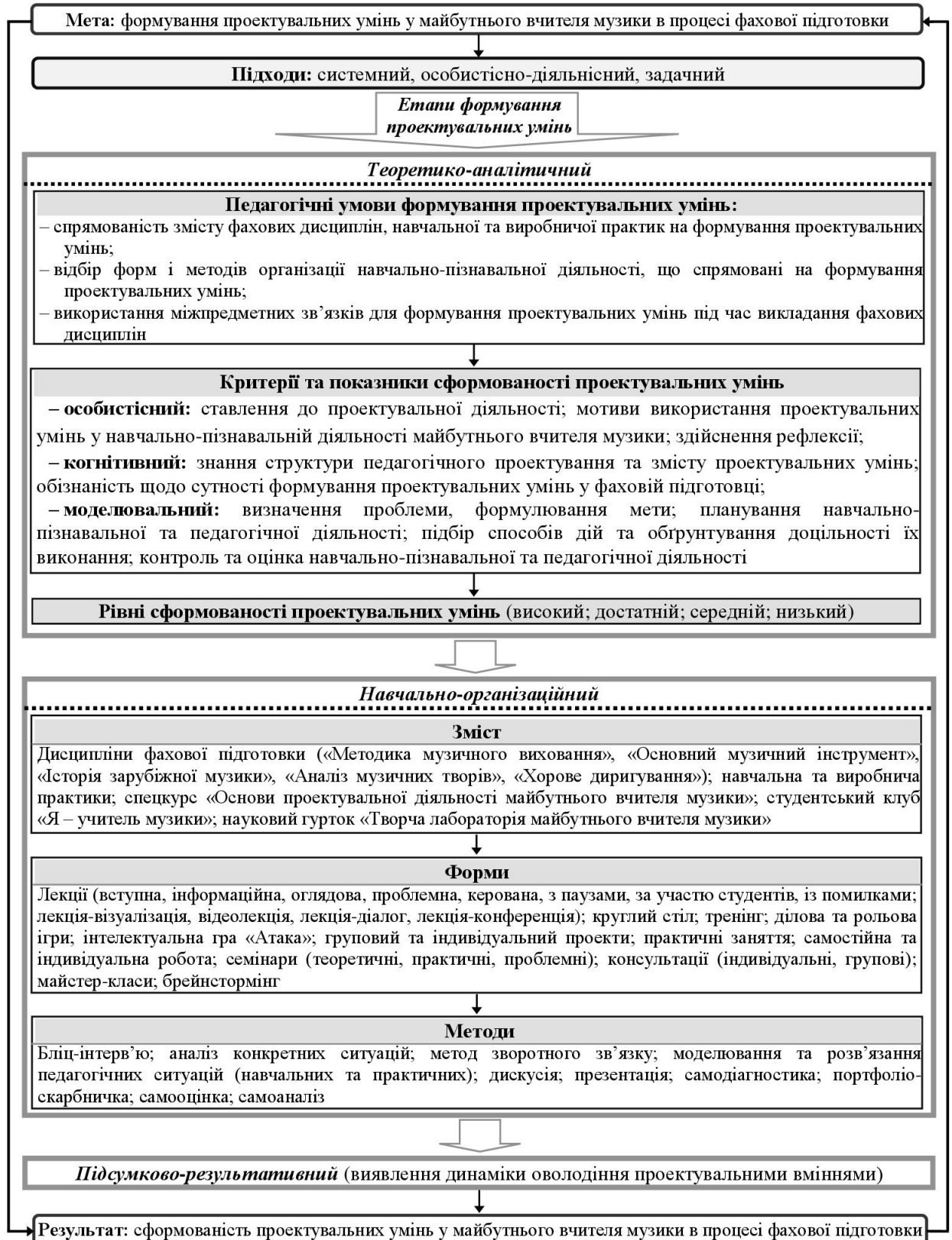


Рис. 1.1. Функціональна модель формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

Системний підхід вимагає дослідження предметів та явищ як системи, що об'єднують первинні елементи в єдине ціле. Одним з основних принципів такого підходу є розглядання системи з позиції її внутрішньої побудови та цілісності. При цьому кожна система аналізується як частина деякої більшої системи, в якій вона функціонує. При системному аналізуванні потрібно враховувати зовнішні та внутрішні зв'язки системи, яка досліджується. З позиції системного підходу, для аналізу будь-якого об'єкту, явища або процесу потрібно визначити їх структуру, тобто виділити елементи та взаємозв'язки.

Усі компоненти системи та їх взаємозв'язки зорієнтовані на реалізацію визначених цілей та завдань, які розв'язуються в процесі конкретної діяльності. Виходячи з цього, часто в освіті системний підхід називають системно-діяльнісним, орієнтуючи його на категорію діяльності та її основні компоненти. Способами аналізу при системному підході є такі категорії: визначення впливу зв'язків системи; виявлення елементів, необхідних для ефективного функціонування системи; виявлення зв'язків між елементами системи. У системному підході Ю. Бабанський виділив елементи системи навчання: цільовий, мотиваційний, змістовий, організаційний, контроль-коригувальний, оцінювально-результативний. Усі ці елементи знаходяться в тісному взаємозв'язку та в певній послідовності. Вимоги до сучасного впровадження системного підходу до навчання вимагає проведення динамічного аналізу функціонування й розвитку елементів педагогічної системи, розглядання навчання як єдиного й взаємозв'язаного процесу взаємодії педагога та суб'єкта учіння. У цій системі взаємозв'язку педагог є стимулятором активно-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [27, 28].

Система підготовки вчителя – це педагогічна система, що передбачає сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості вчителя – методичну готовність; ця система орієнтована на завдання педагогічної системи вищого порядку – професійної підготовки. Системний підхід передбачає з'ясування внеску окремих компонентів у розвиток особистості як системного цілого. Системний підхід спрямований на

забезпечення принципу системності у формуванні знань та вмінь, звертає увагу на інтеграційні властивості об'єктів, їх походження, зв'язки та структуру на основі методологічних принципів системності та всебічності вивчення явищ і процесів. У контексті системного підходу реалізується вимога наявності різномірних елементів та їх певної totoжності для інтеграції, діалектичний зв'язок інтеграції та диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, проте взаємопов'язані на рівні системи. Системний підхід передбачає вивчення, розгляд певного об'єкта в повному обсязі з урахуванням його істотних властивостей. При вивченні проблем формування понять, на думку В. Беспалька, Л. Виготського, О. Леонт'єва, найбільш продуктивним є системний підхід.

Діяльність педагога з позицій системного підходу О. Смирнов розглядає як цілісну систему, що складається із взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на формування у нього проєктувальних умінь в процесі фахової підготовки: діагностичний – встановлення рівнів сформованості проєктувальних умінь щодо їхньої успішності в навчально-пізнавальній діяльності; орієнтаційно-прогностичний – визначення напрямів, проміжних та кінцевих результатів формування проєктувальних умінь; конструктивний – конструювання змісту роботи; організаційний – стимулювання активності впровадження проєктування в фахову підготовку, співвіднесення конкретних завдань навчання з означеною метою; інформаційно-пояснювальний – педагог виступає в ролі наукового керівника дослідної роботи студента; комунікативно-стимулювальний – встановлення доброзичливих відносин та залучення студентів особистим прикладом до активного впровадження проєктування у власну діяльність; аналітико-оцінний – аналіз, перевірка запланованого з досягнутим, пошук шляхів підвищення продуктивності роботи; дослідно-творчий – реалізується в науковому підході до психолого-педагогічних явищ, методів науково-педагогічного дослідження як самореалізація майбутнього вчителя на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, побудова програми самовдосконалення [303].

Отже, системний підхід дає можливість представити модель формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики як функціональну єдність

компонентів – мети, змісту, методів, форм. Цей підхід забезпечує обґрунтування теоретичних та практичних засад проектувальної діяльності, взаємозв'язків між компонентами, цілісний погляд на проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики та дає змогу розглядати її як етап неперервної педагогічної освіти вчителя, що здійснюється під час навчання студентів у вищих навчальних педагогічних закладах.

Оптимальною основою формування проектувальних умінь є особистісно-діяльнісний підхід, коли враховуються істотні зв'язки педагогічних явищ. Особистісно-діяльнісний підхід потребує вивчати педагогічні процеси в логіці сукупності основних компонентів діяльності: її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю та аналізу результатів, які досягаються. За цим підходом система заходів, яка розробляється, набуває повний, завершений характер: від мети діяльності до її кінцевого результату [17].

З позицій особистісно-діялісного підходу не можуть окремо існувати знання та уміння. Людина засвоює визначені види діяльності, отримуючи та перероблюючи відповідну інформацію, яка характеризує способи та прийоми діяльності, властивості об'єктів, ознаки та механізми явищ. Факт засвоєння проявляється в умінні здійснювати діяльність. При цьому діяльність може функціонувати в різних формах: мовленнєвій, матеріальній (предметній) або розумовій, проте завжди залишається такою діяльністю, у якій розрізняються орієнтовна та виконавська частини. Орієнтовна частина діяльності є саме тими знаннями, які існують у формі розумової дії, а уміння є виконавською частиною діяльності, що проявляється у мовленнєвій або матеріальній формі. Тобто знання та уміння є однією й тією ж діяльністю, однак існують у різних формах [43].

У навчанні особистісно-діялісний підхід спирається на ідеї Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Н. Талізінної. Основоположники цього підходу розглядали діяльність як цілеспрямовану активність людини у взаємодії з оточуючим світом в процесі розв'язання завдань, які визначають її існування та розвиток. Так, О. Леонтьєв, виходячи з концепції побудови діяльності, у загальній системі людської діяльності виділяє так звані окремі діяльності. Змістом окремих

діяльностей є практичні та розумові дії як відносно самостійні процеси, які підпорядковані усвідомленій меті. Відрізняючись від усієї діяльності людини, дії підпорядковані не самостійному спонуканню, а спонуканню тією діяльністю педагога, до складу якої вони входять. Наприклад, підготовка та проведення вчителем виховної бесіди є відносно самостійним процесом, тобто сукупністю дій. Учитель виконує визначену сукупність дій, підпорядковує їх досягненню поставленої мети – сформувати в суб'єктів учіння уявлення й поняття про конкретні норми поведінки та бажання виконувати ці норми тощо. Однак ця конкретна мета має значення як частина загальної мети діяльності вчителя – виховання високоморальної особистості суб'єкта учіння. Окремий процес (як сукупність дій), є окремою діяльністю, який входить до складу всієї діяльності вчителя. Ці окремі діяльності і є уміннями як складні цілісні дії. Визначаючи структуру вмінь, О. Леонт'єв вказує на те, що кожна дія включає в себе операції, у яких реалізується визначений спосіб виконання дій. Вони є технічним складом дії та відповідають умовам цієї дії, а не її безпосередньої мети. Операції входять до змісту дії в якості способу її виконання, виникаючи на основі трансформації та автоматизації дії. Дія, яка відокремилася від тих умов, у яких вона виникла є операцією. Оскільки ця дія автоматизувалася, то вона стала навичкою. Тому, операція є способом реалізації дії, яка в результаті багаторазового застосування в постійних умовах діяльності трансформується та втрачає усвідомлену цілеспрямованість, автоматизується та перетворюється в навички та відноситься до уміння як частина до цілого [171].

Професійна підготовка у межах діяльнісного підходу будується як послідовне виконання типових професійних завдань. Вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, оскільки оволодіння компетенцією неможливо без набуття досвіду діяльності, то можна стверджувати, що компетенція та діяльність взаємопов'язані, взаємодоповнюють одна одну. Узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися. Відтак, у фаховій підготовці майбутніх учителів

необхідно виділити ті види діяльності, якими вони мають оволодіти, і забезпечувати виконання цих видів діяльності під час навчальних занять.

В останні роки у педагогічній науці проводяться дослідження з розробки та випробовування концептуальних положень професійно-педагогічної підготовки вчителя в межах особистісно-діяльнісного підходу. Особистісно-діяльнісний підхід розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів. У своєму особистісному компоненті він передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості. Виходячи з інтересів суб'єкта учіння, рівня його знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття й формує, спрямовує, коригує весь освітній процес з метою його розвитку. У процесі викладання будь-якого навчального предмета максимально враховуються національні, статеві, вікові, індивідуально-психологічні особливості студента. У сучасних педагогічних дослідженнях (В. Серіков, І. Якиманська) висувається цілісна концепція особистісно-орієнтованого навчання. Згідно з цією концепцією навчання скеровується на розвиток суб'єкта пізнання, передбачаючи спеціальну організацію його навчальної діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід, передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію й керування навчальною діяльністю, означає переорієнтацію цього процесу на постановку та самостійне розв'язування конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо). При цьому педагог має визначити їх номенклатуру, дії, ієрархію, форму подання та організувати виконання цих дій за умови оволодіння суб'єктами учіння орієнтовною основою й алгоритмом виконання. Особистісно-діяльнісний підхід з позиції тих, хто навчається, означає наявність актуальної ситуації, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності, а й особистості в цілому. Це, зокрема, означає, що на основі переходу зовнішнього у внутрішнє, у студента цілеспрямовано й ефективно формується саморегуляція, самооцінювання. У цьому процесі ставиться й вирішується основне завдання освіти: створення умов розвитку гармонійної, морально

досконалої, соціально активної, професійно компетентної особистості, що саморозвивається.

Особистісно-діяльнісний підхід в професійній підготовці майбутнього вчителя музики сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності, розвитку самостійності його професійного мислення, формуванню індивідуального стилю навчальної та професійної діяльності. Навчання на основі особистісно-діялісного передбачає моделювання й обговорення різноманітних педагогічних ситуацій, вільний обмін думками, формулювання висновків, забезпечує розвиток у студентів навичок аналітичної діяльності й особистісно-професійної рефлексії. Отже, особистісно-діялісний підхід передбачає вивчення суб'єктом учіння процесів проектування за логікою створення всіх основних компонентів діяльності від мети до її кінцевого результату та сприяє формуванню в майбутнього вчителя музики навичок професійного саморозвитку.

Значну увагу під час фахової підготовки педагогів у науковій літературі відведено задачному підходу [30; 68; 70; 82; 120; 151; 160; 251, 281, 307; 334]. Розв'язання майбутнім учителем складних педагогічних ситуацій професійної діяльності є на сьогодні резервом, який використовується не повною мірою у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування. Недооцінюються можливості їх використання в процесі формування основних елементів професійного досвіду майбутнього фахівця. Задачний підхід до викладення дисциплін професійної підготовки, як зазначають Г. Балл, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Л. Спірін, передбачає розробку системи завдань, що забезпечать вирішення професійних проблем. Організація навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності студентів за умов задачного підходу вимагає перетворення навчального матеріалу на педагогічну задачу.

Поняття «задача» трактується як мета, яка поставлена в конкретних умовах та потребує застосування відомого або створення нового способу дій для її розв'язання. Для розв'язання задач необхідно перетворити ці умови згідно визначеної процедури. Задача складається з мети (вимоги), умови (відоме) та те, що треба знайти (формулюється у вигляді запитання). Між даними елементами

існують визначені зв'язки та залежності, за рахунок яких відбувається пошук та визначаються невідомі елементи. Суб'єкт з метою найскорішого розв'язання задачі може переформулювати, доповнити задачу, знаходити (планувати) способи її розв'язання, що потребує задіяння процесу мислення. Тому мислення часто трактується як здатність розв'язувати задачі. Задачі можуть виникати в практичній, теоретичній діяльності або створюватися навмисно (навчальні, ігрові тощо). Психологічна структура розв'язання задач, окрім складу логічних процедур, характеризується евристичними процесами формулювання гіпотез (логічно усвідомлених та інтуїтивних), побудови планів та стратегій. Звідси педагогічна задача визначається як завдання, що ставиться педагогом та спрямовується на формування визначених позитивних властивостей особистості або групи суб'єктів учіння.

Педагогічна ситуація – це диференційована частина педагогічного процесу, яка містить сукупність умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів. Це проблема, яку однозначно прийняли й усвідомили педагог і суб'єкт учіння та яку вони спільно розв'язують в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню умов цієї ситуації та їх опануванню. Педагогічна ситуація ширша за задачу, оскільки утримує й певні обставини свого виникнення. У цих умовах суб'єкти учіння мають не одержувати знання в готовому вигляді, а здобувати, виокремлюючи загальні умови їх виникнення.

Умови ситуації мають містити суперечності, які майбутній педагог може розв'язати за допомогою системи предметних дій з тих специфічних перетворень об'єктів пізнання, завдяки яким у власній навчальній практиці він моделює й відтворює їхні внутрішні властивості, що стають змістом знань. Характерно, що саме ці дії, які виявляють і створюють істотні відношення, слугують джерелом теоретичних узагальнень.

Проектувальна діяльність має складатися з ланцюга педагогічних ситуацій, які містять суперечності між досягнутим і бажаним рівнями сформованості проектувальних умінь, що їх враховує педагог, добираючи способи впливу,

стимулюючи розвиток особистості. Викладач усвідомлює педагогічні ситуації й формулює для себе завдання: стратегічні (як виховати почуття відповідальності, організованість), тактичні (розробка засобів обліку та контролю знань, активізація пізнавальної діяльності) і ситуативні (як відреагувати на те, що хтось запізнився, не вивчив, є неуважним тощо) [260].

Будь-яку ситуацію можна визначити як сукупність усіх умов – зовнішніх та внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних. Педагогічні ситуації, як правило виникають не випадково, а створюються цілеспрямовано. Ситуація – це особливий педагогічний механізм, який ставить суб'єкта учіння в нові умови, що трансформують звичайний хід його навчально-пізнавальної діяльності, та потребують від нього нової моделі поведінки за допомогою здійснення рефлексії, осмислення та переосмислення ситуації, яка склалася.

Упровадження в навчально-пізнавальну діяльність особистісно-значущих для розвитку суб'єкта учіння ситуацій є необхідним. Такі ситуації, на думку В. Серікова, можуть містити в своїй основі такі компоненти: моральний вибір; самостійну постановку мети та її досягнення під контролем власної свідомості та волі; реалізацію ролі співавтора навчального процесу; ускладнення, які потребують прояв волі та переживання радощів власного відкриття; відчуття власної значущості для інших людей; самоаналіз та самооцінку власних досягнень; відмову від колишніх поглядів та прийняття нових цінностей; усвідомлення власної відповідальності за явища соціальної дійсності тощо. Особистісно орієнтоване навчання реалізується за допомогою діяльності, яка не тільки має зовнішні атрибути сумісності, а й власним внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, прояв їхніх особистісних функцій [296].

Серед педагогічних ситуацій, що виникають або проектується самим педагогом, важливе місце належить проблемним ситуаціям. Проблема ситуація є особливим видом інтелектуально-емоційної взаємодії суб'єкта учіння з об'єктом пізнання (задачею), в процесі якого він усвідомлює протиріччя між необхідністю оволодіння об'єктом пізнання (розв'язання задачі) та недостатністю отриманих

особистісних знань для цього. Уведення в навчальний процес елементів проблемності підвищує активність суб'єктів учіння, сприяє розвитку в них пізнавальних інтересів [8]. Формування проєктувальних умінь залежить від того, наскільки педагог вміє аналізувати та вирішувати навчальні протиріччя, організовувати та здійснювати діяльність з досягнення поставленої мети, що характеризує розвиток особистості суб'єктів учіння.

Визначені наукові підходи дали можливість виокремити етапи формування проєктувальних умінь. Перший етап – теоретико-аналітичний передбачав обґрунтування педагогічних умов, критеріїв, показників та рівнів сформованості проєктувальних умінь. На другому – навчально-організаційному – визначено та впроваджено зміст, форми, методи формування проєктувальних умінь. Третій – підсумково-результативний – забезпечував відстеження динаміки оволодіння проєктувальними уміннями.

Виділення першого етапу – теоретико-аналітичного, зумовлене необхідністю виявлення стану формування проєктувальних умінь та відповідних умов у практиці вищої освіти. Ефективність формування проєктувальних умінь, на нашу думку, залежить від таких умов: спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь; відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь; використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін.

Спрямованість змісту фахових дисциплін на здійснення проєктувальної діяльності майбутнім вчителем музики є умовою, від якої залежить розгортання внутрішніх процесів ефективності формування проєктувальних умінь. Саме змістовно збагачений навчальний матеріал є основою для засвоєння студентами спеціальних знань за умови представлення його як логіки суперечливого наукового пізнання, поглиблення, повернення до вихідних даних, їх проблематизації. Ці знання визначають адекватність формування уявлень щодо сутності проєктувальної діяльності та слугують орієнтиром для самопізнання та адекватної самооцінки майбутнім вчителем музики особливостей її здійснення.

Викладач має привернути увагу студентів та викликати у них інтерес до проектувальної діяльності в ході вивчення дисциплін фахової підготовки. Важливим є особистісна зацікавленість майбутнім учителем музики змістом навчального матеріалу. Такий підхід характеризує те, наскільки знання, які входять до складу змісту пізнавального завдання, мають для студента особистісний сенс, як вони втілюють його потреби, мотиви та цілі, як і наскільки вони пов'язані з його суб'єктивним передбаченням майбутньої діяльності. Коли суб'єкт учіння бачить приклади цікавих завдань, бере участь в обговоренні різних способів їх розв'язання, це дає великий стимул для його самостійної роботи та спонукає до усвідомлення необхідності постановки мети навчальної діяльності, її планування, способів реалізації, аналізу успіхів та труднощів у досягненні.

Важливим аспектом фахової підготовки є єдність теоретичної та практичної підготовки, яка передбачає поєднання системи теоретичних знань та практичних умінь. Діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона адекватна змісту та структурі педагогічної діяльності та організовується в реальних умовах школи. Тому ця діяльність має ґрунтуватися на фахових та загальнопедагогічних знаннях [3]. Практика дає можливість перевірити ступінь власної готовності до самостійної організації проектувальної діяльності, оцінити свої можливості. У період педагогічної практики створюються сприятливі умови для аналізу особистісного потенціалу, визначення шляхів коригування проектувальних умінь. Усе це сприяє становленню індивідуального стилю роботи майбутнього вчителя музики, розвитку педагогічного мислення. Отже, вивчення фахових дисциплін, організація педагогічної практики має ґрунтуватися на ускладненні засвоєних понять проектувальної діяльності, їх усвідомленні. Це дозволить максимально ефективно вплинути на формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики [340].

Під час реалізації спрямованості змісту фахових дисциплін як необхідної умови формування проектувальних умінь мають забезпечуватися й інші умови, зокрема, використання різних (активних, інтерактивних) форм і методів навчання, формування мотивів здійснення проектувальної діяльності. Вибір методів, які

визначають успіх у досягненні поставлених завдань, залежить від тих методичних позицій, на яких знаходиться педагог. Згідно підходів, обраних для дослідження, ми визначили такі методи формування проєктувальних умінь: бліц-інтерв'ю; аналіз конкретних ситуацій; метод зворотного зв'язку; моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій (навчальних та практичних); дискусія; презентація; самодіагностика; портфоліо-скарбничка; самооцінка; самоаналіз. Усі методи спрямовані на підвищення активності студента під час оволодіння проєктувальними вміннями.

Кожний навчальний предмет – дидактично перероблена система наукових знань, яка вимагає відомостей із суміжних наукових областей. Будь-який структурний елемент навчального предмету служить основою міжпредметних контактів у процесі навчання. У змісті кожного навчального предмета, крім спеціальних, закладені елементи методологічних та ідеологічних знань. Філософське розуміння структури зв'язку дозволяє виділити в понятті «міжпредметний зв'язок» суттєві ознаки (склад, спосіб, спрямованість): за складом (об'єкти, факти, поняття, теорії, методи); за способом (логічні, методичні прийоми та форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки в змісті); за спрямуванням (формування узагальнених вмінь і навичок, комплексне використання знань під час вирішення навчальних завдань). Будь-який випадок зв'язку між предметами повинен мати всі три ознаки і три види міжпредметних зв'язків. Необхідна побудова споріднених ієрархічних структур, які відображають багатосторонній характер міжпредметних зв'язків, які проникають в усі аспекти навчально-пізнавальної діяльності [200].

Завдяки обміну міжпредметної інформації, її комплексній взаємодії поглиблюються, узагальнюються знання та навички як з певного предмета, так і з суміжних дисциплін. Міжпредметні зв'язки та їхня реалізація в навчанні дозволяють на якісно новому рівні досліджувати проблеми навчання та розвитку студентів. Саме тому міжпредметні зв'язки є однією з основних педагогічних умов ефективної організації навчального процесу вищої школи [202].

У своєму дослідженні нами використано три типи зв'язків: змістово-інформаційні; операційно-діяльнісні; організаційно-методичні. Міжпредметні зв'язки на основі змісту знань можна віднести до типу змістовно-інформаційних. Зв'язки в способах навчально-пізнавальної діяльності та оволодіння змістом різних навчальних предметів представляється правовірним віднести до типу операційно-діяльнісних. Необхідність виділення та здійснення особливого типу операційно-діяльнісних зв'язків обумовлена самою структурою навчального предмету, яка складається із змістовних і процесуальних елементів, що визначають пізнавальну та інші види діяльності [182].

Види міжпредметних зв'язків операційно-діялісного типу розрізняють за такими критеріями: за способом практичної діяльності у використанні теоретичних знань – «практичні», що сприяють виробленню різних умінь; за способом навчально-пізнавальної діяльності в «здобуванні» нових знань – «пізнавальні», що формують загальнонавчальні узагальнені вміння розумової, творчої, навчальної, організаційно-пізнавальної діяльності; за способом оцінно-орієнтаційної діяльності – «оцінно-орієнтаційні», необхідні для вироблення вмінь оцінної, комунікативної, художньо-естетичної діяльності, що має велике значення у формуванні світогляду особистості [203].

Міжпредметні зв'язки функціонують у процесі навчання та здійснюються за допомогою тих або інших методів і організаційних форм. Організаційно-методичні зв'язки розрізняють: за способом засвоєння зв'язків у різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою здійснення (міжкурсові, внутрішньоциклові, міжциклові); за часом здійснення (послідовні, супутні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за постійністю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні); за рівнем організації навчально-виховного процесу (позаурочні, тематичні та інші); за формами організації роботи учнів і вчителів (індивідуальні, групові, колективні) [182, с. 19].

У нашому дослідженні міжпредметні зв'язки реалізовувалися в різних формах організації навчальної та позанавчальної діяльності: на узагальнювальних

лекціях, в самостійній та індивідуальній роботах, на конференціях, тематичних вечорах, у роботі наукових гуртків. Міжпредметні зв'язки передбачали взаємну узгодженість змісту освіти за різними дисциплінами, побудову, відбір матеріалу, які визначаються як загальними цілями освіти, так і оптимальним врахуванням навчальних завдань, обумовлених специфікою кожного навчального предмета.

Для ефективної організації та керівництва проектувальною діяльністю необхідно визначити стан її основних компонентів на початковому етапі дослідження та періодично порівнювати її хід відповідно до значущих показників, характеристик. Багатофакторність складників проектувальної діяльності спонукає до перевірки та співставлення її ходу з образом її майбутнього результату, виходячи з визначення найбільш оптимальних умов розвитку коригування та управління нею. У процесі аналізу рівня сформованості різних проектувальних умінь можна побачити, наскільки майбутній учитель музики розуміє їх сутність, зв'язок між ними. Під час аналізу певного проміжку педагогічного процесу, який міститься в конкретній завершій формі, можна дізнатися як студент розуміє об'єкт своєї діяльності. Порівняння мети з результатами створює реальні можливості для перевірки рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики, уміння здійснювати керівництво проектами на конкретних проміжках часу, а також визначення шляхів удосконалення проектувальних умінь [328].

Для виявлення рівня сформованості проектувальних умінь майбутнього вчителя музики ми визначили критерії (особистісний, когнітивний, моделювальний), які дадуть можливість отримати інформацію про початковий стан досліджуваного феномену. До кожного критерію підібрали відповідні показники. Так, особистісний критерій формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривався через такі показники: ставлення до проектувальної діяльності; мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики; здійснення рефлексії.

Когнітивний критерій формування проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки представлений такими показниками: знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь; обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці.

Моделювальний критерій формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривався через такі показники: визначення проблеми; формулювання мети; планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності; підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання; контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності.

Для виявлення рівня сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки за всіма показниками визначили такі рівні: високий, достатній, середній, низький.

З урахуванням даних першого етапу, було виділено другий – навчально-організаційний. За змістом він пов'язаний з усвідомленням і осмисленням майбутніми учителями музики понять, найбільш значущих психолого-педагогічних явищ, що впливають на процес формування проєктувальних умінь, варіативності їх зв'язків і відношень.

Ефективність формування проєктувальних умінь залежить від усвідомлення педагогами їх значущості в підвищенні навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності студентів, володіння знаннями щодо змісту цих умінь. Тому першочерговим завданням було налагодження плідної взаємодії та співпраці з викладачами вищої школи (проведення науково-методичного семінару, індивідуальних консультацій, розробка методичних рекомендацій).

Формування проєктувальних умінь у студентів здійснювалася під час вивчення фахових дисциплін «Методика музичного виховання», «Основний музичний інструмент», «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування»; навчальної та виробничої практик; спецкурсу «Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики», участі в студентському клубі «Я – учитель музики» та науковому гуртку «Творча лабораторія

майбутнього вчителя музики». Ця система роботи була спрямована на активне використання майбутнім вчителем музики знань для розв'язання педагогічних ситуацій з позиції доцільності та ефективності його дій відповідно до поставлених цілей і наявних ресурсів. Саме цей етап забезпечував продукування нового особистого знання щодо підвищення якості начально-пізнавальної та педагогічної діяльності. У свідомості майбутніх учителів музики відбувався перебіг від первинного та формального оволодіння педагогічними поняттями до використання цих знань у розробці різних варіантів розв'язання типових і не типових ситуацій, тобто оволодіння проектувальними вміннями.

Підсумково-результативний етап мав за мету дослідити динаміку формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Основна його функція – це зворотний зв'язок. Суть зворотного зв'язку полягає в тому, що дані про рівні сформованості проектувальних умінь на визначеному етапі є основною інформацією для аналізу минулого досвіду та конструювання подальшого процесу оволодіння цими вміннями. Підсумково-результативний етап передбачав створення можливостей одержання необхідної інформації про хід і результати цього процесу для своєчасного його коригування. Педагогічну діагностику, ми вважаємо, самостійним компонентом проектувальної діяльності вчителя музики. Ефективність проведення діагностичного дослідження значною мірою пов'язане з його організацією: обов'язкова згода суб'єкта учіння, особлива увага до нього, не розголошення даних тощо.

Для отримання даних про динаміку формування проектувальних умінь ми використали методику констатувального етапу експерименту. На основі порівняльного аналізу критеріїв за всіма показниками робилися висновки, вибудовувалася індивідуальна програма навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, прогнозувався результат.

Висновки до розділу 1

У цьому розділі розглянуто сучасний контекст розвитку фахової підготовки майбутнього вчителя музики, проектувальну діяльність як засіб удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики, дано характеристику сутності проектувальних умінь у педагогічних дослідженнях, обґрунтовано функціональну модель формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Розглянуті дослідження підготовки майбутнього вчителя музики не носять цілісного характеру в контексті проблеми формування проектувальних умінь. Однак вони висвітлюють деякі положення, що створюють передумови використання проектування у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: врахування взаємозв'язку між загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, здійснення рефлексії, визначення оптимального змісту навчального матеріалу, використання проектування для ефективного управління процесом фахової підготовки.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити висновок, що поняття «проектувальна діяльність», «проектувальна технологія», «метод проектів» є близькими за змістом. Вони передбачають детальну розробку організації, управління навчально-пізнавальною діяльністю та спрямовані на процес створення проекту. Однак між ними існують певні відмінності. Проектувальна діяльність педагога – це процес розв'язання педагогічних задач (творчих, продуктивних, дослідницьких); модель педагогічної діяльності, організації та проведення навчального процесу. Проектувальна технологія – алгоритмізований, наукоємний процес, який передбачає не тільки цільову, змістовну, якісну сторону, а й кількісну, розрахункову; формування інтересу, ставлення суб'єкта учіння до проектувальної діяльності тощо. Метод проектів – спосіб навчання, за якого суб'єкт учіння оволодіває знаннями та вміннями під час самостійного виконання завдань. Результатом цих педагогічних явищ є проект, для створення якого необхідна низка проектувальних умінь.

Одним із шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів є проектувальна діяльність. Вона створює умови для формування проектувальних умінь, які забезпечують високий рівень навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності майбутніх учителів музики. На основі аналізу досліджень виділено комплекс проектувальних умінь: визначення проблеми, формулювання мети, планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності, підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання, контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності, здійснення рефлексії.

Аналіз досліджень формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя дав можливість визначити сутність поняття «проектувальні уміння майбутнього вчителя музики» – це дидактично доцільні способи дій студента, які передбачають самостійне виявлення ним ускладнень в оволодінні музично-педагогічним навчальним матеріалом, трансформування проблеми в мету, розгортання раціональної процедури досягнення та осмислення шляху її реалізації.

На основі аналізу наукової літератури розроблено функціональну модель формування проектувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, що обіймає мету, підходи, етапи. Важливими компонентами функціональної моделі є наукові підходи, на основі яких здійснюється формування проектувальних умінь. Найбільш продуктивними нам видаються системний, особистісно-діяльнісний, задачний. Вони створюють оптимальну основу цього процесу та допомагають врахувати істотні зв'язки. Формування проектувальних умінь у майбутніх учителів музики передбачає декілька етапів: теоретико-аналітичний, навчально-організаційний, підсумково-результативний.

Виділення першого етапу, теоретико-аналітичного, зумовлене необхідністю з'ясування стану проблеми формування проектувальних умінь та забезпечення відповідних умов у практиці вищої освіти. Педагогічні умови розуміємо як сукупність зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують успішність оволодіння проектувальними вміннями та від яких залежить їх рівень сформованості у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. На

нашу думку, важливими є такі умови: спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь; відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь; використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін. На другому – навчально-організаційному етапі – визначено та впроваджено зміст, форми, методи формування проєктувальних умінь. Згідно підходів, обраних для дослідження, визначено відповідні методи формування проєктувальних умінь (бліц-інтерв'ю; аналіз конкретних ситуацій; метод зворотного зв'язку; моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій (навчальних та практичних); дискусія; презентація; самодіагностика; портфоліо-скарбничка; самооцінка; самоаналіз), що спрямовані на підвищення активності студента під час оволодіння проєктувальними вміннями. Третій – підсумково-результативний – забезпечував відстеження динаміки оволодіння проєктувальними вміннями. Результатом впровадження функціональної моделі є сформованість у майбутнього вчителя музики проєктувальних умінь.

Основні положення розділу викладені в авторських публікаціях [188; 189; 190; 196].

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Виявлення педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

Ефективність формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики залежить від педагогічних умов. Як зазначає Е. Полат, відповідні умови забезпечують перехід властивостей речей з можливості в дійсність. Умови відображають відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [269]. Педагогічні умови є істотним компонентом комплексу об'єктів, їх станів і взаємодій, що забезпечує існування певного явища. Умови є важливим чинником результативності, оскільки вони створюють саме те середовище, у якому досліджувані явища формуються. Ми згодні з думкою В. Андрєєва, що педагогічні умови передбачають цілеспрямований відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення цілей [15; 16].

Під педагогічними умовами формування проєктувальних умінь розуміємо сукупність зовнішніх об'єктивних обставин, що детермінують успішність цього процесу та від яких залежить їх рівень у майбутнього вчителя музики. Зазначимо, що педагогічні умови були визначені, виходячи з теоретичних основ розуміння сутності й структури феномену «проєктувальні уміння майбутнього вчителя музики». Педагогічні умови виокремлено таким чином, щоб вони максимально впливали на всі компоненти проєктувальної діяльності (особистісний, когнітивний, моделювальний): зміст фахових дисциплін, виробничої практики, методи та форми організації навчальної діяльності, міжпредметні зв'язки, які спрямовані на формування проєктувальних умінь.

Для накопичення достатньої кількості об'єктивних і достовірних даних із означеного питання ми розробили діагностичний інструментарій. Він спрямований на визначення педагогічних цілей, отримання нової інформації про те, як поліпшити якість формування проектувальних умінь; посилення контрольної-оцінної функції діяльності педагога. Діагностика дає диференційоване знання про об'єкт дослідження. Такий підхід припускає прийняття рішень, які є найбільш складними й менш розробленими на момент педагогічної діагностики. Діагностичний інструментарій складається з алгоритмів і процедур прийняття рішень, відповідних методичних рекомендацій для всіх учасників педагогічного процесу. Педагогічна діагностика допоможе виявити якість навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики, причини її успіхів або невдач.

Діагностика передбачає виявлення зворотного зв'язку. Діагностичні дані про рівні сформованості проектувальних умінь на кожному визначеному етапі є основною інформацією для аналізу попереднього педагогічного досвіду та конструювання подальшого педагогічного процесу. Діагностика дасть можливість одержати необхідну інформацію про перебіг і результати навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вона забезпечує основні етапи керування останньою.

У нашому дослідженні було використано три рівні діагностики: компонентний, структурний та системний. На першому рівні досліджували окремі компоненти складної самостійної автономної структурної частини педагогічного процесу. На рівні структурної діагностики проводився аналіз результатів компонентної діагностики й складався відповідний діагностичний висновок з кожної структурної частини. На рівні системної діагностики проводився аналіз отриманих результатів структурної діагностики, складався науково обґрунтований висновок, що характеризує: наявність у певній групі педагогічних умов; функціонування педагогічної системи в часі; внутрішні та зовнішні зв'язки педагогічної системи; перспективи навчального процесу; доцільність обраних шляхів досягнення навчальних цілей.

Рівень системної діагностики дозволить не тільки виявити основні зв'язки всередині навчального процесу, а й прогнозувати, описувати зміни, що можуть відбутися в майбутньому. Щоб відбувався розвиток, необхідно максимально співвідносити пізнавальні завдання з можливостями кожного студента. Психологічні дослідження, праці в галузі психології спеціальних та загальних інтелектуальних здібностей підтверджують необхідність організації багатовимірного дослідження суб'єкта учіння, яке має не одноразовий, а тривалий (систематичний) характер, перш ніж будуть зроблені висновки про рівень його розвитку, а тим більше перспективний прогноз.

Вивчення педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки здійснювалося за допомогою різних методів (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1.

Діагностичний інструментарій дослідження педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

| Педагогічні умови | Методи дослідження |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Зміст фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик, спрямований на впровадження проєктувальних умінь | аналіз змісту робочих програм фахових дисциплін (дод. А); аналіз змісту програм навчальних і виробничих практик (дод. Б); опитувальник для викладачів «Педагогічні умови формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» (дод. В) |
| Методи, форми організації навчальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь | спостереження на навчальних індивідуальних та групових заняттях у вищій школі (карту спостережень див. дод. Д); опитувальник для викладачів «Методи і форми організації навчальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь» (дод. Е). |
| Міжпредметні зв'язки для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін | Аналіз навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін (дод. Ж) |

Перейдемо до розгляду діагностичного інструментарію щодо вивчення особливостей реалізації педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Так, метод аналізу документів дає можливість зафіксувати рівень планування роботи зі створення та забезпечення означених умов у робочих програмах навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (нормативної та варіативної частини) й програмах виробничих практик. Використовуючи цей метод, ми виходили з положення про те, що програми – це нормативні документи, у яких відображаються цілі, завдання, теми підготовки майбутніх фахівців. Для конкретизації процедури проведення аналізу програм була розроблена критеріальна система їх оцінювання. Аналіз програм на основі карти (див. дод. А, Б) дає можливість систематизувати та узагальнити отримані дані. Класифікація цілей, завдань, тем щодо формування проєктувальних умінь здійснювали за такими параметрами: чітко сформульовано декілька; одна чітко сформульована; відсутні. Важливим було встановити, чи існує зв'язок між завданнями та темами, відповідність між їх змістом. Кількісний аналіз здійснювали за допомогою балів.

Для виявлення спрямованості змісту фахових дисциплін на формування проєктувальних умінь у процесі фахової підготовки ми вважали доцільним використати опитувальник для викладачів «Педагогічні умови формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки». Опитувальник складався з 13 запитань, три із яких давали можливість зробити висновок про наповнення змісту програм навчальних дисциплін, три – змісту програм практик, шість – на формування проєктувальних умінь під час проведення занять. Процедура оцінювання відповідей викладачів полягала в кількісному та якісному аналізі одержаних даних. Під час аналізу вираховувалася кількість відповідей, встановлювалася періодичність планування завдань, тем, визначалася доцільність і змістовність прикладів. Результати співвідносилися з аналізом програм навчальних дисциплін і виробничих практик.

У зв'язку з тим, що програми не давали можливість проаналізувати методи, форми, що спрямовані на формування проєктувальних умінь, ми значну увагу

надали спостереженням за навчальними заняттями. Для об'єктивності фіксації результатів нами була розроблена орієнтовна карта спостережень, у якій відображалися основні параметри оцінки особливостей використання методів та форм спрямованих на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки (див. дод. Д).

Для отримання додаткової інформації про відбір викладачем оптимальної сукупності методів і форм організації навчальної діяльності, ми використовували опитувальник «Методи і форми організації навчальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь» (див. дод. Е). Опитувальник для викладачів передбачав отримання розгорнутих відповідей на запитання такого змісту: «Які методи, форми, що спрямовані на формування проєктувальних умінь, Ви використовуєте під час викладання фахових дисциплін?». Також педагогам необхідно було обґрунтувати їх вплив на ефективність формування цих умінь. Усього опитувальник налічував п'ять запитань. Обов'язковою умовою опитувальника було наведення прикладів з досвіду та обґрунтування власної думки.

Для виявлення міжпредметних зв'язків у фахових дисциплінах ми використали аналіз методичного забезпечення фахових дисциплін (див. дод. Ж). Нами було проаналізовано навчально-методичні посібники таких дисциплін: «Основний музичний інструмент», «Методика музичного виховання», «Аналіз музичних творів», «Основний музичний інструмент», «Історія зарубіжної музики», «Хорове диригування» та ін. Метою аналізу було виявити спільні цілі, завдання, теми щодо формування проєктувальних умінь. Для здійснення кількісно-якісного аналізу та математичної обробки даних дослідження педагогічних умов та їх впливу на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки виникла необхідність запровадження шкали їх оцінювання (табл. 2.2).

Перший напрям констатувального етапу дослідження передбачав отримання значущої інформації щодо створення педагогічних умов, які забезпечують

формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки.

Таблиця 2.2.

Характеристика педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

| Педагогічні умови | Рівні впливу | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь | чітко визначені мета і завдання формування проєктувальних умінь у фахових дисциплінах, навчальній та виробничій практиках | опосередковано визначені мета і завдання формування проєктувальних умінь у фахових дисциплінах, навчальній та виробничій практиках | епізодично включаються завдання з формування проєктувальних умінь у фахові дисципліни, навчальну та виробничу практики | відсутні цілі та завдання з формування проєктувальних умінь у фахових дисциплінах, навчальній і виробничій практиках |
| Відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь | оптимальний вибір різноманітних форм і методів навчання, розроблення різних видів і типів проєктів студентами | епізодичне використання інтерактивних методів навчання в поєднанні з традиційними; епізодичне створення навчальних проєктів студентами | застосування переважно традиційних методів та форм організації навчання; участь у проєктах, розроблених викладачами | застосування переважно пасивних методів, форм організації навчання, участь у проєктах не передбачається |
| Використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін | простежується логіка в змісті споріднених завдань, тем у різних фахових дисциплінах | є незначні повтори у змісті споріднених завдань, тем у різних фахових дисциплінах | безсистемність споріднених завдань, тем у різних фахових дисциплінах, зміст споріднених тем переважно дублюються | споріднені теми мають ідентичний зміст |

Першу педагогічну умову – «спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь» досліджували за допомогою аналізу програм навчальних курсів, виробничих практик; навчально-методичного забезпечення, спостереження за навчальними заняттями у вищій школі (дод. А, Б) та опитування викладачів (дод. В). Нами було

проаналізовано 45 програм фахових дисциплін за напрямом підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво». Отримані дані дозволяють стверджувати, що у 100% програм мета дисциплін не пов'язувалася безпосередньо чи опосередковано з формуванням проєктувальних умінь. Тому відсутність прямого або дотичного формулювання навчальних цілей негативно позначилося на постановці навчальних завдань та формулюванні тем лекцій, практичних занять та інших видів роботи. Так, 79 % проаналізованих програм передбачали декілька завдань, які опосередковано спрямовані на формування окремих проєктувальних умінь; 21 % програм мали одне опосередковане завдання. Наприклад, фахова дисципліна «Основний музичний інструмент» передбачає такі завдання: «розподіляти роботу над твором на умовні етапи» – планування; «опанувати засоби різноманітних фортепіанних творів» – способи дій; «використовувати форми і методи набутих знань в творчій практиці навчально-виховної діяльності» – способи дій; «добирати доцільні засоби музичної виразності, спираючись на власний музично-слуховий контроль» – способи дій; «самостійно опрацювати твори» – рефлексія; «самостійно розбирати та розучувати нові музичні твори» – рефлексія; «аналізувати художні та піаністичні проблеми стильового виконання творів» – проблематизація; «створювати виконавську концепцію, сприятливу для себе, пристосовувати її до власних можливостей» – цілепокладання; «прогнозувати розв'язання технічно-виконавських труднощів» – планування; «добирати та систематизувати інструментальні твори для поурочної та позакласної роботи з урахуванням вікових особливостей дітей» – способи дій. Отже, у цій дисципліні перевага надається формуванню способам дій, що приводить до механічного, багаторазового опрацювання музичного твору.

Вивчення дисципліни «Методика музичного виховання» передбачає постановку таких завдань: «набуття навичок самоосвіти під час підготовки рефератів» – рефлексія; «робота з першоджерелами, науково-методичною літературою» – способи дій; «моделювання навчального процесу» – планування; «прогнозування та корегування результатів діяльності учнів» – контроль та оцінка; «творчий підхід до вибору оптимальних методів роботи та варіювати

ними в певних умовах» – способи дій; «розроблення планів-конспектів» – планування; «розвиток аналітичних умінь» – контроль та оцінка; «організація науково-педагогічного дослідження» – способи дій; «аналіз сучасної системи музичного виховання» – оцінка; «визначення мети та завдань навчання» – цілепокладання; «аналіз шляхів розв’язання проблем» – контроль та оцінка; «планування музично-естетичної роботи» – планування; «облік та оцінка музичного виховання» – контроль та оцінка; «визначення навчальних, розвивальних та виховних завдань під час планування роботи» – цілепокладання; «моделювання дидактичної структури уроку музики» – планування; «проектування структурних компонентів уроку музики та їх взаємозв’язок» – планування; «розроблення та проведення певних видів музичної діяльності учнів на уроках музики» – способи дій; «розроблення питань музичного навчання та виховання» – цілепокладання; «виявлення педагогічних проблем розвитку учнів у музично-естетичному вихованні» – проблематизація. Отже, у цій дисципліні завдання спрямовані на формування умінь планувати, ставити цілі, добирати відповідні способи дій, оцінювати та контролювати діяльність. Однак майже не звертається увага на виявлення проблем та рефлексію навчально-пізнавальної діяльності.

Фахова дисципліна «Хорове диригування» передбачала постановку таких завдань: «володіти практичними навичками самостійної роботи над хоровою партитурою» – способи дій; «здійснювати міждисциплінарні зв’язки предметів вокально-хорового циклу» – способи дій; «розвивати музичні здібності» – способи дій; «робити розгорнутий аналіз твору без супроводу» – оцінка; «складати план роботи над твором у хоровому класі» – планування.

У дисципліні «Постановка голосу» визначені такі завдання фахової підготовки: «складати план вивчення вокального твору» – планування; «висвітлювати концептуальні положення професійної музичної освіти» – цілепокладання; «усвідомлювати вибір високохудожніх зразків вокальної літератури для вивчення, обґрунтовувати його музично-естетичну та виховну цінність» – способи дій; «добирати доцільні засоби музичної виразності» –

способи дій; «контролювати чистоту інтонування під час співу» – способи дій; «свідомо оцінювати якість звучання та здійснювати елементарний аналіз співацького процесу» – контроль та оцінка; «самоаналіз індивідуального досвіду вокального навчання» – контроль та оцінка.

У навчальному курсі «Аналіз музичних творів» передбачено такі завдання: «занурюватися в задум композитора» – способи дій; «самостійно аналізувати музичний твір» – способи дій; «складати схеми музичних творів» – способи дій; «робити структурний та тематично-образний аналіз твору» – способи дій; «робити художньо-композиційний аналіз музики» – способи дій; «аналізувати твори, у яких поєднуються різні конструктивні принципи формоутворення» – способи дій.

Аналіз програм свідчить, що переважно навчальні завдання спрямовані на формування умінь планувати, виконувати спеціальні способи дій (виконавські, методичні, музично-теоретичні тощо), оцінювати та контролювати власну діяльність. Найменше завдань, що забезпечують оволодіння рефлексією, цілепокладанням. Майже відсутні завдання, що передбачають формування умінь бачити проблему. На нашу думку, саме це уміння є першочерговим. Невміння виявляти проблеми в опануванні навчальним матеріалом призводить до збільшення часу та сил для його засвоєння, неусвідомленості змісту.

Подальшим кроком вивчення спрямованості змісту дисциплін циклу фахової підготовки щодо формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики було визначення взаємозв'язку між визначеними завданнями та відповідними до них темами. Аналіз показав, що у 58 % програм опосередковані завдання не мали подальшого розвитку в темах навчальних занять; у 21 % програм опосередковані завдання реалізовано поверхово. Наприклад, у змісті дисципліни «Методика музичного виховання» пропонувалися такі теми: «Планування роботи як творчість учителя музики»; «Методичні рекомендації до складання плану конспекту уроку музики»; «Складання фрагменту уроку»; «Напрями взаємозв'язку компонентів уроку»; «Досягнення єдності видів діяльності відповідно до теми уроку»; «Планування завдань розвитку учнів»; «Доцільність

детального планування уроку». Як бачимо, теми спрямовані на формування уміння планувати.

Фахова дисципліна «Основний музичний інструмент» передбачає вивчення таких тем: «Розв'язання інтонаційних складностей п'єс»; «Аналіз позиційних послідовностей в етюді та технічних формул»; «Визначення доцільної аплікатури»; «Робота над існуючими технічними проблемами»; «Аналіз гармонічної та мелодичної мови творів»; «Самостійне вивчення складних для виконання у технічному плані частин етюд»; «Аргументований доказ власного варіанту інтерпретацій»; «Аналіз технічного завдання під час вивчення творів та знаходження відповідного способу їх розв'язання». Теми цієї дисципліни спрямовані на формування конкретних способів дій.

Завдання дисципліни «Постановка голосу» реалізовувалися в таких темах: «Психоаналіз вокальної діяльності»; «Подолання хибних навичок у співі»; «Необхідність розвитку аналітичних здібностей співака»; «Самоаналіз і самооцінка індивідуального досвіду вокального навчання». Окрім формування конкретних способів дій передбачено розвиток контрольних-оцінних умінь.

У навчальному курсі «Хорове диригування» поставлені завдання розкривалися за допомогою таких тем: «Пошук вправ для звільнення скрутності диригентського апарату»; «Самостійний письмовий аналіз хорового твору без супроводу»; «Досконале вивчення й емоційне, виразне виконання музичного матеріалу оперної сцени». На навчальному матеріалі фахової дисципліни «Аналіз музичних творів» передбачено вивчення таких тем: «Аналіз літератури з теми та складання конспекту»; «Самостійний аналіз і запис схеми фуги з власної інструментально-виконавської програми». Отже, у темах фахових дисциплін не розкрито завдання формування проєктувальних умінь.

У 15 % програм є опосередковані завдання, спрямовані на формування окремих проєктувальних умінь (планування процесу власної діяльності; підбір необхідних способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання; контроль та оцінка власної навчальної діяльності; здійснення рефлексії). Наведемо приклади тем: курс «Методика музичного виховання» – «Процес організації та підготовки

до виховних заходів»; «Складання сценарію проведення виховного заходу»; «Складання плану власного розучування хорового твору»; «Продумування використання наочності під час проведення уроку»; «Визначення форм і методів активізації учнів»; «Характеристика основних завдань кожного з етапів уроку»; «Планування завдань розвитку»; «Добір методів навчання». Дисципліна «Постановка голосу» – «Самоаналіз і самооцінка у співі»; «Психоаналіз вокальної діяльності»; «Індивідуальний підбір вокально-педагогічного репертуару»; «Укладання концертних програм»; «Підготовка до контрольних заходів». У процесі вивчення курсу «Основний музичний інструмент» передбачено – «Підготовка твору до сценічного втілення»; «Відбір та розв'язання аплікатурних завдань»; «Підбір методів і способів технічного вивчення етюдів»; «Адекватність технічних прийомів художнього задуму»; «Відбір робочого та остаточного темпу виконання твору відповідно до змісту художнього образу»; «Створення власної концепції виконання»; «Складання художньо-виконавського аналізу п'єси самостійного опрацювання»; «Знаходження відповідного способу технічного вивчення етюду»; «Робота над емоційною розкутістю, психічною та фізичною витримкою під час виконання програми державного екзамену».

Якісний аналіз одержаних даних свідчить, що переважна більшість програм дисциплін циклу фахової підготовки не передбачають спеціальних цілей, навчальних завдань та тем щодо формування проєктувальних умінь. Відповідно можна констатувати відсутність чіткої, планомірної та систематичної роботи в цьому напрямі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Педагогічна практика є важливою складовою фахової підготовки та відіграє суттєву роль у формуванні проєктувальних умінь, оскільки актуалізує необхідність їх застосування в розв'язанні практичних завдань, сприяє набуттю відповідного досвіду. Тому нашим завданням було визначити спрямованість змісту навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики. Нами вивчено 12 програм навчальної та виробничої практик підготовки майбутнього вчителя музики. Кількісний аналіз показав, що безпосередньо сформульованої мети щодо проєктувальних умінь не було в

жодній програмі практик; у 10 % програм – завдання визначені опосередковано; у 90 % програм узагалі не зазначені завдання, що прямо або опосередковано спрямовані на формування проектувальних умінь.

Результати узагальнення одержаних даних свідчать, що переважна більшість програм педагогічної практики студентів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» передбачає теми, що опосередковано сприяють формуванню проектувальних умінь. Наприклад, у 16,7% програм є незначна кількість тем, що забезпечують формування деяких проектувальних умінь; 73,3% програм містять теми, які опосередковано впливають на формування деяких проектувальних умінь. Наведемо приклади завдань: визначати навчально-виховну спрямованість, сутність та педагогічний потенціал уроків музичного мистецтва; оволодівати інтерактивними методами музично-педагогічної діяльності в процесі проведення уроків музики; спостерігати за діяльністю вчителя та учнів, визначати інтереси, мотиви їхньої навчальної діяльності; здійснювати аналіз уроку музики, позакласного виховного заходу на засадах компетентнісного підходу; визначати мету, завдання та зміст уроку музичного мистецтва; засвоювати сучасні методи роботи з розвитку вокально-хорових навичок учнів молодших класів; самостійно розробляти конспекти уроків з урахуванням рівня розвитку дітей, календарного плану та основних видів музичної діяльності; здійснювати рефлексивні процеси, що забезпечить реалізацію творчих задумів, процес розвитку та саморозвитку, буде сприяти творчому підходу до професійної діяльності; знаходити та застосовувати на практиці інформацію про особливості діяльності вчителя та мотиви навчальної діяльності учнів молодших класів; створювати проекти виховних заходів; враховувати психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку; здійснювати компетентнісний аналіз музично-педагогічної літератури, художньо-педагогічного матеріалу та музичного репертуару; самостійно аналізувати, узагальнювати й систематизувати знання зі специфіки проведення уроків музичного мистецтва; проводити різні типи уроків з використанням інноваційних педагогічних технологій; розробляти уроки, позакласні заходи, що забезпечують формування музичної культури школярів;

здійснювати діагностування знань, вмінь та навичок школярів щодо сприймання, емоційного ставлення, розуміння та художньо-виразного виконання творів музичного мистецтва; знаходити та застосовувати на практиці передовий досвід роботи учителів-новаторів загальноосвітніх навчальних закладів з художньо-естетичним профілем навчання; впроваджувати проектну діяльність на уроках музичного мистецтва; підбирати найбільш придатні інтерактивні методи в процесі залучення дітей до музичної діяльності; складати конспекти уроків на основі визначеної концепції, теми, мети та завдань уроку, оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів музичного навчання; самостійно опрацьовувати наукові першоджерела, працювати з пошуковими системами Інтернету з метою ознайомлення з сучасними музично-педагогічними методами; спрямовувати своє навчання на удосконалення музично-педагогічних компетенцій; адекватно враховувати на практиці знання психофізіологічних особливостей дітей старшого шкільного віку; здійснювати компетентний аналіз музично-педагогічного матеріалу.

Аналіз програм практики студентів показав, що деякі види діяльності сприяють опосередкованому формуванню проектувальних умінь: ознайомлення із специфікою діяльності школи (загальноосвітньої, ліцею, гімназії); планування навчально-виховного процесу та проведення уроків, позакласних заходів; відвідування та наступний аналіз уроків і позакласних заходів з музичного мистецтва; участь у роботі методичних об'єднань учителів музики, у засіданнях педагогічної ради школи, підсумкових конференціях з педпрактики.

Аналіз програм дозволяє стверджувати, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики спостерігається безсистемне, стихійне формування проектувальних умінь. Відсутність чітко визначених мети та завдань щодо формування досліджуваних умінь під час проходження практики, на нашу думку, унеможливорює активізацію необхідних внутрішніх ресурсів студентів та, відповідно, досягнення оптимальних результатів педагогічної діяльності. Вважаємо, що виявлена особливість також негативно позначається на змістовній наповненості програм виробничих практик майбутніх учителів музики. На основі

наведених емпіричних даних можемо визначити такі особливості спрямованості змісту виробничих практик на формування проєктувальних умінь – поверховість, декларативність.

Наведені дані кількісно-якісного аналізу програм фахових дисциплін та педагогічної практики як нормативно-методичних документів значно відрізняються від результатів опитування викладачів (дод. В). У експерименті взяли участь педагоги (33 особи), які здійснюють керівництво педагогічною практикою та викладають такі фахові дисципліни: «Методика музичного виховання», «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Оркестровий клас». Більшість (70 %) викладачів вважає, що проблема формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки є актуальною. Власну відповідь вони аргументували так: «ці уміння необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу», «є обов'язковим елементом професійної готовності студентів до педагогічної діяльності», «дозволяє вчасно та правильно готуватися до занять», «забезпечує можливість самостійного опанування знаннями», «допомагає сформуванню професійну компетентність» тощо.

Аналіз відповідей на наступне запитання показав, що під час викладання фахових дисциплін більшість викладачів (68 %) не формулюють мету та завдання, які мають забезпечувати формування проєктувальних умінь; деякі викладачі (26 %) визначають мету та завдання, які опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь; лише 6 % опитуваних чітко формулюють мету та завдання, що спрямовані на формування досліджуваних умінь. Зазначимо, що цілі та завдання переважно спрямовані на організацію педагогічної діяльності, а не власної навчально-пізнавальної.

У четвертому запитанні опитувальника викладачі вказали теми та питання, які опосередковано сприяли формуванню деяких проєктувальних умінь: 40 % – опосередковано, 20 % – чітко визначені; 40 % – відсутні. Наведемо приклади: «Проведення самоаналізу під час підготовки до публічного виступу»;

«Особливості проектування уроку музики в загальноосвітній школі»; «Планування власної роботи під час самостійного опрацювання музичного твору»; «Прогнозування саморозвитку майбутнього вчителя»; «Добір ефективних методів самостійної роботи». Також були наведені приклади вивчення питань, які опосередковано сприяють формуванню проєктувальних умінь: «Методи контролю власної навчальної діяльності»; «Засоби активізації мотиваційного компоненту навчальної діяльності»; «Складання анотації на музичний твір за визначеним алгоритмом»; «Складання сценарію до лекції-концерту або свята на запропоновану тематику».

Відповідь на п'яте запитання опитувальника викладачі обґрунтовували так: «сприяє розвитку творчого мислення», «передбачає розв'язання практичних ситуацій», «допомагає ефективно здійснювати педагогічну діяльність», «орієнтує на пошук ефективних способів навчання», «спрямовує роботу студентів на вирішення конкретних питань».

Розуміння значущості проєктувальних умінь у фаховій підготовці відзначають 93,75% викладачів. Про це свідчать відповіді на 8-13 запитання. Педагоги значну увагу приділяють вирішенню питань формування проєктувальних умінь, якщо навіть про це не зазначено в програмах. Більшість викладачів (65 %) будь-яке заняття починають з постановки мети, 100 % – з ознайомлення з планом роботи. Деякі викладачі (20 %) виявляли утруднення, які виникали в студентів під час підготовки до семінарського заняття або самостійної чи індивідуальної роботи. Однак, педагоги менше уваги відводять формуванню самооцінки та самоконтролю навчальних досягнень. Також майже не використовуються запитання, що сприяють формуванню рефлексії.

Якісний аналіз наведених діагностичних даних дозволяє встановити дві особливості: по-перше, більшість навчальних дисциплін циклу фахової та практичної підготовки не містять тем або питань, які б цілеспрямовано впливали на формування проєктувальних умінь; по-друге, майже відсутній взаємозв'язок між сформульованими завданнями та змістом тем навчальних дисциплін. Однак, результати свідчать про значні потенційні можливості для активізації розгортання

означеного процесу, оскільки навчальний матеріал опосередковано сприяє формуванню проєктувальних умінь.

Наявність у фахових дисциплінах розрізнених, ситуативних навчальних завдань, які передбачають формування деяких проєктувальних умінь, не створюють сприятливих умов для їх оволодіння студентами. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили відсутність спланованої, послідовної, системної роботи, обмежений спектр методів, прийомів і засобів їх формування, домінування в студентів зовнішніх мотивів фахової підготовки тощо. Змінити наявну ситуацію можливо завдяки залученню до цього процесу викладачів вищої школи. Саме вони можуть сприяти формуванню проєктувальних умінь, спрямовувати та надавати допомогу студентам, забезпечувати їм можливість самореалізації наявних і потенційних здібностей. Від викладачів також залежить створення відповідного освітнього середовища для ефективності оволодіння проєктувальними вміннями майбутнім учителем музики. Тому важливим є налагодження плідної взаємодії та співпраці з викладачами вищої школи.

Аналізуючи вищенаведені дані, можна зробити висновок про несприятливий рівень спрямованості змісту навчальних дисциплін циклу фахової та практичної підготовки як педагогічної умови формування проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики. Невизначеність цілей і завдань негативно позначається на формуванні проєктувальних умінь: лише деякі поверхові, фрагментарні, несистематичні знання студенти отримували під час вивчення різних курсів. Зауважимо, що не всі, навіть, чітко сформульовані цілі й завдання, знаходять практичну реалізацію. Встановлена ще одна суттєва закономірність: викладачі вищої школи переважно виходять із того, що в студентів має бути достатній рівень самостійності для опанування навчальним матеріалом. Проте, визначення рівня сформованості проєктувальних умінь указує на необхідність спеціальної цілеспрямованої роботи.

Наступна педагогічна умова формування проєктувальних умінь – «відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на

формування проектувальних умінь». Зауважимо, що оскільки в програмах навчальних дисциплін не зазначені методи та форми навчання до кожної теми, основним способом встановлення особливостей досліджуваної умови було проведення стандартизованих вибірових спостережень (карту спостережень див. дод. Д). Було проведено 84 спостереження за процесом фахової підготовки студентів (індивідуальні, семінарські, практичні заняття, лекції). Особливий інтерес для нас мали навчальні заняття з тих дисциплін, які містили певні питання щодо формування проектувальних умінь. Деякі викладачі (25 %) використовували проблемні методи, які спонукали студентів до усвідомлення глибини засвоєння навчального матеріалу, виявлення прогалин у фахових знаннях. До таких можна віднести: «Основний музичний інструмент» – метод провокацій, аналіз практичних ситуацій; «Методика музичного виховання» – ділова гра, диспут. Проте значна кількість викладачів (75 %) використовувала переважно репродуктивні методи. Результати вивчення особливостей використання методів навчання для формування проектувальних умінь дають підставу стверджувати про несприятливий рівень їх використання у фаховій підготовці. Наведені емпіричні дані переконливо доводять про невідповідність між методами навчання студентів і необхідними умовами для формування проектувальних умінь.

Переважає частина дисциплін не передбачала створення проекту за модулем, певною темою, завданням. Тільки в процесі вивчення деяких фахових дисциплін студенти долучалися до створення навчальних, дослідницьких, інформаційних проектів (лекції-концерти, святкові та урочисті заходи, студентські олімпіади, наукові конференції), організацію яких переважно здійснювали викладачі, а студентам відводилася роль виконавців. Перед студентами ставилися завдання, спрямовані на репродуктивну діяльність або на роботу над окремими складовими проекту. Наприклад: виконання концертних номерів; пошук інформації за визначеними джерелами та її обробка; робота з комп'ютерними програмами тощо.

Результати дослідження використання різних проектів дають підставу стверджувати, що ця педагогічна умова реалізується недостатньо. На нашу думку, це пояснюється низкою виявлених особливостей. По-перше, відсутній системний

підхід до формування проєктувальних умінь в межах однієї навчальної дисципліни. Так, було встановлено, що найбільш часто планується самостійне вивчення теоретичних питань. Безперечно, це є важливою складовою процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики, оскільки сприяє формуванню самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань, розвитку умінь і навичок самостійної розумової праці тощо. Однак таку форму доцільно використовувати для закріплення, поглиблення, розширення й систематизації знань, здобутих під час аудиторних занять. По-друге, при вивченні певних питань, спрямованих на формування проєктувальних умінь, майже не враховується їх специфіка – системність, взаємозв'язок, етапність. Ці дані знайшли підтвердження під час проведення опитування викладачів (див. дод. Е). Відповіді на запитання свідчать, що педагоги переважно використовують традиційні методи.

Третьою педагогічною умовою було вивчення «використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін». З цією метою використовували аналіз навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін (дод. Ж). Детальний аналіз цих документів показав, що в змісті лекцій, семінарських занять деяких дисциплін формуються деякі проєктувальні уміння. Розглянемо їх більш детально. Уміння «визначати навчальну проблему» на дисципліні «Методика музичного виховання» формуються в таких завданнях: аналізувати сучасну вітчизняну та зарубіжну систему музичного виховання, розв'язувати проблеми, аналізувати причини неуспішності учнів у навчанні та визначати засоби її підвищення, аналізувати музичний розвиток школярів, виявляти педагогічні проблеми розвитку учнів у музично-естетичному вихованні; на дисципліні «Постановка голосу»: здійснювати елементарний аналіз співацького процесу, аналізувати співацькі здібності, аналізувати музичний текст; визначати художні та вокально-технічні завдання, робити педагогічний аналіз фонаційного процесу, осмислювати музичну тканину твору (логіка розвитку думки, особливості мелодії тощо); на дисципліні «Аналіз музичних творів»: самостійно аналізувати будь-який

музичний твір; на дисципліні «Хорове диригування»: аналізувати репертуар, визначати труднощі у процесі роботи над хоровою партитурою, розв'язувати проблеми ансамблю, строю та дикції хорі; аналізувати концертне виконання.

Уміння «формулювати мету» на дисципліні «Методика музичного виховання» формуються у таких завданнях: визначати мету та завдання навчання, визначати мету та завдання дисциплін художнього циклу, визначати навчальні, розвивальні та виховні завдання при плануванні роботи; на дисципліні «Основний музичний інструмент»: робити виконавський аналіз виконуваної музики, практично втілювати творчий задум автора, виконувати музику відповідно до підготовленості слухацької аудиторії, грамотно виконувати сучасну інструментальну музику у відповідності до її жанрових та стилістичних особливостей; на дисципліні «Хорове диригування»: формулювати мету розучування твору, виробляти концепції виконання творів, розкривати образно-сміслові структури, драматургію композиції, виконавської форми, схематично моделювати роботу з хором.

Уміння «планувати навчально-пізнавальну та педагогічну діяльність» на дисципліні «Методика музичного виховання» формуються так: прогнозувати результати діяльності учнів та моделювати навчальний процес, розробляти плани-конспекти уроків музики, планувати музично-естетичну роботу, складати план роботи вчителя з урахуванням основних перспектив, моделювати дидактичну структуру уроку музики, проектувати структурні компоненти уроку музики; на дисципліні «Основний музичний інструмент»: самостійно організовувати власну навчальну діяльність; на дисципліні «Постановка голосу»: самостійно опрацьовувати вокальні твори, складати вокально-виконавський план; продумувати образну систему твору (асоціації, настрої, емоційний стан); на дисципліні «Хорове диригування»: планувати методи роботи з вивчення партитури, планувати роботу зі студентським хоровим колективом; моделювати процес розучування хорового твору, планувати розвиток творчої діяльності, складати план роботи, планувати роботу над основними елементами вокально-хорової техніки.

Уміння «підбирати способи дій та обґрунтовувати доцільність їх виконання» на дисципліні «Методика музичного виховання» – творчо підходити до вибору оптимальних методів роботи та варіювати ними в певних умовах, використовувати нові технології та активні методи навчання, пропонувати види діяльності, які використовують на уроках музики в загальноосвітній школі; на дисципліні «Основний музичний інструмент»: емоційно та образно робити словесний коментар до виконуваних музичних творів, добирати ефективні засоби підвищення фахової майстерності, використовувати необхідні музичні приклади для проведення бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів тощо, самостійно опрацьовувати музичні твори та технічні вправи, добирати раціональну та художньо доцільну аплікатуру, самостійно розбирати та розучувати нові твори; на дисципліні «Постановка голосу»: усвідомлювати вибір високохудожніх зразків вокальної літератури для вивчення, обґрунтовувати музично-естетичну та виховну цінність вокальної літератури, практично опановувати вокальні твори, точно і технічно досконало відтворювати авторський текст, підбирати художньо переконливо та адекватно образно-емоційний зміст творів, добирати доцільні засоби музичної виразності, спираючись на власний музично-слуховий контроль, художньо виконувати пісні шкільного репертуару, знаходити досконалі засоби вокально-технічного втілення твору та його художнього змісту; на дисципліні «Аналіз музичних творів»: аналізувати твори, у яких поєднуються різні конструктивні принципи формоутворення, робити цілісний аналіз простих та складних музичних форм, чітко відокремлювати частини та структурні одиниці форми, складати схему музичних форм; визначати техніку контрастної, імітаційної, підголоскової поліфонії; на дисципліні «Хорове диригування»: самостійно опрацьовувати хорову партитуру, моделювати процес розучування хорового твору, добирати способи подолання труднощів роботи над партитурою, обирати методи розучування хорового твору залежно від рівня музично-хорової підготовки хору, добирати форми роботи відповідно до змісту, характеру, складності та фактури пісні, різноманітні засоби і прийоми у процесі роботи над технічними і художніми компонентами твору.

Уміння «контролювати та оцінювати навчально-пізнавальну та педагогічну діяльність» на дисципліні «Методика музичного виховання» – корегувати результати діяльності учнів; на дисципліні «Постановка голосу» – свідомо оцінювати якість звучання, контролювати слухом за голосними та артикуляцією приголосних під час співу на доступній ділянці діапазону, контролювати за чистотою інтонування під час співу, варіювати реєстри співацького голосу, робити слуховий та інші форми контролю; на дисципліні «Аналіз музичних творів»: оцінювати особливості композиції музичного твору в її історико-стилістичному контексті, вникати в задум автора.

Таблиця 2.3.

Характеристика педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

| Педагогічні умови | Рівні | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------|----------|---------|
| | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь | - | 10 | 40 | 60 |
| Відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь | - | 20 | 50 | 30 |
| Використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін | - | 15 | 30 | 55 |

Уміння «здійснювати рефлексію» на дисципліні «Постановка голосу»: психоаналіз вокальної діяльності. Порівняльний аналіз показав, що тільки 10 % змісту навчального матеріалу щодо формування проєктувальних умінь доповнюється, розширюється, поглиблюється на різних дисциплінах; у 10 % є незначні повтори у змісті споріднених тем; у 10 % спостерігається безсистемність викладу навчального матеріалу в споріднених темах; у 70 % – в споріднених темах простежується дублювання матеріалу. Як свідчать представлені дані (див. табл. 2.3.) реалізація педагогічних умов формування проєктувальних умінь у

процесі фахової підготовки переважно знаходиться на середньому та низькому рівні.

Це зумовлено низкою особливостей: відсутність цілеспрямованої роботи щодо їх розвитку, що виявилось в безсистемності, нечіткості, фрагментарності й поверховості надання знань стосовно проблеми; обмежений спектр форм організації навчання, а також методів, що в більшості випадків не відповідають особливостям розвитку досліджуваних умінь. Такий стан речей, на нашу думку, пов'язаний з зосередженістю професійної підготовки майбутнього вчителя музики на засвоєнні фахових знань, умінь і навичок. У такому випадку формування проєктувальних умінь майбутніх фахівців є скоріше побічним і випадковим результатом фахової підготовки, на що вказують одержані результати.

Результати вивчення організації педагогічних умов актуалізують необхідність впровадження функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики

Аналіз теоретичних і методичних досліджень зумовив розроблення завдань подальшого наукового пошуку. Метою констатувального етапу експерименту було – обґрунтувати та розробити комплекс вірогідних методик виявлення рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Відповідно до мети завданнями цього етапу дослідження стали: 1) характеристика критеріїв та показників рівнів сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики; 2) розробка методів та виявлення рівнів сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки відповідно до критеріїв та показників.

Проаналізуємо зміст та особливості запропонованих завдань констатувального етапу експерименту. Так, перше завдання полягало у

визначенні критеріїв та показників рівнів сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Зауважимо, що такого інструментарію, який дозволив би встановити в майбутніх учителів музики рівні сформованості проектувальних умінь у відомих нам працях не виявлено. Це й зумовило доцільність розроблення критеріїв, показників і методів дослідження, що відповідали нашому розумінню сутності проектувальних умінь.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури задля виявлення вихідних рівнів сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики нами були визначені такі критерії – особистісний, когнітивний та моделювальний. Для конкретизації критеріїв використовували сукупність показників, які уможливлювали адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з визначених критеріїв. До кожного показника виявлення проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики були підібрані відповідні діагностичні методи. Критерії, показники та методи дослідження представлено у таблиці 2.4.

Схарактеризуємо кожний критерій та показник, опишемо запропоновані методи дослідження.

Особистісний критерій формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривався через такі показники: ставлення до проектувальної діяльності; мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики; здійснення рефлексії.

Особистісний критерій передбачає виявлення в майбутнього фахівця особистісних характеристик, які забезпечують розвиток проектувальних умінь. Дані стосовно цього критерію отримали за результатами анкетування, опитування. Показник *«ставлення до проектувальної діяльності»* особистісного критерію був спрямований на з'ясування розуміння студентами необхідності оволодіння проектувальними вміннями в процесі фахової підготовки; інтересу респондентів до оволодіння проектувальними вміннями в процесі фахової підготовки; значущості педагогічного проектування у власній навчально-пізнавальній діяльності. Для виявлення цього показника використано

опитувальник «Значення проєктувальних умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики» (див. дод. И).

Таблиця 2.4.

**Діагностичний інструментарій
дослідження рівнів сформованості проєктувальних умінь
у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки**

| Критерії | Показники | Методи дослідження | |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Особистісний | Ставлення до проєктувальної діяльності | Опитувальник «Значення проєктувальних умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики» (дод. И); | |
| | Мотиви використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики | Анкета «Вивчення мотивів використання проєктувальних умінь майбутнім учителем музики» (дод. К) | |
| | Здійснення рефлексії | Опитувальник «Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії» (дод. Л); анкета «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку» (дод. М) | |
| Когнітивний | Знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь | Тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проєктувальної діяльності» (дод. Н) | |
| | Обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці | Опитувальник «Проєктувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики» (дод. П) | |
| Моделювальний | Визначення проблеми | Практичні ситуації (дод. Р) | № 1, № 2, № 3, № 4, № 5 |
| | Формулювання мети | | № 6, № 7, № 8, № 9, № 10 |
| | Планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності | | № 11, №12, № 13, № 14, № 15 |
| | Підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання | | № 16, № 17, № 18, № 19, № 20 |
| | Контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності | | № 21, № 22, № 23, № 24, № 25 |

Більшість запитань опитувальника мала проблемний характер. Наприклад: «Від чого, на Вашу думку, залежить результат педагогічної діяльності?»; «Чи важливо, на Вашу думку, проєктувати власну педагогічну діяльність? Чому Ви так думаєте?»; «Як Ви вважаєте, чи потрібні проєктувальні вміння майбутньому вчителю музики? Чому?». Студенти мали обґрунтувати та довести власну думку.

Дослідження показника *«мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики»* особистісного критерію було спрямоване на розуміння необхідності використання студентами проектувальних умінь у фаховій підготовці. Нами використовувалася анкета *«Вивчення мотивів використання проектувальних умінь майбутнім учителем музики»*, яка складалася із серії запитань, що передбачали розгорнуті відповіді респондентів. Усього анкета налічувала 7 запитань (див. дод. К). Запитання анкети були спрямовані на виявлення мотивації щодо оволодіння проектувальними вміннями, їх значення у фаховій підготовці та застосування в майбутній педагогічній діяльності; інтересу до проектування власної навчальної діяльності; ініціативи в створенні навчальних проектів тощо. Наявність внутрішніх мотивів свідчатиме про використання проектувальних умінь для підвищення загальнопедагогічної підготовки, розвитку креативності.

Анкета дасть змогу визначити педагогів із зовнішньою мотивацією до оволодіння проектувальними вміннями. Для них є характерним відсутність задоволення від процесу проектування у навчальній діяльності для подолання труднощів при розв'язанні навчально-пізнавальних завдань; вони прагнуть обирати прості завдання та виконувати їх для отримання оцінки. Відсутність внутрішнього стимулу суб'єктів учіння щодо оволодіння проектувальними вміннями та їх застосування в навчально-пізнавальній діяльності призведе до зростання негативної емоційної напруги, зменшенню обдуманості в прийнятті рішень, зниження ефективності навчання [209].

Дослідження показника *«здійснення рефлексії»* особистісного критерію було спрямоване на виявлення рівня сформованості вмінь та навичок здійснювати рефлексію за такими параметрами: ціннісне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності; вміння здійснювати самодослідження, самопізнання, самоконтроль, критичний та продуктивний аналіз навчального процесу; усвідомлення себе як професіонала; визначення оптимальних шляхів вирішення навчальних завдань.

Уміння здійснювати рефлексію ми виявляли за допомогою анкети *«Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії»* (див. дод. Л). Запитання цієї анкети

спрямовані на виявлення адекватності оцінювання власної навчально-пізнавальної діяльності, пізнання себе як професіонала; аналізу власних фахових знань та умінь, професійної поведінки [18; 207].

Студентам також було запропоновано анкету «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку» (див. дод. М). Прагнення до саморозвитку є важливою якістю майбутнього педагога. Цілеспрямована систематична робота з актуалізації та формування проєктувальних умінь впливає на саморозвиток майбутнього вчителя. Удосконалюватися може тільки вчитель, який постійно працює над собою. Саморозвиток є процесом активного, послідовного та позитивно якісного змінення особистості, яке є результатом не зовнішніх впливів, а її власних зусиль. Саме прагнення до самовдосконалення ми беремо за основу успішного особистісного та професійного розвитку. Майбутні педагоги, які оволоділи рефлексивними вміннями, відрізняються впевненістю у власних силах, наполегливістю в досягненні цілей, більшою продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

Когнітивний критерій формування проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки розкривався через такі показники: знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь; обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці.

Для дослідження першого показника когнітивного критерію – *«знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь»* – нами застосовувався тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проєктувальної діяльності» (див. дод. Н). Запропонований тест містить твердження з декількома варіантами відповідей, серед яких є як правильні, так і хибні. Зміст запитань тесту було спрямовано на виявлення рівня знань студентів про проєктування, проєктувальну діяльність, проєкт, метод проєктів, педагогічне проєктування тощо); структуру та сутність проєктувальних умінь.

Вивчення другого показника когнітивного критерію – *«обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці»* здійснювали

за допомогою анкети «Проектувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики» (див. дод. П). Студентам в інструкції пропонувалося завершити речення. Майбутній вчитель музики мав показати глибоке розуміння структури та змісту фахової підготовки, сутності проектування власної навчально-пізнавальної діяльності, значення та роль проектувальних умінь у фаховій підготовці та майбутній професійній діяльності. Від особливостей прояву та рівня сформованості в майбутнього вчителя музики проектувальних умінь значною мірою залежить ефективність та результативність навчально-пізнавальної діяльності. На думку Н. Кузьміної, Т. Хрустальнової, спеціальні вміння мають забезпечувати успішність оволодіння ними професійними знаннями, уміннями, навичками [158; 329].

Моделювальний критерій формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики розкривався через такі показники: визначення проблеми; формулювання мети; планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності; підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання; контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності. Для виявлення рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики за всіма показниками моделювального критерію нами використовувалися педагогічні ситуації. Саме останні є об'єктом проектувальної діяльності. Ми згодні з думкою В. Кукушина, що педагогічна ситуація є складовою педагогічного процесу, яка характеризує його стан у визначений час. Педагогічні ситуації або виникають, або створюються на занятті, екзамені, у самостійній роботі студента тощо і мають одразу розв'язуватися [159].

Для виявлення рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики за моделювальним критерієм розроблено по 5 практичних ситуацій на кожне проектувальне вміння (дод. Р). Зміст ситуацій побудований на матеріалі фахових дисциплін: «Методика музичного виховання», «Основний музичний інструмент», «Історія зарубіжної музики», «Аналіз музичних творів», «Хорове диригування».

Наведемо приклад практичних ситуацій на виявлення рівня сформованості проєктувальних умінь за всіма показниками моделювального критерію. Показник «*визначення проблеми*» з'ясовували в таких ситуаціях: «Складання конспекту уроку», «Читання нотного тексту з аркуша», «Характеристика жанру», «Розкриття особливостей побудови музичної форми», «Опрацювання хорової партитури».

Наприклад, практична ситуація «Складання конспекту уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – формулювання навчальної мети уроку; зміст – студент, під час проходження педагогічної практики в школі, складав конспект уроку для учнів 4-го класу та в меті вказав – розвивати навички багатоголосного співу. План-конспект складався із привітання, вступної бесіди, розспівування, слухання музики, музикування на дитячих інструментах, розучування та виконання дитячих пісень. Завдання – визначити протиріччя між метою та планом-конспектом заняття. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – заплановані методи, організація роботи на уроці, вибраний музичний матеріал не забезпечать оволодіння учнями умінням тримати голосом власну партію в багатоголосних хорових творах.

Для виявлення показника «*формулювання мети*» моделювального критерію студентам було запропоновано такі ситуації: «Фрагмент уроку», «Музичні твори інструктивного характеру», «Порівняльний аналіз музичних образів», «Побудова музичних творів», «Вивчення партитури хоровим колективом». Оцінювалося уміння студента аналізувати сформульовану мету, її точність, відповідність темі, змістовність, розгорнутість.

Наприклад, практична ситуація «Фрагмент уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – музична драматургія композитора Е. Віла-Лобоса («Від страждань до радощів»); зміст – підготовка уроку для учнів 7 класу. Студент поставив мету до цього уроку – дати учням бібліографічну інформацію про композитора з переліком його найбільш значних творів. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – розкрити коло художніх образів музичної

драматургії Е. Віла-Лобоса через характеристику стильових особливостей музики композитора.

Для виявлення показника *«планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності»* студентам було запропоновані такі практичні ситуації: «Системи музичного виховання», «Робота над поліфонією», «Розкриття музичної драматургії», «Особливості побудови музичного твору», «Підготовка диригента до роботи з хоровим колективом».

Наприклад, практична ситуація «Системи музичного виховання» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – система музичного виховання дітей К. Орфа; мета – оволодіння методикою музичного виховання дітей за системою К. Орфа. Завдання – скласти план підготовки до семінарського заняття за темою та метою. У цій ситуації можливий такий варіант планування студентом власної навчально-пізнавальної діяльності: 1. Знаходження та відпрацювання відповідних літературних джерел, у яких висвітлюються особливості системи музичного виховання К. Орфа та даються приклади роботи з дітьми. 2. Підбір невеликих за тривалістю фрагментів цікавих різнохарактерних, різножанрових музичних творів. 3. Підбір відповідних до музики рухових вправ та розроблення рекомендацій їх виконання. 4. Проведення репетиції музично-рухових вправ під музичний супровід. 5. Аналіз рівня готовності до семінарського заняття та коригування подальших дій.

Для виявлення показника *«підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання»* студентам були запропоновані такі практичні ситуації: «Розкриття художнього образу музичного твору», «Підготовка музиканта-виконавця до сценічного виступу», «Альтернативна музика», «Сонатна форма», «Робота диригента з хоровим колективом». Практичні ситуації були спрямовані на виявлення умінь студента до певного пункту плану підбирати відповідні способи дій (методи, прийоми, засоби, форми, зміст). Респондентам пропонувалося розписати покрокову роботу з оволодіння певним навчальним матеріалом.

Наприклад, практична ситуація № 16 «Розкриття художнього образу музичного твору» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема –

симфонічна сюїта М. Римського-Корсакова «Шехеразада»; мета – вчитися під час аналізу музичного твору характеризувати емоційне забарвлення твору. Завдання – підібрати найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи: 1. Виявлення головного емоційного забарвлення твору. 2. Визначення засобів музичної виразності. 3. Характеристика художнього образу. 4. Розкриття основної ідеї твору. 5. Визначення стилістики творчості композитора.

Для виявлення показника *«контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності»* студентам були запропоновані практичні ситуації: «Організація уроку»; «Саморегуляція музиканта-виконавця»; «Підготовка реферату»; «Підготовка до практичного заняття»; «Виконання вправ». Оцінювалося вміння студента спланувати контроль і оцінку діяльності суб'єктів учіння на занятті.

Наприклад, практична ситуація № 21 «Організація уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – інтонація; мета – розкрити значення інтонації в передачі образно-емоційного змісту музичного твору. Завдання – підібрати засоби контролю оволодіння дітьми першого класу поняттям «інтонація».

Схарактеризуємо загальні рівні сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки за всіма показниками:

Високий рівень проєктувальних умінь мають студенти, які наголошують на важливості та необхідності впровадження проєктування у власну навчально-пізнавальну діяльність; виявляють позитивне ставлення та стійкий інтерес до проєктувальної діяльності, усвідомлюють необхідність проєктування перед початком здійснення будь-якої діяльності; у них домінують професійні мотиви використання проєктувальних умінь у фаховій підготовці; вони усвідомлюють значення проєктувальних умінь для успішної педагогічної діяльності; студенти цього рівня визначають власний ступінь оволодіння проєктувальними вміннями, виявляють зацікавленість та позитивне ставлення до їх використання; мають бажання до впровадження проєктувальної діяльності у власну фахову підготовку,

особистісний досвід у створенні навчальних проектів; уміють аналізувати й адекватно оцінювати власну професійну діяльність і засвоювати конструктивний досвід за допомогою ґрунтовної теоретико-практичної підготовки; здатні успішно коригувати власну навчально-пізнавальну діяльність; правильно розуміють зміст основних понять педагогічного проектування, виділяють усі складові проектувальної діяльності; визначають зміст проектувальних умінь, необхідних для здійснення проектувальної діяльності; володіють глибокими, міцними й всебічними знаннями, умінням розв'язувати складні завдання теоретичного характеру в професійній сфері та використовують проектувальні вміння під час навчально-пізнавальної діяльності; мають активну позицію щодо усвідомлення важливості формування проектувальних умінь як важливої умови підвищення ефективності фахової підготовки; уміють точно визначати навчальну проблему; формулювати чітку мету навчально-пізнавальної діяльності; складати розгорнутий план власної майбутньої діяльності; підбирати адекватні способи дій та обґрунтовувати доцільність їх виконання; здійснюють ефективний підсумковий та процесуальний контроль на всіх етапах діяльності, дають адекватну оцінку власній навчально-пізнавальній діяльності. Цей рівень є моделлю для визначення порівняльної шкали сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Достатній рівень сформованості проектувальних умінь мають студенти, які розуміють значення оволодіння проектувальними вміннями для більш ефективного здійснення фахової підготовки; мають ситуативний інтерес до проектувальної діяльності; упроваджують проектування з урахуванням особистісних утруднень та напрямків фахової підготовки; обирають конкретні цілі навчання; проявляють нестійкість мотивів і цілей до організації проектувальної діяльності; усвідомлюють значення проектувальних умінь щодо підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності під час фахової підготовки; потребують поглиблення знань зі здійснення рефлексії, у них відсутня активна особистісна позиція щодо впровадження педагогічного проектування у фахову підготовку; мають здатність до прогнозування; усвідомлюють

необхідність пошуку засобів удосконалення власної навчально-пізнавальної діяльності; частково розуміють зміст основних понять та володіють базовими знаннями з педагогічного проектування; виділяють основні складові проектувальної діяльності; не в повному обсязі визначають зміст проектувальних умінь; виявляють навчальну проблему, однак не можуть її правильно сформулювати; визначають загальну навчальну мету; складають недостатньо повний план; підбирають способи дій без обґрунтування доцільності їх використання; здійснюють контроль діяльності, однак не на всіх її етапах та не завжди надають правильну оцінку власній навчально-пізнавальній діяльності.

Середній рівень сформованості проектувальних умінь характерний для студентів, у яких відсутня зацікавленість здійснювати проектувальну діяльність у фаховій підготовці; вони вважають проектувальні вміння необхідними, однак не вирішальними в підвищенні навчальної успішності; недостатньо усвідомлюють значущість оволодіння проектувальними вміннями для підвищення педагогічної майстерності, особистісного професійного становлення; формально ставляться до проектувальної діяльності, мають зовнішні мотиви, слабкий інтерес до організації проектувальної діяльності; проектування має епізодичний характер та не впливає на результативність діяльності; студенти цього рівня виявляють поверхове розуміння значення проектувальних умінь у професійній діяльності; не вміють самостійно оцінювати рівень ефективності здійснення навчально-пізнавальної діяльності; недостатньо розуміють сутність вихідних понять процесу педагогічного проектування, виокремлюють несуттєві характеристики та деякі складові проектувальної діяльності; мають слабкі спеціальні теоретичні знання, які не забезпечують самостійного розв'язання професійних завдань; неточно визначають зміст проектувальних умінь; не можуть самостійно виявити проблему; нечітко формулюють мету власної навчально-пізнавальної діяльності; обирають недостатню кількість дій для ефективного розв'язання поставлених завдань; здійснюють неповний контроль власної діяльності на всіх її етапах, мають труднощі у визначенні ступеня засвоєння навчального матеріалу.

Низький рівень сформованості проєктувальних умінь характерний для студентів, які негативно або байдуже ставляться до проєктувальної діяльності у фаховій підготовці; не розуміють специфіку оволодіння проєктувальними вміннями та здійснення проєктувальної діяльності в організації особистісного професійного становлення в період навчання. У студентів цього рівня відсутній інтерес до проєктувальної діяльності; несформована настанова на оволодіння проєктувальними вміннями; незнання ситуацій здійснення рефлексії в процесі фахової підготовки; вони не мають прагнення до саморозвитку; не вважають за необхідне оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність; демонструють безсистемність та поверховість знань щодо змісту педагогічного проєктування та його основних понять; мають труднощі в самостійному розв'язанні професійних завдань фахової підготовки; не наголошують або зовсім ігнорують важливість визначення навчальної проблеми, формулювання мети, постановки особистісних завдань та шляхів реалізації педагогічного проєктування; не можуть виявити структурні компоненти проєктувальної діяльності, самостійно скласти навчальний план, підібрати відповідні дії для ефективного розв'язання поставлених завдань; не здійснюють контроль та оцінку власної навчально-пізнавальної діяльності на всіх її етапах.

2.3. Стан сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

У цьому підрозділі представлені результати вивчення сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики відповідно визначених критеріїв та показників. Для участі в констатувальному етапі дослідження була сформована вибірка з двох груп – студентів, які навчалися за напрямом підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» у вищих навчальних закладах та викладачів, що викладали фахові дисципліни. Перша група – це студенти IV курсу очної та заочної форми навчання. Контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ) групи налічували по 112 студентів. Студенти КГ та ЕГ за

загальними характеристиками (стать, кількість, успішність) майже не відрізнялися. Зауважимо, що особливістю складу груп була незбалансованість за статтю: 7,2% осіб чоловічої статі та 92,8% осіб жіночої статі. Такий нерівномірний розподіл зумовлений об'єктивними причинами, оскільки переважна більшість майбутніх учителів музики – це жінки.

Рівень сформованості проєктувальних умінь і в КГ, і в ЕГ групах був орієнтовно однаковим, що дозволило зробити висновок про репрезентативність вибірки. Обрання такої категорії досліджуваних пояснюється низкою причин: студенти четвертого курсу вже здобули теоретико-методичну базу з циклу загально-педагогічних та фахових дисциплін, що уможлиблює встановлення міжпредметних зв'язків; вони почали оволодівати практичними навичками під час проходження виробничої практики.

Друга група вибірки складалася з 43 викладачів вищих навчальних закладів. Основною вимогою до цієї групи була їх активна участь у процесі підготовки майбутніх учителів музики (викладання навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, керівництво навчально-виробничими практиками). Ця група складалася з педагогів, які мали різні наукові ступені й учені звання: Бердянський державний педагогічний університет – 7 кандидатів педагогічних наук, 3 старших викладача, 1 асистент; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького – 5 кандидатів педагогічних наук, 2 старших викладача; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» – 5 кандидатів педагогічних наук, 2 старших викладача; Київський університет імені Бориса Грінченка – 6 кандидатів педагогічних наук, 3 старших викладача; Ізмаїльський державний гуманітарний університет – 6 кандидатів педагогічних наук, 3 старших викладача.

Проаналізуємо емпіричні дані, які були одержані в ході експериментального дослідження за кожним критерієм та на основі них охарактеризуємо рівні сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Перший критерій сформованості проектувальних умінь майбутніх учителів – *особистісний* досліджувався нами за допомогою таких показників: ставлення до проектувальної діяльності, мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики, уміння здійснювати рефлексію. Для виявлення ставлення студентів до проектувальної діяльності використовували опитувальник «Значення проектувальних умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики». Одержані результати показали, що більшість студентів не усвідомлюють вплив проектувальних умінь на підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх учителів музики. Позитивний результат педагогічної діяльності респонденти пов'язують з умінням планувати, доступно пояснювати навчальний матеріал, якістю знань, застосуванням індивідуального підходу, творчістю, інтересом до професії. Аналіз відповідей показав, що ніхто зі студентів не назвав проектувальні вміння як чинник, який впливає на результат педагогічної діяльності. Деякі респонденти називали окремі вміння: планування – 20 %, аналіз та оцінка діяльності – 30 %.

Однак, відповідаючи на друге та третє запитання, майбутні вчителі музики відмічають важливість проектування та проектувальних умінь у власній навчально-пізнавальній та педагогічній діяльності. Свою думку студенти обґрунтовують достатньо змістовно й повно, наприклад: «проектування допомагає розрахувати кінцевий результат», «систематизує діяльність», «показує перспективу», «детальна, покрокова розробка уроків дає можливість цікаво та легко провести урок». Частота проектування власної навчально-пізнавальної діяльності дуже низька: постійно проектують власну діяльність – 2 %; періодично – 10 %; інколи – 60 %; ніколи – 28 %.

На запитання «Чи використовували Ви проектування навчально-пізнавальної діяльності в процесі самопідготовки» усі респонденти відповіли стверджувально. Однак аналіз відповідей показав, що студенти не розуміють сутність проектування. Проектування вони визначають як підготовку окремих етапів самостійної роботи. Типовими були відповіді: «відвідала майстер-класи», «звернулася за допомогою до викладача», «знайшла необхідну літературу».

Студенти розуміють позитивний вплив проектування на досягнення результату навчально-пізнавальної діяльності. Однак, тільки деякі (20 %) можуть обґрунтувати свою думку: «це дозволяє не розслабитися та вивчити матеріал вчасно», «враховані й продумані всі аспекти педагогічної діяльності».

Потребу в поглибленні знань з проектування відчувають усі майбутні вчителі музики. Пояснити в чому вона полягає студенти затрудняються. Більшість із них указують на необхідність виявлення помилок у навчально-пізнавальній діяльності. Ефективність проектувальної діяльності майбутні вчителі музики вбачають у: «визначенні проблеми, мети і результату» – 15 %, «якості знань» – 20 %, «бажанні досягти успіху» – 30 %, «послідовності роботи» – 40 %.

Найскладніше студентам було дати відповідь на запитання: «У яких навчально-пізнавальних ситуаціях необхідні проектувальні уміння?» Значна кількість респондентів (70 %) не відповіли на це запитання, деякі (25 %) називали різні форми роботи, наприклад, урок, факультатив, кружок. Лише одиниці (5 %) назвали проблемні ситуації: «учень не може зрозуміти матеріал», «виконання творчого завдання», «регулювання емоційних станів», «уміння розподіляти час». Бажання брати участь у створенні проектів виявили всі студенти. Свій інтерес до цієї діяльності вони пояснили так: «корисно поділитися особистим досвідом та ознайомитися з досягненнями інших», «розвивати особистісні якості», «хочу пізнавати нове». Однак, майбутні вчителі музики водночас нарікали на брак часу для участі в проектах.

В останньому запитанні деякі студенти називали достатньо актуальні проблеми для проектів. Наведемо приклади: «виховувати музичний смак та інтерес до класичної та духовної музики», «пошук власного музичного «Я»», «виховання любові до прекрасного», «заохочення учнів до музичного мистецтва», «нестандартні уроки». Зазначимо, що більшість майбутніх вчителів музики не визначали для проектування проблеми власної навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, за результатами анкети можна зробити висновок, що студенти мають позитивне (70 %) та індивідуальне (30 %) ставлення до проектувальної діяльності, негативного ставлення не виявлено. Вони усвідомлюють позитивний вплив

проектувальних умінь на результат професійної діяльності, однак пояснити в чому його сутність затрудняються. Майбутнім вчителям музики важко визначити, що саме і яким чином змінюють проектувальні вміння в професійній діяльності.

Другий показник «Мотиви використання проектувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики» виявляли за допомогою анкети «Вивчення мотивів використання проектувальних умінь майбутнім учителем музики». Важливо зазначити, що більшість респондентів мають пізнавальний інтерес, прагнуть самостійно аналізувати та розв'язувати педагогічні ситуації. Свою відповідь вони аргументували так: «подобається шукати шляхи вирішення проблеми», «інколи важко на певних рівнях засвоєння знань, однак з усім поступово подобається розбиратися», «самостійне прагнення розв'язання проблеми є для мене рушійною силою самоорганізації», «розв'язання проблем допомагає розвиватися», «аналіз і розмірковування допомагає розібратися в діяльності, яку виконую». Більшість респондентів (60 %) мали бажання використовувати проектувальні вміння, однак не аргументували власної думки. Як свідчать дані, переважна кількість досліджуваних (60 %) недостатньо вмотивована. Ці студенти не виявляють активність щодо використання проектувальних умінь у фаховій підготовці. Лише 7,27 % майбутніх учителів є дійсно вмотивованими.

Аналіз відповідей студентів на друге запитання показав, що значна кількість респондентів (65 %) виявляє інтерес до творчих завдань. Саме такі завдання спонукають їх до виявлення активності в навчанні. Однак більшість майбутніх учителів музики не можуть пояснити, чому їм подобаються творчі завдання. Для студентів, які аргументували свою думку, типовими були відповіді: «творчі завдання допомагають розвинути уяву, мислення», «у творчості проявляється індивідуальність», «такі завдання розкривають потенціал педагога». Одержані результати за третім запитанням свідчать, що студенти не можуть пояснити необхідність створення навчальних проектів. Якісний аналіз відповідей майбутніх учителів музики на четверте запитання анкети засвідчив, що вони не виявляють власної ініціативи проектування навчально-пізнавальної діяльності. Однак,

приймаючи пропозицію викладача, переживають під час цієї діяльності професійне піднесення, радість, натхнення, цікавість. Доречно зазначити, що студенти виявляють інтерес до проектів. Більшість із них цікавляться проектом до його завершення, деякі продовжують роботу над ним упродовж усього навчання. Серед перешкод, які заважають здійсненню проектування, респонденти вказують на недостатність вільного часу, завантаженість навчанням. Якісний аналіз відповідей дає підстави припустити, що проектувальні уміння можуть забезпечити раціональний підхід до організації власної навчально-пізнавальної діяльності: скороти час на засвоєння навчального матеріалу; глибше усвідомлювати його; переносити отримані знання на інші види навчальної діяльності.

Третій показник першого критерію «Здійснення рефлексії» виявляли за допомогою опитувальника «Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії». Під час опитування встановлено, що серед професійних умінь, якими володіють студенти та хотіли б мати, жоден не назвав рефлексію. На нашу думку, це свідчить про низький рівень обізнаності студентів щодо сутності цього уміння, розуміння його значення в навчальній, майбутній професійній діяльності та, зокрема, у проектувальній. Усі студенти переконані, що вони завжди досягають поставленої мети і це є для них дуже важливим. Однак, якісний аналіз прикладів досягнення мети показав, що майбутні вчителі музики свої невдачі в отриманні результату пояснювали «форс-мажорними обставинами», «умовами, які не залежать від них». Це свідчить про невміння аналізувати неефективні шляхи досягнення мети та змінювати їх. На запитання про можливість виконання роботи за визначеним планом, респонденти висловлювали впевненість у її ефективному завершенні. Уміння обґрунтовувати свою думку відмічалось у 25 % майбутніх вчителів музики. Особливостями відповідей цієї групи респондентів було прагнення здійснювати аналіз власної діяльності: «якщо я планую роботу, то в мене спрацьовує принципівість, почуття відповідальності перед собою», «планувальна діяльність дає мені можливість завжди досягти результату», «планування роботи заздалегідь стимулює до її виконання». Більшість студентів

мали тверді переконання про те, що вони можуть виконати роботу за планом, однак пояснити, що забезпечує її ефективність – затруднялися. Значна кількість майбутніх вчителів зазначила, що має труднощі в процесі навчально-пізнавальної діяльності, однак ґрунтовно пояснити, чому вони виникають та як їх здолати – не змогли. Деякі студенти ніколи не уникають труднощів та доводять справу до кінця. Водночас, вони не володіють уміннями глибоко аналізувати свою діяльність, встановлювати причино-наслідкові зв'язки, усвідомлювати ставлення до власної діяльності. Сутність рефлексії студенти пояснювали по-різному: «глибше розуміти дітей», «аналізувати діяльність учнів», «уміти планувати свою роботу», «володіти акторськими й організаційними уміннями». Лише незначна кількість респондентів зазначила, що це уміння аналізувати, які методи будуть доцільними під час певної діяльності, а які ні й чому. Отже, виявлення особливостей рефлексії як показника особистісного критерію сформованості проєктувальних умінь дозволило виявити, що студенти не володіють цим умінням, хоча переконані у його важливості.

Одержані дані за останнім показником особистісного критерію свідчать про поверховість усвідомлення значення проєктувальної діяльності, брак внутрішніх мотивів використання проєктувальних умінь. Жодна відповідь майбутніх учителів музики не відображує сутності рефлексії в здійсненні проєктувальної діяльності. Така ситуація, на нашу думку, може бути зумовлена відсутністю цілеспрямованої роботи з формування проєктувальних умінь в процесі фахової підготовки.

Додаткову інформацію про здатність майбутніх учителів музики до рефлексії отримали з анкети «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку». Дані показали, що переважна кількість студентів найбільший бал (5 балів) поставила за твердження «я прагну вивчити себе»; 4 бали отримали твердження: «я залишаю час для розвитку, коли не завантажений справами», «я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе»; «я позитивно ставлюся до кар'єри вчителя», «перешкоди стимулюють мою активність»; 3 бали отримали твердження: «я аналізую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час», «я багато читаю»; «я дискутую з питань, які мене цікавлять», «я усвідомлюю

вплив на мене інших людей»; найменше балів (2 бали) студенти ставили на такі твердження: «я аналізую свої почуття та досвід», «я вірю в свої можливості», «я прагну відкрито виявляти свої почуття», «я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати», «я отримую задоволення від засвоєння нового», «зростання відповідальності мене не лякає». На основі шкали оцінювання ми визначили стадії саморозвитку: 15 % студентів набрали 55 балів і більше, у них активна реалізація потреби в саморозвитку; 40 % – 36–54 бали, у них відсутня чітка система саморозвитку; 45 % – до 35 балів, у них призупинений саморозвиток.

На основі визначених показників за «особистісним» критерієм нами визначений загальний рівень сформованості проектувальних умінь майбутніх учителів музики. Унаочнено це представлено на рис. 2.1.

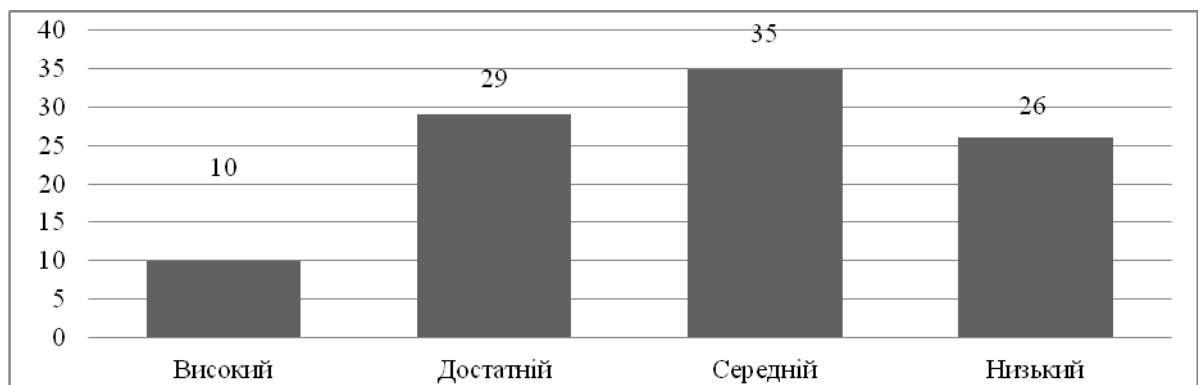


Рис. 2.1. Рівні сформованості проектувальних умінь майбутнього вчителя музики за всіма показниками особистісного критерію

Резюмуючи результати дослідження особистісного критерію сформованості проектувальних умінь майбутнього вчителя музики, зазначимо, що для більшості з них характерними є критична, недостатня цілеспрямованість та усвідомленість використання проектувальних умінь (35 % – середній рівень, 26 % – низький). Це може негативно позначатися на формуванні як спеціальних умінь так і навчальних взагалі, адже особистісна складова визначає активність і спрямованість студентів на розвиток необхідних пізнавальних процесів (когнітивна складова) і способів дій (моделювальна складова).

Розглянемо результати дослідження сформованості проєктувальних умінь за *когнітивним* критерієм, який вивчався за такими показниками: «знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь», «обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці».

З метою виявлення знань у майбутніх учителів музики про організацію проєктувальної діяльності був проведений тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проєктувальної діяльності». Аналіз відповідей дає змогу стверджувати, що більшість студентів (40 %) мають низький рівень розуміння змісту поняття «педагогічне проєктування». Вони не можуть визначити цілі, завдання проєктування, схарактеризувати зміст проєктувальних умінь, установити алгоритм здійснення проєктувальної діяльності, означити її результат. Ці студенти набрали від 1 до 25 балів. Деякі майбутні вчителі музики (30 %) не змогли розкрити сутність понять, однак, визначали завдання проєктувальної діяльності, називали її результат, характеризували окремі уміння. Ця група студентів набрала від 26 до 50 балів. Незначна кількість респондентів (20 %) змогла пояснити зміст поняття «проєктування», визначити цілі та завдання, схарактеризувати деякі уміння, однак їм не вдалося визначити алгоритм проєктувальної діяльності. Ці студенти набрали від 51 до 75 балів. Найбільшу кількість балів від 75 до 100 балів не набрав жоден майбутній учитель музики. Якісний аналіз отриманих результатів показав, що студенти не мають достатніх знань про проєктувальну діяльність та не володіють уміннями, які її забезпечують. Відсутність знань та відповідних умінь знижує ефективність фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Наступний показник когнітивного критерію «обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці» досліджували за допомогою опитувальника «Проєктувальні вміння як складова фахової підготовки майбутнього вчителя музики». Він дав можливість встановити, що більшість майбутніх учителів музики (75 %) до складу фахової підготовки не віднесли проєктувальні уміння. Характерними були відповіді: «уміння грати на музичному інструменті», «володіння навиками співу», «знання методики музичного

виховання». Аналіз отриманих даних показав, що на перше місце респонденти ставлять спеціальні знання та уміння. Менше уваги надають виховній роботі: «розвиток естетичного та музичного смаку», «формування інтересу до класичної музики». Деякі студенти вказували на важливість знань з педагогіки та психології. Завершити друге речення студентам було важко. Про це свідчать їхні відповіді: проектування власної навчально-пізнавальної діяльності полягає у «розумінні навчального матеріалу», «умінні вивчити навчальний матеріал», «плануванні власної діяльності», «передбаченні результату», «умінні підбирати навчальний матеріал». Проте, майбутні вчителі музики досить ґрунтовно розкривали можливості сучасного вчителя музики, який володіє проектувальними уміннями. 10 % визначали загальні професійні можливості: «досягнення високого результату», «підвищення професійної майстерності», «ефективне виконання будь-якої діяльності»; 30 % вказували на поліпшення конкретної діяльності: «методично грамотно підготувати урок», «оволодіти технічними труднощами під час вивчення музичного твору»; «розробці сценарію виховного заходу»; 40 % поверхово визначили перспективи проектувальної діяльності: допомагає «добре виконувати роботу», «все робити правильно», «отримати позитивний результат»; 20 % респондентів зауважили, що вони не знають, які можливості дають сучасному вчителю проектувальні уміння.

Серед майбутніх учителів музики 40 % вважають, що проектувальна діяльність забезпечує «досягнення мети», «отримання точного результату»; значно менше студентів (20 %), розкриваючи вплив проектувальної діяльності на фахову підготовку, визначили важливість детального продумування навчально-пізнавального процесу, що дає змогу отримати ґрунтовні та глибокі знання з фахових дисциплін. Водночас, 40 % респондентів не пов'язують проектувальну діяльність з фаховою підготовкою.

Узагальнення даних по твердженню «результати проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці дають можливість ...» дало змогу стверджувати, що студенти не усвідомлюють, який продукт створюється в результаті проектувальної діяльності та як його використовують у фаховій

підготовці. Відзначаємо певну неузгодженість у відповідях респондентів на запропоновані твердження. Майбутні вчителі музики зазначають, що можливості проєктувальної діяльності дуже великі, однак на їхню думку, здійснювати фахову підготовку ефективно можна і без проєктувальних умінь. Специфічними виявилися висловлювання респондентів про назву проєктувальних умінь. Майже ніхто зі студентів не назвав жодного проєктувального уміння. Більшість із них перераховували загальнонавчальні уміння, деякі вказували на спеціальні музичні уміння.

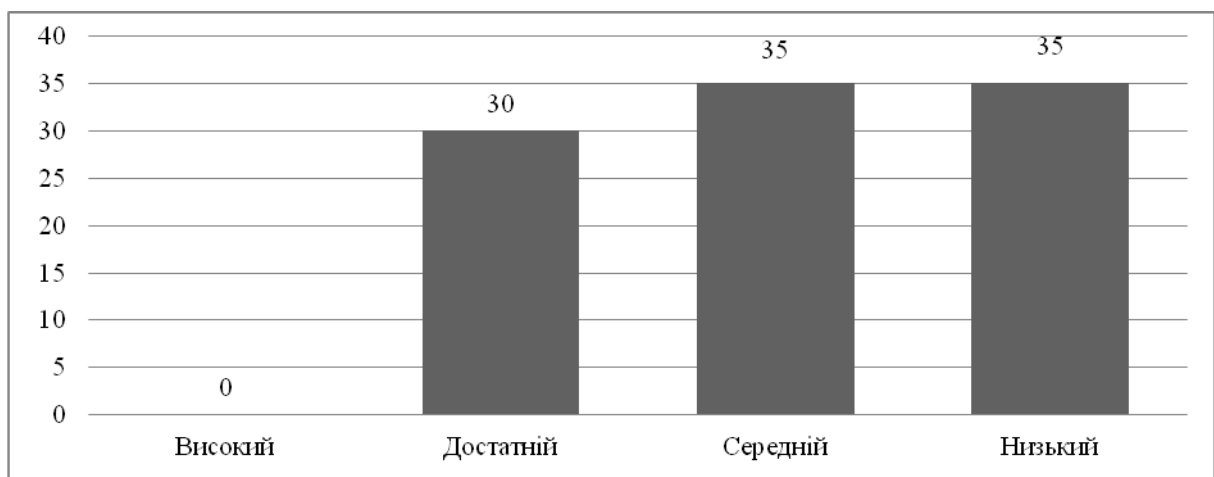


Рис. 2.2. Рівні сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики за когнітивним критерієм

Як видно з рисунку (рис. 2.2.) з високим рівнем знань студентів не має, з достатнім усього 30 %. Переважна їх кількість з середнім та низьким рівнем. Резюмуючи результати дослідження когнітивного критерію зазначимо, що аналіз якісно-кількісних даних призводить до розуміння того, що стан сформованості проєктувальних умінь є недостатнім.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення сформованості проєктувальних умінь за *моделювальним* критерієм, який вивчався за такими показниками: «визначення проблеми», «формулювання мети», «планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності», «підбір способів дій та

обґрунтування доцільності їх виконання», «контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності».

Вивчення сформованості уміння знаходити проблеми у фаховій підготовці дозволило виявити, що більшість студентів найкраще визначають труднощі в оволодінні дисципліною «Основний музичний інструмент». Розв'язуючи практичну ситуацію, вони точно встановлювали проблему, вказували на причини, які призводили до її виникнення; характеризували уміння, яких не вистачало суб'єкту учіння для розв'язання цієї практичної ситуації. Повно та змістовно майбутні вчителі музики також характеризували проблему в практичній ситуації № 5 з дисципліни «Хорове диригування». Цим студентам вдалося назвати уміння, якими не володіє суб'єкт учіння, однак відповіді вони будували не завжди логічно, вичерпно.

У практичних ситуаціях з дисциплін «Методика музичного виховання», «Аналіз музичного твору» та «Історія зарубіжної музики» студентам не вдалося правильно визначити проблему. Для першої ситуації типовими були відповіді: «не вказано авторів музичних творів», «не показано послідовність виконання запланованих видів діяльності», «не достатньо заплановано видів музичної діяльності»; «не заплановано запитань за навчальним матеріалом». Ніхто зі студентів не встановив, що методи та прийоми, які сплановані в ході уроку не розвивають навички багатоголосного співу. Результати відповідей за третьою ситуацією свідчать, що майже 50 % студентів здійснювали аналіз ситуацій не послідовно та не логічно. Респонденти зазначили, що суб'єкт учіння виконав завдання правильно. Вони не співставили тему самостійної роботи та зміст виконаної діяльності. Найбільші труднощі виникли під час визначення проблеми в практичній ситуації № 4. Студенти довго шукали варіант відповіді, помилки суб'єкта учіння під час аналізу музичного твору називали як проблему.

Отже, аналіз одержаних результатів указує на низький рівень сформованості уміння визначати проблему. На нашу думку, це пов'язано з декількома причинами. По-перше, відсутністю цілеспрямованої роботи з формування уміння усвідомлювати проблеми власної навчально-пізнавальної діяльності. Це

призводить до механічного запам'ятовування навчального матеріалу, збільшення терміну оволодіння ним, задіяння переважно короткотривалої пам'яті. По-друге, відсутність суб'єктивної значущості для майбутніх учителів музики цього уміння негативно позначається на сформованості усіх інших.

Дослідження наступного показника «формулювання мети» моделювального критерію дало можливість встановити, що студенти визначають мету не точно, не конкретно, не лаконічно. Переважно, вона формулюється занадто узагальнено. Так, у практичній ситуації № 6 більшість майбутніх учителів музики (60 %) погодилися з запропонованою метою до означеної теми. Деякі студенти (30 %) зауважили, що в меті відсутні завдання з ознайомлення з поняттями, наприклад, «музичний образ», «музична драматургія». Лише незначна кількість респондентів (10 %) зазначила, що ця мета не відповідає темі уроку. Однак правильно сформулювати її вони теж затруднялися.

Дані, отримані в наступній практичній ситуації з дисципліни «Основний музичний інструмент», підтвердили низький рівень умінь студентів формулювати навчальну мету. Так, тема заняття передбачала первинне ознайомлення з інструктивним музичним твором і вимагала формування в суб'єкта учіння певних інструментально-виконавських умінь на цьому етапі. Якісний аналіз мети, сформульованої студентами, показав, що вони не вміють конкретизувати загальну мету на кожне заняття. На додаткове запитання «Яку мету Ви поставите на наступних етапах розучування етюд?» були типовими відповіді: «продовжувати розучувати», «прискорити темп виконання етюд», «грати етюд частинами». Зазначене вище свідчить, що майбутні вчителі музики не можуть усвідомити образ майбутнього результату, який вони очікують на конкретному занятті. Адже в межах одного заняття не можливо вивчити музичний твір для публічного виконання; навчитися досконало виконувати його в потрібному темпі. Програвання частин твору без роботи над аплікатурою, динамікою, елементами агогіки; усвідомлення художнього образу музичного твору не забезпечать високохудожнє виконання твору.

Аналогічні результати за показником «формулювання мети» отримали в практичних ситуаціях № 8, № 9, № 10. Аналіз відповідей показав, що студенти до теми конкретного заняття вказують цілі, визначені викладачем у навчальній програмі до певної фахової дисципліни. На нашу думку, це спричинено відсутністю постановки оперативних цілей (до кожної лекції, семінару, самостійної роботи, індивідуального завдання). У педагогічному процесі постійно виникає необхідність конкретизації цілей, і чим чіткіше буде цей процес, тим якісніше буде навчання.

Спостереження показали, що часто викладачі не вказують у навчально-методичному забезпеченні та не оголошують мету перед початком заняття. Студенти самостійно її сформулювати не можуть, тому мета тих, кого навчають та тих, хто навчає може не співпадати. Процес переходу зовнішніх цілей у внутрішні для майбутніх учителів музики дуже складний, і він має бути керованим. Чітке формулювання студентом мети власної навчально-пізнавальної діяльності дає можливість визначити її орієнтири, способи дій, зробити зрозумілими завдання. Це зніме напругу під час навчання, підвищить його ефективність, дозволить визначити оптимальні способи її досягнення та оцінити результативність.

Результати аналізу практичних ситуацій № 11, № 12, № 13, № 14, № 15 засвідчили, що для переважної кількості майбутніх учителів музики уміння планувати є найбільш сформованим. Так, до мети «Оволодіння методикою музичного виховання дітей за системою К. Орфа» майже всі респонденти склали план з декількох пунктів. Останні були побудовані логічно, розкривали різні напрями (ознайомлення з життям музиканта; його просвітницькою, композиторською, педагогічною діяльністю) системи К. Орфа; знайшли фрагменти музичних творів та підібрали до них рухові вправи. Однак, у плані студенти не вказували етап репетиції заняття (відтворення музичних творів з відповідними рухами, тривалість вправ, кількість); не визначали рівень самопідготовки.

Аналіз планів до мети «Досягнення тембрової самостійності кожного голосу фуги» (ситуація № 12) показав, що більшість майбутніх учителів музики (65 %) визначають послідовність роботи над поліфонічним твором поверхово, стисло. Вони не вказують на особливості розучування окремих голосів. Деякі респонденти (20 %) визначили характерні ознаки поліфонії, відобразили їх у плані, однак була порушена логіка послідовності пунктів плану. Незначна кількість майбутніх учителів музики (20 %) дала розгорнутий, детальний план, який налічував більше пунктів ніж еталонний.

Привертає увагу той факт, що складаючи план до теми «Музична драматургія опери М. Мусоргського «Борис Годунов» (ситуація №13), деякі студенти (10 %) виявили творчість. Окрім основних етапів, вони ввели додаткові, наприклад: «підбір схожих за драматургією творів з інших видів мистецтва», «самостійне виконання уривків з твору (інструментальне, вокальне)», «порівняльний аналіз постановок опери різними режисерами». Інші майбутні вчителі музики запланували три, чотири пункти плану схожі за змістом. У цих планах не відображено рефлексивних компонентів.

Планування роботи до мети «Навчитися визначати вид фактури в конкретному музичному творі» (ситуація №14) не викликало труднощів у більшості респондентів. Наведемо приклади пунктів плану, які часто повторювалися: «сутність поняття «фактура», «види фактур», «порівняльна характеристика видів фактур», «значення фактури в передачі музичного образу». Зустрічалися й специфічні пункти плану: «особливості музичної тканини творів Й. С. Баха», «відповідність фактури музичного твору його художньому образу», «зв'язок фактури та стилю музики». У цій ситуації студенти показали знання програмного матеріалу та уміння перевести його на мову навчального процесу. Однак, за такого планування матеріал буде викладатися репродуктивно. У студентів не буде формуватися музичне мислення. Отже, майбутнім учителям музики не вистачає уміння формулювати пункти плану так, щоб розкривати основний зміст навчального матеріалу, висловлювати власне ставлення до нього,

уміння критично та продуктивно аналізувати спеціальну літературу, узагальнювати отриману інформацію.

Згідно з даними, отриманими під час розв'язання практичної ситуації № 15 «Підготовка диригента до роботи з хором колективом», більшість респондентів (55 %) правильно визначила послідовність роботи до визначеної мети на етапі роботи студента з хором колективом. Усі пункти плану відображали основні етапи підготовки диригента до хорової практики. В інших студентів були пропущені деякі важливі елементи опрацювання партитури: «відтворення нотного тексту голосом» (15 %), «відпрацювання складних місць у партитурі» (10 %), «визначення прийомів звукоутворення» (20 %). Привертає увагу той факт, що всі респонденти в плані не вказали назву твору, особливості хору (кількість виконавців; час, відведений на музикування; тип та вид хору).

Отже, можна зробити висновок, що студенти не достатньо володіють умінням розділяти навчальний матеріал на логічні частини, визначати їх головну ідею, відтворювати її в пунктах плану. За результатами дослідження констатовано, що майбутнім учителям музики не вистачає уміння орієнтувати зміст плану на розкриття мети. Характерним було неповне розкриття мети, відхилення від неї.

Важливим показником сформованості проєктувальних умінь за моделювальним критерієм є «підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання». Практичні ситуації передбачали виявлення умінь підібрати адекватні способи дій до кожного пункту плану (методи, засоби, форми засвоєння відповідного навчального матеріалу, вправи, музичний матеріал тощо) та обґрунтувати їх доцільність. Необхідно зазначити, що у відповідях студентів спостерігалася тенденція спонтанного, хаотичного вибору способів дій, які мали розкрити пункти плану. Крім того, ці дії носили характер рекомендацій, наприклад, у практичній ситуації № 16 «Розкриття художнього образу музичного твору», респонденти (25 %) пропонували: «проаналізувати твір так, щоб слухачі відкрили для себе нові нюанси в музиці», «викликати емоційне переживання музики, застосовуючи різні методи й прийоми ознайомлення з музичними

творами», «використовувати запитання», «заохочувати колективні розмірковування дітей про музику». Деякі майбутні вчителі музики (15 %) визначали неповний перелік способів дій: «визначити різні аспекти музики (жанр, характер, особливості мелодії, епоху стиль)», «виконати епізод твору на музичному інструменті, голосом», «поставити проблемні запитання до визначення сутності художньої ідеї, музичного образу твору», «схарактеризувати засоби музичної виразності», «використати аналогії, підібрати до музичних епізодів відповідні твори з інших видів мистецтв». Була група респондентів (20 %), яка одразу не зрозуміла сутності завдання. Ці студенти наголошували на тому, що цього достатньо, щоб якісно оволодіти навчальним матеріалом. Тільки додаткові запитання наштовхнули майбутніх учителів музики на думку про необхідність побудови детального алгоритму дій за кожним пунктом плану. Наведемо приклади запитань: «Яким чином Ви будете виявляти емоційне забарвлення твору?»; «Які засоби музичної виразності Ви будете аналізувати?»; «За допомогою яких мовних конструктів можна розкрити художній образ?»; «Які запитання забезпечать усвідомлення основної ідеї твору?»; «Яким чином композитор відображає власний світогляд?»; «Що у Вашому власному досвіді співзвучно з ідеєю, яка відображена у цьому творі?».

У практичній ситуації № 17 «Підготовка музиканта-виконавця до сценічного виступу» більшість студентів (10 %) характеризували дві групи методів підготовки до сценічного виступу. Перша – методи формування загальної особистісної готовності, друга – методи формування ситуативної готовності. До першої групи методів вони відносили розвиток сольо-концертних навичок, аутогенного тренування, психорегулювальне тренування, тренування з використанням відповідних уявлень, накопичення в пам'яті своєрідного «банку даних» (досягнення м'язової релаксації, на фоні якої фіксуються самонавіювання; запам'ятовування станів творчого натхнення, сценічної впевненості, задоволення вдалими концертними виступами). До другої – зняття або зменшення страху, ознайомлення з обстановкою концерту, виступ на концерті, участь у конкурсі, виконання дихальних вправ перед виступом. Наведемо приклади відповідей

деяких респондентів (25 %), які характеризували етапи підготовки до сценічного виступу: «формування позитивного ставлення до публічної діяльності», «створення детального графіку репетиційних виступів», «психодіагностика поведінки на естраді під час перших виступів», «психотерапія та психопрофілактика негативних станів музиканта-виконавця». Аналіз відповідей показав, що студенти найчастіше обмежуються підбором одного зі способів дій, наприклад, розкривають методи, пропонують тренувальні вправи. Отже, майбутнім учителям музики не вистачає умінь здійснювати оптимальний підбір адекватних способів дій, усвідомлювати їх доцільність.

Аналіз відповідей на практичну ситуацію № 18 «Альтернативна музика» показав, що студенти не визначали способи дій, а розширювали план. Типовими були такі пункти: «аналіз списку рекомендованої літератури» – 20 %, «пошук та прослуховування творів різних виконавців» – 40 %, «підбір ілюстративного матеріалу» – 15 %, «аналіз стильових, жанрових та виконавських особливостей музики» – 30 %, «оформлення результату роботи у вигляді презентації» – 10 %.

Змістовий аналіз відповідей у практичних ситуаціях № 19, № 20 дав змогу виокремити характерні помилки у визначенні адекватних способів дій реалізації пунктів плану:

- підбір занадто узагальнених способів дій (наприклад, «процес аналізу вести від загального до конкретного», «уважно прослухати твір з нотами», «охопити загальну структуру», «зрозуміти характер», «повторно прослухати твір та помітити в нотах місцезнаходження цезур», «намалювати схему твору»);

- неадекватність обраних дій (до пункту плану «особливості побудови фортепіанних творів віденських класиків» – «підібрати вправи для формування технічних умінь, які використовуються в музичному творі», «показати способи виконання альбертієвих басів у акомпанементі»; до пункту плану «визначити мету роботи різних етапів генеральної репетиції» – «досягнути чіткого інтонування, виразного звукоутворення», «розвивати образно-емоційні уміння виконавців», «ознайомити співаків з дисциплінарними вимогами»).

– вибір однотипних способів дій («виконувати твір декілька разів», «відпрацювати завдання», «підібрати вправи»).

Майже ніхто зі студентів не деталізував роботу, наприклад, у ситуації № 19 – «Сонатна форма» потрібно було вказати: письмово визначити характер твору та описати засоби, за допомогою яких він досягається, виявити стилістичні особливості, точно визначити форму твору за схемою (суворо дотримуватися схем: періоди, частини, кількість тактів, каденції, тональність тощо). У ситуації № 20 «Робота диригента з хоровим колективом» – розбір смислової частини поетичного тексту; визначення послідовності вокально-технічного засвоєння партитури та теситурні умови; працювати над штриховими особливостями партитури, фразуванням, композиційним зв'язком музичних елементів; застосовувати фонопедичний метод розвитку вокальних даних (В. Ємельянов); робота над дикцією та артикуляцією; читання поетичного тексту в ритмі музики; спів однієї партії хору з метою удосконалення чистоти інтонацій; спів різних партій дуетами, тріо, квартетами для чистоти звучання акордових послідовностей, мелодії.

Останній показник моделювального критерію дав можливість визначити уміння здійснювати контроль та оцінку навчальної діяльності. Аналіз відповідей показав, що студенти самостійно не вміють визначати критерії контролю та на їх основі здійснювати оцінку різних видів діяльності. Найважче студентам було здійснити самоперевірку та визначити ступінь засвоєння навчального матеріалу. Однак деякі студенти справлялися з завданням за умов наявності критеріїв. Контроль та оцінку діяльності інших суб'єктів учіння майбутні вчителі музики здійснювали більш успішно. Так, у практичній ситуації № 21 «Організація уроку», студентам потрібно було підібрати засоби контролю оволодіння дітьми поняттям «інтонація». Студентам важко було визначити критерії оцінки, підібрати відповідні засоби контролю. Більшість респондентів (55 %) не виділили параметри засвоєння поняття дітьми, 25 % визначили деякі. Тільки незначна кількість студентів (10 %) правильно виокремили можливі засоби контролю.

Аналогічні дані отримані в ситуації № 22. Аналізуючи репетиційний виступ однокурсників, студенти так визначали критерії: 15 % – посадка за інструментом, помилки у тексті, емоційний стан, дотримання тривалості пауз; 30 % – правильність темпу, помилки в тексті, експресія, виконавський апарат; 50 % – сценічна майстерність, власна інтерпретація, психологічний стан виконавця, знання тексту напам'ять. Тільки 5 % перерахували майже усі критерії та поставили адекватну оцінку. Під час контролю власного виступу студенти помічали тільки зовнішні прояви: експресія, невербальна мова, посадка за інструментом, помилки в тексті. Вони не аналізували ступінь розкриття музичного образу твору, правильність передачі інтонації на інструменті, стильових та жанрових особливостей твору, рівень технічних навичок.

Уміння перевіряти та оцінювати написання реферату показала більшість студентів. 50 % із них визначили два основних критерії: змістовність та оформлення, оцінки ставили завищені; 30 % – розкрили показники перевірки змістовності та оформлення письмової роботи. Серед показників вони називали логічність та послідовність викладення матеріалу (витоки та формування опери як самостійного музичного жанру; визначення основних понять галузі мистецтва, класифікація, вплив різних епох, стилів на розвиток оперного мистецтва в хронологічному порядку; відображення в змісті роботи необхідної інформації про композиторів, письменників, живописців, музикантів-виконавців (оркестри, диригенти, солісти), які зробили значний вклад у розвиток та становлення опери; зв'язок опери з різними видами мистецтва); відображення в змісті реферату найбільш важливих фактів, які мають розкрити тему; розмір шрифту, полів, інтервалу між строчками, відстань між заголовками, параграфами, обсяг роботи, кількість літератури; за структурою роботи (титульна сторінка, зміст, вступ, основна частина, висновки, додатки, словник, список літератури). 20 % респондентів визначали занадто узагальнені критерії, наприклад: «правильно написано», «висвітлено тему», «цікавий матеріал», «мені подобається реферат», «грамотно написано», «красиве оформлення». Оцінку поставили за письмову роботу завищену. Під час контролю та оцінки реферату студентам легше було

перевірити та визначити рівень його оформлення. Значно важче було проаналізувати змістовну сторону роботи.

Аналіз даних отриманих під час виявлення уміння контролювати та оцінювати самопідготовку та підготовку однокурсників до практичного заняття показав, що студенти до критеріїв самостійного опанування матеріалу відносять: 20 % – наявність письмового конспекту, у якому розкриті питання для обговорення на семінарському занятті; 40 % – розуміння сутності основних понять «складна форма», «складна двочастинна форма»; 15 % – складання схем побудови частин музичних творів у різних жанрах (інструментальні п'єси, пісенні куплети, пісенні дуети, оперні арії або дуети тощо); 20 % – опанування змісту основних типів складної двочастинної форми (врівноважений, хореїчний, ямбічний), підбір прикладів музичних творів, написаних у складній двочастинній формі. 5 % респондентів визначили підготовку за усіма критеріями, однак вагалися з оцінкою, зазвичай занижували її.

Підсумовуючи результати відповідей в останній ситуації відзначили, що студентам важко утримувати в пам'яті всі критерії, за якими необхідно здійснювати оцінювання діяльності, зокрема постановки диригентського апарату. Типовими були відповіді: «правильно», «неправильно». Респондентам складно було описати правильність положення голови, передпліччя, плеча тощо. Тільки незначна кількість студентів пояснювала, у чому полягають помилки в постановці диригентського апарату: 25 % – можливість поглядом охоплювати уявний хор; досягнення відчуття опори для всіх частин руки диригента в плечовому суглобі; надання еластичності, пружності, свободи, сили та характеру жесту. Ці студенти завищували оцінку діяльності суб'єкта учіння. 15 % вказали на уникнення впливу тулуба, правильне вихідне положення кисті руки (горизонтальне, на рівні середини грудей, долонею вниз), м'язи обличчя, регулювання дихання. Оцінка роботи студента на заняттях здійснювалася адекватно, однак критеріїв для оцінювання було недостатньо. 45 % респондентів вказували на положення ніг, ясність метричної схеми, чіткість удару в сильному часі, особливо в показі першої долі такту. Ці студенти завищували оцінку, так як не могли визначити достатню

кількість критеріїв. 15 % опитуваних акцентували увагу на правильному виконанні комплексу вправ спрямованих на оволодіння диригентськими рухами та запам'ятовуванні відповідних м'язових відчуттів (напруження, розслаблення) диригентського апарату; контролі виконання рухів, що відбувається на основі зовнішнього зворотного зв'язку (виконання вправ перед дзеркалом; синхронний аналіз та коригування дій та відповідних до них відчуттів; аналіз відеозапису; експертна оцінка); досягненні впевненості виконання диригентських вправ та автоматизованості рухів; підвищенні усвідомленої уваги при виконанні вправ; оволодінні диригентським рухом у змінених виконавських умовах; чіткості, економності, природності, пластичності, виразності диригентського жесту. Ця група студентів оцінювала адекватно виконання диригентських вправ. Аналізуючи власну роботу над постановкою диригентського апарату студенти майже не помічали помилок – 40 %; визначали неточності, однак не могли самостійно їх виправити – 40 %; помічали помилки та могли їх виправити частково – 15 %. Лише 5 % респондентів могли в процесі виконання вправ стежити за правильністю постановки диригентського апарату та своєчасно виправляти помилки.

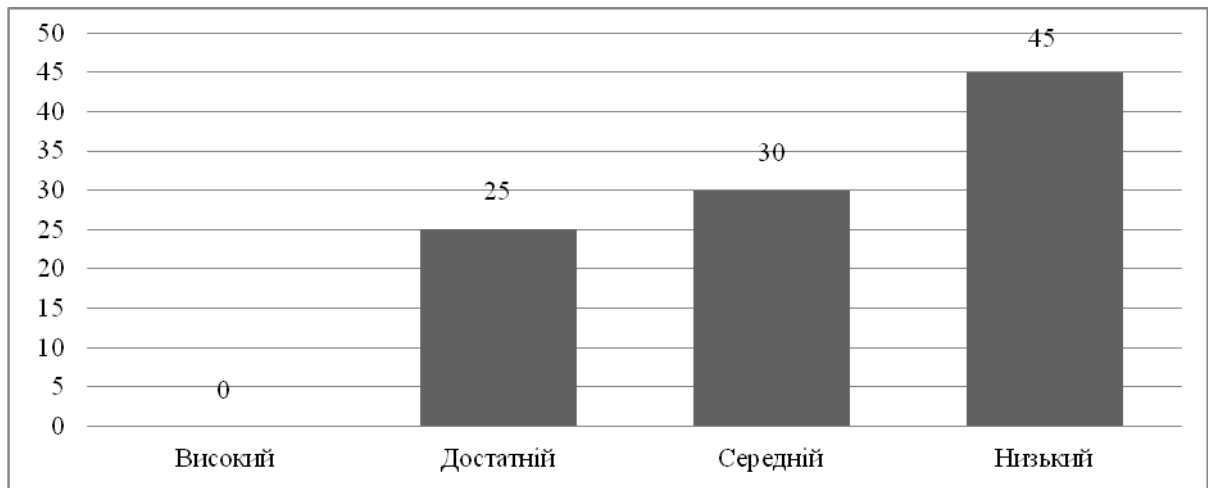


Рис. 2.3. Рівні сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики за моделювальним критерієм

На основі даних, отриманих під час аналізу практичних ситуацій за всіма показниками, нами визначений загальний рівень сформованості проектувальних

умінь майбутніх учителів музики за моделювальним критерієм. Кількісні дані представлені на рис. 2.3. Звідси видно, що значна кількість майбутніх учителів музики (30 %) має середній рівень сформованості проєктувальних умінь за моделювальним критерієм.

Це означає, що студенти недостатньо уваги приділяють вивченню проблем у вирішенні поставлених перед ними навчальних завдань, не вміють точно та стисло формулювати мету, скласти детальний та розгорнутий план, коригувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність. У більшості студентів (45 %) зафіксований низький рівень сформованості проєктувальних умінь за моделювальним критерієм, про що свідчить не вміння добирати ефективні методи організації процесу навчання, оптимальні способи дій, враховувати різноманітні фактори організації самопідготовки, передбачувати їх вплив на результат діяльності. Це призводить до недостатньої самоорганізації, поверховості контролю за відтворенням способів дій, неадекватній самооцінці. У результаті діагностики встановлено, що 25% майбутніх учителів музики мали достатній рівень умінь за означеним критерієм. З високим рівнем сформованості проєктувальних умінь у студентів не виявлено.

Аналіз результатів дослідження моделювального критерію свідчить про те, що переважна більшість випробовуваних мала значні труднощі під час розв'язання запропонованих практичних ситуацій. Такий стан проблеми, на нашу думку, зумовлений відсутністю необхідних знань і неусвідомленістю власних дій, чіткої та систематичної роботи в напрямі формування проєктувальних умінь у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Узагальнення емпіричних даних рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики за всіма критеріями (особистісний, когнітивний, моделювальний) дає змогу визначити загальні рівні: високий, достатній, середній, низький (див. табл. 2.5).

Наведені дані засвідчують, що для переважної більшості майбутніх вчителів музики характерним був низький (35,3 %) та середній (33,3 %) рівні сформованості проєктувальних умінь. Достатній рівень відзначався у 28 %

досліджуваних. Високий рівень проєктувальних умінь мають тільки 3,4 % респондентів. Аналіз одержаних результатів указує на особливо низькі показники сформованості проєктувальних умінь за когнітивним та моделювальним критеріями. На нашу думку, відсутність цілеспрямованої, систематичної роботи з формування проєктувальних умінь в процесі фахової підготовки призводить до непослідовності, хаотичності й неусвідомленості використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики. Проте наявність у студентів бажання та інтересу до пізнання та розуміння необхідності оволодіння проєктувальними вміннями має сприяти підвищенню ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, впливати на опанування необхідними спеціальними знаннями, вміннями.

Таблиця 2.5.

Розподіл за рівнями сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики за всіма показниками, у %

| Критерії сформованості | Рівні сформованості | | | |
|------------------------|---------------------|-----------|----------|---------|
| | Високий | Достатній | Середній | Низький |
| Особистісний | 10 | 29 | 35 | 26 |
| Когнітивний | 0 | 30 | 35 | 35 |
| Моделювальний | 0 | 25 | 30 | 45 |
| Середній показник | 3,4 | 28 | 33,3 | 35,3 |

Нами встановлено, що майбутні педагоги відчували значні труднощі в процесі цілісної організації проєктувальної діяльності, зосереджуючи увагу на деяких аспектах проєктування. Це призводить до поверховості висновків майбутніх учителів музики щодо важливості використання всього комплексу проєктувальних умінь для успішної організації педагогічної діяльності.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості проєктувальних умінь студентів різних вишів показав, що суттєвих розбіжностей між емпіричними даними не виявлено. Виняток становлять деякі показники (моделювального критерію), що

значно знижуються в деяких групах. Така ситуація, на нашу думку, може бути зумовлена відсутністю цілеспрямованої роботи викладачів щодо пояснення значення проєктувальних умінь для підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Можемо припустити, що забезпечення педагогічних умов, сприятиме позитивній динаміці формування проєктувальних умінь.

Висновки до розділу 2

У цьому розділі виявлено педагогічні умови формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики, схарактеризовано критерії, показники, рівні, стан сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Ефективність формування проєктувальних умінь забезпечують відповідні педагогічні умови: спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь; відбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь; використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін.

Вивчення особливостей реалізації педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки буде ефективним за допомогою таких методів: аналіз змісту робочих програм фахових дисциплін, програм навчальної та виробничої практик, опитувальники, спостереження за навчальним заняттям у вищій школі, аналіз навчально-методичного забезпечення.

Задля виявлення вихідних рівнів сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики нами були визначені такі критерії – особистісний (ставлення до проєктувальної діяльності; мотиви використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики; здійснення рефлексії); когнітивний (знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь; обізнаність щодо сутності

формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці); моделювальний (визначення проблеми; формулювання мети; планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності; підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання; контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності). Для конкретизації критеріїв використовували сукупність показників, які уможлилювали адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з визначених критеріїв. До кожного показника виявлення проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики були визначені діагностичні методи: опитувальники, тести, анкети, практичні ситуації.

Схарактеризовано загальні рівні сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки за виокремленими критеріями та показниками: високий, достатній, середній, низький. Експериментальні дані щодо створення педагогічних умов формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки свідчать, що вони переважно знаходяться на середньому та низькому рівнях. Це зумовлено низкою особливостей: відсутність цілеспрямованої роботи щодо їх розвитку, що виявилось в безсистемності, нечіткості, фрагментарності й поверховості надання знань стосовно проблеми; обмежений спектр форм організації навчання, а також методів, що в більшості випадків не відповідають особливостям розвитку досліджуваних умінь.

Діагностика рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки показала низькі показники проєктувальних умінь особливо за когнітивним та моделювальним критеріями. На нашу думку, відсутність цілеспрямованої, систематичної роботи з формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки призводить до непослідовності, хаотичності й неусвідомленості використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики.

Основні положення розділу викладені в авторських публікаціях [184; 186; 193; 195].

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПІД ЧАС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

3.1.1. Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення нормативних фахових дисциплін

Важливою складовою функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки був навчально-організаційний етап, який реалізовувався в двох напрямках – зі студентами та викладачами. Експериментальна робота організувалася під час вивчення студентами фахових дисциплін напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», які вивчаються на різних курсах «Методика музичного виховання» (III), «Основний музичний інструмент» (I-IV), «Історія зарубіжної музики» (II-III), «Аналіз музичних творів» (IV), «Хорове диригування» (I-IV) та навчальної та виробничої практик.

До кожної дисципліни були запропоновані орієнтовні теми проєктів, які студенти виконували під час підготовки до практичних занять, самостійних та індивідуальних робіт (див. табл. 3.1.).

Зміст навчального матеріалу визначався нами після попередніх консультацій з педагогами, які викладають ці дисципліни. На першому етапі роботи над проєктом педагог пропонував орієнтовну тему проєкту та його мету. Студенти формулювали власні конкретні цілі відносно мети, поставленої викладачем. Цілі узгоджувалися та уточнювалися.

Таблиця 3.1.

Теми проектів до фахових дисциплін

| № 3/п | Навчальна дисципліна | Тема дисципліни | Теми проектів |
|-------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Методика музичного виховання | Методи, які спрямовані на розвиток в учнів емпатії, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва | проект «Організація сприйняття класичної музики дітьми на уроках у загальноосвітніх навчальних закладах» |
| | | Загальне та особливе у музиці, художній літературі, образотворчому мистецтві | проект «Значення засобів виразності у різних видах мистецтв» |
| | | Види музичної діяльності дітей на уроках музики | проект «Удосконалення процесу голосоутворення та розвитку вокальних навичок молодших школярів» |
| 2 | Основний музичний інструмент | Відпрацювання аплікатурних фігурацій | проект «Оптимізація постановки виконавського апарату музиканта-інструменталіста» |
| | | Робота над дрібною технікою | проект «Система вправ на розвиток дрібної техніки музиканта-інструменталіста» |
| | | Педалізація фортепіанних музичних творів | проект «Користування демпферною педаллю у вивченні п'єс кантиленного характеру» |
| 3 | Історія зарубіжної музики | Англійська опера. Опера Г. Персела «Дідона і Еней» | проект «Традиції і новаторство в опері Г. Персела «Дідона і Еней» |
| | | Еволюція естетики епохи романтизму | проект «Особливості музичної мови композиторів-романтиків» |
| | | Вокальні та інструментальні мініатюри | проект «Становлення фортепіанної мініатюри в різних національних школах початку ХІХ ст.» |
| 4 | Аналіз музичних творів | Музична мова твору як синтез музично-виражальних засобів | проект «Розширення виражальних засобів музичної інтонації з розвитком музичних інструментів» |
| | | Принципи співвідношення музичних і поетичних текстів | проект «Загальні принципи співвідношення поезії та музики у вокальних мініатюрах» |
| | | Музична форма як структура. Функції музичної форми. Класифікації музичних форм | проект «Музична форма як відповідне відбиття художньо-образного змісту музичного твору» |
| 5 | Хорове диригування | Удосконалення методів та прийомів роботи з хором | проект «Виявлення вокально-хорових труднощів виконання партитури під час підготовки диригента до репетиційної діяльності з хором» |
| | | Підготовка диригента до практичної діяльності з хором | проект «Вокально-хорові вправи для розспівування з хором» |
| | | Особливості диригування поліфонічних творів | проект «Оволодіння диференціацією диригентських рухів» |

Так, під час роботи над проектом «Значення засобів виразності різних видів мистецтва» (дисципліна «Методика музичного виховання») студенти поставили такі цілі: навчитися знаходити та аналізувати літературу щодо виокремлення та характеристики специфічних кожному виду мистецтва засобів виразності; робити узагальнення; підбирати цікавий ілюстративний матеріал враховуючи особливості музичного сприйняття дітьми різних вікових груп; робити презентацію.

У проекті «Система вправ на розвиток дрібної техніки музиканта-інструменталіста» (дисципліна «Основний музичний інструмент» (фортепіано) майбутні вчителі музики визначили такі цілі: навчитися складати алгоритм роботи, досліджувати методичну літературу, підбирати відповідні конструктивні етюди, вправи з ускладненням на розвиток та удосконалення власних недоліків у виконанні різних видів мелізматички; відпрацьовувати характерні пасажі; складати план індивідуальної роботи, вести щоденник. Під час роботи над проектом «Традиції і новаторство в опері Г. Персела «Дідона і Еней» (дисципліна «Історія зарубіжної музики») студент визначали такі цілі: навчитися характеризувати вплив італійської та французької оперних шкіл на традицію англійського мадригалу та шекспірівської драми; висвітлювати специфіку поєднання в творчості композитора модних стилів континентальної музики та популярного в тогочасній Англії жанру маски; аналізувати творчий внесок композитора в розвиток світового оперного мистецтва та зародження нових тенденцій, які в подальшому надихали композиторів англійського музичного Ренесансу.

На початку проекту «Загальні принципи співвідношення поезії та музики у вокальних мініатюрах» (дисципліна «Аналіз музичних творів») студенти поставили такі цілі: навчитися обирати вокальні мініатюри до поетичних творів; розкривати принципи прочитання композитором поетичного тексту; бачити особливості емоційно-образного, художнього, інтонаційного змісту літературного першоджерела; визначати ознаки формоутворення, побудови вокальної партії; аналізувати засоби музичної виразності, принципи розгортання музичної думки; визначати особливості стилю композитора в розкритті поетичної структури вірша.

У проекті «Виявлення вокально-хорових труднощів виконання партитури під час підготовки диригента до репетиційної діяльності з хором» (дисципліна «Хорове диригування») майбутні вчителі музики визначали такі цілі: навчитися добирати методи та прийоми подолання труднощів під час розучування партитури з хором; досягнути чистоти виконавського інтонування, опанувати чіткістю диригентських жестів для передачі метроритмічних конструктів твору; передавати диригентськими рухами особливості характеру твору; оволодіти технікою розподілення функцій рук диригента для досягнення хорового балансу в партіях; вирівнювати тембровий ансамбль у кожній хоровій партії; розподіляти співацьке дихання виконавців партій відповідно до темпу, агогіки, штрихів, динаміки, фразування, теситурних та регістрових особливостей твору; оволодіти методами роботи покращення дикції виконавців, правильним вимовлянням тексту твору; створювати робочу партитуру, яка має передбачати відповідні позначки для виконавців; проставляння тактів, цифр для координованої роботи диригента з хористами; складання репетиційного плану для визначення основних задач, облік проблемних моментів; оволодіти діагностикою визначення вокально-технічного рівня кожного виконавця та виконавських можливостей усього хорового колективу.

Приклад роботи над груповим проектом на тему «Майстри віденської класичної школи» наводимо в додатку С. Під час роботи над проектами використовували різні методи формування проектувальних умінь. Уміння визначати навчальну проблему формували за допомогою таких методів – аналіз наукових досліджень музично-педагогічної діяльності, пригадування власних проблем під час вивчення музики на різних етапах навчання, визначення проблем під час практики, перегляд відеофрагментів уроків, аналіз педагогічних ситуацій запропонованих викладачем; «створення метафоричного образу проблеми» (метафора – це спосіб представлення і повідомлення інформації, в якому певний зміст або смисл репрезентується образами з іншої сфери життя чи знань, що дозволяє виявити в тому чи іншому явищі або процесі інші сторони та зв'язки); «ресурсне розгортання» (погляд на обставини та проблеми з іншої точки зору. Два

способи ресурсного розвороту: ввести в проблемну ситуацію перешкоди (негативні обставини) за допомогою таких слів і словосполучень, як «тоді як», «всупереч», «незважаючи на», «навіть якщо»; розглядати негативні обставини як ресурси, тобто розглядати питання щодо отримання вигоди від негативних обставин); подивитися на проблему очима студента, батьків студентів, викладача-початківця, професора, адміністрації навчального закладу; «рефреймінг проблем» (дає можливість переформулювати, знайти інший сенс або тлумачення проблеми).

Формулювання мети – педагог ставить загальну мету до завдання, а студенти конкретизують її у власних цілях відповідно до їхніх ціннісних орієнтацій, рівня фахової підготовки; до однієї проблеми визначити якомога більше цілей; виявити відповідність між проблемою та метою. Складання плану – визначити відповідність плану поставленій меті; розділити навчальний матеріал на частини та дати їм заголовки; визначити тип плану, довести думку; скласти план діяльності за опорними словами; встановити зв'язок між пунктами плану; встановити порушення логіки в плані. Підбір способів дій – визначення алгоритму дій до кожного пункту плану; визначення відповідності способу дій плану; доведення необхідної та достатньої кількості дій до кожного пункту плану. Контроль – розроблення критеріїв контролю; контроль діяльності однокурсників; перевірка власної діяльності за визначеними критеріями; порівняння результатів власної перевірки завдання та викладача (однокурсника); складання схем, карт аналізу різних видів навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності. Оцінка – розробка шкали оцінювання відповідно критеріїв; оцінка діяльності співкурсників, самооцінка; порівняння оцінки наданої викладачем (однокурсником) з власною.

Для стимулювання студентів до рефлексивної діяльності ми використовували опорні схеми, таблиці для ведення спостережень за своїми діями (або діями своїх однокурсників) у професійно значимих ситуаціях з майбутнім аналізом отриманих результатів; ведення щоденникових записів, у яких фіксувалися педагогічні ситуації, які стали предметом аналізу та осмислення; відеозаписи проведення вчителем або студентом уроків з наступним аналізом (самоаналізом) і

обговоренням; рефлексивні запитання після навчальних занять, проведення різних заходів. Це забезпечувало розвиток рефлексивної децентрації (вміння бачити себе з боку), формування установки до активного аналізу своїх дій, осмислення свого професійного Я.

Розробка проектів із використанням міжпредметних зв'язків здійснювалася за таким алгоритмом: 1 етап – викладач пояснював новий навчальний матеріал однієї дисципліни, використовуючи практичні ситуації з іншої; 2 етап – викладач висвітлював новий навчальний матеріал однієї дисципліни, використовуючи теорію із суміжної дисципліни; 3 етап – студенти під керівництвом викладача відшукували для проекту з певної дисципліни суміжні знання, які уже вивчені на інших дисциплінах; 4 етап – студенти самостійно використовували в проектах знання із суміжних дисциплін, які ще не вивчалися.

Наведемо приклади використання міжпредметних зв'язків. Так, студентка Ірина В. розробляла індивідуальний проект «Створення виконавської інтерпретації дитячої пісні шкільного репертуару» з дисципліни «Методика музичного виховання», вивчення якої передбачало оволодіння вмінням якісно виконувати пісні шкільного репертуару. Загальну мету проекту визначили таку: уміти самостійно обирати пісню за темою уроку, розучувати та виконувати на належному рівні. Додаткові цілі: ознайомитися з особливостями вокальної роботи над виконанням пісні (дисципліна «Постановка голосу»), навчитися складати анотацію, вступну бесіду для дітей (дисципліна «Історія зарубіжної музики», «Історія сучасного мистецтва», «Історія української музики»), навчитися робити гармонічний, формоутворювальний аналіз твору (дисципліни «Гармонія», «Аналіз музичних творів»), відпрацювати етапи розучування пісні зі школярами (дисципліна «Хорове диригування»), професійно виконувати акомпанемент (дисципліни «Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас»).

Ми пропонували студентці в спеціальному зошиті (також використовувалися й інші інформаційні носії – альбоми, окремі аркуші, комп'ютер) разом з викладачем фіксувати етапи роботи: встановлювати терміни розучування пісні, контролювати перебіг роботи, формулювати навчальні завдання; підбирати

вправи для інтонування голосом та на музичному інструменті; визначати критерії контролю та оцінювати виконання відповідно до них, ступінь задоволення виконаною роботою тощо. Для цього було складено орієнтовний план проекту (див. табл. 3.2.), який потім детально розроблявся студентом самостійно.

Таблиця 3.2.

Орієнтовний план проекту

| № | Пункт плану | Термін виконання | Результат |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ознайомитися з піснею | протягом дня | Ескізне виконання всієї пісні під власний акомпанемент, створення в уяві художньо-емоційного образу, вербальний опис образу |
| 2 | Скласти анотацію на шкільну пісню | протягом двох днів | Детальна анотація (гармонічний, мелодичний, вокальний та інструментальний аналіз, особливості виконання тощо) |
| 3 | Ознайомитися з особливостями вокальної та інструментальної роботи над виконанням пісні | протягом дня | Методичні вказівки, нотний текст з особливостями виконання (кульмінація, аплікатура, штрихи, динаміка, агогіка, цезури тощо) |
| 4 | Детально опрацювати твір | протягом чотирьох днів | Вивчення сольфеджіо, вивчення напам'ять акомпанементу, мелодії вокальної партії, літературного тексту, його виразне читання |
| 5 | Опрацювати складні в інструментально-виконавському плані місця акомпанементу | протягом тижня | Безпомилкове відтворення музичного матеріалу у відповідному темпі, динаміці, артикуляції тощо |
| 6 | Працювати над виконавським суміщенням вокальної партії із супроводом | протягом тижня | Безпомилкове відтворення пісні в повільному темпі |
| 7 | Створити виконавську інтерпретацію пісні | протягом тижня | Якісне виконання пісні напам'ять |
| 8 | Провести репетиції | протягом двох днів | Виконання пісні перед аудиторією з відеозаписом |
| 9 | Аналіз рівня виконання пісні за розробленими критеріями | протягом дня | Письмовий аналіз |
| 10 | Корекція виконання пісні | протягом тижня | Виконання пісні на заліку, співставлення оцінки педагога та власної |

Отже, на основі використання міжпредметних зв'язків нами визначено зміст формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики, та виявлено

потенційні можливості фахових дисциплін напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Для усвідомлення необхідності та специфіки використання проектувальних умінь у педагогічній діяльності суттєва роль відводилася навчання розв'язанню поставлених навчальних завдань майбутніми учителями музики в процесі проходження навчальної та виробничої практик у загальноосвітніх навчальних закладах. Студенти мали можливість перенести проектувальні вміння в практику, при цьому за необхідності отримати допомогу та на цій основі визначити шляхи подальшого самовдосконалення. Зміст роботи студентів спрямовувався на перетворення навчання в самонавчання, змінення ставлення до процесу фахової підготовки, формування професійних ціннісних орієнтацій і настанов, актуалізацію набуття необхідних знань у процесі фахової підготовки. Такий підхід позитивно впливав на оволодіння майбутнім учителем музики проектувальними вміннями та закріплення адекватних способів здійснення проектувальної діяльності через самостійне опрацювання окремих питань.

Поєднання теоретичних і практичних аспектів реалізації проектувальної діяльності сприяло трансформації операційних механізмів формування проектувальних умінь в практичний досвід. Навчальна та виробнича практики забезпечували оволодіння умінням реалізовувати власні навчальні проекти, контролювати процес навчально-пізнавальної діяльності, оцінювати її та створювати оптимальні умови навчання. Практика виступала центральною ланкою в системі роботи щодо впровадження проектувальної діяльності студентом. Під час виробничої практики було створено сприятливі умови щодо усвідомлення майбутнім вчителем музики важливості оволодіння ним проектувальними вміннями в різних видах педагогічної діяльності та активізації до становлення професійної потреби, мотивів, цілей її прояву, формуванню інтересу й настанови на пізнання й розуміння навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі (допомога в проведенні публічних заходів, створення презентацій, участі в конкурсах тощо). Це активізувало необхідні вміння, сприяло використанню засвоєних знань із проблеми здійснення

проектувальної діяльності, призводило до розгортання необхідної та достатньої системи дій та операцій. Самостійна робота студентів-практикантів на посаді вчителів музики, проведення ними уроків, виховних заходів, вивчення особистості дитини та складання психолого-педагогічної характеристики забезпечувало таку можливість. Для цього передбачали виконання майбутніми вчителями музики спеціальних завдань, які б цілеспрямовано впливали на формування проектувальних умінь. Наприклад, студентам пропонувалося вирішити конкретні навчальні ситуації: провести педагогічний аналіз і професійно обґрунтовану інтерпретацію навчальних заходів, що здійснювалися іншими студентами або вчителями музики; надати педагогічні рекомендації вчителям музики щодо вдосконалення навчально-виховного процесу тощо.

Наведемо приклади практичних завдань. У програмі практики є завдання «Спостерігати за діяльністю вчителя та учнів на уроці музики». До цього завдання нами було запропоновано такі методичні рекомендації: скласти проект «Підготовка до спостереження» (поставити мету спостереження, розробити схему аналізу уроку, протокол запису, критерії оцінювання тощо). Студент мав ознайомитися з програмою, сформулювати загальну мету та проміжні цілі, визначити місце та взаємозв'язки цієї теми з іншими, оволодіти теоретичними поняттями означеної теми. Також нами було запропоновано до програм практик ввести практичне завдання «Створення індивідуальних та групових проектів». Наприклад, такі індивідуальні проекти: «День сучасної італійської музики» (8 клас), «Сучасні музичні інструменти» (6 клас); групові проекти: «Музичний конкурс «Мій улюблений співак»» (усі класи), «Фестиваль народної пісні» (усі класи), «Тато, мама і я – музична сім'я» (початкові класи), «Музична казка» (5 клас). Під час проходження майбутнім вчителем музики навчальної та виробничої практик їм надавалася консультативна допомога, пов'язана з організацією педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі на основі реалізації проектувальних умінь, здійснювалося керівництво практикою, контроль за виконанням її завдань, перевірка звітної документації та оцінювання результатів проходження практики.

Розглянемо другий напрям експериментальної роботи – з викладачами. Необхідність проведення експериментальних заходів з викладачами зумовлена результатами констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей реалізації педагогічних умов формування проєктувальних умінь у процесі фахової підготовки студентів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво». Так, була визначена низка факторів, що негативно впливали на формування проєктувальних умінь: відсутність спланованої, послідовної, системної роботи; обмежений спектр методів, прийомів і засобів формування проєктувальних умінь, домінування в студентів зовнішніх мотивів професійної підготовки тощо. Змінити наявну ситуацію, нам допомогло залучення до цього процесу викладачів вищої школи. Саме вони сприяли та спрямовували формування проєктувальних умінь, надавали допомогу студентам, забезпечували їм можливість самореалізації наявних і потенційних умінь з проблеми. Від викладачів також залежало створення атмосфери довіри й реалізації педагогічних умов професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя музики.

Робота з викладачами полягала в активізації наявних і потенційних можливостей проєктування та реалізації педагогічних умов сприятливих для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Відповідно основними завданнями стали: 1) висвітлення сутності та специфіки проєктування щодо формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики; 2) створення та реалізація педагогічних умов сприятливих для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки; 3) розширення можливостей формування проєктувальних умінь під час викладання навчальних дисциплін циклу фахової підготовки та керівництва практикою студентів; 4) посилення зв'язків між фаховими дисциплінами та практикою студентів для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Для вирішення поставлених завдань нами були розроблені та впроваджені різні заходи з викладачами, які задіяні в процесі фахової підготовки студентів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво». Одним із таких заходів був

науково-методичний семінар «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки». Кожен учасник семінару був не тільки спостерігачем та аналітиком, а й активним перетворювачем власних настанов і переконань щодо проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Це досягалося завдяки дотриманню низки принципів: 1) активного використання практичних ситуацій для усвідомлення можливості формування досліджуваних умінь у процесі фахової підготовки студентів; 2) високої комунікативності й активного проникнення викладачів у ситуацію продуктивної взаємодії; 3) постійної рефлексії через отримання зворотного зв'язку та аналізу кожним учасником і групою реальних результатів роботи.

Науково-методичний семінар передбачав розгляд декількох тем (див. табл. 3.3.). Кожна з них базувалася на попередній, що забезпечувало послідовність, наступність та інтеграцію інформаційних блоків.

Таблиця 3.3.

Тематичний план науково-методичного семінару для викладачів вищої школи «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки»

| № | Тема | Форма проведення |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1. | Характеристика проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики | круглий стіл |
| 2. | Методи та форми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики | диспут |
| 3. | Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі вивчення фахових дисциплін | ділова гра |
| 4. | Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час організації виробничої практики | брейнстормінг |

Перша тема науково-методичного семінару мала на меті усвідомлення викладачами необхідності формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Основними завданнями стали: 1) ознайомлення педагогів із психолого-педагогічними особливостями здійснення проєктувальної діяльності студентами в процесі фахової підготовки та

співставлення цих особливостей із вимогами до особистості майбутнього вчителя музики; 2) спонукання викладачів до осмислення, глибокого вивчення теоретичних питань теми і застосування отриманих знань у процесі роботи зі студентами. Для досягнення поставленої мети та реалізації означених завдань формою проведення першого заняття науково-методичного семінару було обрано круглий стіл, під час якого використовувалися різні методи роботи (міні-лекція, метод кейсів, дискусія).

Наступна тема семінару передбачала виявлення в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики наявних суперечностей формування проєктувальних умінь. Основна увага зосереджувалася на визначенні навчального матеріалу спрямованого на формування проєктувальних умінь, створенні та реалізації оптимальних шляхів та засобів для їх формування. Заняття проходило в формі диспуту, що спонукало викладачів до активного обговорення питань та відвертого обміну думками. Унаслідок колективного вирішення проблеми стало можливим зіставлення різних поглядів і вироблення спільної позиції щодо її подолання. Важливим аспектом кожного заняття було здійснення рефлексії.

Третє заняття семінару мало за мету відпрацювання практичних навичок викладачів щодо наповнення змісту фахових дисциплін завданнями спрямованими на формування проєктувальних умінь. Наприклад, у межах навчальної дисципліни «Методика музичного виховання», було запропоноване питання до теми «Планування роботи як творчість учителя музики», де визначався взаємозв'язок здійснення планування з іншими компонентами проєктувальної діяльності (відповідність плану меті, вибір способів дій до кожного пункту плану) майбутніх фахівців.

Остання тема семінару передбачала визначення потенційних можливостей практики щодо формування проєктувальних умінь, пошук шляхів удосконалення її керівництвом. Під час обговорення були проаналізовані програми практик і наявні завдання спрямовані формування означених умінь. Аналіз програм практик студентів напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» показав, що вона має значні потенційні можливості для актуалізації, активізації формування в

майбутнього вчителя музики проектувальних умінь. Тому разом з педагогами розробили систему чітких, послідовних, цілеспрямованих впливів і вказівок щодо виконання завдань, які опосередковано впливають на формування проектувальних умінь. Нами також були запропоновані нові та вдосконалені ті, які були в програмах (складання психолого-педагогічної характеристики, плану-конспекту, аналіз індивідуальної роботи тощо). Найбільшу увагу було приділено відбору змісту педагогічної практики щодо його спрямування на формування проектувальних умінь. Отже, введення спеціальних завдань у фахові дисципліни та педагогічну практику сприяє оволодінню студентами проектувальними вміннями.

3.1.2. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення варіативної фахової дисципліни

Успішність самореалізації людини в сучасних умовах залежить від готовності особистості до самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності, безперервного навчання, вибудовування гнучкої траєкторії власного особистісного та професійного розвитку, володіння проектувальними вміннями.

Зміст фахових дисциплін передбачає засвоєння лише деяких теоретичних питань організації проектувальної діяльності. Відсутність системи знань, їхньої практичної спрямованості значно знижує якість професійної підготовки студентів щодо оволодіння проектувальними вміннями. У зв'язку з необхідністю формування в майбутнього фахівця практичних умінь організації проектувальної діяльності виникла потреба розроблення спеціального курсу, який би поєднав засвоєння системи знань та оволодіння практичними навичками в єдиний процес набуття проектувальних умінь та організації проектувальної діяльності.

Основним фактором, який сприяв актуалізації та розгортанню процесу формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики нами визначений спецкурс «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики». Останній складається з навчальної програми, навчально-методичного

забезпечення. Кожен модуль об'єднує лекційний матеріал, практичні заняття, самостійні та індивідуальні завдання, питання й завдання для самоперевірки, базову та допоміжну літературу. Стислий лекційний курс передбачає висвітлення основних теоретичних положень проектувальної діяльності. Під час практичних занять студенти набували досвіду організації проектів. Використання рольових, ділових ігор допомагало наблизити навчання до реальної практики. Для ефективної підготовки студентів до практичних занять були розроблені методичні рекомендації, в яких наводився зразок педагогічної ситуації та алгоритм роботи з нею.

Самостійна робота студентів передбачала засвоєння навчального матеріалу, який не ввійшов до лекційного курсу, однак пов'язаний міжпредметними зв'язками, тому не викличе труднощів під час самостійного опрацювання. Зміст курсу передбачав виконання індивідуальних завдань, які мають творчий характер. Їхньою метою є розвиток у студентів умінь аналізувати, синтезувати отримані знання та на їхній основі робити висновки, висувати гіпотези; формування критичного мислення, прагнення до пошуку нових шляхів розв'язання проблем сучасної музичної освіти.

Особливістю питань і завдань для самоконтролю та самоперевірки є те, що вони допомагали виявити не лише результативність засвоєння теоретичного матеріалу, практичних навичок, а й рівень рефлексивного мислення. Для поглиблення знань студентам пропонувалася не тільки базова, а й допоміжна література. Література охоплює різні аспекти дослідження проблеми формування проектувальних умінь в науці – психологічні, педагогічні, спеціальні. Для моделювання майбутньої професійної діяльності запропоновано навчально-методичні матеріали сучасних науковців та практиків. Навчальний зміст спецкурсу, різні форми роботи забезпечували опанування майбутнім учителем музики знань і вмінь з створення проектів та перенесення набутого досвіду в інші сфери професійної діяльності (програму спецкурсу див. дод. Т).

Оптимальним періодом упровадження спецкурсу було визначено четвертий рік навчання. При встановленні курсу, на якому мав впроваджуватися спецкурс

«Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» ми керувалися наступними міркуваннями:

1. Наявність у студентів певної бази знань щодо здійснення проектувальної діяльності. На нашу думку, засвоєння майбутніми фахівцями цієї дисципліни слугувало основою для розширення, поглиблення та інтеграції теоретичних знань, практичних рекомендацій щодо здійснення проектувальної діяльності та етапи формування проектувальних умінь.

2. Суттєва роль відводилася, із одного боку, наявності практичного досвіду розв'язання поставлених навчальних завдань майбутніми учителями музики в процесі вивчення спецкурсу та проходження навчально-виробничих практик у загальноосвітніх навчальних закладах для усвідомлення необхідності та специфіки використання проектувальних умінь в педагогічній діяльності. З іншого – доречним було так спланувати проведення спецкурсу, щоб студенти після його завершення мали можливість перенести проектувальні вміння, способи проектувальної діяльності в професійну реальність, при цьому за необхідності отримати допомогу та на цій основі визначити шляхи подальшого самовдосконалення.

Розглянемо більш детально формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення спецкурсу. Теоретична частина спецкурсу спрямовувалася на засвоєння, поглиблення знань щодо сутності проектувальної діяльності, специфіки її здійснення майбутнім вчителем музики. Під час викладання лекцій ми акцентували увагу на оволодінні студентами базою знань щодо здійснення проектувальної діяльності, змістом та сутністю понять проблеми формування проектувальних умінь. Так, у першій темі «Сутність та зміст педагогічного проектування» висвітлили такі питання»: 1. Сутність поняття «проектування». 2. Особливості педагогічного проектування. 3. Формування проектної культури майбутнього вчителя музики. Для викладення матеріалу цієї лекції використали проблемне навчання, в якому поєднали самостійну пошукову діяльність студентів та діалог.

Під час розкриття першого питання, студентам були поставлені такі запитання: З якої сфери діяльності в педагогіку прийшов термін «проектування»? У яких сферах діяльності зараз використовується проектування? Яка роль проектування для організації діяльності? Які ознаки характерні для проектування? Як можна представити будь-який об'єкт за допомогою проектування?

Друге питання передбачало відповідь на такі запитання: Чому проектування почало використовуватися в педагогіці? Яка роль проектування в педагогічній діяльності? Які складові педагогічного процесу може проектувати учитель? Що є результатом педагогічного проектування? Які проблеми можна вирішити за допомогою педагогічного проектування? Що забезпечує педагогічне проектування? Які види діяльності здійснюються під час педагогічного проектування? За яким алгоритмом здійснюється педагогічне проектування?

До третього питання були сформульовані такі запитання: У яких сферах діяльності людини можна говорити про проектну культуру? Які складові має проектна культура? На що спрямована проектна культура? До чого призводить відсутність проектної культури? Чи може педагог здійснювати професійну діяльність без оволодіння проектною культурою? Які можна назвати аргументи на користь проектної культури? Які умови оволодіння проектною культурою? На чому ґрунтується проектна культура?

Після відповідей на запитання кожного пункту плану студентам було запропоновано дати самостійно визначення понять («проектування», «педагогічне проектування» «проектна культура»). Після цього вони порівнювали своє визначення з тим, яке пропонувалося різними авторами (зміст понять був представлений на слайді презентації). Завданням було визначити їх інваріантне ядро, проаналізувати відмінності та порівняти зі своїм визначенням. Після обговорення сутності поняття записували на дошці колективно власне бачення його змісту.

Друга тема «Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема» передбачала ознайомлення з такими питаннями: 1. Сутність поняття «проектувальна діяльність». 2. Психолого-педагогічні основи

проектувальної діяльності педагога. 3. Структура проектувальної діяльності. Ця тема була проведена у формі конференції. Студентам було запропоновано заздалегідь підготувати доповіді (до 10 хвилин) по кожному питанню. При цьому кожен виступ мав форму логічно закінченого тексту, який був результатом самостійної роботи студента. Під час підготовки цих доповідей викладач здійснював консультування. Після виступу студенти ставили запитання доповідачу. Наприклад, до першого питання були підготовлені доповіді на такі теми: Сутність поняття проектувальна діяльність. Принципи проектувальної діяльності. Вимоги успішної організації проектувальної діяльності. Порівняльна характеристика понять «проектування» та «проектувальна діяльність». До другого – Перспективність проектувальної діяльності. Значення проектувальної діяльності у фаховій підготовці. Особливості проектувальної діяльності. Механізми проектувальної діяльності. До третього – Структура технології психолого-педагогічного проектування за Н. Тарапакою та Н. Гагаріною. Етапи педагогічного проектування. Порівняльний аналіз етапів проектувальної діяльності різних авторів. Характеристика компонентів проектувальної діяльності. Особливості підготовчого етапу проектувальної діяльності. Зміст роботи на практичному етапі проектувальної діяльності. Завдання заключного етапу проектувальної діяльності. Такий вид лекції, з одного боку, значно підвищив роль самопідготовки, з іншого – дозволив виявити творчих студентів для участі в олімпіадах, наукових конкурсах.

Під час оволодіння студентами матеріалом третьої теми «Сучасні підходи до організації проектувальної діяльності майбутнього вчителя» опрацьовували такі питання: 1. Значення підходів в організації педагогічної діяльності. 2. Особистісно-діяльнісний підхід в організації педагогічного процесу. 3. Системний підхід в діяльності педагога. Ця лекція була проведена із застосуванням техніки зворотного зв'язку. Особливість організації такої форми роботи полягала в підготовці студентів. Вони заздалегідь ознайомилися з навчальним матеріалом, методичними рекомендаціями до вивчення теми, виписували визначення, основні положення. На лекції з'ясовували, наскільки

зрозуміло є те, що опрацьовувалося самостійно. Викладач коментував найбільш складні місця.

Після викладу кожного питання плану студенти давали відповіді на тести. Останні відображали основні положення теми. Кожен тест містив чотири відповіді, одна з яких була правильною. На відповідь студентам давалося 5 хвилин. Після виконання тесту була самоперевірка. Педагог диктував правильні відповіді, студенти виставляли самостійно кількість балів, потім робився підсумок і переходили до наступного питання. Коли правильні відповіді давали менше 50 відсотків студентів, то поверталися до попереднього матеріалу. Після контрольного запитання оцінювали кількість правильних відповідей та робили висновок про рівень засвоєння матеріалу.

Наприклад, у першому питанні висвітлювали зміст понять «підхід», «підхід до навчання», «методологічний підхід». Зміст тестів передбачав надання відповідей на такі твердження: 1) підхід це – ; 2) підхід до навчання це – ; 3) методологічний підхід це – ; 4) вибір певного підходу залежить від – ; 5) певний підхід визначає вибір – .

Позитивною стороною цієї лекції є те, що педагогу вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності в темі, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно диктувати основні положення та визначення – вони вже зафіксовані в конспектах. Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку дала можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу. Це сприяло кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.

Розкриття четвертої теми «Метод проектів – сучасна педагогічна технологія» вимагало опрацювання таких питань: 1. Особливості проектної технології навчання. 2. Сутність поняття «метод проектів». Ця тема розкривалася в формі лекції-діалогу. За допомогою запитань на початку та під час лекції спрямовували увагу студентів на найбільш важливі питання теми. Використовували запитання різного характеру: інформаційні (Які вимоги ставляться до використання

проектної технології? Які закономірності реалізації методу проектів?), проблемні (Чому виникла необхідність впровадження технологій навчання? Що забезпечує проектна технологія в навчальному процесі?), для з'ясування рівня знань студентів (Чи може бути алгоритм проектної технології бути іншим?), ступеня їхньої готовності до сприйняття наступного матеріалу (Що таке технологія? Що таке метод, методика?).

Під час лекції часто бесіда перетворювалася в диспут природним шляхом. Цьому сприяли проблемні запитання: «Чим відрізняються поняття «технологія» і «методика»? Чи є спільне між проектною технологією і методом проектів? З яких компонентів, на Вашу думку, має складатися проектна технологія? Чи може метод проектів вважатися технологією?» У кінці дискусії обов'язково робили підсумок висловлювань та знаходили оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Однією з основних тем спецкурсу визначили характеристику проектувальних умінь (№ 5). Під час викладення матеріалу використали метод «керована лекція», який дозволив учити студентів вибірково підходити до інформації, виділяти головне. Наприклад, при підготовці лекції поділили навчальний матеріал на логічно завершені частини. Вступна частина (5 хв. – оголошення теми, плану лекції, списку рекомендованої літератури). Основна частина поділена на кілька етапів. Пояснення перспектив викладення матеріалу з подальшою мотивацією дій студентів. План обговорення ключових моментів. 1. Проектувальні уміння як засіб реалізації проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики. Завдання: дайте визначення ключовим поняттям – «уміння», «проектувальні уміння», «засоби», «засоби формування проектувальних умінь», «структура проектувальних умінь». Студенти слухали лектора впродовж 15 хвилин, занотовуючи по ходу визначення ключових понять. 2. Проблематизація в навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики. Завдання: визначити коло наукових проблем; пояснити причини виникнення проблем. Назвати труднощі визначення проблеми: записати основні якості особистості, яка займається проблематизацією; створити метафоричний образ проблеми. Студенти слухали лектора і не робили ніяких записів. Після двадцятихвилинного викладу

лектор спинявся та пропонував студентам записати основні положення з його розповіді. Це займало 10 хвилин часу. Цей етап передбачав використання слайдів з педагогічними ситуаціями. 3. Цілепокладання – основна складова проєктувальної діяльності. Завдання: доведіть, що мета є ключовим фактором педагогічної діяльності. Студенти слухали лектора впродовж 15 хвилин. Потім декілька студентів читали свої записи, у загальному колі здійснювали їх обговорення та корекцію. 4. Типи планування та їх характеристика. Завдання: здійснити порівняльний аналіз понять «планування» та «проєктування»; дати характеристику різним типам планування. Після викладу матеріалу на дошці записували основні ідеї. Це займало 20 хвилин часу. 5. Способи дій – центральна складова проєктувальної діяльності. Завдання: визначити оптимальні способи дій на кожному етапі створення проєкту. Студенти слухали лектора (20 хв.) та робили короткі записи. Потім по черзі називали один із способів дій, не повторюючи уже оголошені. 6. Роль контролю та оцінки в проєктувальній діяльності. Завдання: визначити критерії контролю та оцінки, роль самооцінки та самоаналізу в процесі проєктувальної діяльності. На дошці записували основні критерії контролю та оцінки. Декілька студентів доводили значення самоаналізу та самооцінки. Цей етап тривав 20 хвилин. Заключну частину, яка передбачала корекцію засвоєного матеріалу провели у формі тестів до теми. Які студенти самостійно перевірили за наданими ключами.

Важливою темою для формування проєктувальних умінь було ознайомлення з критеріями та показниками сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики (тема № 6). Ця лекція проведена за участю студентів. Підготовка до неї розпочалася за 2 тижні до її проведення. Спираючись на досвід циклу попередніх лекцій на подібну тематику, запропонували студентам взяти участь у розробці лекції. Для цього студенти записували питання, які бажано, на їхній погляд висвітлити в лекції. У малих групах вони розробляли варіанти плану лекції з наступною презентацією результатів їхньої роботи. На цьому етапі роботи викладач виконував функції фасілітатора та радника. Наприклад, студентами були запропоновані такі плани лекції. Перша підгрупа: 1. Значення діагностики в

проектувальній діяльності. 2. Види діагностики. 3. Умови проведення діагностики. 4. Зміст діагностики для виявлення проектувальних умінь. Друга підгрупа: 1. Початкова діагностика проектувальних умінь. 2. Поточна діагностика проектувальних умінь. 3. Узагальнювальна діагностика проектувальних умінь. Третя підгрупа: 1. Характеристика критеріїв виявлення рівня сформованості проектувальних умінь. 2. Особливості визначення показників рівня сформованості проектувальних умінь. 3. Діагностика – частина процесу формування проектувальних умінь.

У процесі колективного обговорення склали такий план лекції: 1. Діагностика як основна умова виявлення сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. 2. Рівні діагностики: компонентний, структурний, системний. 3. Характеристика критеріїв та показників рівня сформованості проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

На лекції викладач виступив з узагальнювальною доповіддю, а його співдоповідачами були студенти, які докладніше роз'яснювали загальні тези тими питаннями, які вони пропонували для вивчення. Така лекція дозволяє активізувати розумову та пізнавальну діяльність студентів; створити умови для творчості й самостійної роботи; надати студентам можливість стати головними суб'єктами навчання.

Тема «Характеристика проектів» (№ 7) передбачала розширення уявлень студентів про види та типи проектів: 1. Сутність поняття «проект». 2. Класифікація проектів. 3. Особливості соціально-педагогічного проекту. Ці знання давали можливість майбутнім учителям музики виявляти творчість у проектувальній діяльності. Для висвітлення цієї теми використали лекційно-візуалізацію. Остання забезпечувала перетворення усної інформації у візуальну форму за допомогою технічних засобів навчання. Під час лекції використали різні форми наочності – слайди, малюнки, схеми, діаграми, технічні рисунки, функціональні та конструктивні моделі. Навчальний матеріал заздалегідь кодували у вигляді певних символів, знаків та коментували їх функціональні й

системні взаємозв'язки. Наприклад, використовували схему компонентів проекту, у якій студенти встановлювали зв'язки послідовності; функціональну модель структури проекту, у якій визначали взаємозалежності між складовими проекту; структурну модель етапів проекту. Цікавою була робота з виявлення ступеня узагальненості понять та встановлення зв'язків між ними (проекткування, проектувальна діяльність, педагогічне проектування, проект); визначення проектів в переліку освітньої продукції. Підвищувала інтерес студентів до навчального матеріалу презентація. У ній у вигляді схем, малюнків було представлено умови успішної реалізації проекту, цілі проектів. Також студенти працювали з картками (класифікація навчальних проектів), ознайомлювалися з матеріальним вираженням проектів (кресленнями, конспектами занять, сценаріями лекцій-концертів тощо) та визначали їх вид.

Перед початком лекції кожному студенту роздавали комплект наочності (без тексту та зв'язків). Під час лекції не доводилося креслити схеми, діаграми, рисунки, а тільки записувати зміст, встановлювати взаємозалежності в схемах, моделях. Таке викладання поглибило розуміння проблеми. Лекція-візуалізація дала можливість використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення студентів, підвищити зацікавленість проблемою.

Наступна тема «Формування проектувальних умінь на різних етапах проектувальної діяльності» (№ 8) висвітлювала особливості створення проекту. Під час цієї теми майбутні вчителі музики ознайомилися з аналітичним та організаційним етапами проектувальної діяльності. Для висвітлення навчального матеріалу використали лекцію з «паузами». Вона дала можливість активізувати навчальну діяльність студентів, підтримувати зворотний зв'язок, надавати допомогу та забезпечувати корекцію засвоєного матеріалу. До кожного пункту плану було запропоновано проблемні завдання, які вони виконували в паузах між викладом. Перше завдання передбачало скласти аналітичну модель проекту «Вибір програми музичних творів» (надати повний, послідовний і зрозумілий опис проекту з точки зору функцій, але не деталей). Друге завдання – обмінятися аналітичними моделями та доповнити їх.

У межах вивчення дев'ятої теми «Проектувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики» студенти опанували особливості організації творчого педагогічного процесу та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проектувальній діяльності. Ця лекція передбачала використання відеоматеріалів. До першого питання «Розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музики» були підібрані відеозаписи уроків музики. Перед початком перегляду студентам давалася цільова установка: визначити творчі якості, які виявили вчителі під час підготовки та проведення уроків музики. На дошці складався загальний перелік творчих якостей. Друге питання передбачало створити власний творчий профіль, використовуючи можливості ІКТ (заняття проводилося в комп'ютерному класі).

Десята тема – «Підготовка до публічного захисту навчального проекту» проходила у формі лекції із запланованими помилками. Після оголошення теми лекції повідомили, що в ній буде зроблено певну кількість помилок різного типу: змістовні, методичні, поведінкові. При цьому перелік цих помилок був представлений на аркуші. Слухачі в кінці лекції назвали помилки, разом з викладачем обґрунтовували версії. Для цього залишили 15 хвилин. Так, під час висвітлення першого питання «Стратегії та прийоми взаємодії доповідача з аудиторією» були допущені такі помилки: 1) Комунікацію, ініціюють слухачі, задають тон і ведуть лектора. 2) Позитивним чинником успіху промови є не вступання з аудиторією в контакт, потрібно лише змістовно, повно, логічно викласти певну інформацію. 3) Під час викладення матеріалу (запису студентами деяких положень) викладач дивився у вікно. У другому питанні «Використання елементів акторської майстерності під час презентації проекту» нами визначені такі: 1) Для досягнення естетичної впливовості, для усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності перед аудиторією слід відштовхуватися від власного самопочуття, психічних станів. 2) В оволодінні педагогом акторською майстерністю та майстерністю мистецького впливу на аудиторію важливе значення мають тільки його природні задатки. 3) Словесна імпровізація – це

уміння легко передати задалегідь підготовлений матеріал. 4) Текст доповіді потрібно знати напам'ять.

Така лекція створює мотив засвоєння навчального матеріалу, активізує психічну діяльність слухача, виконує контрольні функції, оскільки дозволяє викладачеві оцінити якість оволодіння знаннями, а слухачам – перевірити себе та продемонструвати вміння орієнтуватися в змісті навчального матеріалу.

Для усвідомлення значення проектувальних умінь у фаховій підготовці майбутніх учителів музики студентів ознайомили з міжпредметними зв'язками. На лекції (№ 11) використали метод «аналіз конкретних ситуацій». Наприклад, під час викладу матеріалу першого питання «Значення та сутність міжпредметних зв'язків у організації проектувальної діяльності» використали таку ситуацію: «Диференціація знань визвала збільшення числа навчальних предметів та привела до перевантаження програм. Без поєднання елементів окремих наук, не може бути цілісного розкриття явища чи об'єкту». Запитання до ситуації: Що означає диференціація знань? Чи можна мати глибоке уявлення про об'єкт, який вивчається, без детального вивчення на конкретній дисципліні? Які з дисциплін фахової підготовки, на Вашу думку, є зайвими? Які теми окремих дисциплін, на Вашу думку, є зайвими? Як можна подати знання про певний об'єкт, явище, щоб зменшити кількість дисциплін? Змодельуйте програму виходу із цього становища. Презентуйте Вашу роботу у вигляді проекту, в якому подайте перелік першочергових заходів, спрямованих на подолання явища диференціації навчальних дисциплін.

У другому, «Проектувальна діяльність як засіб встановлення міжпредметних зв'язків», розглянули таку ситуацію: «О. Савченко зазначає, що міжпредметні зв'язки передбачають об'єднання питань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення його теми. Це – окремі короткочасні моменти викладення матеріалу, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття». Запитання до ситуації: За якими критеріями можна об'єднати навчальний матеріал? Чому об'єднання матеріалу з різних дисциплін сприяє кращому усвідомленню суті певного поняття? На якій

дисципліні краще подати об'єднані знання? Чому? У якій формі краще подати такі знання? Відберіть матеріал з різних дисциплін, який визначається загальними цілями, оптимальним врахуванням навчальних завдань. Розробіть алгоритм оволодіння знанням про це педагогічне явище.

Важливою темою 12 для майбутньої педагогічної діяльності, на нашу думку, була така: «Використання проектів у навчанні школярів на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах» (№ 12). Студенти мали усвідомити значущість проектувальної діяльності, проектувальних умінь в підвищенні ефективності опанування навчальним матеріалом учнями загальноосвітньої школи. Під час лекції розглядали такі питання: 1. Дидактична мета проектувальної діяльності учнів. 2. Етапи проектувальної діяльності школярів. 3. Критерії оцінювання учнівських проектів.

Під час викладу лекції студенти складали таблицю для «бліц-інтерв'ю». У таблиці фіксували положення (поняття), що добре зрозумілі та ті, що потребують уточнення. Потім формулювали запитання, які б уточнювали, доповнювали, розкривали їхній зміст. Для проведення інтерв'ю аудиторію поділили на «експертів» та «журналістів». «Журналісти» по черзі ставлять запитання, «експерти» уточнюють положення. Наведемо приклад положень та запитань (див. табл. 3.4.), які були використані студентами під час «бліц-інтерв'ю». На нашу думку, засвоєння майбутніми фахівцями цього навчального матеріалу слугувало основою для розширення, поглиблення та інтеграції рекомендацій щодо здійснення проектувальної діяльності та послідовності формування проектувальних умінь.

Важливим компонентом спецкурсу були практичні заняття. Вони логічно продовжували роботу, розпочату на лекціях, допомагали відпрацювати уміння. На практичних заняттях прагнули розширити, уточнити знання, розвивати наукове мислення та мову студентів, отримати зворотній зв'язок. Було проведено дванадцять практичних занять. Так, у першій темі відбувалося усвідомлення студентами методичних засад педагогічного проектування. Розглядалися такі питання: 1. Значення педагогічного проектування у професійній підготовці

майбутнього вчителя музики. 2. Етапи педагогічного проектування. 3. Педагогічна ситуація – одиниця проектування. Заняття проводилося у формі круглого столу. Така організація практичного заняття передбачає активне обговорення зазначених питань, вільний обмін думками.

Таблиця 3.4.

Матеріал до бліц-інтерв'ю

| Положення, що потребує уточнення | Запитання |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| системне мислення | Що таке мислення? Що таке системне мислення? Які показники системного мислення? |
| навчальні запити та життєві потреби учнів | Чи потрібно враховувати запити та життєві потреби учнів? Які, на вашу думку, потреби учнів потрібно враховувати під час навчання? |
| інтегровані знання | Що таке знання? Що таке інтеграція? Що є характерним для інтегрованих знань? |
| творчі здібності | Які ознаки творчих здібностей? |
| перспективність вирішення проблеми | У чому полягає перспективність проблеми? |
| практична значущість | У чому може полягати практична значущість проекту для учнів? |
| критичний аналіз | Хто здійснює критичний аналіз проекту? |
| надійні, вірогідні | У чому полягає надійність та вірогідність інформації? |
| індивідуальні можливості | Як визначити індивідуальні можливості учня для участі в проекті? |

Для підготовки до питань студенти мали ознайомитися з методичними рекомендаціями: У першому питанні необхідно довести ефективність проектування в організації педагогічної діяльності. Свою відповідь підтверджувати цитатами з наукових досліджень. Друге питання передбачає висвітлення етапів педагогічного проектування, запропонованих різними науковцями (Наприклад, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко – моделювальний; безпосереднього проектування; конструювальний, концептуальний, змістовний, технологічний). У третьому питанні розкрийте сутність поняття «педагогічна ситуація». Дайте класифікацію ситуацій. Доведіть, що саме вона містить

сукупність умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів. На конкретному прикладі покажіть проблему, яку спільно розв'язують педагог і суб'єкт учіння в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню умов цієї ситуації та їх опануванню. Рекомендації щодо організації круглого столу представлені в додатку У.

Тема другого практичного заняття передбачала поглиблення теоретичних знань про кількість та зміст проєктувальних умінь. Були запропоновані такі питання для обговорення: 1. Порівняльна характеристика комплексу проєктувальних умінь у дослідженнях різних авторів. 2. Вплив різних проєктувальних умінь на ефективність фахової підготовки майбутнього педагога. До цього заняття було розроблено такі методичні рекомендації: До першого питання здійсніть аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо формування проєктувальних умінь у майбутнього педагога та визначте комплекс умінь, який пропонують різні автори. Знайдіть спільні уміння в кожному комплексі та зробіть висновок.

У другому питанні доведіть необхідність оволодіння майбутнім педагогом різними проєктувальними вміннями. Запропонуйте власний комплекс проєктувальних умінь, який допоможе ефективно розв'язувати навчальні завдання самопідготовки та майбутньої професійної діяльності. Обґрунтуйте відповідь.

Деякі питання не висвітлювалися під час лекцій. У науковій літературі існує багато підходів до професійної підготовки педагогів. Тому їх неможливо подати усі. Для цього один із підходів студенти розглядають під час практичного заняття, оволодівають умінням аналізувати, виділяти головне, критично та продуктивно мислити, робити узагальнення, тобто оволодівають алгоритмом самостійного ознайомлення з будь-яким підходом. Наприклад, під час третього семінарського заняття вони опановували задачний підхід. У цьому їм допомагали методичні рекомендації. У першому питанні «Сутність задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності» пропонувалося сформулювати власну точку зору щодо необхідності використання задачного підходу у фаховій підготовці майбутнього

вчителя музики та обґрунтувати її. Проаналізувати, у чому полягає основна ідея задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності (Г. Балл, Ю. Кравченко, І. Мельникова).

Друге питання «Визначення понять «задача», «завдання», «педагогічна задача»» передбачало визначення основних категорій (проблема, умови, завдання, задача), які характеризують задачний підхід. Студенти мали порівняльну характеристику понять «педагогічна задача» різними науковцями (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Л. Спірін, В. Сластьонін). Проаналізувати погляди дослідників щодо пошуків оптимального розв'язання поставлених педагогічних задач. Визначити, від чого залежить позитивний ефект розв'язання педагогічних задач у навчально-пізнавальній діяльності.

Готуючись до третього питання «Конструювання навчально-педагогічної задачі та алгоритм її розв'язання», студентам було запропоновано заздалегідь обдумати, змодельовати та оформити письмово практичні ситуації, які можуть виникнути або мали місце в процесі вивчення фахових дисциплін та врахувати такі етапи: 1. Трансформація практичної ситуації в навчальну проблему; визначення мети проблеми та закладання її в умову задачі. 2. Системний аналіз навчальної проблеми; корекція мети через уточнення умов. 3. Формулювання умов задачі з проблеми; достатність умов для її структури; виявлення суперечностей між умовами та метою. 4. Пропозиція гіпотетичних рішень; пошук принципів способу рішень; аналіз відповідності способу рішень і поставлених цілей. 5. Варіанти рішень; побудова дерева рішень; корекція цілей в процесі рішення задачі. 6. Пошук відомих алгоритмів способу рішень; розробка власних алгоритмів способу рішень; виявлення суперечностей між запропонованими алгоритмами та поставленими цілями.

Під час запису навчально-педагогічної задачі студенти могли скористуватися орієнтовним алгоритмом запропонованим у в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Алгоритм запису навчально-педагогічної задачі

| № | Послідовність дій під час розв'язування задачі | Зміст дій |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Проаналізувати мікросередовище, в якому відбувається подія, явище; вивчити ситуацію, сприйняти й зрозуміти суть педагогічної ситуації, перевести її на мову педагогічної теорії – сформулювати задачу | У складі групи, індивідуально вивчити ситуацію та сформулювати задачу; визначити причинно-наслідкові зв'язки, спрогнозувати способи розв'язання задачі |
| 2. | Виявити вихідний стан суб'єктів задачі, визначити педагогічні категорії, які представлені в задачі; урахувати зовнішні фактори, умови й обставини, що змогли спровокувати задачу | Проаналізувати вихідні стани учасників задачі; місце, час, зв'язок з навчально-виховним процесом |
| 3. | Виявити протиріччя, джерело розвитку подій, явища, які аналізуються, виникли та потребують розв'язання | З'ясувати причини можливого утруднення, непередбачених дій суб'єктів учіння |
| 4. | Побудувати гіпотезу у вигляді запропонованого розв'язання (відповіді) або шляхів його пошуку | Визначити причини виникнення проблеми; встановити шляхи педагогічної взаємодії, що сприяють досягненню мети й результатів |
| 5. | Визначити шляхи розв'язання задачі та обґрунтувати зміст практичних дій, спрямованих на розв'язання задачі | Визначити й обґрунтувати способи та шляхи досягнення очікуваного результату |
| 6. | Оцінити результати розв'язання задачі | Порівняти результати (визначення положень педагогічної теорії, які були вдало або невдало використані в задачі, врахування помилок) |
| 7. | Визначити додаткові заходи, що логічно впливають із задачі та вимагають реалізації (назвати форми, методи, засоби, які варто використати в цій задачі для отримання позитивного результату) | Обговорити можливості виникнення аналогічних задач (визначити позитивний досвід, зробити висновки та оцінити задачу з точки зору її типовості для педагогічної діяльності) |

Наступний семінар надав можливість майбутньому вчителю музики зрозуміти важливість проектної технології в професійній підготовці. Готуючись до першого питання «Роль проектної технології у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики» студенти мали дати визначення понять «технологія», «педагогічна технологія», «проектна технологія». Довести доцільність використання проектної технології у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Таблиця 3.6.

Характеристика компонентів проектної технології

| № | Компоненти технології | Характеристика компонентів проектної технології |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1 | Проектна технологія | |
| 2 | Ідентифікація технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної схеми) | |
| 3 | Цільові орієнтації технології | |
| 4 | Концептуальна основа педагогічної технології | |
| 5 | Зміст педагогічної діяльності викладача | |
| 6 | Процесуальна характеристика (методичні особливості) | |
| 7 | Програмно-методичне забезпечення | |
| 8 | Відповідність критеріям технологічності | |
| 9 | Експертиза педагогічної технології | |

Під час підготовки до другого питання «Характеристика проектної технології» майбутні вчителі музики порівнювали зміст проектної технології та проектувальної діяльності. Описували проектну технологію та робили характеристику її компонентів, яка запропонована С. Стрілець. Інформацію фіксували в таблиці 3.6. На основі характеристики робили загальний висновок.

Четверте практичне заняття «Сутність та зміст проектувальних умінь» було проведене у формі інтелектуальної гри «Атака». Зміст запитань передбачав висвітлення таких понять: проблема, мета, підцілі, план; стратегічне, структурно-змістовне та змістовно-організаційне планування; способи дій, контроль, оцінка, самоконтроль, самооцінка; рефлексія, коригування; зворотний зв'язок. Група поділялася на дві команди, учасники яких розташовувалися обличчям один до одного. Капітани тягнули жереб: хто буде першим атакувати. Кожен член команди придумував запитання безпосередньо на занятті протягом 1-2 хвилин.

Атакувала одразу вся команда, тобто кожен учасник по черзі ставив своє запитання протилежній команді, отримував відповідь, придумував нове запитання, поки останні атакували. Відповідати міг будь-хто з учасників за бажанням. Часу на обдумування не виділялося. Якщо відповідь була

неправильною або неповною, виправити, доповнити міг будь-хто з членів команди. Якщо ніхто не міг відповісти, атакуючий відповідав сам. Після того як усі члени команди, яка атакує, поставили свої запитання та отримали відповіді, атаку розпочинала протилежна команда.

Протягом гри студенти отримували жетони різного кольору, із яких складалася певна сума балів: синій жетон – запитання («1» бал); червоний жетон – правильна повна відповідь («3» бали); жовтий жетон – неповна відповідь («2» бали); зелений жетон – уточнення, доповнення («1» бал); білий жетон – відсутність відповіді («-3» бали).

Однією із ключових тем практичних занять була «Рівні сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики». Студенти мали оволодіти умінням проводити діагностику та виявляти власний рівень сформованості проєктувальних умінь. Розкриваючи перше питання «Вивчення рівня сформованості проєктувальних умінь за особистісним критерієм» студенти давали характеристику показників особистісного критерію. Використовуючи анкети, визначали власний рівень сформованості проєктувальних умінь за такими показниками: «Ставлення до проєктувальної діяльності», «Мотиви використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики», «Здійснення рефлексії».

Друге питання «Виявлення рівня сформованості проєктувальних умінь за когнітивним критерієм» передбачало обґрунтування показників когнітивного критерію. За допомогою тестів, опитувальника, анкети студенти визначали рівень сформованості проєктувальних умінь за такими показниками: «Знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь», «Обізнаність щодо сутності й засобів формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці».

У третьому питанні «Визначення рівня сформованості проєктувальних умінь за моделювальним критерієм» практичного заняття майбутні вчителі музики розв'язували практичні ситуації, які допомагали визначити рівень сформованості проєктувальних умінь за такими показниками: «Визначення проблеми», «Формулювання мети», «Планування навчально-пізнавальної та педагогічної

діяльності», «Підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання», «Контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності». На занятті студенти презентували кількісний аналіз отриманих даних за кожним критерієм та визначали власний рівень сформованості проєктувальних умінь.

Основною темою практичних занять була тема «Складання плану групового навчального проєкту». Студенти склали план групового навчального проєкту. Під час роботи їм пропонувалося скористатися таким алгоритмом:

1. *Формування проєктної групи*: проєкт може реалізувати група студентів, яка виявляє інтерес до означеної проблеми. Вибір і поділ учасників на підгрупи залежить від модератора, однак варто врахувати бажання інших. Формування групи студентів може відбуватися одночасно з вибором теми та залежати від неї.

2. *Вибір теми*: вибір теми має бути актуальним для підвищення рівня власної навчально-пізнавальної або педагогічної діяльності. Потрібно встановити певні межі визначення теми.

3. *Формулювання мети проєкту*: коли вже обрана тема, обов'язковим буде формулювання мети. Реалізація такої мети буде вимагати планування почергових етапів, пошуку інформації тощо.

4. *Розподіл завдань і обов'язків*: характерною особливістю проєкту є те, що різні завдання, які ведуть до досягнення спільного результату, можна виконувати паралельно. Потрібно звернути увагу на зацікавлення та схильності студентів, розподілити завдання та створити групи для виконання завдань. Студенти мають встановити правила для роботи в проєкті.

5. *Заплановане використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ)*: варто зважити, які ІКТ-засоби можна використати, щоб результат завдання був якнайкращий, а також аби покращити роботу над проєктом. Варто провести невеликий мозковий штурм і скласти список того, хто до чого здібний, які знає програми, який прилад може обслуговувати тощо.

6. *Підготовку робочого плану виконання проєкту*: робочий план є необхідним елементом у створенні проєкту. Він дозволяє розпланувати всі завдання в часі, встановити відповідальних осіб, узгодити систему моніторингу

реалізації завдань, що допоможе систематизувати власні дії. Рекомендовано зробити план виконання проекту у вигляді таблиці.

7. Встановлення норм оцінювання проекту. Необхідно подати чіткі критерії оцінювання етапів реалізації проекту, особистого внеску кожного учасника, кінцевого результату тощо.

Безпосереднє формування проєктувальних умінь здійснювалося на наступних двох практичних заняттях. На восьмому занятті вправляли в умінні бачити проблему, формулювати цілі, планувати проєкт. Підготовка до заняття передбачала виконання практичного завдання. Необхідно було визначити проблему (3-5) у власній навчально-пізнавальній діяльності та сформулювати мету проєкту з вирішення цієї проблеми. Безпосередньо на занятті студенти працювали над аналітичним етапом створення проєкту. На початку семінару вони озвучували проблеми, які необхідно вирішити, записували на дошці ті, що зустрічалися в більшості із них.

У ході дискусії обирали одну із проблем для створення групового проєкту. Під час заняття педагог розширював зону пошуку рішень проєктної проблеми і спільно зі студентами знаходив найбільш оптимальний варіант її вирішення. Для цього кожний студент письмово формулював декілька цілей до обраної проблеми. Потім озвучував сформульовані цілі та вибирав найдоцільніші. Цілі прописувалися на дошці під проблемою. Визначені цілі розміщувалися на одній лінії карти. Потім для кожної цілі перераховувалися можливі варіанти часткових рішень (план реалізації цілі).

Часткові рішення розміщували на іншій вісі у відповідних колонках. Потім вибрали по одному найбільш вірогідному частковому рішенню для кожної цілі. Щоб було зручно орієнтуватися, різні комбінації записували різними кольорами. У результаті отримали декілька варіантів рішень проєктної проблеми. Потім перевірили сумісність часткових рішень різних аспектів проблеми та проаналізували можливості їх практичної реалізації. Вибирали комбінацію, яка максимально відповідала вимогам проєктної ситуації.

На дев'ятому занятті формували уміння підбирати відповідні способи дій, здійснювати контроль та оцінку, рефлексію. Заняття проводилося у формі ігрового проектування. Підготовка до нього передбачала виконання практичного завдання. Для реалізації мети, яку сформулювали на попередньому занятті, студенти склали план. До кожного пункту плану підбирали відповідні способи дій, критерії контролю та оцінки кожного. Давали відповіді на рефлексивні запитання: «Чи вистачило мені знань, які у мене були, для створення проекту? Чи використовував я додаткові джерела інформації? Які труднощі виникали під час роботи?» Під час практичного заняття студенти обмінювалися думками, доповнювали власний проект запропонованими ідеями.

Наступне практичне заняття «Презентація навчального проекту» проходило у формі рольової гри. Студенти презентували готовий проект перед аудиторією, використовуючи технічні засоби. Гру проводили за таким сценарієм:

Введення в гру: «Уявіть собі, що ви є учасниками міжнародного конкурсу навчальних проектів. Група інвесторів готова профінансувати один з проектів. Ваше завдання представити презентацію свого проекту».

Завдання учасникам міжнародного конкурсу навчальних проектів: студенти мають заздалегідь підготувати презентацію власного проекту та публічно виступити з ним.

Завдання інвесторам: зробити зовнішню оцінку проекту за визначеними параметрами; здійснити аналіз публічної презентації за нижченаведеними критеріями та визначити проект для фінансування.

Параметри зовнішньої оцінки проекту: важливість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність проблематиці; коректність використовуваних методів дослідження та методів обробки отриманих результатів; необхідна та достатня глибина проникнення в проблему; залучення знань з інших галузей; доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проведеного проекту; уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи; логіка побудови

виступу; ораторська майстерність; вільне володіння матеріалом; грамотна побудова презентації; використання технічних засобів.

Тема одинадцятого практичного заняття передбачала розкриття міжпредметних зв'язків, використаних у власному проекті. Студенти мали визначити, з яких дисциплін використані знання і як вони пов'язані між собою. Якщо було потрібно доповнювали проект матеріалом інших фахових дисциплін.

Останнє практичне заняття було присвячене ознайомленню з організацією та управлінням проектувальною діяльністю учнів. Перше питання практичного заняття «Необхідність організації вчителем проектувальної діяльності учнів» проводилося у формі дискусії. Це передбачало підтвердження або спростування студентами тверджень про необхідність організації проектувальної діяльності учнів з дотриманням таких підходів: цілеспрямована організація виконання завдань навчального проекту на уроці або під час проведення серії уроків з певної теми; організація проведення проектувальної діяльності в позаурочний час; організація презентації прикінцевих результатів участі учнів у проектувальній діяльності безпосередньо на уроці; організація презентації прикінцевого інтелектуального (матеріального) продукту під час проведення виховного заходу.

У другому питанні «Зміст роботи учнів у проектній діяльності» майбутні учителі музики аналізували участь учнів у здійсненні проектувальної діяльності за планом: 1. Характеристика навчального проекту за домінуючою проектувальною діяльністю, кількістю учасників, терміном виконання роботи. 2. Мета реалізації навчального проекту. 3. Особливості організації та управління проектувальною діяльністю учнів. 4. Оформлення прикінцевого продукту діяльності учнів. 5. Спосіб презентації результатів участі учнів у проектувальній діяльності.

Готуючись до третього питання «Управління викладачем проектувальною діяльністю учнів», студенти вчилися визначати теми учнівських проектів. Узгоджували свій вибір з програмовими вимогами викладання музики в загальноосвітній школі, отримували досвід планування проектувальної діяльності учнів.

Важливою складовою спецкурсу є самостійна та індивідуальна робота. Ці навчальні форми допомагають студентам оволодіти методами дослідницької роботи розвинути важливі особистісні якості (відповідальність, активність, ініціативність), творчий потенціал. Майбутньому вчителю музики пропонувалося виконання різноманітних завдань: знайти інформаційно-ілюстративний матеріал; розробити блок-схеми; проаналізувати та розв'язати запропоновані проблемні навчальні ситуації, вирішення яких залежало від рівня сформованості у них проектувальних умінь; складання поетапного розгорнутого плану орієнтовних дій щодо здійснення процесу проектування. Приклади самостійної та індивідуальної роботи наводимо в додатку Ф.

Наприкінці навчальних занять обов'язково відводили частину часу на рефлексивну діяльність. У ході такої діяльності студенти здобували уміння ставити запитання різного характеру (уточнювальні, пошукові, проблемні, казуальні), робити критичні зауваження, оцінювати свої здобутки та труднощі. Викладач активізував особистісну рефлексивну навчальну діяльність студента. Розвитку рефлексивних умінь останнього сприяли методичні рекомендації щодо здійснення ним самопідготовки до різних занять. Розроблені рекомендації містять орієнтири для визначення якості виконання поставлених завдань, включають не тільки перелік рекомендованої літератури, а й основні теоретичні відомості. Це створювало можливості для акцентування уваги майбутніх учителів музики на головному при засвоєнні навчального матеріалу. Запитання та завдання для самоперевірки допомагали студентам встановити й проаналізувати логічні зв'язки навчального матеріалу.

До кожного модуля підібрані запитання, які спонукали студентів до глибокого усвідомлення матеріалу. Наприклад: Які проектувальні уміння, на Вашу думку, забезпечать підвищення рівня оволодіння навчальним матеріалом під час фахової підготовки? Що нового для себе Ви відкрили, вивчаючи матеріал цього модулю? Яка ідея чи думка в цьому модулі справила на Вас найбільше враження? Чому? Які сучасні підходи Ви б використали в організації навчально-пізнавальної діяльності? Чому? Яким чином можна покращити власний рівень музичної

майстерності в процесі фахової підготовки, використовуючи проєктувальний підхід? Який висновок для себе я можу зробити, вивчивши цей модуль? Які з думок чи матеріалів цього модуля я можу використати в подальшому? Яке значення в професійній підготовці для мене відіграє вміння розробляти проєкт? Чи використовуєте Ви набуті знання та вміння для підвищення фахової підготовки?

Зразки розв'язання типових вправ, завдань рівневого контролю, вправ для самостійного розв'язування допомагали підвищити якість підготовки студентів. Наявність таких чітких орієнтирів сприяла глибокій рефлексії та об'єктивності самооцінювання студентів. Відмітимо, що необхідними умовами, які забезпечували переведення контролю в самоконтроль також були: повага й вимогливість до особистості студента під час навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення матеріальної, операційної та психологічної складових.

У процесі впровадження спецкурсу студентам було запропоновано створити портфоліо-скарбичку. Така форма самостійної роботи розглядалася нами як ефективний інструмент поглиблення професійно-пізнавальних інтересів фахової підготовки, розвитку здатності до рефлексії, індивідуалізації та диференціації навчання, формування професійних мотивів, накопичення дидактичного матеріалу тощо. До портфоліо майбутній учитель музики долучав різноманітну інформацію, яка відображала різні аспекти проблеми здійснення проєктувальної діяльності (схеми, списки літератури, статті періодичних видань, ілюстрації, нотні редакції, анотації на музичні твори, переклади пісень, відеоматеріали, методичні розробки конспектів уроків, індивідуальні та групові навчальні проєкти, сценарії лекцій-концертів і інших заходів).

Студентам також пропонувалося на власний розсуд визначати структуру та форму портфоліо (паперовий варіант, електронна версія або веб-портфоліо). Після завершення спецкурсу майбутнім фахівцям було рекомендовано продовжити роботу над постійним поповненням власного портфоліо-скарбички інформацією, яка буде отримуватися під час вивчення інших психолого-педагогічних дисциплін, а також проходження виробничої практики для подальшого

застосування в педагогічній діяльності.

Особливе значення при впровадженні спецкурсу надавалося стимулюванню в студентів бажання підвищувати власний рівень оволодіння проектувальними вміннями. З цією метою ми пропонували майбутнім учителям музики розв'язувати завдання із самооцінки та самоаналізу. Проведення самоаналізу та визначення глибини осмислення сформованості проектувальних умінь сприяло своєчасному внесенню студентами корективів до процесу навчально-пізнавальної діяльності. Для активізації саморефлексії формування проектувальних умінь майбутні вчителі музики вели щоденник здійснення проектувальної діяльності. У цьому щоденнику вони фіксували результати кожного етапу, інтерпретували їх, осмислювали використані методи та прийоми, аналізували сильні та слабкі сторони своєї роботи, проводили критичний аналіз отриманої інформації, робили власні узагальнення та висновки щодо формування проектувальних умінь тощо.

У межах спецкурсу майбутньому вчителю музики надавалася допомога з питань оволодіння проектувальними вміннями: консультації, бесіди, зразки презентацій та проектів. Найчастіше така допомога виявлялася в здійсненні аналізу результатів підготовки навчальних завдань, самостійної роботи тощо. Індивідуальна форма взаємодії викладача та студента дозволила надати необхідну допомогу в процесі здійснення проектувальної діяльності. Це також забезпечило можливість надавати особистісну підтримку та сприяти створенню або реалізації програми саморозвитку та самовдосконалення проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

3.1.3. Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в позааудиторній роботі

Робота з майбутнім учителем музики в межах формувальної програми передбачала не тільки роботу на навчальних заняттях. Для студентів був організований професійний клуб «Я – учитель музики» (план роботи клубу див. дод. X) та науковий гурток «Творча лабораторія майбутнього вчителя музики».

Участь у них була добровільною та не передбачала оцінок. Зауважимо, що за власним бажанням відвідували позааудиторні заходи студенти навчальних курсів, які не були задіяні в експерименті (I, II, III, V, VI).

Організація діяльності позааудиторних заходів забезпечувала раціональне поєднання професійного та особистісного розвитку майбутнього вчителя музики, що дозволяло йому вивчити свої потенційні можливості, визначити їх сутність як таких, що характеризують професійну спрямованість, творчий потенціал тощо. Наприклад, у межах студентського клубу «Я – учитель музики» проводилися такі заходи: діагностика особистісних і професійних якостей та складання проекту профілю майбутнього вчителя музики; зустрічі з провідними фахівцями та вчителями музики загальноосвітніх навчальних закладів; спілкування викладачів і студентів на основі щоденника самовдосконалення; майстер-класи, тренінги, кінолекторії тощо. Наведемо приклад роботи студентів під час тренінгу. Тренінг складався з чотирьох занять. Метою кожного заняття було практичне відпрацювання комплексу проєктувальних умінь, які забезпечували оволодіння складанням та проведенням уроків музики, святкових музичних заходів (вітальень, концертів тощо) в загальноосвітній школі. Усі заняття починалися з представлення учасниками власних професійних «портретів» та встановлення комунікативних зв'язків.

Перше заняття тренінгу було присвячене відпрацюванню умінь бачити проблему та формулювати мету. На цьому занятті використовували такі вправи:

1. Знаходження проблем у запропонованих педагогічних ситуаціях (кожен учасник отримував аркуш з ситуацією).
2. Запис на дошці проблем, які зустрічалися найчастіше (які цікавили студентів, підвищеної складності тощо).

На одному занятті розглядалися 3-4 проблеми.

3. Формулювання та озвучування студентами своїх цілей, інші учасники аналізували точність формулювання, доцільність, відповідність проблемі.
4. Обирання студентами однієї з проблем та цілі до неї для розробки власного майбутнього проєкту.
5. Закінчували заняття вправою «згуртування» (З ким би я хотів працювати над проєктом і чому?).

Друге заняття було спрямоване на відпрацювання умінь планувати діяльність

та підбирати адекватні способи дій. Було використано такі вправи: 1. Складення різних видів планів (розгорнутий, стислий, поетапний тощо) Деякі плани записували на дошці та аналізували. 2. Складання запасного плану дій до вже існуючого на випадок, якщо зміниться ситуація або умови роботи. 3. Розподілення пунктів складеного плану за критеріями важливості та терміновості. 4. Створення алгоритму орієнтовних дій за всіма пунктами плану спочатку подумки, потім вербально. Після цього робився запис на аркуші. Отримані результати аналізували всі учасники заняття. 5. Закінчувалося заняття підбиттям підсумків (Що я для себе відкрив? Чи було мені складно? Чи вважаю я для себе корисними ці вправи?).

На третьому занятті студенти відпрацьовували уміння здійснювати контроль та оцінку, підбирали відповідні методи, розробляли критерії, робили висновки. Заняття проводилось у формі ділової гри (моделювались практичні, проблемні, навчальні ситуації на уроках музики в школі) та будувалося за таким алгоритмом: 1. Кожному учаснику пропонувалось обрати фрагмент уроку музики (гра на музичних інструментах, вступна бесіда, розспівування, вокально-хорова робота тощо) та визначити діяльність педагога та учнів. 2. Учасники тренінгу під час моделювання та проведення ситуацій розподілялися на групи (експерти, учні). 3. Після проведення студентом роботи з аудиторією, усі учасники розробляли методи контролю, критерії оцінювання, створювали засоби діагностики якості засвоєння навчального матеріалу, міцності набутих навичок і вмінь відповідно до визначених цілей та критеріїв оцінки. 4. Почергово (студентом, який моделював ситуацію, експертною групою, учнями, викладачем) пропонувалися методи контролю, критерії оцінювання роботи та фіксувалися на дошці, після чого робився аналіз отриманих результатів. 5. У кінці заняття складали узагальнені схеми, карти контролю, у яких визначалися критерії та шкала оцінювання.

Четверте заняття було присвячене відпрацюванню умінь здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності. Заняття проводилося за таким алгоритмом: 1. Активізація студентів на самопізнання та саморозвиток шляхом створення проблемної ситуації в майбутній професійній діяльності. 2. Самооцінка

студентом розвитку певних професійних якостей. 3. Порівняння самооцінки та оцінки педагога. 4. Індивідуальна рефлексія результатів самодіагностики. 5. Групова рефлексія, коли студенти висловлювалися з приводу отриманих результатів самопізнання та пропонують можливі шляхи саморозвитку.

Загалом, головне завдання тренінгу передбачало організацію відповідного середовища, занурення в освітній простір, організації зворотного зв'язку, активізації процесу групової динаміки, створення ситуації довіри, ініціації процесів експериментування.

Особливість навчальної роботи зі студентами в межах клубу «Я – учитель музики» зумовлювалася специфікою їх професійної підготовки, що передбачало розвиток професійно важливих умінь у тому числі й проєктувальних, необхідних для здійснення цілісного освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Взаємостосунки між учасниками носили невимушений характер, що спонукало майбутніх педагогів до прояву самостійності, ініціативності та творчості, вільному об'єднанню в групи для створення спільних проєктів. Крім того участь у діяльності професійного клубу активізувала студентів до саморозвитку, творчої самореалізації щодо власних професійних схильностей і здібностей, застосування творчого підходу в організації проєктувальної діяльності. Це надавало процесу фахової підготовки практичної спрямованості. Наведемо приклади групових та індивідуальних проєктів, розроблених студентами, які відвідували клуб: «Музика і настрої», «Духовна музика у школі», «Музика і здоров'я», «Я і музика», «Чарівний світ колискових пісень», «Казкові образи в музиці», «Обряд щедрування та його музичний супровід». Така позааудиторна робота сприяла ефективному формуванню проєктувальних умінь майбутніх фахівців та надавала особистісного забарвлення і професійної спрямованості.

Робота наукового гуртка «Творча лабораторія майбутнього вчителя музики» була спрямована на розробку студентами проєктів за різними напрямками (науковий, музично-виконавський, методичний, музично-теоретичний). Під час вибору проєкту нами враховувався індивідуальний інтерес студентів до якогось

виду майбутньої професійної діяльності, наявність проблем в оволодінні ними фаховими знаннями та уміннями, рівень їх музично-виконавської майстерності, рік навчання у виші. Кожен з них обирав свій варіант проекту: участь у конкурсах наукових робіт, конференціях, музичних фестивалях тощо. Ефективним методом відпрацювання проектувальних умінь ми обрали брейнстормінг. Проведення брейнстормінгу було спрямоване на колективний пошук студентами оптимальних шляхів визначення та розв'язання проблемних ситуацій, складних завдань та передбачало заборону критики будь-якої ідеї, свободу висловлювання та обмеження пропонуваних ідей. На початку проведення кожного брейнстормінгу група студентів розподілялася на підгрупи. У підгрупі обирався модератор, функції якого передбачали мотивування учасників до обговорення (окреслення мети, визначення внеску учасників в розв'язання проблеми тощо); регламентацію процесу висловлювання думок; тактичне припинення критики; позитивне та рівне ставлення до всіх учасників; стимулювання потоку креативних ідей. Наведемо приклад брейнстормінгу, на якому студентам було запропоновано наступну ситуацію: «Студентка 4 курсу готувалася до музичного конкурсу-фестивалю. Вона відправила заявку на участь, оплатила організаційний внесок, замовила концертну сукню, всім розповіла про участь у конкурсі, однак довчити один з обраних творів вона не встигає. Знайдіть вирішення цієї ситуації». Під час обговорення проблеми студентами були запропоновані різні варіанти виходу з складного становища, найбільш оптимальні записувалися на дошці, наприклад: відмовитися приймати участь у конкурсі; проконсультуватися у викладачів; змінити програму виступу; прийняти участь в іншому конкурсі; згадати твір з попередньої програми; більше працювати над виконанням програми; домовитися з організаторами й взяти участь у цьому конкурсі на наступний рік; з'їздити на конкурс у якості слухача; розробити детальний проект підготовки до конкурсу, на термін, який залишився до нього. Потім кожна пропозиція обмірковувалася всіма учасниками групи та оцінювалася ефективність обраного варіанту.

Важливим аспектом роботи лабораторії було попереднє рецензування зібраного та обробленого матеріалу, а потім захист його під час загальної дискусії

на імітованій науково-практичній конференції. Наведемо приклади проектів творчої лабораторії: «Набуття інтонаційного досвіду», «Механізм одухотворення музичних творів», «Інтонування інструментальних творів в процесі створення власної інтерпретації». Використання цього виду позааудиторної роботи значною мірою заохочувало студентів до вивчення складних тем, сприяло підвищенню результативності навчання, наближуючи його до умов реальної педагогічної діяльності.

3.2. Ефективність формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

На третьому етапі експериментальної роботи – підсумково-результативному – узагальнювався накопичений практичний досвід й отримані результати, визначалася ефективність формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки. Діагностика здійснювалася за методикою констатувального етапу експерименту. Кількісні дані дають можливість стверджувати, що в результаті впровадження розробленої нами функціональної моделі відбулися позитивні зміни в формуванні проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки за всіма критеріями та показниками.

Якісний аналіз отриманих результатів за *показниками особистісного* критерію формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки дає підстави стверджувати, що більшість (75 %) студентів ЕГ усвідомлюють вплив проектувальних умінь на підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх учителів музики. Позитивний результат педагогічної діяльності респонденти пов'язують з комплексом проектувальних умінь. Майбутні вчителі музики КГ визначають значення окремих умінь: 10 % – формулювання мети, 23 % – планування власної навчально-пізнавальної діяльності, 17 % – застосування контролю та оцінки, 5 % – здійснення саморефлексії. Отже, у контрольній групі зміни в ставленні студентів до

проектувальної діяльності не відбулися, тоді як у експериментальній групі всі респонденти виявили стійкий інтерес до проектувальної діяльності.

Аналіз відповідей по другому показнику свідчить, що студенти ЕГ керувалися пізнавальними мотивами в застосуванні проектувальних умінь. Наприклад, «хочу підвищити власний професійний рівень», «потрібно навчитися готуватися до самостійних робіт», «треба подолати труднощі у виступах на семінарських заняттях». Респонденти контрольної групи переважно називали зовнішні мотиви: «потрібно виконувати програму дисципліни», «не можна відмовляти викладачам», «потрібна гарна оцінка», «хочу, щоб мене помітили». Як бачимо, позитивна динаміка відбулася тільки в мотивації студентів ЕГ.

Виявлення особливостей рефлексії як показника особистісного критерію сформованості проектувальних умінь показало, що студенти ЕГ оволоділи умінням здійснювати рефлексію. Вони в кінці кожного заходу визначали причини успіхів та невдач та намічали шляхи їх подолання. Усі респонденти прагнули до постійного саморозвитку. Дані КГ залишились майже на тому ж рівні. Студенти цієї групи не використовували рефлексивні вміння в навчально-пізнавальній діяльності, тому помилки в підготовці до різних видів занять повторювалися. На основі шкали оцінювання ми визначили стадії саморозвитку студентів ЕГ. З активною реалізацією потреби в саморозвитку (55 балів і більше) виявилось 45 % респондентів, це на 30 % більше ніж на початку експерименту. З відсутньою чіткою потребою в саморозвитку стало 55 % студентів, їх кількість збільшилася на 15 %. З призупиненим саморозвитком студентів у цій групі не виявлено, тоді як у КГ зміни майже не відбулися.

Отже, результати дослідження особистісного критерію сформованості проектувальних умінь студентів показали, що для більшості з них притаманні ініціативність, активність, бажання пізнавати, самовдосконалюватися, ставити нові цілі. Це позитивно позначилося на формуванні професійних умінь. У майбутніх учителів музики КГ відбулися незначні зміни, деякі з них усвідомлювали необхідність змін у власній навчально-пізнавальній діяльності, однак шляхів виходу з цієї ситуації не бачили.

Дані за результатами першого показника когнітивного критерію – знання структури педагогічного проектування та змісту проектувальних умінь – свідчать, що 80 % студентів ЕГ відповіли на тести правильно, 20 % допустили незначні помилки. Наприклад, неправильно визначили прізвища науковців, засновників методу проектів. Респонденти КГ допускали помилки у визначенні основних понять, структури проектувальної діяльності, розкриття змісту проектувальних умінь. Правильно відповіли на тестові завдання усього 30 % опитуваних.

Виявлення даних щодо обізнаності майбутніх учителів музики про використання проектувальних умінь у фаховій підготовці дає можливість стверджувати, що студенти ЕГ володіють знаннями про зміст та структуру проектувальної діяльності, розуміють вплив проектувальних умінь на фахову підготовку, встановлюють зв'язок між використаним умінням та підвищенням рівня навчально-пізнавальної діяльності. Респонденти КГ розуміють важливість проектувальних умінь, однак не володіють знаннями щодо їх сутності, особливостей використання у власній фаховій підготовці. Аналіз якісно-кількісних даних свідчить, що стан сформованості проектувальних умінь у ЕГ є сприятливим, а в КГ – потребує поліпшення.

Аналіз результатів отриманих наприкінці формувального етапу експерименту за показниками моделювального критерію засвідчив позитивну динаміку практичного оволодіння майбутніми вчителями музики проектувальними уміннями. 25 % студентів ЕГ мають високий рівень умінь виявляти проблему, 40 % – достатній. Вони аналізують ситуацію, встановлюють причино-наслідкові зв'язки, роблять висновки, обґрунтовують думку. Респонденти цієї групи точно констатували утруднення суб'єктів учіння в певній практичній ситуації та чітко формулювали проблему. Більшість майбутніх учителів музики КГ (60 %) не могли правильно її визначити. Деякі респонденти (30 %) визначали проблему, однак не могли вербально її означити. На нашу думку, відсутність цілеспрямованої роботи з формування уміння усвідомлювати проблеми власної навчально-пізнавальної діяльності призводить до неефективної організації навчально-пізнавальної діяльності: наявність потреби в постійній

допомозі викладача, зразках діяльності, повільний темп засвоєння навчального матеріалу, невміння визначити пріоритетність дій під час підготовки до занять.

Результати розв'язання практичних ситуацій за другим показником моделювального критерію показали, що студенти ЕГ самостійно уміють визначати мету власної навчально-пізнавальної діяльності, узгоджують її з загальною метою навчального предмету. Важливо зазначити, більшість з них (65 %) розділяють загальну мету на додаткові, які допомагають глибше усвідомлювати навчальний матеріал та ретельно готуватися до занять. Респонденти КГ самостійно цілі майже не ставлять. Більшість з них (57 %) приймають загальні цілі, які ставить перед ними викладач.

Під час розв'язання практичних ситуацій за третім показником майбутні вчителі музики ЕГ (70 %) продемонстрували уміння виокремлювати основні етапи роботи над навчальним матеріалом, встановлювати логіку та зв'язок між його частинами. Ці студенти узгоджували всі пункти плану з метою, уміли складати різні види плану. Уміння планувати в респондентів КГ залишилися на тому ж рівні. Для них було складно розробляти розгорнутий план. Часто зустрічалися невідповідність і неузгодженість пунктів плану між собою. План був схематичним, поверховим, не відображав сутність та глибину навчального матеріалу, часто використовувалися шаблони.

Особливістю розв'язання практичних ситуацій за показником «підбір адекватних способів дій та обґрунтованість їх доцільності» було детальне продумування студентами ЕГ кожного кроку навчально-пізнавальної діяльності. Для них притаманним було визначення декількох варіантів вирішення одного й того ж завдання та вибір оптимального. Ці респонденти виявляли творчість, залучали знання з інших дисциплін. Наприклад, у практичній ситуації № 16 «Розкриття художнього образу музичного твору» (дисципліна «Методика музичного виховання») до першого пункту плану, виявлення головного емоційного забарвлення твору, студенти пропонували: прослуховування музичного твору в якісному виконанні симфонічного оркестру, повторне прослуховування твору з одночасним аналізом партитури, виокремлення

основних тем твору, визначення ролі інструментів симфонічного оркестру, використаних композитором для створення художнього образу головних тем, проведення пошукової діяльності щодо природи походження головних тем (композиторські, народні), визначення стилістики оркестрування, перегляд театралізованих постановок на цей твір (сучасні, попередні), ознайомлення з думкою критиків різних часів про цей твір, викласти в есе власні враження від прослуховування. Другий пункт плану, визначення засобів музичної виразності, розкривався студентами через такі дії: встановлення відповідності між вибором інструментів (їх тембрів, виконавськими можливостями) та інтонаціями, які передають певний художній образ; аналіз штрихів, динаміки, артикуляції, мелізматики, пунктуації. У третьому пункті плану, характеристика художнього образу, респонденти наводили такі приклади дій, що забезпечували його реалізацію: визначення прототипу художнього образу, його інтерпретація композитором; знаходження відповідного образу в різних видах мистецтва, вербальна характеристика художнього образу, визначення його актуальності для епохи створення та сучасної, виявлення глибини розкриття образу. До четвертого пункту плану, розкриття основної ідеї твору, студенти запропонували такі способи дій: визначення змістово-сутнісної цілісності твору як продукту емоційного хвилювання, виокремлення головної думки, ідейного висновку, що витікає з цілісного осягнення твору; єдність і взаємодія всіх компонентів твору в створенні художньо-образного змісту; ознайомлення з світоглядом композитора, розумінням ним сенсу життя, його особистим досвідом, творчими пошуками, епохою створення твору, аналіз рукописів, архівних документів. Пункт плану, визначення стилістики творчості композитора, студенти розкривали через особливості побудови гармонії (альтерації, ускладнення структури акордів, використання закономірностей обертонового звукоряду), ускладнення або спрощення музичної мови, використання технічних хитрощів, вибір музичної форми для написання твору.

Спостереження за розв'язанням практичних ситуацій за останнім показником моделювального критерію дало можливість зробити висновок, що майбутні

вчителі музики ЕГ (83 %) здійснюють покроковий контроль та оцінку навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності. Вони можуть розподіляти увагу між різними компонентами педпроцесу, помічати навіть незначні зміни, здійснювати своєчасну корекцію на основі адекватної оцінки. Студентам КГ складно було здійснювати оцінку діяльності, так як переважна більшість з них (55 %) не могла визначати параметри оцінювання.

Узагальнені дані за усіма показниками та критеріями рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки відображені в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Динаміка рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, %

| Рівні | Експериментальна група | | Динаміка | Контрольна група | | Динаміка |
|-----------|------------------------|------------------|----------|----------------------|------------------|----------|
| | Констатувальний зріз | Прикінцевий зріз | | Констатувальний зріз | Прикінцевий зріз | |
| Високий | 3,4 | 25 | +21,6 | 2,6 | 3,7 | +1,1 |
| Достатній | 28 | 40 | +12 | 29 | 31,3 | +2,3 |
| Середній | 33,3 | 31,6 | -1,7 | 34,7 | 36 | -1,3 |
| Низький | 35,3 | 3,4 | -31,9 | 33,7 | 29 | -4,7 |

Як видно з таблиці кількість студентів високого рівня експериментальної групи збільшилася на 21,6 %, контрольної тільки на 1,1 %; достатнього ЕГ – на 12 %, КГ – на 2,3 %. Отже, позитивна динаміка простежується в експериментальній групі. Якісний аналіз даних прикінцевого етапу експерименту показав, що в контрольних і експериментальних групах значно відрізнявся рівень сформованості проєктувальних умінь у студентів. Майбутні вчителі музики експериментальних груп (65 %) під час підготовки до навчальних занять використовували весь комплекс проєктувальних умінь, найбільш часто застосовували вміння виявляти проблеми, ставити мету, планувати, контролювати та оцінювати діяльність. Не завжди деяким студентам (35 %) вдавалося

самостійно підібрати відповідні способи дій, проте для них було характерним звернення по допомогу до викладачів. Це свідчило про усвідомлення важливості проєктувальних умінь у підвищенні ефективності фахової підготовки. Майбутні вчителі музики КГ використовували тільки деякі уміння, переважно планування, контроль та оцінку. Визнаючи труднощі у власній навчально-пізнавальній діяльності, вони не прагнули знаходити способи їх усунення. Ініціативи в отриманні консультацій не проявляли. Однак на пропозицію викладача здійснити корекцію навчально-пізнавальної діяльності погоджувалися.

Позитивні зміни у сформованості проєктувальних умінь майбутніх учителів музики ЕГ, на нашу думку, забезпечили педагогічні умови, створені викладачами вишу. Так, до робочих програм фахових дисциплін та педагогічної практики були внесені навчальні завдання, які розкривали зміст проєктувальних умінь та практичні завдання, що спрямовані на їх формування. Відзначимо узгодженість матеріалу з означеної проблеми в різних дисциплінах. Це дало можливість студентам глибоко засвоїти особливість побудови навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності за допомогою проєктувальних умінь та узагальнити їх, переносити на дисципліни інших циклів.

Для підтвердження експериментальних даних застосували методи математичної статистики (дод. Ц). Використовуючи різницю між середніми та матрицю, обернену до використовуваної при обчисленні роздільної функції, оцінили розходження між багатовимірними середніми за статистикою Фішера. Обчислене значення статистики дорівнює 4.33 за 3 та 46 степенях свободи. Критичне ж значення дорівнює 4.24 за тих же степенів свободи та рівня значущості $\alpha=0.01$. Це означає, що багатовимірні середні відрізняються суттєво і вибір хибної гіпотези можливий лише 1 раз зі 100 випадків. Дані математичної статистики підтвердили ефективність запропонованої функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час вивчення нормативних фахових дисциплін, варіативної фахової дисципліни, в позааудиторній роботі та ефективність формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Аналіз реалізації навчально-організаційного етапу функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки показав ефективність експериментальної роботи, яка передбачала надання допомоги із питань означеної проблеми; упровадження в зміст програм фахових дисциплін і практик спеціальних завдань, спрямованих на формування проєктувальних умінь; організація та управління студентським клубом «Я – учитель музики», науковим гуртком «Творча лабораторія майбутнього вчителя музики»; викладання спецкурсу «Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики».

Для формування кожного проєктувального уміння були підібрані відповідні методи. Розвитку уміння визначати навчальну проблему сприяли такі: аналіз наукових досліджень, пригадування власних проблем під час вивчення музики, визначення проблем під час практики, перегляд відеофрагментів уроків, аналіз педагогічних ситуацій; «створення метафоричного образу проблеми»; «ресурсне розгортання»; подивитися на проблему з позиції інших учасників навчального процесу; «рефреймінг проблем».

Формулювання мети забезпечували такі методи: визначення власних цілей; до однієї проблеми визначити якомога більше цілей; виявити відповідність між проблемою та метою. Для формування уміння складати план були доцільними такі методи: визначити відповідність плану поставленій меті; розділити навчальний матеріал на частини та виділити головне; визначити тип плану, довести думку; скласти план діяльності за опорними словами; встановити зв'язок між пунктами плану; встановити порушення логіки в плані. Підбір способів дій –

визначення алгоритму дій до кожного пункту плану, відповідності способу дій; доведення необхідної та достатньої кількості дій до кожного пункту плану. Контроль – розроблення критеріїв контролю; контроль діяльності однокурсників; перевірка власної діяльності за визначеними критеріями; порівняння результатів самоперевірки завдання з педагогічною оцінкою; складання схем, карт аналізу різних видів діяльності. Оцінка – розробка шкали оцінювання відповідно критеріїв; оцінка діяльності однокурсників, самооцінка; порівняння оцінки наданої викладачем (однокурсником) з власною.

Стимулюванню студентів до рефлексивної діяльності сприяло використання опорних схем, таблиць спостережень; ведення щоденникових записів; відеозаписи уроків з наступним аналізом (самоаналізом) і обговоренням; рефлексивні запитання.

Експериментальна перевірка розробленої функціональної моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки підтвердила доцільність її впровадження в практику вищих навчальних закладів. Аналіз отриманих даних доводить, що за всіма визначеними критеріями та показниками спостерігалася інтенсивніша позитивна динаміка в експериментальній групі порівняно з контрольною.

На нашу думку, проєктувальні уміння допоможуть студентам під час вивчення фахових дисциплін та проходження педагогічної практики встановлювати взаємозв'язок і взаємозумовленість музичних явищ, зв'язок між теорією та практикою. Вони сприятимуть оволодінню аналізом фактичного матеріалу, узагальненню, осмисленню, теоретичному обґрунтуванню та формулюванню конкретних висновків, пропозицій. Також проєктувальні уміння забезпечать ефективність виконання студентом індивідуальних завдань, активізуватимуть його педагогічну діяльність, ініціативність щодо самостійного та творчого розв'язання професійних педагогічних завдань.

Основні положення розділу викладені в авторських публікаціях [185; 187; 191; 192; 194; 197].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано розв'язання проблеми формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, що виявляється в обґрунтуванні та розробленні функціональної моделі формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, її апробації у відповідно створених педагогічних умовах.

Результати проведеного дослідження засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких висновків:

1. Динамічність навчально-виховного процесу, постійна зміна різних факторів вимагають від майбутнього вчителя музики низки вмінь, які б давали можливість успішно здійснювати навчально-пізнавальну та педагогічну діяльність. Установлено, що до таких умінь науковці відносять проектувальні вміння, які значно підвищують ефективність навчального процесу, дозволяють побудувати його більш раціонально, з урахуванням усіх закономірностей і факторів, які впливають на нього.

Уточнено сутність поняття «проектувальні вміння майбутнього вчителя музики»: це дидактично доцільні способи дій студента, які передбачають самостійне виявлення ним ускладнень в оволодінні музично-педагогічним навчальним матеріалом, трансформування проблеми в мету, розгортання раціональної процедури досягнення та осмислення шляху її реалізації. До таких умінь віднесено: визначення проблеми, формулювання мети, планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності, підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання, контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності, здійснення рефлексії.

2. Обґрунтовано функціональну модель, яка забезпечує формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Модель розкриває загальну структуру, особливості функціонування та послідовність формування проектувальних умінь у просторі професійної

підготовки. Уся робота здійснювалася протягом трьох етапів. У межах теоретико-аналітичного етапу досліджено стан педагогічних умов та рівень сформованості проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики. На навчально-організаційному етапі реалізовано зміст навчання, форми, методи, спрямовані на формування проєктувальних умінь. Підсумково-результативний етап передбачав виявлення динаміки оволодіння проєктувальними вміннями.

Важливим компонентом функціональної моделі є педагогічні умови, які забезпечують ефективне формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. До них ми віднесли: спрямованість змісту фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик на формування проєктувальних умінь; підбір форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь; використання міжпредметних зв'язків для формування проєктувальних умінь під час викладання фахових дисциплін.

3. Схарактеризовано критерії, показники, рівні сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. З'ясовано, що показниками особистісного критерію формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки є ставлення до проєктувальної діяльності; мотиви використання проєктувальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики; здійснення рефлексії; когнітивного – знання структури педагогічного проєктування та змісту проєктувальних умінь; обізнаність щодо сутності формування проєктувальних умінь у фаховій підготовці; моделювального – визначення проблеми; формулювання мети; планування навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності; підбір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання; контроль та оцінка навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності.

Діагностика рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки відповідно до визначених критеріїв та показників показала, що для переважної більшості майбутніх учителів музики характерним був середній (33,3 %) та низький (35,3 %) рівні сформованості

проектувальних умінь. Достатній рівень відзначався у 28 % досліджуваних. Високий рівень проектувальних умінь складав усього 3,4 %. Аналіз одержаних результатів указує на особливо низькі показники сформованості проектувальних умінь за когнітивним та моделювальним критеріями.

4. Експериментальна перевірка ефективності функціональної моделі формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки засвідчила, що позитивна динаміка оволодіння проектувальними вміннями забезпечується взаємопов'язаною роботою з викладачами та студентами: надання допомоги з питань формування проектувальних умінь у процесі фахової підготовки; упровадження в зміст програм фахових дисциплін і практик спеціальних навчальних та практичних завдань, спрямованих на формування проектувальних умінь; участь майбутніх учителів музики в студентському клубі «Я – учитель музики» та науковому гуртку «Творча лабораторія майбутнього вчителя музики». Розроблені методичні рекомендації до фахових дисциплін, спецкурс «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» дали можливість якісно здійснювати процес формування проектувальних умінь.

Використання різних форм навчання ((вступна, інформаційна, оглядова, проблемна, керована, з паузами, за участю студентів, із помилками; лекція-візуалізація, відеолекція, лекція-діалог, лекція-конференція); круглий стіл; тренінг; ділова та рольова ігри; інтелектуальна гра «Атака»; груповий та індивідуальний проекти; практичні заняття; самостійна та індивідуальна робота; семінари (теоретичні, практичні, проблемні); консультації (індивідуальні, групові); майстер-класи; брейнстормінг) сприяло формуванню позитивної мотивації до цієї діяльності, усвідомленню необхідності глибокого оволодіння проектувальними вміннями.

Аналіз методів навчання дав можливість обрати для експериментального дослідження такі, які забезпечували рівномірну інтерактивну діяльність і педагога, і студента. До них віднесли бліц-інтерв'ю; аналіз конкретних ситуацій; метод зворотного зв'язку; моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій

(навчальних та практичних); дискусія; презентація; самодіагностика; портфоліо-скарбничка; самооцінка; самоаналіз.

Аналіз отриманих даних доводить, що за всіма визначеними критеріями та показниками спостерігалася інтенсивніша позитивна динаміка в експериментальній групі порівняно з контрольною. Високий рівень у ЕГ має 25 % студентів, у КГ респондентів із таким рівнем – 3,7 %. Кількість майбутніх учителів із достатнім рівнем в ЕГ збільшилася на 12 %, у КГ – лише на 2,3 %. Найбільша різниця між показниками до експерименту та після нього помітна в ЕГ: із середнім рівнем кількість студентів становить – 31,6 %, із низьким – 3,4 %. У контрольних групах різниця між даними констатувального та прикінцевого зрізів була незначною: із низьким рівнем кількість респондентів зменшилася на 4,7 %, із середнім – на 1,3 %. Це свідчить про ефективність розробленої моделі формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки порівняно з традиційною.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Перспективним необхідно вважати перенесення теоретико-методичних положень проведеного дослідження на інші галузі підготовки майбутніх педагогів, простеження індивідуальних особливостей студентів у процесі формування проєктувальних умінь, забезпечення наступності формування проєктувальних умінь на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : [учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Э.Б. Абдуллин, Е.Н. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей Ин-та повышения квалификации, преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ун-тов] / О.А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
4. Аверкин В.Н. Проекты в системе образования и их эффекты / В.Н. Аверкин // Народное образование. – 2011. – № 9. – С. 36–40.
5. Аверьянов А.Н. Системное познание мира : Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
6. Агейкіна-Старченко Т.В. Професійна компетентність вчителів мистецьких дисциплін : [навчально-методичний посібник] / Т.В. Агейкіна-Старченко ; [ред. В.І. Ковальчук]. – Вінниця : «Ніланд – ЛТД», 2010. – 160 с.
7. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться / Ю.П. Азаров. – М. : Изд-во полит. л-ры, 1989. – 333 с.
8. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 264 с.
9. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный поход / М.К. Акимова, В.Г. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
10. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики : [монография] / Н.А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
11. Алексюк А.Н. Методи навчання і методи учіння / А.Н. Алексюк. – К. : Знання, 1980. – 218 с.

12. Алисиевич Е.П. Формирование проектных умений студентов средних специальных учебных заведений технического профиля : дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Павловна Алисиевич. – Шуя, 2009. – 223 с.

13. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1990. – 560 с.

14. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.

15. Андреев В.И. Основы профессионального творчества: Введение в ТРИЗ : [конспект лекций] / В.И. Андреев ; [ред. М.М. Зиновкина]. – М. : МГИУ, 2004. – 64 с.

16. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 138 с.

17. Андрущенко В. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [монографія] / В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов [та ін.] ; [ред. В. Андрущенко, В. Луговий]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

18. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога : творчество и культура мышления : дис. ... на соиск. учен. степ. доктора психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Олег Сергеевич Анисимов. – М., 1994. – 86 с.

19. Антонюк Г.А. Социальное проектирование и управление общественным развитием : теоретико-методический аспект / Г.А. Антонюк. – Минск : Наука и техника, 1986. – 204 с.

20. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы / А.В. Антюхов // Высшее образование в России. – 2010. – №10. – С. 26–28.

21. Апраксина О.А. Современные требования к школьному учителю-музыканту / О.А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – Вып. 15. – С. 31–43.

22. Арванітопуло Е.Г. Педагогічні основи використання проектної методики у навчанні іноземних мов / Е.Г. Арванітопуло // Теоретичні питання освіти та виховання : [зб. наук. праць]. – Вип. 13. – К. : КДЛУ, 2000. – С. 21–23.

23. Ардашкин И.Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И.Б. Ардашкин // Известия Томск. политехнич. ун-та. – 2004. – № 4. – Т. 307. – С. 147–150.

24. Арстанов М.Ж. Проблемно-модельное обучение / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата : Мектеп, 1980. – 207 с.

25. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : Книга учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.

26. Ашеро́в А.Т. Метод определения структуры и содержания учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе системотехнической подготовки / А.Т. Ашеро́в, В.И. Шеховцова // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХПШ», 2009. – № 1. – С. 45–54.

27. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

28. Бабанский Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований : Дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

29. Байденко В.И. Болонский процесс : Проблемы, опыт, решение / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 112 с.

30. Балл Г.А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

31. Баранов С.П. Сущность процесса обучения / С.П. Баранов. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.

32. Баранова З.Я. Формирование проектировочных умений студентов университета в процессе педагогической практики : дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Зубарзят Яхиновна Баранова. – Ижевск, 1997. – 161 с.

33. Батищев Г.С. Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма) / Г.С. Батищев // Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – С. 42–59.

34. Батієвська Т.В. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т.В. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.

35. Баханов К.О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі / К.О. Баханов. – Донецьк : ЛАНДОН–XXI, 2013. – 520 с.

36. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : [монография] / В.С. Безрукова . – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

37. Бережна Л.К. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Л.К. Бережна // Теорія та методика управління освітою. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – 2010. – № 3 – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10beripa.pdf>.

38. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

39. Берштадский М.Е. Когнитивная технология обучения : теория и практика применения / М.Е. Берштадский. – М. : Сентябрь, 2011. – 256 с.

40. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика III тысячелетия) / В.П. Беспалько – М.-Воронеж : Изд. Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.

41. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

42. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Подготовка специалистов : [учеб.-метод. пособие] / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
43. Беспалько В.П. О возможности системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.
44. Бестужев-Лада И.В. Социальное прогнозирование : [курс лекций] / И.В. Бестужев-Лада. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 392 с.
45. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
46. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
47. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 томах / П.П. Блонский. – Т. 1. – М : Педагогика, 1979. – 304 с.
48. Боднарук І.М. Професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя музики в умовах розвитку національної освіти / І.М. Боднарук // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти : [матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції]. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 229–232.
49. Болдырев Е.В. Подготовка студентов к проектно-инновационной деятельности: теоретическая модель и опыт ее реализации / Е.В. Болдырев, И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 35–41.
50. Бондар С.П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С.П. Бондар, Л.Л. Момот, Л.А. Липова, М.І. Головка. – Рівне : «Тетіс», 2003. – 228 с.
51. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – Т. 9. – С. 20–27.

52. Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В.Й. Бродовська, В.О. Грушевський, І.П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

53. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер [пер. с англ. О.К. Тихомирова] ; [ред. А.Р. Лурия]. – М. : Акад. пед. наук РСФСР. – 1962. – 84 с.

54. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер [пер. с англ. К.И. Бабицкого]. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

55. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. : Изд-во ин-та практической психологии, 1996. – 392 с.

56. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся : [кн. для учителя] / В.К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.

57. Бутенко Л.Л. Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету / Л.Л. Бутенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2016. – № 1 (298). – С. 20–29.

58. Бутченко Т.І. Зміст поняття «проектування» / Т.І. Бутченко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – № 37. – С. 144–154.

59. Бутченко Т.І. Соціально-політичне проектування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : [монографія] / Т.І. Бутченко. – Запоріжжя : КСК-Альянс, 2011. – 280 с.

60. Вакуленко О.В. Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації сучасного вчителя / О.В. Вакуленко // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. пр.]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. LIII. – Ч. I. – С. 33–43.

61. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.

62. Васильева Е.В. Проектная деятельность и продвижение инноваций в систему образования / Е.В. Васильева // Вестник высшей школы. – 2010. – № 9. – С. 35–37.

63. Веретенко Т.Г. Управління навчально-освітньою діяльністю студентів засобами проектів / Т.Г. Веретенко, С.М. Соболева // Вісник Національного технічного університету України (Філософія. Психологія. Педагогіка) : [зб. наук. пр.]. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2007. – № 2 (20). – Ч. 1. – С. 99–101.

64. Вознюк Л.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до виховання підлітків засобами дзвонарства /Л.М. Вознюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини] / [ред. кол. : Н.С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 14–19.

65. Волкова Т.В. Методика професійного навчання : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Т.В. Волкова. – Бердянськ : Видавництво ТОВ «Модем-1», 2008. – 340 с.

66. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский ; [ред. М.Г. Ярошевский]. – М. : Институт психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

67. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. – М. : МГУ, 1988. – 255 с.

68. Гальперин П.Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П.Я. Гальперин, В.Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

69. Гартунг Ю.А. Программно-целевой метод управления качеством учебного процесса / Ю.А. Гартунг, К.К. Кайдаров. – Алма-Ата : Мактеп, 1982. – 144 с.

70. Гафитулин М.С. Адаптивная теория решения изобретательских задач (АТРИЗ) / М.С. Гафитулин // Технологии творчества. – 1998. – № 2. – С. 40–43.

71. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : [учебное пособие] / В.И. Гинецинский – СПб. : Изд-во СПб ГУ, 1992. – 151 с.

72. Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : [монографія] / І.Я. Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О.В. Ткачук, 2013. – 416 с.

73. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України / С.У. Гончаренко // Освіта. – 1994. – № 78-79. – С. 30–36.

74. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко [та ін.]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.

75. Горнов А.М. Формирование проектировочных умений учителя в системе повышения квалификации : дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Михайлович Горнов. – Кемерово. – 2002. – 222 с.

76. Гребенкина Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... на соиск. учен. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Лидия Константиновна Гребенкина. – М., 2000. – 441 с.

77. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : [монографія] / В.М. Гриньова. – К. : Академія, 1998. – 300 с.

78. Громько Ю.В. Исследование и проектирование в образовании / Ю.В. Громько, Н.В. Громько // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 66–69.

79. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с. – («Системные основания образовательной технологии»).

80. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : [навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2005. – 366 с.

81. Гуренко О.І. Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : [навч. посібн. для студ. ВНЗ] / [ред. К.О. Баханов]. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

82. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.

83. Гусак П.М. Підготовка учителя : Технологічні аспекти / П.М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
84. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Людмила Василівна Гусейнова. – К., 2005. – 20 с.
85. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
86. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
87. Давыдова Г.И. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие с учащимися как фактор развития профессионализма педагога / Г.И. Давыдова // Рефлексивные процессы и управление : [материалы VI Международного симпозиума] / [ред. В.Е. Лепский]. – М. : «Когито-Центр», 2007. – С. 27–29.
88. Данилова О.В. Мультимедія власноруч : текст, графіка, аудіо, анімація, відео / О.В. Данилова, В.П. Манако, Д.В. Манако. – К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
89. Даофен Сі. Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Сі Даофен. – К., 2015. – 23 с.
90. Дворник Ю.Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Юрій Феодосійович Дворник. – Київ, 2013. – 20 с.
91. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» – професійна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111.html?start>.

92. Джури́нский А.Н. Развитие образования в современном мире : [учеб. пособие] / А.Н. Джури́нский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
93. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід : [колективна монографія] / Л.В. Коваль, А.М. Крамаренко, К.І. Степанюк ; [ред. Л.В. Коваль]. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. – 455 с.
94. Дитрих Я. Проектирование и конструирование : Системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 456 с.
95. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
96. Додусенко Н.О. Проектна діяльність у початковій школі : [методичні рекомендації] / Н.О. Додусенко, І.В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.
97. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
98. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы : [кн. для учителя] / В.К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
99. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
100. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій : [навч. посібник] / [автор-укладач Н.П. Наволокова]. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 176 с.
101. Єлькін А.В. Проектна технологія навчання, данина моді чи нагальна потреба [Електронний ресурс] / А.В. Єлькін. – Режим доступу : <http://npo.vo.uz/publ/13-1-0-90>.
102. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / І.Г. Єрмаков. – Режим доступу : <http://www.library.edu-ua.net/>.

103. Жигірь В.І. Професійно-педагогічна компетентність менеджера освіти : теоретичні та методичні аспекти : [монографія] / В.І. Жигірь. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2014. – 624 с.
104. Жиляєва Ю.М. Метод проектів та проектна технологія в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя [Електронний ресурс] / Ю.М. Жиляєва. // Наукові записки Малої академії наук України – 2009. – № 44. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3019/>.
105. Завалко К.В. Інноваційні процеси в музично-педагогічній освіті України / Є.В. Завалко // Інновації в освіті. – 2013. – № 3. – С. 75–85.
106. Завалко К.В. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності / К.В. Завалко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 1. – С. 43–50.
107. Завалко К.В. Самовдосконалення вчителя музики: теорія та технологія : [монографія] / К.В. Завалко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 274 с.
108. Завалко К.В. Теоретичне визначення технологічної моделі самовдосконалення майбутнього вчителя музики (скрипаля) / К.В. Завалко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [зб. наук. праць УДПУ імені П. Тичини]. – Вип. 14. – К. : Міленіум, 2005. – С. 20–25.
109. Загвязинский В.И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45–50.
110. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – [6-е изд., стер.] – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с
111. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
112. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования : [учеб. пособие] / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

113. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.
114. Занков Л.В. Обучение и развитие / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1975. – 440 с.
115. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск : Урал. ун-т, 1988. – 118 с.
116. Зосименко О.В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : [метод. рек. для викл. та студ. пед. вищ. навч. закл.] / О.В. Зосименко // Сумський держ. педагогічний ун-т імені А.С.Макаренка. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 43 с.
117. Игошев Б.М. Профессиональная мобильность учителя : организационно-педагогический аспект / Б.М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 34–40.
118. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков // Народное образование. – 1964. – № 1. – 13 с.
119. Ильина Т.А. Структурно-системный подход в обучении / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.
120. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач / И.И. Ильясов. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1992. – 140 с.
121. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. – 200 с.
122. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : [пособие для преподавателей] / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М. : Логос, 1994. – 208 с.
123. Ильченко О.Г. Проектне навчання в освітній системі «Довкілля» як умова міжгалузевих зв'язків змісту освіти / О.Г. Ильченко // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3 (72). – С. 40–42.
124. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти : [колективна монографія] / Н.А. Глузман, М.М. Марусинець, Л.Є. Петухова ; [ред. Л.В. Коваль]. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2012. – 503 с.

125. Кабриль К.В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Катерина Володимирівна Кабриль. – Київ, 2013. – 20 с.
126. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание : избранные статьи / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
127. Казаневская В.В. Философско-методологические основания системного подхода / В.В. Казаневская. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1987. – 232 с.
128. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – С. 175–225.
129. Карандаш С.М. Проектна технологія : від теорії до практики [Електронний ресурс] / С.М. Карандаш. – Режим доступу : <http://www.osnova.com.ua/magazines/3/167/6727>.
130. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Г. Кедрович [пер. с пол. Г. А. Цисовской]. – К. : Вища школа, 2001. – 355 с.
131. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43 с.
132. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе : Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
133. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
134. Климберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Климберг [пер. с нем. В.С. Семенихина]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
135. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.
136. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения : [учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-

технического и высшего образования] / Е.Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

137. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : [монографія] / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

138. Коваль Л.В. Професійна підготовка педагогічних кадрів у контексті розвитку сучасної початкової освіти / Л.В. Коваль // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010. – Ч. II. – Вип. 191. – С. 53–58. – (Серія «Педагогічні науки»).

139. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : [учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

140. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А.В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.

141. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; [ред. И.А. Колесникова]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

142. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина [та ін.] ; [ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

143. Коротов В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В.М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

144. Косенко П.Б. Теорія і практика особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики – гітариста : [монографія] / П.Б. Косенко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. – 236 с.

145. Косогова О.О. Метод проектів у практиці сучасної школи / О.О. Косогова. – Х. : «Ранок», 2011. – 144 с.

146. Костенчук И.А. Коммуникативные аспекты совместной проектной деятельности // Проектирование в образовании : проблемы,

поиски, решения : [сб. науч. тр.] / И.А. Костенчук. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. – С. 75–78.

147. Костишина Г.І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів : теорія і практика : [монографія] / Г.І. Костишина, В.М. Чайка. – Тернопіль, 2010. – 349 с.

148. Кострова Ю.С. Метод проектов на занятиях по высшей математике в контексте компетентностного подхода / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 8. – Т. 2. – С. 14–117.

149. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк, В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура ; [ред. Л.М. Проколієнко] . – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

150. Коць М.О. Психолого-педагогічні засоби оптимізації здатностей майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії / М.О. Коць // Практична психологія та соціальна робота (науково-практичний освітньої-методичний журнал). – 2008. – № 2. – С. 49–61.

151. Кравченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Юлія Михайлівна Кравченко. – К., 2006. – 22 с.

152. Кравченко Г.Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г.Ю. Кравченко, Н.Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.

153. Крамаренко А.М. Гуманістично-зорієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи : [монографія] / А.М. Крамаренко. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. – 190 с.

154. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.

155. Кремешна Т.І. Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання : [навчально-методичний посібник] / Тетяна Іванівна Кремешна. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2010. – 168 с

156. Кривильова О.А. Підготовка магістрів до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу / О.А. Кривильова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. статей]. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 32. – Ч. 2. – С. 258–262.

157. Куева Давіла Л.С. Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності / Л.С. Куева Давіла // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : [зб. наук. праць]. – Одеса, 2012. – № 5/6. – С.133–138.

158. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности : [метод. пособ.] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан . – СПб. : [б. и.] ; Рыбинск : Н.-и. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

159. Кукушин В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.

160. Купавцев А.В. Учебная задача: деятельностный аспект / А.В. Купавцев // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 46–49.

161. Куркин Е.Б. Организационное проектирование в образовании : [учебное пособие] / Е.Б. Куркин. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 400 с.

162. Кучинский Г.М. Диалог в процессе решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии / Г.М. Кучинский ; [ред. Б.Ф. Ломова]. – М. : Наука, 1981. – 278 с.

163. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск : Университетское, 1988. – 210 с.

164. Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лариса Павлівна Лабінцева. – Луганськ, 2007. – 20 с.

165. Лабунець В.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.

166. Лабунець В.М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики : теорія та практика / В.М. Лабунець, Ж.Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.

167. Лебедева В.П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 23–29.

168. Лебедева В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25–30.

169. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.– 320 с.

170. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании : [монография] / Т.И. Левченко. – К. : МАУП, 1995. – 168 с.

171. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 1992. – 573 с.

172. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 164 с.

173. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія») / П. Лернер // Завуч. – 2003. – № 7. – С. 6–10.

174. Лисенко С.А. Про проекти / С.А. Лисенко // Відкритий урок. – 2003. – № 17. – С. 17–18.

175. Лісіна Л.О. Конструювання навчальних технологій як творчий процес / Л.О. Лісіна // Педагогічні науки. – Рівне : РДПУ. – 2009. – Вип. 124. – С. 28–39.

176. Лісіна Л.О. Мотиваційна підготовка вчителя до проєктувальної діяльності / Л.О. Лісіна // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.]. – Ч. II. – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка. – 2008. – С. 50–57.

177. Ліхіцька Л.М. Педагогічні умови формування готовності викладачів мистецьких дисциплін до здійснення інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / Л.М. Ліхіцька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 10 (2). – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf>.

178. Логвін В.О. Метод проєктів у контексті сучасної освіти / В.О. Логвін // Завуч. – 2002. – № 26. – С. 4.

179. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навчальний посібник] / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

180. Ломакина О.Е. Проектирование в образовании: необходимость и реальность / О.Е. Ломакина // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 86–93.

181. Ломакина О.Е. Этапы проектирования [педагогической] деятельности / О.Е. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127–130.

182. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса / Н.А. Лошкарева. – М. : МГПН, 1981. – 102 с.

183. Луков В.А. Социальное проектирование : [учеб. пособие]. – [3-е изд., перераб. и доп.] / В.А. Луков. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии : Флинта, 2003. – 240 с.

184. Лук'янчиков М.І. Методика дослідження проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики / М.І. Лук'янчиков // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Вип. 6(113). – Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2016. – С. 97–105.

185. Лук'янчиков М.І. Основи проєктувальної діяльності майбутнього

вчителя музики : [навч.-метод. посібник] / М.І. Лук'янчиков. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. – 298 с.

186. Лук'янчиков М.І. Особливості мотивації професійної підготовки майбутніх учителів музики / М.І. Лук'янчиков // «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» : [матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів] ; (Умань, 10-11 травня 2011 року) : у 3-х т. Т. 2. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 216–218.

187. Лук'янчиков М.І. Проблема виконавського інтонування майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / М.І. Лук'янчиков // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини] ; [ред. Н.С. Побірченко та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6. – Ч 2. – С. 154–160.

188. Лук'янчиков М.І. Проблема задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики / М.І. Лук'янчиков // Педагогічні науки : [зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету] ; [ред. І.Т. Богданов]. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – № 3. – С. 65–70.

189. Лук'янчиков М.І. Проблема проектування навчальної діяльності майбутнім учителем у процесі фахової підготовки / М.І. Лук'янчиков // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) : [зб. наук. пр.] ; [ред. І.Т. Богданов]. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – С. 175–180.

190. Лук'янчиков М.І. Проблема формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки / М.І. Лук'янчиков // Інформаційно-освітній простір : технологічні концепти формування і розвитку : [матеріали Міжнародної науково-практичної конференції] ; (Київ, 29-30 жовтня 2013 р.). – К. : Праймдрук, 2013. – С. 104–107.

191. Лук'янчиков М.І. Проектувальні уміння – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики / М.І. Лук'янчиков // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology , IV (41), Issue 86. – Budapest, 2016. – P. 59–64.

192. Лук'янчиков М.І. Проектувальні уміння майбутнього педагога як умова успішної організації навчально-пізнавальної діяльності дітей у полікультурному просторі / М.І. Лук'янчиков // Молодь і ринок : [наук.-пед. журнал]. – Дрогобич : Коло, 2016. – № 5(136). – С. 169–173.

193. Лук'янчиков М.І. Роль проектувальних умінь майбутнього вчителя музики у навчально-пізнавальній діяльності / М.І. Лук'янчиков // Педагогіка та психологія : [матеріали Міжнародної науково-практичної конференції] ; (м. Київ, Україна, 6–7 травня 2016 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – С. 59–61.

194. Лук'янчиков М.І. Сутність та структура виконавської інтонаційної культури майбутнього вчителя музики / М.І. Лук'янчиков // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів : «Львівська політехніка», 2012. – № 3. – С. 33–40.

195. Лук'янчиков М.І. Сутність та структура проектувальної діяльності майбутнього вчителя / М.І. Лук'янчиков // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. пр.]. – Вип. 18(23). – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 185–189.

196. Лук'янчиков М.І. Теоретичні основи впровадження педагогічного проектування у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / М.І. Лук'янчиков // Педагогічна освіта : теорія і практика : [зб. наук. пр.] ; [ред. В.М. Лабунець]. – Вип. 20 (1-2016). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 75–80.

197. Лук'янчиков М.И. Одухотворение музыкального произведения как условие развития инструментально-исполнительского интонирования будущего учителя музыки / М.И. Лук'янчиков // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения : [сборник материалов XXV Международной научно-практической конференции : в 2-х частях. Часть 2] ; [ред. С.С. Чернов]. – Новосибирск : Издательство НГТУ, 2012. – С. 68–62.

198. Лях Ю.А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-

образовательной деятельности школы / Ю.А. Лях // *Философия образования*. – Новосибирск, 2010. – № 1. – С. 35–42.

199. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика : политехнические основы соединения обучения с производительным трудом / В.Н. Мадзигон. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 358 с.

200. Макова О. Міжпредметні зв'язки та вдосконалення процесу навчання : [монографія] / О. Макова. – К. : Книга, 2008. – 448 с.

201. Максименко С.Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / С.Д. Максименко. – К. : Рад. школа, 1983. – 176 с.

202. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : [учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1987. – 157 с.

203. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

204. Мариновська О.Я. Упровадження педагогічних інновацій : система проектувально-впроваджувальної діяльності / О.Я. Мариновська // *Імідж сучасного педагога*. – 2007. – № 3 (72). – С. 34–39.

205. Маркова А.К. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

206. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С.М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

207. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : [монографія] / М.М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.

208. Масловская С.В. Проектирование стратегии развития профессиональной стратегии педагога в системе повышения квалификации / Развитие непрерывного образования : [материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием]. – Красноярск, 2010. – С. 175–177.

209. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).
210. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л.М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 592 с.
211. Матвеева Л.В. Теоретические аспекты методико-практической подготовки студентов / Л.В Матвеева // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете : [сб. науч. статей]. – Свердловск : Свердл. ГПИ, 1991. – С. 81–88.
212. Матвеева О.О. Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ольга Олександрівна Матвеева. – К., 2016. – 40 с.
213. Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО «Модек», 2003. – 720 с.
214. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
215. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 5–17.
216. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
217. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.
218. Машбиц Е.И. Психологические проблемы проектирования учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 96 – 104.
219. Мелашенко К.М. Технологія проектного навчання / К.М. Мелашенко // Завуч (Шкільний світ). – 2006. – № 13 (271). – С. 12–14.

220. Мельничук С.Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : іст.-пед. аспект : 1860 – 1990 рр. : [монографія] / С.Г. Мельничук. – Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2006. – 248 с.

221. Менчинская Н.А. Проблемы воспитания, обучения и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2004. – 512 с.

222. Методологическая культура педагога-музиканта : [учебн. пособие для студентов высших учебных заведений] ; [ред. Э.Б. Абдулин]. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

223. Миронов А.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации развивающих технологий / А.В. Миронов // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 89–96.

224. Мирошниченко В.О. Моніторинг ефективності застосування проектної технології у процесі навчання історії / В.О. Мирошниченко: [зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету]. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – №3. – С. 192–197. – (Педагогічні науки).

225. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л.М. Митина. – М. : Academia, 2004. – 318 с.

226. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / Марина Анатоліївна Михаськова. – Київ, 2007. – 19 с.

227. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики : [монографія] / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2011. – 486 с.

228. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : [навч. посібник] / Н.Є. Мойсеюк. – [видан. 5-е допов. і перероблене]. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2009. – 656 с.

229. Монахов В.М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : [монография] / В.М. Монахов. – Волгоград : «Перемена», 1995 – 260 с.
230. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия / Н.А. Морева. – М. : Просвещение, 2007. – 158 с.
231. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посібник] / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
232. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Інна Володимирівна Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
233. Назаренко М.П. Музично-інструментальна підготовка вчителів музики в контексті інтегративного підходу / М.П. Назаренко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць] / [ред. М.Б. Євтух] ; [уклад. О.В. Михайличенко]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. – Вип. 32. – С. 160–162.
234. Настільна книга педагога : [посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром] / [упорядники : В.М. Андрєєва, В.В. Григораш]. – К. : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2009. – 352 с.
235. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки : [учеб. пособие] / И.Н. Немыкина. – Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1998. – 64 с.
236. Нечай С.П. Культуровідповідність музики як засобу пізнання людиною навколишнього світу / С.П. Нечай // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 105–114.
237. Новик И.Б. Системный стиль мышления: Особенности познания и управления сложными системами / И.Б. Новик. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
238. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.

кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; [ред. Е.С. Полат]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

239. Обухов А.С. Эффективность применения проектной и исследовательской деятельности в обучении / А.С. Обухов // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 86–90.

240. 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.

241. Овчаренко Н.А. Профессиональная подготовка будущих учителей музыкального искусства Украины: проблемы, перспективы / Н.А. Овчаренко // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13. – С. 21–25.

242. Овчаренко Н.А. Формирование научного тезауруса исследования профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства / Н.А. Овчаренко // European Applied Sciences. – Stuttgart, 2014. – № 1. – С. 60–62.

243. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – Спб. : РАО ИОВ, 1995. – 39 с.

244. Оголь А.А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей в условиях компьютерного обучения : дис. ... на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Андрей Александрович Оголь. – Волгоград, – 2000. – 191 с.

245. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь [пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина]. – М. : Высш. шк., 1990. – 381 с.

246. Олексюк О.М. Музична педагогіка : [навчальний посібник] / О.М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

247. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / М.Ю. Олешков // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 31–38.

248. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : дис. ... на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валерій Федорович Орлов. – Київ, 2004. – 557 с.

249. Осин А.В. Мультимедиа в образовании / А.В. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – № 9. – С. 11–24.

250. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект : [науково-методичний посібник] ; [ред. Л.І. Даниленко]. – К : Логос, 2001. – 185 с.

251. Павленко А.І. Експериментальні навчальні задачі: проблеми теорії і практики / А.І. Павленко, О.В. Сергєєв, В.І. Тищук // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : [зб. наук.-метод. праць Рівненського державного гуманітарного університету]. – Рівне : РДГУ, 1999. – № 1. – С. 54–58.

252. Падалка Г.М. Принципи навчання мистецтва / Г.М. Падалка // Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): [монографія]. – К. : Освіта України, 2008. – С. 148–176.

253. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала : [посібник для вчителів і керівників шкіл] / В.Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

254. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А.П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

255. Парфентьева І.П. Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики : [колект. монографія] / І.П. Парфентьева. – К. : Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 285–291.

256. Педагогика и психология высшей школы : [учебное пособие] / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко [и др.]; [ред. М.В. Буланова-Топоркова]. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

257. 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.] ; [ред. С.А. Смирнов]. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

258. Педагогические технологии : [учебное пособие для студентов педагогических специальностей] / [ред. В.С. Кукушин]. – М. : ИКУ «МарТ» : – Ростов н/Д : издател. центр «МарТ», 2006. – 476 с.

259. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова [та ін.]; [ред. З.Н. Курлянд]. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.

260. Педагогічна майстерність : [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос [та ін.] ; [ред. І.А. Зязюна]. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.

261. Педагогічна творчість і майстерність : [хрестоматія] / [укл. Н.В. Гузій]. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

262. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.Е. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер [та ін.]; [ред. С.О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

263. Педагогічні технології. Досвід. Практика : [довідник] / [ред. П.І. Матвієнко]. – Полтава : Полтавський обласний ін-т післядипломної освіти педагогічних працівників імені М.В. Остроградського, 1999. – 375 с.

264. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах : [навч. посібник] / Е.П. Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.

265. Пехота О.М. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська [та ін.]; [ред. О.М. Пехота]. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.

266. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : [учебное пособие] / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

267. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 616 с.

268. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : В. 2 кн. : Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения : [учебник для студ. пед. вузов] / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

269. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.

270. Пономарев Я.А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – Т. 17. – С. 19–30.

271. Попков В.А. Дидактика высшей школы : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.

272. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Євгенія Михайлівна Проворова. – К., 2008. – 19 с.

273. Проектна діяльність у технологічній освіті : [монографія] / В.С. Пікельна, Л.О. Савченко, Ю.С. Кулінка, З.С. Кучер, І.Ю. Серьогіна, Л.В. Гура, О.М. Драшко, О.О. Лаврентьєва, В.А. Яковлєва, Н.В. Волкова, С.Л. Кучер, К.Ю. Савченко [та ін.] – Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. – 320 с.

274. Психологические механизмы целеобразования / [ред. О.К. Тихомиров]. – М. : Наука, 1977. – 258 с.

275. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : [учебное пособие] / В.Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 256 с.

276. Радченко А.Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х. : Вид. група «Основа». – 2006. – 128 с.

277. Раппопорт А.Г. Границы проектирования / А.Г. Раппопорт // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 19–37.

278. Реан А.А. Психология и педагогика : [учебник для вузов] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум; [ред. А. А. Реан]. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

279. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : [монографія] / Т.Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 640 с.

280. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Йосипівна Рейзенкінд. – К., 2008. – 36 с.

281. Репкин В.В. Процесс принятия задания в учебной деятельности / В.В. Репкин, В.Т. Дорохина // Теория задач и способ их решения. – К. : Педагогика, 1973. – С. 3–41.

282. Рибніков О.М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Михайлович Рибніков. – К., 2013. – 19 с.

283. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

284. Романюк Я.В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування: теоретичні та методологічні засади проблеми / Я.В. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. (Педагогічні науки). – 2010. – Вип. 50. – С. 200–204.

285. Ропиков Н.И. Категория цели : проблемы исследования / Н.И. Ропиков . – М. : Мысль, 1980. – 127 с.

286. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти : [навч.-метод. посібник]. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

287. Рубцов В.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности / В.В. Рубцов, И.В. Ривина // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 34–42.

288. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 82–89.
289. Савин Н.В. Педагогика : [учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2001] / Н.В. Савин. – М. : Просвещение, 1972. – 303 с.
290. Савчин М.В. Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
291. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід, становлення, акмеологічної системи ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
292. Самойленко А.И. Музыкаведение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога : [монография] / А.И. Самойленко. – Одесса : Астропринт, 2002. – 244 с.
293. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталя Анатоліївна Сегеда. – К., 2002. – 23 с.
294. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
295. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 228–238.
296. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
297. Синиця М.О. Роль методу проектів та мультимедійних технологій в освітньому середовищі ВНЗ / М.О. Синиця // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – № 2 – С. 191–197.
298. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / С.О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

299. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : [підр. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
300. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
301. Складенко І.Ю. Професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Інна Юріївна Складенко. – К., 2009. – 21 с.
302. Слостенин В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
303. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / С.Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
304. Смирнова М.А. Теоретические основы межпредметных связей / М.А. Смирнова. – М. : Просвещение, 2006. – 204 с.
305. Соловьева Л.Ф. Компьютерные технологии для учителя / Л.Ф. Соловьева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2003. – 160 с.
306. Соломаха С.О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури : [посібник] / С.О. Соломаха. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 158 с.
307. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин ; [ред. П.И. Пидкасистый]. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174 с.
308. Степанюк К.І. Особливості формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності : [монографія] / К.І. Степанюк. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. – 241 с.
309. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : [учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов] / Т.А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

310. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / [ред. В.П. Андрущенко]. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

311. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : [модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ] / В.Ю. Стрельников, І.Г. Бритченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

312. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.

313. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // [зб. наук. пр.] / [ред. І.А. Зязюн та ін.]. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2004. – Вип. 7. – 497 с.

314. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1975. – 343 с.

315. Тарапака Н.В. Психолого-педагогічне проектування як інноваційна технологія в дошкільних навчальних закладах / Н.В. Тарапака, Н.П. Гагаріна // Теоретичні питання освіти та виховання : [зб. наук. праць]. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 13. – С. 96–102.

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

317. Ткаченко Т.В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики й співу : [навчально-методичний посібник] / Т.В. Ткаченко. – Харків : ПП «Нове слово», 2005. – 240 с.

318. Ткаченко Т.В. Сутність педагогічної техніки вчителя музики / Т.В. Ткаченко // Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності : [зб. наук. праць]. – Харків : Вид. «Стиль-Іздат», 2005. – С. 214–223.

319. Ткаченко Т.В. Теоретико-методичні засади професійної культури вчителя музики й співу : [монографія] / Т.В. Ткаченко. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – 323 с.

320. Толбатов Ю.А. Математична статистика та задачі оптимізації в алгоритмах і програмах / Ю.А. Толбатов. – К. : Вища школа, 1994. – 299 с.
321. Трутнева Л.В. О проблеме самореализации учителя музыки в вокальной деятельности / Л.В. Трутнева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 73-2. – С. 197–202.
322. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. – 2004. – №13. – С. 17–23.
323. Фатахова С.Ю. Системный анализ структур специальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета / Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя музыки в системе высшего педагогического образования : [сб. науч. трудов] / С.Ю. Фатахова. – Ташкент : Ташкентс. ГПИ имени Низами, 1987. – С. 9–14.
324. Федорова Т.В. Специальные задания для бакалавров дошкольного и начального образования по формированию у них проектировочной компетентности / Эволюция теории и практики современного образования: реалии и перспективы : [материалы третьего международного педагогического форума] / Т.В. Федорова. – Самара : ПГСГА, 2014. – С. 278–283.
325. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
326. Формирование учебной деятельности студентов / [ред. В.Я. Ляудис]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
327. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 349 с.
328. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя : [уч. пособие для студентов и преподавателей педагогических институтов] / Н.Д. Хмель. – Алма-Ата : Казахский педагогический институт имени Абая, 1978. – 116 с.

329. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : автореф. дис. ... на соиск. учен. степ. докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». / Татьяна Михайловна Хрусталева. – Пермь, 2004. – 30 с.

330. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении : [научно-методическое пособие] / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во «Эйдос» ; изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.

331. Цимбалару А.Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А.Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : [зб. наук. праць]. – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – Вип. 2. – С. 103 – 110. – (Серія : Педагогічні науки).

332. Цукерман Г.А. Развивающее обучение: генетико-моделирующий эксперимент / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 128–140.

333. Чепіль М.М. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 325 с.

334. Черв'якова Н.І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н.І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : [зб. наук. праць] / [ред. В.С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.

335. Чернецька Т.І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т.І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

336. Чечель И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–17.

337. Шевчук М.О. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики засобами педагогічного проектування : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец.

13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Марина Олександрівна Шевчук. – К., 2015. – 21 с.

338. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.

339. Шубенко Н.О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Олександрівна Шубенко. – К., 2010. – 20 с.

340. Шулик Г.О. Педагогічна практика : [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / Г.О. Шулик, В.І. Шулик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

341. Щедровицкий Г.П. Проблемы системного исследования / Г.П. Щедровицкий. – М. : Знание, 1964. – 48 с.

342. Щербакова О.Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования / О.Н. Щербакова // Актуальные задачи педагогики : [материалы междунар. науч. конф.] – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 201–204.

343. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 11–15.

344. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова – К. : ІЗМН, 1996. – 170 с.

345. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : [учеб. пособие для студентов пед ин-тов] / Г.И. Щукина – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

346. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

347. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 390 с.
348. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
349. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
350. Яковенко Т. В. Методика проектування змісту модульного навчання : [методичні рекомендації] / Т.В. Яковенко . – Стаханов : ГФ УПА, 2005. – 56 с.
351. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: Методологические аспекты : [монография] / Н.О. Яковлева. – М. : Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
352. Яконенко О.В. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / О.Ф. Яконенко, В.О. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4 – С. 167–172.
353. Якунин В.А. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Европ. ин-т экспертов / В.А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. ; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
354. 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.
355. Bonwel C.C. The Active Learning Continuum: Choosing Activities to Engage Students in the Classroom / Active learning strategies for the higher education. – Szeged, 1997.– P. 5–18.
356. Kruse A. J. Examining the music teacher's role in classroom culture / A.J. Kruse // Michigan Music Educator. – 2012. – N 50(1). – P. 20–21.
357. Kullak A. Asthetik des Klavierspiels / Adolf Kullak; 10 Auflage hgb. v. W. Niemann. – Lpzg: C.F.Kahnt, 1922. – 374 S.
358. Paynter J. The form of finality a context for musical education // J. Paynter. – British Journal of Music Education. – 1997. – N 14(1). – P. 5–21.

359. Scott E.N. Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students / E.N. Scott // Journal of Music Teacher Education. – 2015, June 24. – DOI:10.1177/1057083713514980. – P. 67–82.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта аналізу змісту робочих програм фахових дисциплін напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» щодо впровадження проєктувальної діяльності в організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів

1. Наявність цілей вивчення дисципліни, які спрямовані на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- декілька чітко сформульованих цілей (3 бали)
- одна чітко сформульована ціль (2 бали);
- декілька сформульованих цілей, які опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь (1 бал);
- цілі не передбачають формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики (0 балів).

2. Наявність завдань, що спрямовані на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- чітко сформульовані декілька навчальних завдань (3 бали);
- чітко сформульоване одне навчальне завдання (2 бали);
- декілька сформульованих завдань, які опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь (1 бал);
- не передбачено завдань, що сприяють формуванню проєктувальних умінь (0 балів).

3. Взаємозв'язок цілей та завдань вивчення дисципліни, які спрямовані на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики, зі змістом тем:

- заплановано декількох тем, які розкривають цілі та завдання (3 бали);
- запланована одна тема, що реалізує цілі та завдання (2 бали);
- заплановано теми, що опосередковано розкривають цілі та завдання (1 бал);
- відсутні теми та питання, які передбачають формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики (0 балів).

Додаток Б

Карта аналізу змісту програм навчальної та виробничої практик напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» щодо впровадження проєктувальної діяльності в організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів

1. Формулювання мети проходження навчальної та виробничої практик, спрямованої на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- чітко сформульовано декілька цілей (3 бали);
- одна чітко сформульована ціль (2 бали);
- декілька сформульованих цілей, які опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь (1 бал);
- цілі не передбачають формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики (0 балів).

2. Постановка завдань проходження навчальної та виробничої практик, спрямованих на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- чітко сформульовані декілька навчальних завдань (3 бали);
- чітко сформульоване одне навчальне завдання (2 бали);
- декілька сформульованих завдань, які опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь (1 бал);
- не передбачено завдань, які сприяють формуванню проєктувальних умінь (0 балів).

3. Планування тем, різних видів роботи навчальної та виробничої практик, спрямованих на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі її проходження:

- значна кількість (не менше 3 на тиждень) (3 бали);
- незначна кількість (менше 3 на тиждень) (2 бали);
- опосередковано сприяють формуванню проєктувальних умінь (1 бал);
- відсутні (0 балів).

Додаток В

Опитувальник для викладачів фахових дисциплін напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» «Педагогічні умови формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки»

Шановні викладачі!

У вищих навчальних закладах проводиться дослідження проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Ваш досвід допоможе вдосконалити цей процес.

Опитування анонімне, тому підписувати опитувальник не обов'язково.

1. Які навчальні дисципліни Ви викладаєте?

2. Як Ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час оволодіння фаховими дисциплінами? Чому?

3. Чи є в програмі дисципліни, яку Ви викладаєте, мета та завдання, що передбачають формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики? Наведіть приклади.

а) так, мету й завдання чітко формулюю;

б) так, визначені мета й завдання опосередковано передбачають формування проєктувальних умінь;

в) ні, не передбачені мета й завдання, які спрямовані на формування проєктувальних умінь.

4. Чи є у програмі дисципліни, яку Ви викладаєте тема або окремі питання, що спрямовані на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики? Наведіть приклади.

а) деякі теми, питання прямо передбачають формування проєктувальних умінь;

б) деякі теми, питання опосередковано сприяють формуванню проєктувальних умінь;

в) не має.

5. Як Ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час навчальної та виробничої практик? Чому?

6. Чи є в програмі навчальної та виробничої практик мета й завдання, які спрямовані на формування проєктувальних умінь? Наведіть приклади.

а) чітко сформульовано мету й завдання щодо формування проєктувальних умінь;

б) опосередковано сформульовано мету й завдання щодо формування проєктувальних умінь;

в) відсутні мета й завдання, які спрямовані на формування проєктувальних умінь;

7. Виконання яких завдань під час проходження практики, на Вашу думку, сприяють формуванню проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки? Наведіть приклади.

8. Чи починаєте Ви заняття з виявлення проблеми засвоєння студентами навчального матеріалу?

9. Чи формулюєте Ви на занятті (лекція, семінарське, практичне тощо) мету засвоєння навчального матеріалу?

10. Чи ознайомлюєте Ви студентів з планом роботи на занятті?

11. Чи використовуєте Ви на заняттях рефлексивні запитання стосовно опрацьованої теми?

12. Чи використовуєте Ви на заняттях вправи на самоконтроль та самооцінку щодо засвоєння навчального матеріалу?

13. Чи приділяєте Ви увагу формуванню в студентів умінь самостійного опрацювання навчального матеріалу?

Додаток Д

Орієнтовна карта спостережень за навчальним заняттям

Мета: вивчення особливостей методів та форм, що сприяють формуванню проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки.

Вищий навчальний заклад _____

Курс, група _____

Навчальна дисципліна _____

Викладач _____

Тема _____

Форма організації _____

Дата _____

1. Використання під час викладання дисципліни різноманітних методів, які впливають на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- поєднання різноманітних активних та інтерактивних методів навчання, які безпосередньо спрямовані на формування проєктувальних умінь (3 бали);
- використання активних та інтерактивних методів навчання, які мають опосередкований вплив на формування деяких проєктувальних умінь (2 бали);
- використання традиційних методів навчання, які опосередковано впливають на формування деяких проєктувальних умінь (1 бал);
- не передбачено застосування активних, інтерактивних методів навчання, які б впливали на формування проєктувальних умінь (0 балів).

2. Використання різних видів проєктів, спрямованих на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики:

- використання різноманітних проєктів (3 бали);
- використання однотипних проєктів (2 бали);
- використання одного виду проєкту (1 бал);
- не передбачено використання проєктів (0 балів).

Додаток Е

Опитувальник для викладачів фахових дисциплін напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» «Методи і форми організації навчальної діяльності, що спрямовані на формування проєктувальних умінь»

Шановні викладачі!

У вищих навчальних закладах проводиться дослідження проблеми формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Ваш досвід допоможе вдосконалити цей процес.

Опитування анонімне, тому підписувати опитувальник не обов'язково.

1. Які навчальні дисципліни Ви викладаєте?
2. Чи використовуєте Ви методи, які спрямовані на формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час викладання фахових дисциплін? Наведіть приклади.
3. Чи впливають ці методи організації навчального процесу на ефективність формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки? Яким чином?
4. Які види проєктів Ви використовуєте для формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики під час фахової підготовки?
5. Чи впливають ці проєкти на ефективність формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Ж

Аналіз міжпредметних зв'язків у фахових дисциплінах щодо формування проєктувальних умінь напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» БДПУ

| № | Фахові дисципліни | Проєктувальні вміння | | | | |
|---|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| | | Виявлення та постановка навчальної проблеми | Формулювання навчальної мети | Планування навчального процесу | Вибір методів, та способів здійснення навчальної діяльності | Контроль та оцінка |
| 1 | Основний музичний інструмент (фортепіано, гітара, баян) | Робити виконавський аналіз виконуваної музики; практично втілювати творчий задум автора; виконувати музику відповідно до підготовленості слухацької аудиторії; грамотно виконувати сучасну інструментальну музику у відповідності до її жанрових та стилістичних особливостей | | Самостійно організовувати власну навчальну діяльність | Емоційно та образно робити словесний коментар до виконуваних музичних творів; добирати ефективні засоби підвищення фахової майстерності; використовувати необхідні музичні приклади для проведення бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів тощо; самостійно опрацьовувати музичні твори та технічні вправи; добирати раціональну та художньо доцільну аплікатуру; самостійно розбирати та розучувати нові твори; | |
| 2 | Методика музичного виховання | Аналізувати сучасну вітчизняну та зарубіжну систему музичного виховання: шляхи розв'язання проблем. Аналізувати | Визначати мету та завдання навчання. Визначати мету та завдання з дисциплін з | Прогнозувати результати діяльності учнів та моделювати навчальний процес. Розробляти плани-конспекти уроків | Працювати з першоджерелами, науково-методичною літературою, хрестоматійними посібниками. Забезпечувати інформацією учнів на уроці | Корегувати результати діяльності учнів |

| | | | | | | |
|---|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | причини неуспішності учнів у навчанні та визначати засоби боротьби з нею. Аналізувати музичний розвиток школярів. Виявляти педагогічні проблеми розвитку учнів у музично-естетичному вихованні. | дисциплін художнього циклу. Визначати навчальні, розвивальні та виховні завдання при плануванні роботи. | музики. Планування музично-естетичної роботи як творчість учителя музики. Складання плану роботи вчителя з урахуванням основних перспектив. Моделювати дидактичну структуру уроку музики. Проектувати структурні компоненти уроку музики. | при музичному сприйманні творів. Творчо підходити до вибору оптимальних методів роботи та варіювання ними в певних умовах. Використовувати нові технології та активні методи навчання. Пропонувати види діяльності, які використовують на уроках музики в загальноосвітній школі. | |
| 3 | Поліфонія | дохідливо пояснювати на уроках музики в школі зміст і образність поліфонічних творів; аналіз художніх зразків поліфонічних варіацій; аналіз художніх зразків змішаних гомофонно-поліфонічних форм | | | Творчо застосовувати отримані знання про поліфонію у власному інструментальному виконанні; створювати невеликі твори на основі моделі поліфонічної музики; науково обґрунтовано аналізувати поліфонічні твори чи їх фрагменти; складання поліфонічних варіацій на basso ostinato; | |
| 4 | Постановка голосу | Свідомого оцінювання якості звучання, здійснення елементарного аналізу співацького процесу; психоаналіз вокальної діяльності; розвиток аналітичних здібностей | | Самостійно опрацьовувати вокальні твори; складання вокально-виконавського плану; продумування образної системи твору (асоціації, настрої, | Усвідомлювати вибір високохудожніх зразків вокальної літератури для вивчення Обґрунтувати музично-естетичну та виховну цінність вокальної літератури; практично | Набуття основних навичок формування голосних та артикуляції приголосних під час співу на доступній |

| | | | | | | |
|---|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | співака; аналіз музичного тексту; визначення художніх і вокально-технічних завдань; педагогічний аналіз фонаційного процесу; осмислення музичної тканини твору (логіка розвитку думки, особливості мелодії тощо) | | емоційний стан); | опанувати вокальні твори, точно і технічно досконало відтворювати авторський текст; художньо переконливо та адекватно образно-емоційний зміст творів; добирати доцільні засоби музичної виразності, спираючись на власний музично-слуховий контроль; формування навичок художнього виконання пісень шкільного репертуару; винайдення найдосконаліших засобів вокально-технічного втілення твору та його художнього змісту; | ділянці діапазону; контролю за чистотою інтонування під час співу; вирівнювання регістрів співацького голосу; слуховий та інші форми контролю; |
| 5 | Аналіз музичних творів | Оцінювати особливості композиції музичного твору в її історико-стилістичному контексті, вникати в задум автора; аналізувати твори, у яких поєднуються різні конструктивні принципи формоутворення | | | Самостійно аналізувати будь-який музичний твір; робити цілісний аналіз простих та складних музичних форм; чітко відокремлювати частини та структурні одиниці форми; складати схему музичних форм; визначати техніку контрастної, імітаційної, підголоскової поліфонії; | |
| 6 | Гармонія | Опанувати методику гармонічного аналізу творів із музичної літератури; детальний аналіз мелодій з | | | Вільно користуватися допоміжною навчальною та довідковою літературою Гармонічний аналіз творів у простій формі або окремих | |

| | | | | | | |
|---|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | | привертанням уваги на цезури, каденції, ритмічні закономірності, частоту зміни гармоній тощо; | | | частин великої форми; виконання письмових робіт з гармонізації мелодій та басів; створення акомпанементу до простих пісень; гра на фортепіано акордових схем, розв'язання та поєднування різних акордів; гармонізування гам та гра діатонічних і хроматичних секвенцій; осмислене використання окремої гармонії або групи гармонічних функцій у формі; видобування гармонічної схеми з фактурного викладу гармонії | |
| 7 | Хоровий клас | Аналіз співочого репертуару школярів; визначення труднощів у процесі роботи диригента над хоровою партитурою; проблема конфліктів у хоровому колективі; проблеми ансамблю, строю та дикції у дитячому хорі; аналіз концертного виконання | Вироблення концепції виконання пісні: з'ясування образно-сислової структури, драматургії композиції, виконавської форми; схематичне моделювання роботи з хором | планування методів роботи з вивчення партитури; планування роботи зі студентським хоровим колективом; моделювання процесу розучування шкільного хорового твору; планування розвитку творчої діяльності хору; складання плану роботи; план роботи над основними елементами вокально-хорової техніки | Володіння практичними навичками самостійної роботи над хоровою партитурою; моделювання процесу розучування шкільного хорового твору; способи подолання труднощів роботи над партитурою; вибір методів розучування хорового твору залежно від рівня музично-хорової підготовки хору; змісту, характеру, складності та фактури пісні; мети розучування; різноманіття засобів і прийомів у процесі роботи над технічними і | |

| | | | | | | |
|---|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | | | | | художніми компонентами твору | |
| 8 | Сольфеджіо | Проводити слуховий аналіз (визначення на слух елементів музики, аналіз мелодії, гармонічних послідовностей, різних видів імітаційної та контрастної поліфонії, невеликих, завершених за формою творів) | | | Уміння працювати з літературою, нотним текстом Грамотно висловлювати теоретичний матеріал в усній та письмовій формі; Вільно сольфеджувати музичні приклади, сольфеджувати ансамблем, «з аркуша», після попередньої підготовки; записувати музичні диктанти; виконувати письмові роботи з побудови гам, ладів, інтервалів, акордів тощо; грати на фортепіано інтервальні ланцюжки, акордові схеми та розв'язувати їх в тональності | |
| 9 | Історія зарубіжної музики | | | | Користування підручником, довідковою та хрестоматійною літературою | |

Додаток И

Опитувальник**«Значення проєктувальних умінь у професійній діяльності
майбутнього вчителя музики»**

1. Від чого, на Вашу думку, залежить результат педагогічної діяльності?
2. Чи важливо, на Вашу думку, проєктувати власну педагогічну діяльність?
Чому Ви так думаєте?
3. Як Ви вважаєте, чи потрібні проєктувальні уміння майбутньому вчителю музики? Чому?
4. Як часто Ви проєктуєте свою навчально-пізнавальну діяльність? З чим це пов'язано?
5. Чи використовували Ви проєктування навчально-пізнавальної діяльності в процесі самопідготовки? Наведіть приклади.
6. Чи впливає проєктування майбутнього результату навчально-пізнавальної діяльності на ефективність його досягнення? Обґрунтуйте відповідь.
7. Чи відчуваєте Ви потребу в поглибленні знань з проєктування у фаховій підготовці? У чому вона полягає?
8. У чому, на Вашу думку, полягає ефективність проєктувальної діяльності?
9. У яких навчально-пізнавальних ситуаціях необхідні проєктувальні уміння? Наведіть приклади.
10. Хотіли б Ви приймати активну участь у створенні проєктів у період навчання у виші? Обґрунтуйте відповідь.
11. Якщо Вам запропонують створити або прийняти участь у якомусь навчальному проєкті, то над вирішенням яких проблем Ви б хотіли працювати?

Додаток К

Анкета «Вивчення мотивів використання проектувальних умінь майбутнім учителем музики»

1. Чи подобається Вам самостійно аналізувати, розмірковувати та розв'язувати проблеми, які виникають у навчально-пізнавальній діяльності? Чому?

2. Як Ви ставитеся до навчально-пізнавальних завдань, які потребують творчого розв'язання? Чому?

3. Чому виникає необхідність створення навчального проекту?

4. За чиєю ініціативою Ви працювали над навчальними проектами?

5. Які почуття Ви переживали під час виконання навчального проекту?

6. Як довго Вас цікавила робота над навчальним проектом?

7. Що Вас відволікало в процесі створення навчального проекту?

Додаток Л

Опитувальник

«Здатність майбутнього вчителя музики до рефлексії»

1. Якими професійними вміннями має володіти сучасний учитель музики?
2. Якими професійними вміннями володієте Ви особисто?
3. Якими професійними вміннями Ви бажали б оволодіти?
4. Чи завжди Ви досягаєте мети, яка є для Вас важливою? Наведіть приклади.
5. Чи завжди Ви впевнені в тому, що можете виконати роботу, яку заздалегідь ретельно плануєте? Поясніть чому.
6. Чи маєте Ви труднощі в процесі навчально-пізнавальної діяльності? Чому?
7. Чи завжди Ви доводите справу до кінця? Чому?
8. Як Ви ставитеся до себе, коли не вирішуєте навчально-пізнавальні проблеми?
9. Що заважає Вам ефективно розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми?
10. Що потрібно Вам, щоб ефективно розв'язувати навчально-пізнавальні проблеми?
11. Чи аналізуєте Ви чому проблема була розв'язана успішно або не успішно?
12. У чому, на Вашу думку, полягає професійна рефлексія майбутнього вчителя музики?

Додаток М

Анкета «Потреба майбутнього вчителя музики в саморозвитку»

Пропонуємо Вам заповнити анкету. Під час оцінювання наведених нижче тверджень, напишіть бал, що відповідає Вашій думці про себе. Дякуємо за щирі та змістовні відповіді!

| №п/п | Твердження | Бали (1-5) |
|------|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 | Я прагну вивчити себе | |
| 2 | Я залишаю час для розвитку, коли не завантажений справами | |
| 3 | Перешкоди стимулюють мою активність | |
| 4 | Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати й оцінити себе | |
| 5 | Я аналізую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час | |
| 6 | Я аналізую свої почуття та досвід | |
| 7 | Я багато читаю | |
| 8 | Я дискутую з питань, які мене цікавлять | |
| 9 | Я вірю в свої можливості | |
| 10 | Я прагну відкрито виявляти свої почуття | |
| 11 | Я усвідомлюю вплив на мене інших людей | |
| 12 | Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати | |
| 13 | Я отримую задоволення від засвоєння нового. | |
| 14 | Зростання відповідальності мене не лякає | |
| 15 | Я позитивно ставлюся до кар'єри вчителя | |

Ключ до анкети:

До 35 балів – стадія призупиненого саморозвитку;

36–54 бали – відсутня чітка система саморозвитку;

55 балів і більше – активна реалізація потреби в саморозвитку.

Додаток Н

Тест «Виявлення знань у майбутнього вчителя музики з питань організації проектувальної діяльності»

Вам пропонуються твердження з варіантами відповідей. Проаналізуйте варіанти відповідей та визначте їх правильність. Якщо Ви згодні з твердженням – обведіть кружечком «так» у клітинці відповіді, а якщо не згодні – обведіть «ні». Час виконання – 30 хвилин.

1. Слово «проект» походить від латинського «projectus», що в перекладі означає – ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|----------------|
| так | ні | Починати |
| так | ні | Вироблений |
| так | ні | Упровадження |
| так | ні | Кидання вперед |

2. Поняття «проект» у педагогіці означає ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Успішне виконання дій або діяльності з вибором і застосуванням правильних прийомів праці та з урахуванням певних умов |
| так | ні | Сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета або різного роду теоретичного продукту |
| так | ні | Інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, творчих напрямів діяльності |
| так | ні | Визначення джерел інформації, способів її збирання та аналізу |

3. Засновниками методу проектів у педагогіці є ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|--------------------------------------------------------|
| так | ні | Л. С. Виготский, О. М. Леонтьев, Д. Б. Ельконін та ін. |
| так | ні | Дж. Дьюї, Е. Пархерст, В. Кіпатрик та ін. |

| | | |
|------------|-----------|------------------------------------------------------|
| так | ні | А. С. Макаренко, С. А. Кабалін, В. В. Кумарін та ін. |
| так | ні | Ф. Гальтон, А. Біне, Дж. М. Кеттелл та ін. |

4. Використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх учителів сприяє ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Механічному відтворенню алгоритму педагогічних дій |
| так | ні | Самостійному засвоєнню знань |
| так | ні | Повноцінному застосуванню на практиці набутих під час навчання теоретичних знань |
| так | ні | Можливості застосування творчих завдань |

5. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що в перекладі означає – ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|---------|
| так | ні | Об'єкт |
| так | ні | Взірець |
| так | ні | Предмет |
| так | ні | Явище |

6. Педагогічне моделювання – це вміння ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Організувати власну діяльність, а також активність учнів |
| так | ні | Набувати досвіду культури в спілкуванні з іншими культурами, погоджуватись із вимогою готовності до розуміння, очікування нового досвіду |
| так | ні | Встановлювати взаємовідношення з учнями |
| так | ні | Будувати, перетворювати, інтерпретувати та досліджувати моделі різноманітних педагогічних систем |

7. Проектувальна технологія – це ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Компонент процесу навчання в системі компетентнісно спрямованої освіти |
| так | ні | Замінник класно-урочної системи |
| так | ні | Складова частина урочної діяльності учнів |
| так | ні | Форма активності особистості вчителя в професійній діяльності |

8. Метод проектів – це ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------|
| так | ні | Засіб організації педагогічного процесу |
| так | ні | Прийом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів |
| так | ні | Педагогічна технологія |
| так | ні | Форма організації педагогічної діяльності |

9. До навчальних проектів відносяться ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------|
| так | ні | Дослідницькі, творчі, комунікативні, рольові, соціальні |
| так | ні | Дослідницькі, творчі, інформаційні, рольові, соціальні |
| так | ні | Дослідницькі, творчі, комунікативні, діяльнісні, соціальні |
| так | ні | Дослідницькі, творчі, комунікативні, рольові, діяльнісні |

10. За кількістю учасників проектної діяльності навчальні проекти класифікуються на: ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Особистісні, групові, колективні, шкільні, всеукраїнські, міжнародні |
| так | ні | Індивідуальні, групові, колективні, шкільні, всеукраїнські, міжнародні |

| | | |
|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Індивідуальні, групові, класні, колективні, всеукраїнські, міжнародні |
| так | ні | Особистісні, групові, колективні, класні, всеукраїнські, міжнародні |

11. Характерною ознакою проектувальної діяльності є ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------|
| так | ні | Створення учнями певного матеріального продукту |
| так | ні | Створення учнями і матеріального, і інтелектуального продукту |
| так | ні | Створення учнями певного інтелектуального продукту |
| так | ні | Створення учнями опису майбутнього продукту |

12. Проектне навчання є ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Продуктивним видом діяльності учнів, що відбувається в спеціально організованих педагогом обставинах, які дають дитині можливість у безпечних умовах діяти самостійно, одержувати результат і його соціальне визнання |
| так | ні | Таким навчанням, де на чільне місце ставиться особистість учня, його самобутність, самоцінність, унікальність суб'єктного досвіду самого учня, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності |
| так | ні | Системою навчання, яке відбувається за допомогою інформаційних, електронних технологій |
| так | ні | Загальний спосіб організації навчально-виховного процесу |

13. Цілями виконання проекту можуть бути: ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Формування проектної діяльності, проектного мислення; стимулювання мотивації дітей на придбання знань |
|------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | |
|------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Залучення всіх учнів у режим самостійної роботи; самостійне придбання відсутніх знань з різних джерел |
| так | ні | Розвиток умінь користуватися набутими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних задач |
| так | ні | Розвиток здібностей до аналітичного, критичного і творчого мислення учнів і вчителів |

14. Проектувальна діяльність – це такий вид інноваційної педагогічної діяльності, яка спрямовується на ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Конструювання, створення, апробацію, впровадження чи поширення досягнень педагогічної науки, технологій, передового досвіду |
| так | ні | Здійснення навчання особистості й досягнення її навченості |
| так | ні | Сприймання, розуміння, діагностування та прогнозування поведінки учнів, що забезпечує процес педагогічної взаємодії |
| так | ні | Досягнення позитивних результатів за будь-яких умов навчання та виховання, упровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних технологій |

15. Завданнями проектувальної діяльності є ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Вибір найбільш оптимального рішення та його практичне оформлення |
| так | ні | Аналіз ситуації, тобто всебічна діагностика проблем і чітке визначення їх джерела та характеру |
| так | ні | Пошук та розробка варіантів розв'язання визначеної проблеми з урахуванням існуючих ресурсів, оцінка можливих наслідків |
| так | ні | Розробка організаційних форм впровадження проекту в соціальну практику та умов, які забезпечують реалізацію проекту в |

| | | |
|--|--|-------------------------------------------------------------|
| | | матеріально-технічному, фінансовому та правовому відношенні |
|--|--|-------------------------------------------------------------|

16. Сутність педагогічного проектування полягає ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | У здатності вчителя подумки уявляти собі картину ситуацій для учня та на цій основі уточнювати уявлення про себе як педагога |
| так | ні | У проектуванні системи засобів та способів управління навчальною діяльністю |
| так | ні | У створенні потенціального варіанту майбутньої педагогічної діяльності та розробці вчителем педагогічних ситуацій у конкретній системі, яка буде реалізовуватися в процесі розгортання плану дій |
| так | ні | В активізації та фокусуванні всіх процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, які необхідні для фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів учіння |

17. Здійснення проектувальної діяльності майбутнім вчителем у процесі фахової підготовки передбачає ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Корекцію дій на основі зворотного зв'язку та співставлення первинного задуму та проміжних результатів у просуванні до навчальної мети |
| так | ні | Актуалізацію завдань зростання професійної майстерності та постановку близької та віддаленої перспективи в навчанні |
| так | ні | Процес і результат фіксування стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин |
| так | ні | Самостійне здобування та систематизацію знань, орієнтування в інформаційному просторі, бачення проблеми та розв'язання педагогічних завдань |

18. Проектувальні вміння педагога складаються з різних груп професійних умінь, до яких можна віднести ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Уміння планувати особистісну професійну діяльність |
| так | ні | Уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічних задач |
| так | ні | Уміння фіксувати зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу |
| так | ні | Уміння конструювати навчально-змістовні матеріали, дидактичні та навчальні завдання |

19. Кінцевим результатом проектувальної діяльності вчителя музики може бути ...

Варіанти відповіді:

| | | |
|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | Робота зі шкільним музично-виконавським колективом, організація мистецького гуртка |
| так | ні | Складання сценарію лекції-концерту та її проведення, підготовка та проведення освітньо-виховного заходу в школі |
| так | ні | Публікація авторської методики з викладання музики в школі |
| так | ні | Створення високохудожньої виконавської інтерпретації одного або декількох музичних творів високого ступеня складності |

20. Організація проектувальної діяльності має будуватися педагогом за визначеною послідовністю дій.

| | | |
|------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| так | ні | <ol style="list-style-type: none"> 1. Планування навчального процесу 2. Виявлення проблеми 3. Формулювання мети 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання 5. Контроль та оцінка |
| так | ні | <ol style="list-style-type: none"> 1. Виявлення проблеми 2. Формулювання мети |

| | | |
|------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> 3. Планування навчального процесу 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання 5. Контроль та оцінка |
| так | ні | <ul style="list-style-type: none"> 1. Формулювання мети 2. Виявлення проблеми 3. Планування навчального процесу 4. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання 5. Контроль та оцінка |
| так | ні | <ul style="list-style-type: none"> 1. Виявлення проблеми 2. Вибір способів дій та обґрунтування доцільності їх виконання 3. Формулювання мети 4. Планування навчального процесу 5. Контроль та оцінка |

Додаток П

**Опитувальник «Проектувальні вміння як складова фахової
підготовки майбутнього вчителя музики»**

Складіть, будь-ласка, закінчення речень так, щоб кожне з них мало вигляд довершеного тексту. Намагайтеся довго не розмірковувати та формулювати продовження речення спонтанно. Час на відповідь – 20 хвилин.

- 1) Фахова підготовка майбутнього вчителя музики складається з ...
- 2) Проектування власної навчально-пізнавальної діяльності полягає у ...
- 3) Сучасний вчитель музики, який володіє проектувальними вміннями, може...
- 4) Проектувальна діяльність у фаховій підготовці у майбутнього вчителя музики забезпечує ...
- 5) Результати проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики у фаховій підготовці дають можливість ...
- 6) Для ефективного здійснення фахової підготовки мені необхідні такі проектувальні вміння ...
- 7) Для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності мені необхідні такі проектувальні вміння ...

Шкала підсумовування отриманих балів

| <i>Рівні</i> | <i>Сума балів</i> | <i>Характеристика</i> |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 25 – 33 | Наголошення на важливості та необхідності впровадження проектування у власну навчально-пізнавальну діяльність. Виявляється активна зацікавленість та позитивне ставлення до оволодіння проектувальними вміннями. Виявляється бажання до впровадження проектувальної діяльності у власну фахову підготовку. Є особистісний досвід у створенні навчальних проектів. |
| 2 | 16 – 24 | Розуміння значення оволодіння проектувальними |

| | | |
|---|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>уміннями для більш ефективного здійснення фахової підготовки. Відсутня активна особистісна позиція щодо впровадження педагогічного проектування у фахову підготовку, але є потреба у поглибленні знань з проектування. Є досвід участі у створенні групових навчальних проектів у фаховій підготовці.</p> |
| 3 | 7 – 15 | <p>Неаявність обізнаності щодо явища педагогічного проектування. Відсутня зацікавленість у здійсненні проектувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодіння проектувальними уміннями.</p> <p>Акцентування на незначущості оволодіння проектувальними уміннями у фаховій підготовці.</p> <p>Немає досвіду створення навчальних проектів у фаховій підготовці.</p> |
| 4 | 0 – 6 | <p>Негативне ставлення до проектувальної діяльності у фаховій підготовці та оволодінні проектувальними уміннями.</p> |

Додаток Р

Практичні ситуації

Практична ситуація № 1 «Складання конспекту уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – формулювання навчальної мети уроку; зміст – студент, під час проходження педагогічної практики в школі, складав конспект уроку для учнів 4-го класу та в меті вказав – розвивати навички багатоголосного співу. План-конспект складався із привітання, вступної бесіди, розспівування, слухання музики, музикування на дитячих інструментах, розучування та виконання дитячих пісень. Завдання – визначити протиріччя між метою та планом-конспектом заняття. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – заплановані методи, організація роботи на уроці, вибраний музичний матеріал не забезпечать оволодіння учнями умінням тримати голосом власну партію в багатоголосних хорових творах.

Практична ситуація № 2 «Читання нотного тексту з аркуша» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – ескізне опрацювання музичного твору; зміст – суб'єкт учіння під час ескізного опрацювання нотного тексту з аркуша спиняється; часто відволікається на клавіатуру музичного інструменту, що спричиняє втрату поглядом нотного тексту в процесі музикування; часто й хаотично програє окремі фрази музичного твору в складних місцях, не доводячи їх до логічного завершення; постійно робить помилки у виконанні складних місць нотного тексту. Завдання – виявити, чому студенту не вдається ескізно виконати музичний твір або його частину з аркуша. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не володіє на достатньому рівні вміннями контролювати процес безпосереднього виконання незнайомого нотного тексту на музичному інструменті; не може швидко адаптуватися до змін у розгортанні музичного змісту нотного тексту та відповідного розташування виконавського апарату на клавіатурі музичного інструменту; не володіє технікою швидкого читання нотного тексту з аркуша.

Практична ситуація № 3 «Характеристика жанру» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – соціально-побутовий жанр у музиці; зміст – під

час виконання самостійної роботи необхідно було обрати композиторів першої половини ХХ століття, які сприяли розвитку соціально-побутового жанру та схарактеризувати його особливості на прикладі їхніх творів. Користуючись мережею Internet та енциклопедію, суб'єкт учіння переписав композиторів першої половини ХХ століття, які працювали в цьому жанрі та музичні твори. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність підготовленого студентом матеріалу поставленим завданням його самостійної роботи. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не розкрив причини виникнення соціально-побутового жанру музики в культурно-історичній перспективі, етапи його становлення та розвитку; не робив аналіз творчості найбільш визначних композиторів, які зробили значний внесок у розвитку цього жанру; не робив підбір відповідних різнохарактерних музичних творів.

Практична ситуація № 4 «Розкриття особливостей побудови музичної форми» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – проста 2-х частинна форма; зміст – суб'єкт учіння мав проаналізувати музичні твори із запропонованого списку та обрати ті, які відносяться до простої 2-х частинної музичної форми, розділити їх на типи (репризна або безрепризна). Студент, користуючись конспектом, допустив помилки та неточно класифікував запропоновані твори за допомогою підрахунку тактів, речень та періодів. Завдання – визначити, чому майбутній учитель не правильно схарактеризував нотні приклади музичних творів. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – студент не достатньо заглиблювався в музичну тканину творів з метою усвідомлення їх образно-емоційного змісту, тонального плану, змінення характеру мелодій, акомпанементу тощо. Тобто не було проведено всебічного теоретичного аналізу музичних творів для виявлення їх формоутворення.

Практична ситуація № 5 «Опрацювання хорової партитури» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – «Ой, на Івана» (укр. нар. пісня в обр. М. Крижанівського); зміст – суб'єкт учіння мав самостійно розучити та

виконати власну партію багатоголосного музичного твору голосом. У процесі роботи він вчився виконувати партію за допомогою програвання мелодії на фортепіано. Під час виконання всієї партитури твору хоровим колективом, суб'єкту учіння не вдалося голосом утримувати чистоту інтонації. Він часто спинявся, відволікався, не міг зосередитися, був невпевнений у правильності чистоти виконання партії. Завдання – визначте, чому студенту не вдалося виконати голосом партію. У цій ситуації можливий такий варіант визначення проблеми – розучувати партію потрібно було з урахуванням усіх голосів партитури та засобів музичної виразності (ритм, динаміка, агогіка, гармонія, цезури тощо) не тільки в супроводі інструменту, а й без нього, досягаючи самостійного виконання голосом власної партії, впевненості виконання мелодії.

Практична ситуація № 6 «Фрагмент уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – музична драматургія композитора Е. Віла-Лобоса («Від страждань до радощів»); зміст – підготовка уроку для учнів 7 класу. Студент поставив мету до цього уроку – дати учням бібліографічну інформацію про композитора з переліком його найбільш значних творів. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – розкрити коло художніх образів музичної драматургії Е. Віла-Лобоса через характеристику стильових особливостей музики композитора.

Практична ситуація № 7 «Музичні твори інструктивного характеру» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – перший етап розучування інструктивного етюд; мета – розучити нотний текст, відпрацювати техніку, виконувати етюд без зупинок. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – визначити аплікатуру в етюд; учити виконувати етюд у повільному темпі, дотримуючись правильного ритму, чіткої артикуляції.

Практична ситуація № 8 «Порівняльний аналіз музичних образів» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – інтонаційна мова С. Прокоф'єва у балеті «Ромео і Джульєтта»; мета – визначити основні теми

головних героїв балету, схарактеризувати особливості кожної. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність поставленої мети уроку зазначеній темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – виокремити музичні теми, які характеризують зміни (нові якості) в музичних образах-портретах головних героїв (Ромео та Джульєтти); скласти порівняльну характеристику образів у процесі розгортання музики (визначення темпу, динаміки, агогіки, особливостей оркестрування, інтонаційних зворотів, драматургії образів).

Практична ситуація № 9 «Побудова музичних творів» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – рондо як форма музики; мета – проаналізувати музичні твори, які побудовані в формі рондо. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність мети уроку темі. У цій ситуації можливий такий варіант мети – визначити всі можливі варіанти схем побудови музичних творів у формі рондо та знайти відповідні музичні приклади (фрагменти) з різних жанрів (опера, симфонія, інструментальна та вокальна музика тощо).

Практична ситуація № 10 «Вивчення партитури хором колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – робота диригента зі студентським хором над партитурою «Води» (муз. Ц. Кюї, слова Ф. Сологуба); мета – досягнення студентом чіткого диригентського жесту в поєднанні з правильною схемою. Завдання – визначити, у чому полягає невідповідність поставленої мети практичного заняття темі. У цій ситуації можливий такий варіант постановки мети – досягнення зв'язку між диригентським жестом та відтворенням виконавцями хорового колективу засобів музичної виразності хорової партитури (ауфтаки, рух мелодії, агогіка, динамічні відтінки, фермати тощо).

Практична ситуація № 11 «Системи музичного виховання» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – система музичного виховання дітей К. Орфа; мета – оволодіння методикою музичного виховання дітей за системою К. Орфа. Завдання – скласти план підготовки до семінарського заняття за темою та метою. У цій ситуації можливий такий варіант планування студентом власної навчально-пізнавальної діяльності:

1. Знаходження та відпрацювання відповідних літературних джерел, у яких висвітлюються особливості системи музичного виховання К. Орфа та даються приклади роботи з дітьми.

2. Підбір невеликих за тривалістю фрагментів цікавих різнохарактерних, різножанрових музичних творів.

3. Підбір відповідних до музики рухових вправ та розроблення рекомендацій їх виконання.

4. Проведення репетиції музично-рухових вправ під музичний супровід.

5. Аналіз рівня готовності до семінарського заняття та коригування подальших дій.

Практична ситуація № 12 «Робота над поліфонією». (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – виконання поліфонічного твору; мета – досягнення тембрової самостійності кожного голосу фуґи. Завдання – скласти план роботи відповідно до поставленої мети. У цій ситуації можливий такий варіант планування:

1. Виокремлення тем фуґи, їх протискладень, проведення інтермедій.

2. Характеристика тонального плану фуґи.

3. Визначення побудови форми фуґи (експозиція, розробка, реприза, кода тощо).

4. Визначення особливостей фразування, пошук характерних інтонаційних зворотів мелодій.

5. Пошук уртексту, інших видань та редакцій нотного тексту для проведення виконавського аналізу.

6. Підбір та розстановка правильної аплікатури з урахуванням передачі інтонацій, штрихів, артикуляції, темпу, динаміки та інших засобів музичної виразності.

7. Вивчення почергово кожного голосу фуґи з метою досягнення тембрової єдності.

8. Виконання частин (всієї) фуги у поєднанні всіх її голосів з метою досягнення самостійності звуковедення, тембрових особливостей кожного голосу.

Практична ситуація № 13 «Розкриття музичної драматургії» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – музична драматургія опери М. Мусоргського «Борис Годунов»; мета – дослідження особливостей композиторського стилю у створенні музичної драматургії опери. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Визначення понять «опера», «музична драматургія», «драматургія опери», «лібрето», «музичний стиль», «композиторський стиль».

2. Вивчення теоретико-методичної, мистецтвознавчої літератури присвяченої розкриттю музичної драматургії в опері М. Мусоргського «Борис Годунов»; складання тезисного конспекту.

3. Аналіз лібрето опери.

4. Ознайомлення з оперою у відео форматі.

5. Запис власних вражень одразу після прослуховування музики.

6. Написання твору-роздуму, у якому мають розкритися характерні особливості створення та передачі драматургії в опері М. Мусоргського «Борис Годунов».

Практична ситуація № 14 «Особливості побудови музичного твору» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – фактура та її види; мета – навчитися визначати вид фактури в конкретному музичному творі. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Розкриття поняття «музична фактура», визначення ролі фактури в побудові твору та розкритті художнього образу.

2. Складання списку видів фактур з їх стислою характеристикою.

3. Створення порівняльної характеристики видів фактур.

4. Пошук музичних прикладів на кожний вид фактури.

Практична ситуація № 15 «Підготовка диригента до роботи з хором колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – передрепетиційна

підготовка диригента; мета – ознайомлення з особливостями початкового етапу передрепетиційного підготовки диригента. Завдання – скласти план роботи відповідно темі та меті. Можливий варіант планування:

1. Аналіз творчості композитора, твір якого вивчається.
2. Виразне читання поетичного тексту та визначення смислових ліній.
3. Розподіл робочого часу на вивчення хорової партитури.
4. Відтворення нотного матеріалу голосом, музичним інструментом.
5. Розбір структури формоутворення твору, розкриття загального художнього задуму композитора (аналіз стилю, засобів музичної виразності тощо).
6. Вивчення диригентської схеми музичного твору.
7. Підбір та опрацювання диригентських прийомів звуковидобування, артикуляції, агогіки тощо.
8. Відпрацювання складних виконавських місць в партитурі.
8. Визначення етапів розучування партитури з хоровим колективом.

Практична ситуація № 16 «Розкриття художнього образу музичного твору» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – симфонічна сюїта М. Римського-Корсакова «Шехеразада»; мета – вчитися під час аналізу музичного твору характеризувати емоційне забарвлення твору. Завдання – підібрати найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Виявлення головного емоційного забарвлення твору.
2. Визначення засобів музичної виразності.
3. Характеристика художнього образу.
4. Розкриття основної ідеї твору.
5. Визначення стилістики творчості композитора.

Практична ситуація № 17 «Підготовка музиканта-виконавця до сценічного виступу» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – початковий етап підготовки музиканта до публічного виступу; мета – навчитися визначати основні критерії готовності до публічного виступу. Завдання – підібрати

найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Визначення сутності понять «нейротизм» і «реактивність нервової системи» музиканта.
2. З'ясування режиму та гігієни занять, виступів.
3. Означення орієнтовної кількості репетиційних занять.
4. Організація репетиції в концертній залі.
5. Робота над помилками.
6. Здійснення корекції психічного стану.
7. Підбір вправ для оптимального оволодіння концертним станом.

Практична ситуація № 18 «Альтернативна музика» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – стилі сучасного музичного мистецтва; мета – характеризувати особливості альтернативної музики. Завдання – підібрати найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Розкриття сутності поняття «альтернативна музика».
2. Причини виникнення альтернативної музики.
3. Стилi, які використані в альтернативній музиці.
4. Альтернативна музика різних країн.

Практична ситуація № 19 «Сонатна форма» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – сонатне алегро епохи віденського класицизму; мета – оволодіти умінням на основі гармонійного аналізу розрізняти розділи сонатного алегро. Завдання – підібрати найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Ознайомлення з особливостями побудови фортепіанної сонатної форми епохи віденського класицизму
2. Визначення структури сонатного алегро.
3. Складання гармонійного плану сонатного алегро.
4. Виконавський та методичний аналіз сонат віденських класиків для фортепіано.

Практична ситуація № 20 «Робота диригента з хором колективом» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – методи роботи диригента над хоровою партитурою; мета – оволодіти ефективними методами опрацювання хорової партитури хором. Завдання – підібрати найбільш оптимальні способи дій до кожного пункту орієнтовного плану роботи:

1. Визначити епізоди партитури, які необхідно опрацювати, послідовність роботи над ними.

2. Визначити мету роботи над кожним епізодом на кожній репетиції (досягнення чистоти інтонування, виразного вимовляння, ансамблю в партіях тощо).

3. Намітити стратегію технічного та образно-емоційного розвитку співаків (відібрати відповідні прийоми роботи для досягнення поставленої мети).

4. Спрогнозувати труднощі технічного та образно-емоційного планів, з якими можуть зустрітися співаки в намічених епізодах і знайти способи їх подолання.

5. Продумати питання організації репетиційної роботи та інструментовку педагогічного впливу на колектив (показ голосом і на фортепіано якості виконання образно-емоційної характеристики музики; визначення художніх, технічних, дисциплінарних вимог до виконавців).

6. Визначити кількість часу для репетицій необхідного для підготовки твору.

7. Означити типи репетицій залежно від етапу роботи (ознайомлювальна, прогонна, генеральна, опробування зали тощо).

Практична ситуація № 21 «Організація уроку» (дисципліна «Методика музичного виховання»). Тема – інтонація; мета – розкрити значення інтонації у передачі образно-емоційного змісту музичного твору. Завдання – підібрати засоби контролю оволодіння дітьми поняттям «інтонація».

Практична ситуація № 22 «Саморегуляція музиканта-виконавця» (дисципліна «Основний музичний інструмент»). Тема – підготовка до

публічного виступу; мета – формування виконавської надійності. Завдання – розробити критерії визначення виконавської надійності.

Практична ситуація № 23 «Підготовка реферату» (дисципліна «Історія зарубіжної музики»). Тема – опера як жанр музично-драматичного мистецтва; мета – визначення ступеня розкриття теми реферату. Завдання – оцінити реферат на означену тему та обґрунтувати власну точку зору.

Практична ситуація № 24 «Підготовка до практичного заняття» (дисципліна «Аналіз музичних творів»). Тема – види музичної мелізматики; мета – оволодіти умінням розшифровувати мелізми в інструментальних творах епохи бароко и рококо. Завдання – розробити показники рівнів оволодіння означеної теми відповідно до мети ситуації.

Практична ситуація № 25 «Виконання вправ» (дисципліна «Хорове диригування»). Тема – постановка диригентського апарату; мета – відпрацювання техніки виконання ауфтакту. Завдання – визначити показники правильного виконання ауфтакту.

Додаток С

Проект на тему «Майстри віденської класичної школи»

Вид проекту: лекція-концерт.

Анотація проекту: у лекції-концерті студенти ознайомлюються з фортепіанною творчістю композиторів Й. Гайдна, А. Моцарта, Л. Бетховена, розкривають основні риси віденської класичної школи. Основна увага приділена живому виконанню музичних творів, показу відповідного візуального супроводу заходу (картини, репродукції, слайди, відеосюжети).

Опис ситуації: у зв'язку з тим, що майбутні вчителі музики більше цікавляться сучасною популярною музикою, не достатньо уваги приділяють слуханню класичної музики, виникла необхідність в організації лекції-концерту. Студенти ознайомлюються з цікавими фактами з життя композиторів, рисами їхніх музичних стилів, особливістю музики тієї епохи, слухають різнохарактерні музичні твори безпосередньо в живому виконанні.

Мета: поглибити та розширити знання слухачів про віденську класичну школу, викликати у майбутніх учителів музики захоплення від прослуховування класичної музики, викликати бажання в подальшому слухати та вивчати кращі зразки класичної музики, відвідувати концерти, пропагувати класичну музику.

Завдання:

- розширити уявлення про класичну музику;
- поглибити знання про видатних композиторів;
- викликати інтерес до класичної музики;
- розкрити важливість класичної музики в процесі культурного становлення особистості;
- формувати музичний смак;
- навчити культурі поведінці під час прослуховування класичної музики на концерті.

Характеристика аналогів: ознайомлення з лекціями-концертами відомих діячів культури та мистецтва (М. Казинник, С. Виноградова та ін.), викладачів дитячих музичних шкіл тощо.

Ідея проекту: якщо майбутні вчителі музики почують у професійному виконанні викладачів, студентів кращі зразки класичної музики в поєднанні з вербальною характеристикою стилів композиторів, епохи написання, почуттів, художніх образів – студенти обов'язково зацікавляться нею, у них з'явиться бажання її слухати та пропагувати серед учнів.

Аналіз ресурсів: матеріальні та технічні – малий концертний зал на 100 місць, мультимедійна система, картини, репродукції, музичні інструменти (рояль, фортепіано), ноутбук, музичний підсилювач, акустична система, монітор; кадрові – викладачі, студенти 3, 4, 5, 6 курсів, концертмейстери.

Оцінка ризиків проекту: виконавці не встигнуть оволодіти музичним матеріалом на достатньому рівні, відсутність тепло та світло забезпечення, хвороба одного з учасників проекту.

Організаційна схема реалізації проекту: відбір учасників (два ведучих, відеооператор, звукооператор, декоратор, фотограф, виконавці, члени творчих груп), розподілення ролей, визначення мети діяльності кожного учасника.

Схема інформаційного супроводу проекту: бібліографічні дані про композиторів, грамзаписи творів, методичні вказівки.

Організація системи моніторингу та оцінки результатів реалізації проекту: звіт учасників (індивідуальний, груповий) щотижня, репетиції (поточні, генеральна).

Передбачувані результати проекту: сценарій, відеозапис, видання методичних рекомендацій.

Механізми коригування проекту: перегляд відеозаписів репетицій, індивідуальні та групові консультації.

Характеристика цільової аудиторії, критерії їх відбору:

Розробники сценарію – творча група з 5 осіб (викладач, магістрант, по одному студенту 3, 4, 5 курсів). Учасники творчої групи креативні, пишуть вірші, можуть нестандартно мислити.

Ведучі – хлопець та дівчина 3 курсу, які мають чітку дикцію, артистичні дані, привабливу зовнішність, ерудицію, уміють імпровізувати, володіють українською мовою.

Виконавці:

2 студенти 4 курсу – виконують по одному твору;

3 студенти 5 курсу – виконують по одному твору;

2 концертмейстера – акомпанують.

2 викладачі – виконують концерт на двох інструментах.

Звукорежисер – студент на достатньому рівні володіє апаратурою.

Відеозйомник – студент, який має професійну відеокамеру або запрошений спеціаліст.

Фотокореспондент – студент, який має професійний фотоапарат або запрошений спеціаліст.

Слухачі – студенти усіх курсів, вчителі музики загальноосвітніх шкіл, викладачі (100 осіб).

Декоратори – декілька студентів 2 курсу та викладач.

Розробники афіші – викладач та студент, який має досвід створення афіш, плакатів, стендів за допомогою комп'ютерних програм.

Розробники програмки лекції-концерту – творча група (2 викладачі, студент 3 курсу, студент 4 курсу, студент 5 курсу, магістрант).

Розробники методичних рекомендацій – викладачі фахових дисциплін та магістранти.

Розробники тренінгів – творча група (викладачі дисциплін «Психологія музичного мистецтва», «Акторська майстерність», «Риторика», «Музично-педагогічне вдосконалення», «Психологія мистецтва» «Режисура, постановка та оформлення КДЗ»).

План проекту:

1. Визначення дати лекції-концерту, дня звітів учасників щодо підготовки, дати поточних та генеральної репетицій.

2. Складання плану дій кожного учасника проекту.

3. Ведучі – ознайомлення зі змістом сценарію лекції-концерту, пробне відтворення (можлива заміна ведучого); робота над виразним читанням тексту, мізансценами; підбір одягу, зачісок, атрибутики (папка для сценарію тощо), вивчення тексту сценарію напам'ять; узгодження дій між ведучими та іншими виконавцями.

Фотокореспондент – робить сценарій ситуацій, які потрібно зняти (ведучих на початку концерту, виконавців, публіку), попередня робота в концертній залі з пошуку оптимальних ракурсів.

4. Тренінг «Підготовка до концерту та правила поведінки на концерті класичної музики» із потенційними слухачами-студентами, який розрахований на 5 занять.

Виконання проекту

Перший місяць

1 тиждень. Понеділок – загальний збір учасників, ознайомлення учасників між собою, затвердження ролей, формулювання мети та завдань роботи для кожного, визначення дати лекції-концерту (лекція-концерт відбудеться через 2 місяці). З вівторка по п'ятницю здійснюється складання плану та підбір способів дій кожним учасником проекту.

2 тиждень. Індивідуальна робота з учасниками проекту. Понеділок – перевірка плану роботи та підбору способу дій для його реалізації ведучими. Вівторок – перевірка плану роботи та підбору способу дій для його реалізації кожним учасником проекту. Середа – затвердження творів, які вибрали виконавці, обговорення терміну вивчення творів напам'ять.

3 тиждень. Понеділок – перевірка зібраного матеріалу про композиторів, музика яких буде виконуватися на концерті. Вівторок – відпрацювання мізансцен учасників лекції-концерту. Середа – робота з творчою групою викладачів щодо організації тренінгів. Четвер – перевірка готовності та

корекція сценарію лекції-концерту. П'ятниця – проведення спеціального тренінгу з усіма учасниками лекції-концерту.

4 тиждень. Понеділок – індивідуальні репетиції. Оцінка готовності студентів, які виконують інструментальні твори. Вівторок – індивідуальні репетиції. Оцінка готовності студентів, які виконують вокальні твори. Середа – проведення спеціального тренінгу з музикантами-виконавцями. Четвер – вирішення організаційних питань (стан готовності музичної апаратури, наявність слайдів, репродукцій картин, оформлення залу; розробка орієнтовного варіанту афіші, програмки, запрошень тощо).

Другий місяць

1 тиждень. Понеділок – збір творчої групи організаторів лекції-концерту щодо визначення порядку номерів та узгодження роботи. Вівторок – оцінка стану готовності виконавців-інструменталістів. Виконання творів у порядку, передбаченому за сценарієм. Надання методичних рекомендацій. Середа – оцінка готовності виконавців вокальних творів. Надання методичних рекомендацій. Четвер – проведення спеціального тренінгу для виконавців музичних номерів. П'ятниця – збір творчої групи для аналізу стану готовності проведення лекції-концерту до означеної дати. Коригування перебігу підготовки та розподілення роботи між організаторами проекту.

2 тиждень. Понеділок – організація та проведення поточної репетиції музикантів-виконавців. Прослуховування творчою групою всіх творів у порядку передбаченому сценарієм. Надання методичних рекомендацій. Вівторок – відпрацювання організаційних моментів сценарію лекції-концерту (робота з ведучими, робітниками сцени, звукорежисером, відеооператором, фотокореспондентом). Середа – збір творчої групи з метою перевірки та затвердження афіші, запрошень, програмки, складення методичних рекомендацій, оцінка стану готовності, виявлення проблем та пошук рішень для оптимізації підготовки. Четвер – проведення поточної репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм з метою відпрацювання мізансцен (без виконання музики, показу слайдів, відео тощо). П'ятниця – поточна

репетиція музикантів-виконавців за сценарієм. Виявлення стану готовності музичних номерів. Надання методичних рекомендацій.

3 тиждень. Понеділок – організація та проведення психологічного тренінгу з музикантами-виконавцями та ведучими. Вівторок – індивідуальні репетиції з музикантами-інструменталістами. Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Основного музичного інструменту». Середа – індивідуальні репетиції з виконавцями вокальних номерів. Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Постановка голосу» та «Концертмейстерський клас». Четвер – Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Основного музичного інструменту». П'ятниця – Надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу «Постановка голосу» та «Концертмейстерський клас».

4 тиждень. Понеділок – рішення організаційних питань (розміщення афіш, роздавання запрошень, перевірка мультимедійного забезпечення, видання методичних рекомендації, програмки). Вівторок – проведення поточної репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм (з виконанням музики, показу слайдів, відео тощо). Обговорення зовнішнього вигляду. Надання методичних рекомендацій. Середа – збір творчої групи проекту, рішення організаційних питань проведення лекції-концерту, перевірка стану готовності всіх учасників. Четвер – підготовка концертного залу, проведення генеральної репетиції. П'ятниця – підготовка концертного залу, зустріч гостей, проведення лекції-концерту.

Сценарій лекції-концерту

Добрий день, дорогі гості. Ми раді вітати Вас.

Сьогодні ми розповімо Вам про творчість видатних композиторів Віденської класичної школи.

Становлення Віденської класичної школи випадає на роки бурхливого розвитку німецького та австрійського просвітительства: переживає свій розквіт німецька поезія, виникає художня критика, досягає високого розвитку

філософія. Видатні мислителі епохи – Гердер, Гете, Шиллер, Лессінг, Кант, Гегель – висувають нові гуманістичні ідеали. Кращі представники німецької та австрійської культури вбирають передові суспільно-політичні, етичні та естетичні ідеї французьких буржуазних просвітителів. Багато чого з їх естетичних ідеалів, зокрема, проголошене Руссо гасло волі й природності, знайшло втілення у творчості композиторів Віденської класичної школи. Ідеї Великої французької революції вплинули на творчість Бетховена.

У виконанні Марії П. прозвучить «Місячна» соната Людвіга ван Бетховена.

Композитори узагальнили весь попередній досвід світового музичного мистецтва. На основі німецької та австрійської національної культури вони виробили універсальну мову. «Моя мова зрозуміла усьому світові», – писав Гайдн, і так воно і було в дійсності. Композитори Віденської класичної школи виправдали надії передових митців і музикантів епохи.

Вольфганг Амадей Моцарт – це окрема фігура, особистість, що виділяється у світовому мистецтві. Подібна геніальна дитина народжується на світ раз у тисячоріччя. Чудо моцартівського генія змушує людей знову й знову схилитися до цього чистого джерела. Життя і смерть Моцарта хвилюють нашу уяву, захоплюють своєю таємністю. Моцарт невичерпний, як Пушкін, моцартівська глибина, як і пушкінська, не має дна. Люди давно помітили цю подібність. Про них розмірковуєш усе життя. Вільне володіння будь-якою музичною формою і популярними стилями сучасної епохи в поєднанні з тонким почуттям краси.

До Вашої уваги арія «Цариці Ночі», виконує Олександра О.

Основною і найбільш характерною для цієї школи музичною формою є сонатне *allegro*. Хоча його становлення почалося значно раніше, але композитори віденської школи внесли значний вклад в область формування сонатного *allegro* і створили справді класичний тип цієї форми. Провідним принципом створеного ними сонатного *allegro* є контраст і наступне його пом'якшення, приведення до єдності.

У виконанні Олени З. прозвучить перша частина сонати Моцарта фа-мажор Allegro.

Віденських класиків часто називають також представниками Першої віденської школи. Термін «віденські класики» вперше було запропоновано австрійським музикознавцем Рафаелем Георгом Кизеветтером у 1834 році по відношенню до Гайдна і Моцарта. Пізніше інші автори додали в цей список і Бетховена. Цього року виконується 240 років від дня народження Людвіга ван Бетховена.

Весну, літо і частину осені 1802 року Бетховен жив у селищі Гейлігенштадті, неподалік від Відня. Так порадив лікар, який сподівався, що свіже повітря і прогулянки допоможуть Бетховену. Але цього не трапилося. Погіршення слуху, яке композитор почав відчувати ще з 1797 року, тривало. Насамперед недоступними для нього стали високі звуки. За рік до приїзду у Гейлігенштадт Бетховен зізнався в листі до товариша: «...у театрі я повинен зайняти місце біля оркестру, якщо я хочу розуміти акторів. Трохи далі я вже не чую високих тонів інструментів і голосів». У Гейлігенштадті він починає боротьбу, яка триває до кінця його днів: переборюючи розпач, залишається жити заради мистецтва, яке звернене до людей. Чим більше відокремлює його глухота від звуків зовнішнього світу, тим гостріше стає його внутрішній слух. Між юнацькою піснею та останньою симфонією бушує океан бетховенської музики. У ньому все: стихійні бурі та мужність людини, глибина скорботи і сяйво радості, крок мільйонів і переживання самотньої душі, насолода природою, спокій, тиша зоряного неба, сміх, лють, жалобні процесії та веселі танці. І крізь весь цей величезний художній світ, подібно променю сонця, що пронизує хмари, проходить одна основна думка: прагнення до волі та братерства людей.

У виконанні Максима Л. прозвучить Рондо Бетховена соль мажор №2 твір 51. Andante cantabile e grazioso.

Франц Йозеф Гайдн. Зі смерті цього видатного австрійського композитора пройшло 200 років. Час накладає печать мовчання навіть на самі чудові твори мистецтва, але він прихильний до справді видатного. І якщо чимало у творчості Гайдна належить історії, то найкраще, саме цінне в ньому здатне радувати, захоплювати і нині. Наприкінці свого життя Гайдн здобув визнання, він був самим видатним композитором свого часу, при цьому сучасники любили підкреслювати емоційну сторону музики Гайдна, її схвильованість.

В одній зі своїх статей, написаних в 1823 році, Володимир Одоєвський відзначив: «Ці гармонійні звуки Моцарта і Гайдна, потрясають душу та піднімають її». А відомий музичний критик Олександр Серов писав: «Ось справжня музика, ось, чим варто насолоджуватися, ось, що варто вбирати в себе всім, хто бажає виховати в собі здорове музичне почуття, здоровий смак».

Композитор Цезар Кюї дав дуже влучну характеристику гайднівській музиці: «Гайдн, хоча називається класиком, але він не підкорюється рутині: його ритми зламани, різноманітні, примхливі, гармонії й модуляції несподівані й оригінальні. Внаслідок цього, його інструментальна музика і досі зберігає дивну свіжість і молодість».

Лев Миколайович Толстой ясніше й послідовніше багатьох музикантів зрозумів найціннішу властивість мистецтва Гайдна – його народність. Сам же Гайдн вважав, що краса музики в мелодії, і створити мелодію дуже складно. Механічне в музиці можна засвоїти шляхом наполегливості й вивчення, але винахід гарної мелодії є справа геніїв, і подібні мелодії не вимагають подальших прикрас, щоб подобатися. Якщо хочеш довідатися, чи дійсно вона прекрасна, проспівай її без супроводу.

Концерт Гайдна для фортепіано з оркестром ре-мажор був написаний в 1782 році під час служби Гайдна у князя Естерхазі. Це один із самих життєрадісних і популярних творів композитора у наші дні.

Йозеф Гайдн – концерт для фортепіано з оркестром ре мажор твір 6.
Частина перша – *Vivace*

Частина друга – *Un poco Adagio*

Частина третя – Rondo all'Ungherese. Allegro assai

Виконують: партія фортепіано – Олена З.

Партія оркестру – Максим Л.

Прекрасної музики написано багато. Не прослухаєш усього за три життя. Однак є мелодії, які набули воістину неймовірного розповсюдження. Вони відзначені винятковою красою і виразністю, шляхетністю серця. Це твори майстрів віденської класичної школи.

На цьому наш концерт закінчено. Дякуємо за увагу.

Додаток Т

Програма спецкурсу

Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Вступ

Програма дисципліни «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» складена відповідно до навчального плану освітньо-професійного рівня бакалавр напряму підготовки 6.020202 «Музичне мистецтво».

Предметом спецкурсу є розкриття сутності, ролі, функцій означеного курсу в професійній підготовці майбутніх учителів музики. Чільне місце у вивченні курсу посідає розгляд методичних, технологічних та організаційних аспектів проблеми формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

Міждисциплінарні зв'язки: дисципліна «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» пов'язана з такими навчальними дисциплінами: «Психологія», «Педагогіка», «Інформаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Основи педагогічної майстерності», «Сценічна майстерність», «Хорове диригування», «Основний музичний інструмент», «Постановка голосу», «Аналіз музичних творів», «Методика музичного виховання».

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності.
2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.
3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики.
4. Особливості формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики.

5. Проект як результат проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики.

6. Педагогічні умови організації проектувальної діяльності майбутнім учителем музики.

Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою викладання спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» є ознайомлення студентів з науково-теоретичними положеннями організації проектувальної діяльності та формування у них умінь проектувати власну навчально-пізнавальну діяльність для підвищення її ефективності; набуття практичних навичок використання проектного підходу під час розв'язання педагогічних проблем.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» є:

- вивчення студентами теоретичних, психолого-педагогічних основ проектувальної діяльності;

- оволодіння студентами проектувальними вміннями (бачити проблему, формулювати мету, планувати, підбирати відповідні способи дій, здійснювати контроль, оцінку та рефлексію власної діяльності);

- розвиток у студентів уміння оформлювати результати проектувальної діяльності у навчальні проекти.

У результаті вивчення спецкурсу «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики» студент має

знати:

- теоретичні основи організації проектувальної діяльності;
- критерії виявлення проектувальних умінь у суб'єктів учіння;
- сучасні підходи до організації проектувальної діяльності;
- структуру проектувальної діяльності;

вміти:

- використовувати проектувальні вміння з метою підвищення ефективності навчально-пізнавального та педагогічного процесу;

- визначати етапи створення навчальних проєктів та їх зміст;
- оформлювати результати проєктувальної діяльності у вигляді матеріального продукту (презентації, сценарії, методичні рекомендації, схеми, конспекти уроків, наукові статті, програми, газети тощо);
- здійснювати рефлексію на кожному етапі проєктувальної діяльності.

У результаті вивчення спецкурсу студент формує такі **програмні компетентності**:

Загальні:

- науково-дослідницька: здатність виконувати навчально-дослідні завдання на основі аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності;
- самоосвітня: здатність до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку.

Фахові:

Базові:

- методична: володіння методикою загальної музичної освіти, методами навчання музики та музичного виховання;
- музично-інформаційна: здатність до самостійного пошуку музичного матеріалу в мережі Internet, репертуарних збірках, навчально-методичних посібниках.

Спеціальні:

- музично-теоретична: здатність до теоретичного аналізу музичних творів різних форм, жанрів і стилів. Сформованість музично-теоретичного тезаурусу;
- інструментально-виконавська: володіння методами навчання гри на музичних інструментах для організації музикування школярів на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час;
- вокально-хорова: володіння співацьким голосом, методами його вдосконалення та методикою роботи з хором. Знання різножанрового співацького репертуару.

Програмові результати навчання:

– здатність до науково-дослідної діяльності у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки. Мисленнєва активність, творчий підхід у вирішенні нестандартних завдань;

– готовність до планування й організації музично-освітнього процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Здатність добирати ефективні й педагогічно доцільні форми, методи і засоби навчання музики та музичного виховання;

– готовність підвищувати рівень власної фахової компетентності засобами самоосвіти, самоорганізації, самокоригування і самовдосконалення.

На вивчення курсу відводиться 90 години (3 кредити).

Програма складається з шести змістових модулів:

24 годин лекційного курсу;

24 години практичних занять;

42 годин самостійної роботи.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності

Сутність та зміст педагогічного проектування. Витоки педагогічного проектування. Проектувальна діяльність майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема. Особливості педагогічного проектування. Проектна культура як складова частина професійно-педагогічної культури. Методичні засади педагогічного проектування. Значення педагогічного проектування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Етапи педагогічного проектування. Педагогічна ситуація – одиниця проектування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики. Порівняльна характеристика понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування».

Сутність поняття «проектувальна діяльність». Психолого-педагогічні основи проектувальної діяльності педагога. Структура проектувальної діяльності. Характеристика сутності поняття «уміння». Проектувальні вміння

майбутнього педагога. Порівняльна характеристика комплексу проєктувальних умінь у дослідженнях різних авторів. Вплив різних проєктувальних умінь на ефективність фахової підготовки майбутнього педагога. Вплив проєктувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Змістовий модуль 2. Організація проєктувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Сучасні підходи до організації проєктувальної діяльності майбутнього вчителя. Значення підходів в організації педагогічної діяльності. Особистісно-діяльнісний підхід в організації педагогічного процесу. Системний підхід в діяльності педагога. Сутність задачного підходу в навчально-пізнавальній діяльності. Задачний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Визначення понять «задача», «завдання», «педагогічна задача», «педагогічна ситуація». Класифікація педагогічних задач та характеристика їх змісту. Конструювання навчально-педагогічних ситуацій та алгоритм їх розв'язання.

Інноваційні психолого-педагогічні технології в сучасній освіті. Характеристика проєктної технології. Особливості проєктної технології навчання. Проєктна технологія та її роль в професійній підготовці майбутнього вчителя музики. *Сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «проєктна технологія».* Метод проєктів – сучасна педагогічна технологія. Сутність поняття «метод проєктів».

Змістовий модуль 3. Проєктувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Характеристика проєктувальних умінь. Проєктувальні вміння як засіб реалізації проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики. Проблематизація у навчально-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя музики. Цілепокладання – основна складова проєктувальної діяльності. Типи планування та їх характеристика. Роль контролю та оцінки в проєктувальній

діяльності. Значення рефлексії у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики.

Критерії та показники сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Діагностика як основна умова виявлення сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки. Умови проведення діагностики. Рівні діагностики: компонентний, структурний, системний. Характеристика критеріїв та показників рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики. Вивчення рівня сформованості проєктувальних умінь за особистісним критерієм. Виявлення рівня сформованості проєктувальних умінь за когнітивним критерієм. Визначення рівня сформованості проєктувальних умінь за моделювальним критерієм.

Змістовий модуль 4. Особливості формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики

Характеристика проєктів. Сутність поняття «проєкт». Класифікація проєктів. Особливості соціально-педагогічного проєкту. Складання плану групового навчального проєкту. Типологія проєктів. Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики на різних етапах проєктувальної діяльності. Формування проєктувальних умінь (проблематизація, цілепокладання, планування) під час створення проєкту.

Етапи підготовки роботи над навчальним проєктом. Аналітичний етап. Організаційний етап. Обґрунтування необхідності проєкту. Цілі та завдання проєкту. Складання робочого плану реалізації проєкту. Оцінка ефективності реалізації проєкту. Значення комп'ютерних технологій в проєктувальній діяльності. Зворотній зв'язок у проєктувальній діяльності. Створення навчального проєкту під час вивчення фахових дисциплін.

Змістовий модуль 5. Проєкт як результат проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Проєктувальна діяльність як засіб розвитку творчості майбутнього вчителя музики. Розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музики.

Характеристика рівнів творчого потенціалу майбутнього вчителя музики. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проектувальній діяльності. Компонентів діяльності вчителя з урахуванням останніх досягнень в галузі ІКТ. Види інформаційної діяльності вчителя.

Формування проектувальних умінь (підбір способів дій, контроль та оцінка, рефлексія) під час створення проекту. Підготовка до публічного захисту навчального проекту. Стратегії та прийоми взаємодії доповідача з аудиторією. Використання елементів акторської майстерності під час презентації проекту. Робота над презентацією навчального проекту. Керування психічними станами під час публічних виступів.

Змістовий модуль 6. Педагогічні умови організації проектувальної діяльності майбутнім учителем музики

Значення міжпредметних зв'язків у організації проектувальної діяльності. Значення та сутність міжпредметних зв'язків у організації проектувальної діяльності. Проектувальна діяльність як засіб встановлення міжпредметних зв'язків. *Порівняльний аналіз понять «міждисциплінарні зв'язки», «інтеграція», «контекстне навчання» та визначення їх специфіки.*

Використання проектів у навчанні школярів на уроках музики в загальноосвітніх навчальних закладах. Дидактична мета проектувальної діяльності учнів. Етапи проектувальної діяльності школярів. Критерії оцінювання учнівських проектів. Особливості організації та управління проектувальною діяльністю учнів. Необхідність організації вчителем проектувальної діяльності учнів. Зміст роботи учнів у проектній діяльності. Управління викладачем проектувальною діяльністю учнів.

Рекомендована література

Базова

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики : Монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.

2. Ашеров А. Т. Метод определения структуры и содержания учебного

матеріала, формуючого проектну культуру майбутніх інженерів-педагогів в процесі системотехнічної підготовки / А. Т. Ашерів, В. І. Шеховцова // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП», 2009. – № 1. – С. 45–54.

3. Бабанський Ю. К. Педагогіка : Учеб. посібник для студентів пед. ін-тів / Ю. К. Бабанський, В. А. Слостенін, Н. А. Сорокін і др.; [Под ред. Ю. К. Бабанського]. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

4. Бережна Л. Проектна культура як основний спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Л. Бережна// Теорія та методика управління освітою. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – № 3 – 2010. – С. 1–7. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/10beripr.pdf>.

5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

6. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

7. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління – 2006 – Т. 9. – № 2 – С. 20–27.]

8. Бродовська В. Й. Глумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник. / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.

9. Бутченко Т. І. Зміст поняття «проекування» / Т. І. Бутченко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – № 37. – С. 144–154. 7.

10. Бутченко Т. І. Соціально-політичне проектування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : Монографія / Т. І. Бутченко. – Запоріжжя : КСК-Альянс, 2011. – 280 с. 8

11. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве : Пер. с англ. / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 345–350 с.
14. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу // Матеріали науково–практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір : стан, проблеми, перспективи» // Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 468. – С. 143–153.
15. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы : Кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
16. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Єлькін А. Проектна технологія навчання, данина моді чи нагальна потреба [Електронний ресурс] / А. Єлькін. – Режим доступу : <http://npo.vo.uz/publ/13-1-0-90/>.
18. Жилияєва Ю. Метод проектів та проектна технологія в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя [Електронний ресурс] / Ю. Жилияєва. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3019/>.
19. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
20. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.

21. Зосименко О. В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін : Метод. рек. для викл. та студ. пед. вищ. навч. закл. / О. В. Зосименко // Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2005. – 43 с.
22. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
23. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
24. 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.
25. Кравченко Г. Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Упоряд. : Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. – Х. : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.
26. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474, [1] с.
27. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; [За ред. З. Н. Курлянд]. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.
28. Лук'янчиков М. І. Проблема проектування навчальної діяльності майбутнім учителем у процесі фахової підготовки / М. І. Лук'янчиков // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – 348 с. – С. 175–180.
29. Лук'янчиков М. І. Сутність та структура проектувальної діяльності майбутнього вчителя М. І. Лук'янчиков // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і

методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Вип. 18(23). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 185–189.

30. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика : политехнические основы соединения обучения с производительным трудом / В. Н. Мадзигон. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 358 с.

31. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій : система проектувально-впроваджувальної діяльності / О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – №3(72). – С. 34–39.

32. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : Навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.

33. Монахов В. М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : Монография / В. М. Монахов. – Волгоград : «Перемена», 1995 – 260 с.

34. Осин А. Мультимедиа в образовании / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – №9. – С. 11–24.

35. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колективна монографія / [автори : В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

36. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – [2-е вид, доп. і перероб.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

37. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов . Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

38. Романюк Я. В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування : теоретичні та методологічні засади проблеми / Я. В. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50. – Педагогічні науки. – 2010. – С. 200–204.

39. Ропакон Н. И. Категория цели : проблемы исследования / Н. И. Ропакон . – М. : Мысль, 1980. – 127 с.
40. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
41. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
42. Слостенин В. А. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
43. Стрельников В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с. [1].
44. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.
45. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // зб. наук. пр. – Вип. 7 [ред. кол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2004. – 497 с.
46. Тарапака Н. В. Психолого-педагогічне проектування як інноваційна технологія в дошкільних навчальних закладах / Н. В. Тарапака, Н. П. Гагаріна // Теоретичні питання освіти та виховання : збірник наукових праць. – Вип. 13. – К. : КДЛУ, 2000. – С. 96–102.
47. Федорова Т. В. Специальные задания для бакалавров дошкольного и начального образования по формированию у них проектировочной компетентности / Т. В. Федорова // Эволюция теории и практики современного образования : реалии и перспективы : [Материалы Третьего Международного Педагогического Форума] / Самара : ПГСГА, 2014. С. 278–283.

48. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

49. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А. Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : (збірник наукових праць). – К. : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103–110.

50. Шулик Г. О. Педагогічна практика : Навч. посіб. для студ. пед. вузів / Г. О. Шулик, В. І. Шулик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

51. Щербакова О. Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования [Текст] / О. Н. Щербакова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 201–204.

52. Явоненко О. В. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / О. Ф. Явоненко, В. О. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4 – С. 167–172.

53. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования : методологические аспекты : Монография / Н. О. Яковлева. – М. : Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.

54. Якунин В. А. Обучение как процесс управления : психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1988. – 160 с.

Допоміжна

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 264 с.

2. Алексюк А. Н. Методи навчання і методи учіння / А. Н. Алексюк. – Київ : Знання, 1980. – 218 с.

3. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.

4. Байденко В. И. Болонский процесс : Проблемы, опыт, решение / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – 112 с.
5. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
6. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.
7. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика III тысячелетия) / В. П. Беспалько – М.-Воронеж : Изд. Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
8. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління – 2006 – Т. 9, № 2 – С. 20–27.
9. Борытко Н. М. Педагогические технологии : Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. [Под ред. Н. М. Борытко]. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
10. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.
11. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.
12. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.
13. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.
14. Лук'янчиков М. І. Роль проєктувальних умінь майбутнього вчителя музики у навчально-пізнавальній діяльності / М. І. Лук'янчиков // Педагогіка та психологія : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ,

Україна, 6-7 травня 2016 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – С. 59–61.

15. Лук'янчиков М. І. Проектувальні уміння майбутнього педагога як умова успішної організації навчально-пізнавальної діяльності дітей у полікультурному просторі / М. І. Лук'янчиков // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2016. – № 5(136). – С. 169–173.

16. Лук'янчиков М. І. Теоретичні основи впровадження педагогічного проектування у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / М. І. Лук'янчиков // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук праць – Кам'янець-Подільський, 2016. – Випуск 20 (1-2016). – С. 75–80.

17. Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій: система проектувально-впроваджувальної діяльності / О. Я. Мариновська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3(72). – С. 34–39.

18. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

19. Машбиц Е. И. Психологические проблемы проектирования учебной деятельности // Вопросы психологии. №6, 1979. – С. 96–104.

20. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под. ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

21. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

22. Романюк Я. В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування : теоретичні та методологічні засади проблеми / Я. В. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 50. – Педагогічні науки. – 2010. – С. 200–204.

23. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
24. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / [гол. ред. В. С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.
25. Чернецька Т. І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Додаток У

Методичні рекомендації до проведення круглого столу

Перелік ролей:

1. Модератор (1 студент або викладач).
2. Асистент модератора (1 студент).
3. Доповідачі по першому питанню (2-3 студента).
4. Доповідачі по другому питанню (2-3 студента).
5. Опоненти (всі інші студенти).

Завдання та інструкції модератору: він має заздалегідь розробити програму з зазначенням прізвищ та імен учасників; підібрати тематику та спланувати виступи у розрізі головної теми; визначити регламент роботи (як правило, виступи тривають до 10 хвилин, участь у дискусії – до 5 хвилин); розробити проект рішень. Також в обов'язки модератора входить ведення круглого столу відповідно до програми та регламенту; виділення конструктивних пропозицій; підведення підсумку.

Завдання та інструкції асистенту модератора: він має забезпечити роботу комп'ютерного обладнання та інших технічних засобів для відтворення аудіо- і відеоматеріалів; підготувати аудиторію та класну дошку; під час заняття допомагати учасникам у розміщенні наочних матеріалів, роботі з презентаціями тощо.

Завдання та інструкції доповідачу: він має заздалегідь підготувати доповідь з обраної тематики; у своєму виступі запропонувати та обґрунтувати декілька аргументів важливості педагогічного проектування; навести конкретні приклади впливу проектування на підвищення рівня власної навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

Завдання та інструкції опоненту: він має опрацювати рекомендовану до практичного заняття літературу, законспектувати в довільній формі основні поняття та визначення. Для того, щоб процес обговорення був цікавим, під час практичного заняття необхідно уважно слухати доповіді, робити нотатки та

висловлювати особисту думку із винесеного на обговорення питання. Орієнтовні критерії для аналізу доповідей: розкриття теми, достатність доказів, послідовність розгортання матеріалу, готовність доповідача до дискусії.

Учасники круглого столу мають дотримуватися регламенту, демонструвати високу культуру спілкування, наукову толерантність, виявляти повагу до альтернативних точок зору.

Додаток Ф

Приклади самостійної та індивідуальної роботи до спецкурсу

ЗАЛКОВИЙ КРЕДИТ І

Змістовий модуль 1. Теоретико-методичні основи організації проектування та проектувальної діяльності

Самостійна робота 1.1.

Порівняльна характеристика понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування»

Методичні рекомендації

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначте зміст суміжних понять: «проектування», «моделювання», «планування», «конструювання», «прогнозування» та заповніть таблицю. Зробіть їх порівняльну характеристику та сформулюйте висновок.

Таблиця Ф.1.

Порівняльна характеристика понять

| Поняття | Зміст поняття | Відмінне | Спільне |
|-----------------|---------------|----------|---------|
| «проектування» | | | |
| «моделювання» | | | |
| «конструювання» | | | |
| «планування» | | | |
| «прогнозування» | | | |

Література

1. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

2. Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування: теоретико-методологічний аспект : Монографія / Михайло Георгійович Коляда. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж», 2014. – 268 с.

3. Лісіна Л. О. Конструювання навчальних технологій як творчий процес / Л. О. Лісіна // Педагогічні науки. – Рівне : РДПУ. – 2009. – Вип. 124. – С. 28–39.

4. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : Монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

5. Машбиц Е. И. Психологические проблемы проектирования учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 96–104.

6. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2005. – 384 с.

7. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – [2-е изд., испр. и доп.] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

Індивідуальна робота 1.1.

Витоки педагогічного проектування

Методичні рекомендації

Висвітлення цього питання передбачає підготовку реферату. У рефераті розкрийте використання проектування в різних галузях людської діяльності. Покажіть необхідність і доцільність запозичення проектування в освіту. Висвітліть власну точку зору на використання проектування в навчально-пізнавальній та педагогічній діяльності.

Вимоги до оформлення реферату:

– вступ (1–1,5 стор.), у якому формулюються актуальність теми та проблема означеного питання;

– основна частина, у якій відображається теоретичні аспекти теми, що вивчається та результати емпіричних досліджень;

– висновок (1–1,5 стор.), у якому формулюються основні положення з означеної проблеми, даються рекомендації до її подальшої розробки.

– список використаних джерел, оформлений відповідно до вимог.

Обсяг реферативної роботи має складати 12–15 сторінок тексту формату А4.

Література

1. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 64–69.

2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : Учеб. пособие / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Просвещение, 1995. – 234 с.

3. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 153 с.

4. Коротов В. М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования / В. М. Коротов // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

Самостійна робота. 1.2.

Характеристика сутності поняття «уміння»

Методичні рекомендації

Користуючись психолого-педагогічною та довідковою літературою випишіть різні тлумачення поняття «уміння». Зробіть порівняльну характеристику цих визначень. Знайдіть спільне та відмінне в загальних, спеціальних, професійних та педагогічних уміннях. Зробіть характеристику видів педагогічних умінь. Висвітліть роль умінь у професійній діяльності майбутнього вчителя музики.

Заповніть таблиці. Зробіть письмовий висновок.

Таблиця Ф.2.

Порівняльний аналіз змісту поняття «уміння»

| Автор | Зміст поняття «уміння» |
|--------------|-------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Таблиця Ф.3.

Характеристика педагогічних умінь

| Педагогічні уміння | Зміст умінь |
|-------------------------------|--------------------|
| Аналітичні | |
| Прогностичні | |
| Проектувальні | |
| Організаторські | |
| Перцептивні | |
| Рефлексивні | |
| Комунікативні | |
| Мобілізаційні | |
| Інформаційні | |
| Розвивальні | |
| Орієнтаційні | |
| ... | |
| | |

Література

1. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей специализированных систем

професійно-технічного і вищого освітнього / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.

2. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

3. Лук'янчиков М. І. Проектувальні уміння майбутнього педагога як умова успішної організації навчально-пізнавальної діяльності дітей у полікультурному просторі / М. І. Лук'янчиков // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал. – Дрогобич : Коло, 2016. – № 5(136). – С. 169–173.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Романюк Я. В. Проектувальні вміння майбутнього фахівця гуманітарного спрямування в системі педагогічного проектування : теоретичні та методологічні засади проблеми / Я. В. Романюк // Вісник Житомирського державного університету. – Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 50. – С. 200–204.

Індивідуальна робота 1.2.

Вплив проектувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Наведіть приклади ситуацій самопідготовки до різних дисциплін (4-5), у яких ефективність їх вирішення залежить від певного проектувального уміння. Заповніть таблицю.

Таблиця Ф.4.

Вплив проектувальних умінь на розв'язання навчальних ситуацій

| Дисципліна | Навчальна ситуація | Уміння | Підвищення якості професійної підготовки |
|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| «Основний музичний інструмент» | Перше ознайомлення з музичним | Сформулювати мету першого заняття. | Постановка цілі на конкретне заняття допоможе вибудувати |

| | | | |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | твором. Робота починається з розучування окремих тем | Наприклад, усвідомити художню ідею твору, ескізно виконати твір тощо | систему підцілей до загальної цілі – високоякісне виконання твору, створення власної інтерпретації, розкриття художньо-емоційного образу музичного твору тощо. Розуміння виконавцем художньої ідеї твору сприятиме встановленню зв'язків між засобами музичної виразності, нотним текстом та його адекватним відтворенням |
| «Постановка голосу» | | | |
| «Методика музичного виховання» | | | |
| ... | | | |

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.

3. Лук'янчиков М. І. Теоретичні основи впровадження педагогічного проектування у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / М. І. Лук'янчиков // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук праць. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1-2016). – С. 75–80.

4. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

5. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / [гол. ред. В. С. Курило]. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.

Змістовий модуль 2. Організація проектувальної діяльності в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Самостійна робота 2.3.

Класифікація педагогічних задач та характеристика їх змісту

Методичні рекомендації

Зробіть порівняльну характеристику класифікацій педагогічних задач за різними авторами та заповніть таблицю. Визначте основу їх класифікації, на вироблення яких умінь вони спрямовані. Обґрунтуйте Вашу думку.

Таблиця Ф.5.

Класифікація педагогічних задач

| Автор | Клас, до якого відноситься задача | Зміст компонентів педагогічної задачі за визначеною класифікацією |
|--------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| К. Нор | навчально-логічні | дозволяють зв'язувати істотні ознаки понять, процесів, явищ, пов'язаних з |

| | | |
|---------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | педагогічними технологіями |
| | пошукові | передбачають знаходження нових знань |
| | дослідницькі | мають експериментальний, інтерпретаційний характер |
| | творчі | у своїй основі містять різні ситуації, пов'язані з дефіцитом інформації й часу, з альтернативними відповідями |
| | корекційного типу | пов'язані з необхідністю формування рефлексивної позиції студента в процесі засвоєння педагогічних технологій |
| Л. Спірін | | |
| В. Сластьонін | | |
| ... | | |

Література

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства : Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 – Педагогика и психология / Л. М. Митина. – М. : Academia, 2004. – 318 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.

5. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система / Слостенин В. А. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

6. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1997. – 174 с.

7. Якунин В. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / В. А. Якунин. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 348 с.

Індивідуальна робота 2.3.

Значення задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Розробіть презентацію на одну із тем (або оберіть тему самостійно):

1. Виявлення ефективних шляхів опрацювання музичного твору інструктивного характеру в класі основного музичного інструменту.

2. Оптимальний вибір методів мотивації учнів до виконання народних пісень.

3. Розвиток власної пізнавальної активності у вивченні музично-теоретичного матеріалу.

4. Підвищення емоційної стійкості диригента під час роботи з хором колективом.

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. М. Кравченко. – К., 2006. – 22 с.

3. Лук'янчиков М. І. Проблема задачного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя музики / М. І. Лук'янчиков // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) / гол. ред. І. Т. Богданов. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – № 3. – С. 65–70.

4. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О. М. Полякова. – Х., 1999. – 20 с.

5. Черв'якова Н. І. Педагогічні можливості застосування задачного підходу у процесі професійної дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. І. Черв'якова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць / Гол. ред. В. С. Курило. – Луганськ : Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2009. – № 9 (172). – С. 159–165.

Самостійна робота 2.4.

Інноваційні психолого-педагогічні технології в сучасній освіті

Методичні рекомендації

Ознайомтеся з технологіями та заповніть таблицю. Зробіть письмово висновок.

Таблиця Ф.6.

Характеристика психолого-педагогічних технологій

| Технологія | Ознаки | Особливості |
|-------------------------|--------|-------------|
| Комунікативно-діалогова | | |
| Проблемно-пошукова | | |
| Імітаційно-ігрова | | |
| Рефлексивна | | |
| Арт-технологія | | |
| ... | | |

Література

1. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : Монографія / А. В. Козир. – Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : Посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
5. Слостенин В. А. Педагогіка : Учебник для студ. вищих пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.
6. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : Навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

Індивідуальна робота 2.4.

Аналіз навчального проекту

Методичні рекомендації

Виберіть будь-який навчальний проект та зробіть його аналіз. Аналіз проекту можна здійснити за таким алгоритмом:

- 1) тип проекту;
- 2) тема проекту;
- 3) анотація проекту;
- 4) опис ситуації, відповідно до якої розробляється проект;
- 5) цілі й завдання проекту;
- 6) характеристика прототипів (аналогів) проекту;
- 7) проектний задум та (або) основна ідея проекту;

- 8) аналіз ресурсів реалізації проекту;
- 9) оцінка ризиків проекту;
- 10) організаційна схема реалізації проекту;
- 11) схема інформаційного супроводу проекту;
- 12) організація системи моніторингу та оцінки результатів реалізації проекту;
- 13) передбачувані результати проекту;
- 14) механізми коригування проекту.

Набір позицій для аналізу є орієнтовним. Він може бути іншим, відповідно до особливостей конкретного проекту (актуальність теми; кількість учасників; вид навчального проекту; тривалість заходу; логічність та взаємозв'язок етапів навчального проекту; повнота розкриття теми; оптимальність вибору методів та засобів реалізації теми; доцільність наочного матеріалу тощо).

Література

1. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч (Шкільний світ). – 2006. – № 13 (271). – С. 12–14.
2. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

ЗАЛКОВИЙ КРЕДИТ II

Змістовий модуль 3. Проектувальні вміння як засіб підвищення ефективності фахової підготовки майбутнього вчителя музики

Самостійна робота 3.5.

Значення рефлексії у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики

Методичні рекомендації

Розкрийте сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія». Висвітліть роль рефлексивних умінь в організації педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Покажіть залежність проектувальної діяльності від рефлексивних умінь.

Література

1. Зарецкий В. К. Рефлексивно-педагогический аспект формирования решения творческих задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.

2. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: Монографія / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 419 с.

3. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. І. Тур // Управління школою. – 2004. – № 13. – С. 17–23.

Індивідуальна робота 3.5.

Готовність майбутнього вчителя музики до впровадження інноваційних технологій

Методичні рекомендації

Визначте власний рівень готовності до впровадження інноваційних технологій та однокурсників (2-3 особи). Використайте діагностичні методики.

Література

1. Завалко К. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності / К. Завалко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8. – (Ч. 1). – 2013. – С. 43–50.

2. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій: теоретико-методологічний аспект : Монографія / Л. О. Лісіна. – Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2011. – 472 с.

3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Самостійна робота 3.6.

Умови проведення діагностики

Методичні рекомендації

Розкрийте організацію діагностики: місце та час проведення, наявність діагностичних методів (тести, анкети, опитувальники), їх кількість, оформлення. Схарактеризуйте такі умови:

1. Підготуватися до проведення діагностики заздалегідь: розробити конспект діагностики, в якому зазначити завдання, мету, необхідний матеріал і запитання; виготовити дидактичний матеріал відповідно до кожного завдання; розробити карту або протокол обстеження.

2. Педагогічна діагностика має будуватися на спільній діяльності та взаємодопомозі педагога та студента.

4. Перед проведенням педагогічних діагностичних процедур студент має бути морально й психологічно підготовлений до того, щоб сприймати процес діагностування спокійно, без хвилювань і переживань.

5. У процесі діагностики створюється позитивний мікроклімат.

6. Під час проведення діагностичних процедур необхідно виключити сторонній вплив або взаємовплив.

7. Місце для виконання завдань має бути відповідно обладнане.

8. Результати, отримані в процесі діагностичного обстеження, можуть бути використані тільки для вдосконалення навчально-виховного процесу.

Література

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

2. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : Посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : Навч.-метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.

4. Слостенин В. А. Педагогика : Учебник для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2011 – 380 с.

Індивідуальна робота 3.6.

Продіагностуйте студентів I-III курсів (10-15 осіб) за такими критеріями (особистісний, когнітивний, моделювальний). На основі отриманих даних визначте рівень сформованості проєктувальних умінь майбутніх учителів музики та підготуйте тези на наукову конференцію (2-3 сторінки).

Література

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : Монографія / За ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 258 с.

2. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Монографія / О. Пехота, А. Старєва. – [2-е вид., доп. та перероб]. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

3. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навчальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будах, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

Змістовий модуль 4. Особливості формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики

Самостійна робота 4.7.

Типологія проєктів

Методичні рекомендації

Схарактеризуйте різні типи проєктів за:

- характером проєктованих змін;
- напрямками діяльності;
- особливостями фінансування;
- їх масштабом;
- термінами реалізації.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : Методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.
2. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–18.
3. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование : Учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
4. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : АСК, 2002. – 255 с.

Індивідуальна робота 4.8.

Створення педагогічного проекту

Методичні рекомендації

Студент обирає одну з проблем, яку він самостійно визначив у процесі педагогічної практики та створює власний проект її розв'язання.

Для того, щоб грамотно підготувати педагогічний проект, необхідно дотримуватися визначених вимог до складання плану проекту. Проектна розробка може містити такі структурні компоненти:

1. Обґрунтування необхідності проекту:

– опис педагогічної проблеми передбачає аналіз педагогічної ситуації або стан педагогічної системи (формулювання відповідей на такі запитання, як «Чому виникла необхідність у виконанні проекту?», «Чому розв'язання визначеної проблеми є пріоритетним завданням?»);

– виявлення протиріччя між реальним станом педагогічної системи та її оптимальним станом, яким дозволить ефективно функціонувати на сучасному етапі;

– стисла характеристика реальних потреб цільової аудиторії та умови, які мають змінитися в процесі розв'язання проблеми; обґрунтованість значущості розв'язання визначених проблем для підвищення ефективності педагогічного процесу.

Ґрунтовний та всебічний аналіз педагогічної проблеми дозволить грамотно та коректно сформулювати цілі, завдання та підібрати методи проекту.

2. Цілі та завдання проекту:

– формулювання цілей проекту передбачає розкриття сутності задуманого проекту;

– при постановці завдань визначається послідовність кроків змінення педагогічної ситуації відповідно мети;

– потрібно вказати, які освітні, виховні, соціальні завдання мають розв'язуватися впродовж реалізації проекту;

– цілі та завдання проекту мають бути досягнуті в межах передбаченого терміну.

3. Учасники проекту:

– вказати основну цільову аудиторію (учасників) проекту, критерії їх відбору;

– ретельно описати якісний та кількісний склад цільових груп, з якими педагог має працювати в межах проекту.

4. Опис проекту (стратегія та механізми досягнення поставлених цілей):

– проектувальна діяльність має сприяти розв'язанню кожного з поставлених завдань проекту;

– вибір стратегій та підходів досягнення поставлених цілей передбачає обґрунтування способів розв'язання проблеми. При цьому можна використовувати як розроблені та апробовані способи розв'язання проблем в різних комбінаціях, так і модифіковані способи вирішення подібних проблем;

– вибір методів передбачає опис заходів, які необхідно організувати та провести для розв'язання завдань проекту;

– визначення способів участі в проекті цільової аудиторії (вчителів, учнів, батьків, артистів тощо);

– продумування плану організації роботи над проектом, визначення логічної послідовності власних дій;

– оцінка наявності необхідних ресурсів (матеріальних, інформаційних, технічних, кадрових тощо). Якщо в проекті заплановано проведення заходів (тренінгів, семінарів, занять, концертів тощо), необхідно описати кожен, вказавши мету та запланований результат, на скільки людей він розрахований, тривалість заходу, місце проведення, розробити програму заходу.

5. Робочий план реалізації проекту:

– передбачає план-графік виконання запланованих заходів з обов'язковою вказівкою дати та відповідальних за проведення.

6. Короткострокові та довгострокові результати реалізації проекту:

– короткострокові результати є підсумками, які отримуються безпосередньо по закінченні проекту;

– довгострокові є результатами, які можуть з'являтися в перспективі, через деякий час після завершення проекту. Уже на стадії написання проекту мають виокремлюватися очікувані короткострокові та довгострокові результати власного проекту, за якими можна буде міркувати про успішність його реалізації;

– результати плануються шляхом співвідношення їх з поставленою метою та завданнями проекту.

7. Оцінка ефективності реалізації проекту:

– опис кількісних та якісних показників досягнення результатів та способів діагностики;

– виявлення даних та показників, які підтвердили б виконання завдання;

– вибір методів оцінки (способів отримання даних по кожному з очікуваних результатів проекту, які дозволять визначити ступінь досягнення результату);

– самостійно розроблений діагностичний інструментарій для оцінки результативності реалізації проекту.

8. Оцінка ризиків та впровадження заходів для мінімізації впливу таких факторів ризику:

- оцінка можливих ризиків, які можуть впливати на реалізацію проекту;
- якісний та кількісний аналіз ризиків та умов їх виникнення;
- якісна оцінка ризику визначає ступінь його важливості, кількісний аналіз дозволяє встановити вірогідність виникнення ризиків у проекті;
- відбір процедур та методів по зниженню негативних наслідків.

9. Подальший розвиток проекту:

- пропонування механізмів просування результатів проекту (вказати, як результати проекту можуть бути використані в подальшому в освітній установі, іншими організаціями, якими способами планується інформувати педагогічне співтовариство про результати проектувальної діяльності, як буде враховуватися зворотній зв'язок).

Вимоги до оформлення проектної розробки

1. Загальний обсяг проектної розробки має складати не більше 20 аркушів комп'ютерного тексту. Обсяг додатків не лімітується, однак вони мають відповідати тексту (посилання на них в тексті обов'язкові).

2. Матеріали необхідно готувати в текстовому редакторі MS Office Word.

3. Формат сторінки: А-4 (210*297мм). Формат шрифту: розмір – 14; Times New Romans; міжрядковий інтервал – одинарний, абзац – 1 см. Поля: зліва, справа, зверху, знизу – 20 мм.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : Методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.

2. Чернецька Т. І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : Навч. посібник / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

3. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : Монографія / О. Пехота, А. Старєва. – [2-е вид. доп. та перероб]. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навчальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

ЗАЛКОВИЙ КРЕДИТ III

Змістовий модуль 5. Проект як результат проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики

Індивідуальна робота 5.9.

Створення індивідуального проекту за однією з проблем

Методичні рекомендації

Студент обирає одну з проблем, яку він визначив у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності та створює власний проект її розв'язання (навчальний проект). Можна скористатися запропонованими проблемами:

- сценічне хвилювання під час концертного виступу;
- довготривале запам'ятовування нотного тексту музичного твору;
- неправильне користування співацьким диханням;
- неуміння відтворювати в диригентських рухах різноманітні музичні штрихи;
- неуміння підібрати музичні твори до певної теми уроку в загальноосвітньому навчальному закладі;
- неуміння складати конспекти уроків музики в загальноосвітньому навчальному закладі;
- труднощі у розподіленні слухової уваги між партіями багатоголосної хорової партитури та власним виконанням;
- неуміння без програвання нотного тексту усвідомити певні зміни у розгортанні музичного матеріалу.

Література

1. Додусенко Н. О. Проектна діяльність у початковій школі : методичні рекомендації / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова. – Х. : Видавнича група «Основа», 2010. – 223 с.
2. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі. – К. : Шкільний світ, 2006. – С. 5–18.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : Учеб. пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
4. Проектна діяльність у технологічній освіті : Монографія / В. С. Пікельна, Л. О. Савченко, Ю. С. Кулінка, З. С. Кучер, І. Ю. Серьогіна, Л. В. Гура, О. М. Драшко, О. О. Лаврентьєва, В. А. Яковлєва, Н. В. Волкова, С. Л. Кучер, К. Ю. Савченко та ін. – Кривий Ріг : СПД Залозний В. В., 2012. – 320 с.
5. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : Учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 256 с.

Самостійна робота 5.10.

Керування психічними станами під час публічних виступів

Методичні рекомендації

Підберіть вправи на формування умінь керувати власними емоціями. Потренуйтеся стабілізувати стан хвилювання, напруги тощо за допомогою цих вправ.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 51 с.

2. Бабіч Л. В. Основи педагогічної майстерності : Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів / Л. В. Бабіч, Т. М. Кондратенко. – Херсон : Айлант, 2002. – 81 с.

3. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : Навчальний посібник / О. Б. Голік. – Донецьк : вид-во «Ноулідж», 2010. – 242 с.

4. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

5. Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

7. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов /Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.

Змістовий модуль 6. Педагогічні умови організації проєктувальної діяльності майбутнім учителем музики

Самостійна робота 6.11.

Здійсніть порівняльний аналіз понять «міждисциплінарні зв'язки», «інтеграція», «контекстне навчання». Визначте їх особливості.

Методичні рекомендації

Заповніть таблицю та зробіть висновок.

Таблиця Ф.7.

Порівняльний аналіз понять

| Поняття | Відмінне у змісті понять | Спільне у змісті понять |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Міждисциплінарні зв'язки | | |
| Інтеграція | | |
| Контекстне навчання | | |

Література

1. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ имени М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
2. Загвязинський В. І. Теорія навчання : Сучасна інтерпретація : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В. І. Загвязинський. – М. : Академія, 2001. – 192 с.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
4. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти: Особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 41–45.

Додаток Х

План роботи професійного клубу «Я – учитель музики»

Мета: сприяти підвищенню педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

Завдання:

- розробити організаційно-методичні рекомендації щодо оптимізації навчально-пізнавального процесу, умови підвищення фахової майстерності;
- сприяти студентам у набутті знань та умінь, які необхідні для майбутньої професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах;
- забезпечити реалізацію потреби майбутнього вчителя музики у підвищенні особистої професійної майстерності;
- організувати роботу професійного клубу на основі впровадження задачного, системного та особистісно-діяльнісного підходів.

Склад групи: керівник, студенти 3, 4, 5 курсів денної форми навчання.

Таблиця Х.1.

| Зміст роботи | Термін виконання |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1. Ознайомлення слухачів з роботою гуртка. 2. Затвердження плану роботи. 3. Проведення засідання гуртка за темами: – «Проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музики»; – «Проблема формування музичного смаку у школярів»; – «Виявлення педагогічних проблем під час проходження навчальної та виробничої практик у школі» | вересень |
| 1. Організація і проведення психолого-педагогічного тренінгу «Соціально-педагогічна взаємодія вчителя і учнів». 2. Організація і проведення круглого столу «Чому я обрав професію вчитель музики». 3. Організація і проведення тренінгу «Емоційна стійкість – запорука успішності». 4. Організація роботи студентів з виконання індивідуальних проектів. 5. Індивідуальне консультування студентів щодо виконання проєктувальної діяльності. | жовтень |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведення кінолекторію «Відомі вчителі сучасності». 2. Зустріч студентів з вчителями школи та району. 3. Організація і проведення тренінгу «Практичне відпрацювання комплексу проєктувальних умінь». | листопад |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведення практичного заняття: «Розробка критеріїв, виявлення показників та підбір діагностичних методик». 2. Проведення індивідуальних консультацій студентів за обраними проєктами. | грудень |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка та участь студентів у наукових конференціях: доповіді, стендові доповіді. 2. Організація і проведення майстер-класів на різні види діяльності майбутнього вчителя музики у загальноосвітній школі. | січень |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Проведення ділових ігор за обраними студентами темами. 2. Організація майстер-класів з провідними викладачами. 3. Консультування студентів щодо оптимізації роботи над індивідуальними та груповими проєктами. | лютий |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Створення проблемних груп та коригування їх роботи. 2. Організація та проведення тренінгу «Робота над презентацією проєкту». | березень |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ділова гра по представленню результатів проєктувальної діяльності кожного студента. 2. Проведення кінолекторію за обраною студентами тематикою. 3. Презентація індивідуальних та колективних проєктів студентів. | квітень |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Презентації індивідуальних та групових проєктів студентів. 2. Підведення підсумків роботи професійного клубу. | травень |

Додаток Ц

Дані математичної статистики

Міра відмінності коефіцієнта кореляції й індексу кореляції використовувалася для оцінки лінійності зв'язку. Чим менша різниця між цими коефіцієнтами, тим ближче до лінійного зв'язок між ознаками. Коефіцієнт рангової кореляції використовується для оцінки зв'язкув тих випадках, коли застосування інших коефіцієнтів неможливе або недоцільне. У нашому випадку досить оцінити наявність згаданої тенденції. Суть рангового методу полягає в тому, що n незалежних спостережень над випадковими величинами X та Y дають n пар значень $(x_i; y_i)$, $i = 1, n$. Вважаємо, що всі x_i розміщено за зростанням. Після цього за зростанням впорядковуємо і y_i . Індокси величин x_i переносимо разом з y_i . Різницю між номерами x_i та y_i позначимо через d_i . Тоді вираз виду

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

називають коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. Очевидно, що коли зростанню x_i відповідає зростання y_i , тоді всі $d_i = 0$ для всіх значень $i = 1, n$. Отже, тоді коефіцієнт рангової кореляції дорівнює 1. Розглянемо другий граничний випадок. Нехай зростанню значень x_i відповідає строге спадання y_i . Тоді для парної кількості спостережень n маємо таку суму $\sum_{i=1}^n d_i^2 = 2 \sum_{i=1}^{n/2} (2i-1)^2 = \frac{n(n^2-1)}{3}$, що надає коефіцієнтові рангової кореляції Спірмена значення $r_s = -1$.

Після обробки експериментальних даних дістаємо $r_s = 0.781$. Якщо величини X і Y зв'язані довільною імовірнісною залежністю, то ранговий коефіцієнт Спірмена може набувати значень у межах від -1 до 1 . Відміна від нуля коефіцієнта рангової кореляції для випадкових величин є ознакою наявності залежності між ними, причому якщо $r_s > 0$, то між величинами припускається наявність додатної залежності (із зростанням величини X зростає

величина Y), і навпаки, якщо $r_s < 0$, то між цими величинами припускається наявність від'ємної залежності (із зростанням величини X зменшується величина Y). У нашому випадку коефіцієнтови рангової кореляції Спірмена r_s прийняв значення 0.781 , що вказує на досить чітку тенденцію зростання величини X зі зростанням величина Y .

Задача розпізнавання двох класів за вектором вихідного опису образа розв'язується за допомогою дискримінантної функції, що у лінійному випадку представляє з себе гіперплощина виду $R = \lambda_1 x_1 + \dots + \lambda_i x_i + \dots + \lambda_p x_p$, де λ_i – невідомі коефіцієнти; x_i – компоненти характеристичного вектора; p – вимірність характеристичного вектора. Гіперплощина будується у такий спосіб, що максимізує відношення міжвибіркового (за класами) розходження середніх значень до внутрішньовибіркових дисперсій. Підмножини проєкцій характеристичних векторів першого і другого класів на гіперплощину більш розпізнавані, ніж відповідні підмножини якого-небудь компонента. Для побудови функції, що розділяє два класи подій складають систему лінійних рівнянь (у нашому випадку третього порядку),

$$\begin{cases} \lambda_1 S_{xx} + \lambda_2 S_{xy} + \lambda_3 S_{xz} = \Delta_x \\ \lambda_1 S_{yx} + \lambda_2 S_{yy} + \lambda_3 S_{yz} = \Delta_y \\ \lambda_1 S_{zx} + \lambda_2 S_{zy} + \lambda_3 S_{zz} = \Delta_z \end{cases},$$

де x, y, z – розглядувані змінні величини; $\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3$ – шукані коефіцієнти дискримінантної (роздільної) функції; S_{uv} – узагальнена сума внутрішньовибіркової коваріації змінних величин u, v , що обчислюється за формулою $S_{uv} = \sum_{p=1}^2 \sum_{i=1}^{n_p} (u_{pi} - \bar{u}_p) \times (v_{pi} - \bar{v}_p)$, де p – номер сукупності; n_p – кількість спостережень в першій та другій сукупностях; u, v – змінні величини; \bar{u}_p, \bar{v}_p – вибіркові оцінки математичних сподівань першої та другої сукупностей відповідних змінних величин; Δ – величина вказує на ступінь розбіжності між вибірковими середніми відповідних компонентів. Маємо таку систему трьох лінійних рівнянь з трьома невідомими

$$\begin{cases} 1.56\lambda_1 + 0.69\lambda_2 + 1.13\lambda_3 = -0.18 \\ 0.69\lambda_1 + 1.78\lambda_2 + 1.29\lambda_3 = -0.12 \\ 1.13\lambda_1 + 1.29\lambda_2 + 2.06\lambda_3 = -0.14 \end{cases}$$

розв'язок якої дає лінійну дискримінантну функцію $R = -0.1126x - 0.0399y - 0.0195z$. Обчислення значень дискримінантних функцій за компонентами характеристичних векторів дозволяє інтегрувати багатовимірну інформацію до однієї величини, що відкриває можливості до аналізу. Приймаючи до уваги значущі цифри поділимо діапазон зміни на шість відтинків та визначимо частоти попадання значень розпізнавальних функцій до кожного з відтинків (таблиця Ц.1.).

Таблиця Ц.1.

Таблиця розподілу частот значень розпізнавальної функції двох вибірок

| Діапазон R_i | <48 | 48~66 | 66~84 | 84~102 | 102~120 | >120 |
|----------------|-----|-------|-------|--------|---------|------|
| R_{iEG} | 4 | 4 | 9 | 5 | 3 | 0 |
| R_{iKG} | 0 | 2 | 6 | 7 | 6 | 4 |

Це надає можливість побудувати відповідні графіки для першої та другої вибірок. Унаочнимо цей факт за допомогою графіка (рис. Ц.1.). Графік демонструє скупчення частот першої вибірки в центральній частині та зміщення частот вправо для другої вибірки з одночасною втратою і зменшенням частот в лівій частині.

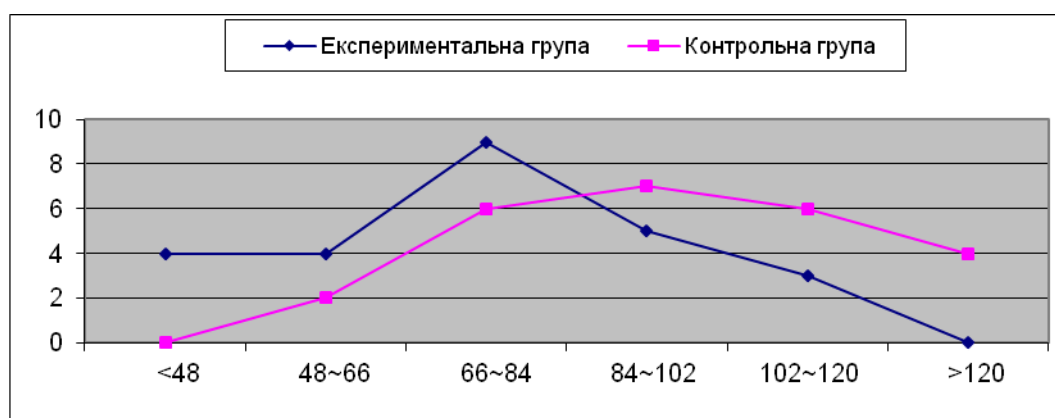


Рис. Ц.1. Графіки частот значень дискримінантної функції контрольної та експериментальної груп

Наявна тенденція свідчить про те, що дві групи даних за трьома критеріями достатньо розділяються. Використовуючи різницю між середніми та матрицю, обернену до використовуваної при обчисленні роздільної функції, оцінили розходження між багатовимірними середніми за статистикою Фішера. Обчислене значення статистики дорівнює 4.33 за 3 та 46 степенях свободи. Критичне ж значення дорівнює 4.24 за тих же степенів свободи та рівня значущості $\alpha=0.01$. Це означає, що багатовимірні середні відрізняються суттєво і вибір хибної гіпотези можливий лише 1 раз зі 100 випадків.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org; www.bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код ЄДРПОУ 02125220

25.11.2016 № 57-22/1298

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Лук'янчикова Максима Ігоровича
«Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі
фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2014-2016 рр. у Бердянському державному педагогічному університеті зі студентами освітнього ступеня «бакалавр» напряму підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво» відбувалася експериментальна робота, що була спрямована на впровадження результатів дисертаційного дослідження: експериментальної моделі формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики, методичних рекомендацій до фахових дисциплін, спецкурсу «Основи проектувальної діяльності у майбутнього вчителя музики».

Унаслідок проведення дослідно-експериментальної роботи з формування проектувальних умінь, запропонованою Максимом Ігоровичем Лук'янчиковим була досягнута позитивна динаміка щодо рівнів сформованості професійної надійності. Враховуючи отримані дані, ми дійшли висновку щодо доцільності впровадження у процес підготовки майбутніх вчителів музики результатів наукового дослідження М. І. Лук'янчикова, яке є актуальним в сучасних умовах.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М. І. Лук'янчикова на тему «Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри музичного виховання (протокол № 2 від 21.09.2016 року).

Завідувач кафедри
к. пед. н., доцент

Ректор
доктор педагогічних наук,
професор



І. В. Дубінець

І. Т. Богданов



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Рєпіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: (04841) 5-13-88
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р 35226260012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/709/Р
03.11.16

«Затверджую»

Ректор

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

проф. Я.В. Кічук

2016 р.

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Лук'янчикова Максима Ігоровича

**«Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в
процесі фахової підготовки»,**

**поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Протягом 2015-2016 рр. на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету пройшли апробацію результати наукового дослідження Максима Ігоровича Лук'янчикова за темою «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки».

Результати наукового дослідження впроваджувалися в освітній процес шляхом використання матеріалів спецкурсу «Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики» та методичних матеріалів до фахових дисциплін («Хоровий клас та практикум керування хором», «Музика з методикою навчання», «Вокальний фольклор українського Подунав'я», «Основи інтерпретації музичних творів», «Основи виконавської техніки» тощо).

Упроваджені автором науково-методичні матеріали сприяли підвищенню рівня сформованості проєктувальних умінь у майбутніх вчителів музики.

Апробація розробленого спецкурсу виявила, що його вивчення сприяє розширенню знань та практичних умінь студентів в організації навчально-пізнавальної діяльності.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М.І. Лук'янчикова на тему «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, протокол № 4 від 3 листопада 2016 року.

**Завідувач кафедри загальної педагогіки,
дошкільної та початкової освіти**



доц. Д.Г. Іванова



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

22 ЛИС 2016

№

01-28/2245

На №

Довідка

**про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Лук'янчикова Максима Ігоровича
«Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики
в процесі фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Протягом 2015-2016 рр. на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького пройшли апробацію результати наукового дослідження Лук'янчикова Максима Ігоровича за темою «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки». У навчально-виховний процес були впроваджені дидактичні матеріали: модель формування проєктувальних умінь, методичні рекомендації до фахових дисциплін, спецкурс «Основи проєктувальної діяльності майбутнього вчителя музики».

За результатами використання доробку наукового дослідження М.І. Лук'янчикова вдалося змінити динаміку формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики за всіма визначеними критеріями (особистісний, когнітивний, моделювальний). Формами експериментальної роботи з формування проєктувальних умінь були: лекція-візуалізація, із помилками; відео-лекція; проблемна лекція; лекція діалог; лекція конференція; керована лекція; лекція за участю студентів; лекція з паузами; круглий стіл; тренінг; ділові та рольові ігри; інтелектуальна гра «Атака»; групові та індивідуальні проєкти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М.І. Лук'янчикова на тему «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії (протокол № 4 від 7.11.2016 року).

Ректор



В.В. Молодиченко



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 23.11.16 № 2744/17
на № _____ від _____

Акт

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Лук'янчикова Максима Ігоровича
«Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі
фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Лук'янчиков Максим Ігорович у 2015 – 2016 рр. здійснював впровадження дисертаційного дослідження за темою «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» у навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Основні положення педагогічного дослідження використовувалися у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики – студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», галузі знань 0202 Мистецтво, 6.020204 музичне мистецтво* . Практичне застосування мали: модель формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів музики, методичні рекомендації до фахових дисциплін та спецкурс «Основи проєктувальної діяльності

майбутнього вчителя музики». Упровадження дидактичних матеріалів значно підвищило якість професійної підготовки учителів музики.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження М. І. Лук'янчикова з теми «Формування проєктувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри музично-інструментальної підготовки факультету музичної та хореографічної освіти (протокол № 4 від 14.11.2016 року).

Завідувач кафедри

музично-інструментальної підготовки

факультету музичної та хореографічної освіти

кандидат педагогічних наук, доцент

Н. К. Білова

Проректор з наукової роботи

доктор педагогічних наук,

професор



Т. І. Койчева



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Інститут мистецтв

02154, м. Київ, бульвар І. Шамо, 18/2, тел. 295-34-89,
e-mail: im@kubg.edu.ua

« 14 » 11 2016 р.

№ 210

Довідка
про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Лук'янчикова Максима Ігоровича
«Формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в
процесі фахової підготовки»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Матеріали дисертаційного дослідження М. І. Лук'янчикова впроваджувалися в навчальний процес Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка протягом 2015-2016 н. рр. під час підготовки майбутніх учителів музики (галузь знань 0202 Мистецтво, напрям підготовки 6.020204 Музичне мистецтво).

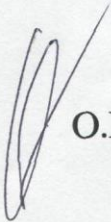
На базі навчального закладу було апробовано модель формування проектувальних умінь у майбутніх учителів музики (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), методичні рекомендації до фахових дисциплін та спецкурс «Основи проектувальної діяльності майбутнього вчителя музики». Розроблені дисертантом експериментальні матеріали, одержали позитивне схвалення та сприяли формуванню в студентів проектувальних умінь, професійній підготовці.

Результати педагогічного дослідження М. І. Лук'янчикова мають теоретичну і практичну значущість для подальшого розвитку теорії та методики професійної освіти, відповідають потребам ринку праці та його сучасним тенденціям.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М. І. Лук'янчикова на тему «Формування проектувальних умінь у майбутнього

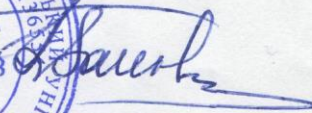
вчителя музики в процесі фахової підготовки» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв (протокол № 4 Вір Вилетонада від 2016 року).

Завідувач кафедри
теорії і методики музичного мистецтва
Інституту мистецтв
доктор педагогічних наук, професор


О.М.Олексюк

Підпис Олексюк О.М. засвідчую
директор Інституту мистецтв
кандидат історичних наук, доцент





К.Ю.Бацак