

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛІ ЧЖУХУА

УДК 378:37.011.3-051:78

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

015 – професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Лі Чжухуа

(підпис)

Науковий керівник: Койчева Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Лі Чжухуа. «Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2021.

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що дозволило розробити, обґрунтувати й апробувати педагогічні умови, модель та експериментальну методику забезпечення цього процесу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Наукова новизна дослідження. Уперше розкрито й науково обґрунтовано сутність феномену «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва», розкрито його структуру (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний та особистісний компоненти); схарактеризовано критерії (когнітивний, продуктивно-організаційний, ментально-ціннісний, мотиваційно-рефлексивний), показники та рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (достатній, задовільний, низький). Науково обґрунтовано педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на

формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблено модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Розкрито сутність поняття «праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти». Уточнено сутність поняття «методична культура педагога». Подальшого розвитку набули теорія і методика формування методичної культури майбутніх педагогів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні методик діагностики та формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; елективного курсу «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва». Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти для формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; укладанні підручників, методичних посібників і рекомендацій для майбутніх учителів музичного мистецтва; для написання кваліфікаційних робіт, підготовки доповідей і статей тощо.

У першому розділі «Теоретичні засади формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» здійснено аналіз стану дослідженості проблеми формування методичної культури, визначено сутність феноменів «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва», «праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти», уточнено зміст поняття «методична культура педагога»; обґрунтовано педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Феномен «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва» визначено як цілісне інтегративне утворення, що виявляється у знаходженні сенсу існуючих методико-педагогічних цінностей музично-

педагогічної дійсності, здатності створювати нові продукти методичної діяльності й вибудовувати на цій основі її особистісний зміст.

Праксеологічно зорієнтоване інтерактивне культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти в контексті формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва потрактовано як спеціально організований професійно-спрямований художньо-освітній простір, що створює майбутнім учителям музичного мистецтва особистісну територію для активного діалогічного спілкування з матеріальною і духовною культурою, її практичного опанування; набуття та актуалізації досвіду музично-педагогічної та методичної діяльності.

Уточнено зміст поняття «методична культура педагога» як вид професійно-педагогічної культури, особистісне утворення, що формується й розвивається, виявляється у професійно-педагогічній та/або квазіпрофесійній діяльності, скероване специфічними завданнями, змістом, формами і методами навчання, відповідно до певного фаху.

У структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлено чотири взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: гносеологічний (як сукупність засвоєних знань, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для успішного вирішення новопосталих професійно-методичних завдань мистецької освіти учнів у соціокультурних умовах, що динамічно змінюються); праксеологічний (характеризується «наявністю методико-педагогічних і спеціальних (музично-виконавських) умінь, сукупність яких забезпечує культуровідповідність майбутньої професійної та квазіпрофесійної методично спрямованої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва); аксіологічний (як система цінностей і ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає культуровідповідну методичну спрямованість його музично-професійної діяльності й ціннісне ставлення до вирішення методичних завдань); особистісний (виявляє себе через самореалізацію сутнісних сил людини, передбачає емоційно позитивне

ставлення майбутнього фахівця до необхідності оволодіння та якісного здійснення методико-педагогічної діяльності на основі рефлексивності, емоційної гнучкості, здатності до оцінювання й самооцінювання її перебігу і тих методичних продуктів, використання яких сприяло досягненню поставлених завдань).

Педагогічними умовами формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки виступили: спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

У другому розділі «Експериментальне дослідження формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» визначено критерії і показники, схарактеризовано рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики, презентовано модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, здійснено аналіз результатів діагностувального і прикінцевого зрізів, доведено ефективність педагогічних умов, моделі та експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Критеріями визначення виокремлених компонентів методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки з відповідними показниками обрано: когнітивний (обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва, наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду, розвиненість логічного мислення), продуктивно-організаційний

(сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання, сформованість аналітичних умінь, сформованість організаторських здібностей), ментально-ціннісний (ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів, культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості, усвідомлення цінностей культури), мотиваційно-рефлексивний (рефлексивність, мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності, сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності). Схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

На формувальному етапі експерименту розроблено модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, як комплекс взаємопов'язаних елементів, що висвітлюють мету, методичні підходи (культурологічний, праксеологічний, особистісно-діяльнісний), етапи (теоретико-стимуляційний, діяльнісно-репрезентаційний, креативно-рефлексійний), передбачуваний результат, педагогічні умови, що сприяють його досягненню, форми, методи та засоби їх реалізації. Експериментальна методика формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки передбачала комплексне впровадження визначених педагогічних умов.

Теоретико-стимуляційний етап був спрямований на актуалізацію, збагачення та розширення опорних методико-педагогічних знань, ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва із сутнісними характеристиками методичної культури як соціокультурного феномену й особистісного новоутворення, її генезою і перспективою формування та розвитку на етапі фахової підготовки в закладі вищої освіти, усвідомлення здобувачами вищої освіти освітньо-мистецьких і методико-педагогічних цілей і завдань, значення методичної культури для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності, стимулювання їхнього цілепокладання на формування методичної культури. Для реалізації поставлених завдань було

використано такі засоби, форми і методи: вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», лекційні, практичні заняття, тематичні семінари, самостійна робота, мікрОВикладання, рефлексія результатів, евристична бесіда, прес-конференція, асоціативний ряд тощо.

Діяльнісно-репрезентаційний етап був присвячений розкриттю особистісного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію продуктивної методико-педагогічної і музично-педагогічної діяльності, здатностей здійснювати, осмислено використовуючи набуті знання і життєвий досвід, адекватний культуровідповідний вибір методичного інструментарію для вирішення ситуацій і завдань музичної освіти. Засобами, формами і методами роботи на цьому етапі були: вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», практичні заняття, самостійна робота, ділова гра «Урок музичного мистецтва у школі», «Science Slam», проєкт «Я навчу шедеврвати», презентації, «перевернуте навчання» тощо.

Метою креативно-рефлексійного етапу була актуалізація самоорганізації креативної методичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, виведення їх у рефлексивну позицію щодо відбору та продукування як традиційного, так і інноваційного методичного інструментарію та доцільну екстраполяцію його у площину сучасної мистецької освіти учнів. Засобами, формами і методами цього етапу виступили: «Методичний Хаб», методична вітальня, онлайн-конкурс «Аукціон методичних ідей», метод інтегративного навчання, методичний консиліум, метод автореферентності тощо.

Встановлено, що впровадження моделі, експериментальної методики і педагогічних умов формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки дозволило досягти позитивних якісних змін у рівнях сформованості досліджуваного феномену як результату такої роботи у студентів експериментальної групи порівняно із

контрольною.

Ключові слова: методична культура, фахова підготовка, майбутні вчителів музичного мистецтва, педагогічні умови, модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, експериментальна методика.

SUMMARY

Li Zhuhua Zhuhua. «Formation of methodical culture of future teachers of music art in the process of professional training». – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in pedagogics on a specialty 015 Professional education. – State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky», Odessa, 2021.

The dissertation presents a theoretical generalization and a new solution to the scientific problem of forming the methodological culture of future music teachers in the process of professional training, which allowed to develop, justify and test pedagogical conditions, model and experimental methods of this process.

The purpose of the research: to theoretically substantiate and test the pedagogical conditions for the formation of the methodological culture of future teachers of music in the process of professional training.

Scientific novelty of the research. For the first time the essence of the phenomenon "methodical culture of future teachers of music art" is revealed and scientifically substantiated, its structure (epistemological, praxeological, axiological and personal components) is revealed; criteria (cognitive, productive-organizational, mental-value, motivational-reflexive), indicators and levels of formation of methodical culture of future teachers of musical art (sufficient, satisfactory, low) are characterized. The pedagogical conditions of formation of methodical culture of future teachers of musical art in the course of professional preparation are scientifically substantiated: the focus of the content of professional

training of future teachers of music on the formation of methodological culture; stimulating the intentions of future music teachers to form a methodological culture; creation of a praxeologically oriented interactive art-educational environment aimed at forming the methodological culture of future music teachers. The model of formation of methodical culture of future teachers of musical art in the course of professional preparation is developed. The essence of the concept "praxeologically oriented interactive art and educational environment of higher education institution" is revealed. The essence of the concept "methodical culture of the teacher" is specified. The theory and methods of forming the methodological culture of future teachers were further developed.

The practical significance of the obtained research results lies in the developed methods of diagnosis and formation of methodological culture of future teachers of music in the process of professional training; elective course "Fundamentals of the formation of methodological culture of future teachers of music". The results of the study can be used in the educational process of higher education institutions to form the methodological culture of future teachers of music; compiling textbooks, manuals and recommendations for future teachers of music; for writing qualifying papers, preparing reports and articles, etc.

In the first section "Theoretical principles of formation of methodical culture of future teachers of music art in the process of professional training" the analysis of a condition of research of a problem of formation of methodical culture is carried out, the essence of phenomena "methodical culture of future teachers of music", The meaning of the concept " methodical culture of the teacher "is specified; the pedagogical conditions of formation of methodical culture of future teachers of musical art in the course of professional preparation are substantiated.

"Methodical culture of future teachers of music" as a holistic integrative formation, which is manifested in finding the meaning of existing methodological and pedagogical values of musical and pedagogical reality, the ability to create new products of methodological activities and build on this basis its personal content.

Practically oriented interactive cultural and educational environment of higher education institution in the context of formation of methodical culture of future music teachers is interpreted as a specially organized professionally-oriented art-educational space that creates future music teachers a personal territory for active dialogic communication with its material spirit and material spirit. practical mastery; acquisition and updating of experience of musical-pedagogical and methodical activity.

The meaning of the concept "methodical culture of a teacher" as a kind of professional-pedagogical culture, personal education that is formed and developed, manifests itself in professional and / or quasi-professional activities, directed by specific tasks, content, forms and methods of teaching, respectively, in a particular specialty.

In the structure of methodical culture of future teachers of music art four interconnected and interdependent components are allocated: epistemological (as a set of acquired knowledge necessary for the future teacher of music art to successfully solve the new professional and methodological problems of art education of students in socio-cultural conditions that are changing dynamically); praxeological (characterized by the presence of methodological and pedagogical and special (musical-performing) skills, the combination of which ensures the cultural relevance of future professional and quasi-professional methodological activities of the future music teacher); axiological (as a system of values and value orientations of the future teacher of musical art, which determines the culturally appropriate methodological orientation of his musical and professional activities and the value attitude to solving methodological problems); personal (manifests itself through self-realization of essential human strength, provides an emotionally positive attitude of the future specialist to the need to master and quality implementation of methodological and pedagogical activities based on reflexivity, emotional flexibility, ability to assess and self-assess its course and those methodological products whose use contributed to tasks).

The pedagogical conditions for the formation of methodological culture of future teachers of music in the process of professional training were: the focus of the content of professional training of future teachers of music on the formation of methodical culture; stimulating the intentions of future music teachers to form a methodological culture; creation of a praxeologically oriented interactive art-educational environment aimed at forming the methodological culture of future music teachers.

The second section "Experimental study of the formation of methodological culture of future music teachers in the process of professional training" defines criteria and indicators, characterizes the levels of formation of methodical culture of future music teachers in the process of professional training, developed and tested diagnostic and experimental methods future teachers of music in the process of professional training, analysis of the results of diagnostic and final sections, proved the effectiveness of pedagogical conditions, models and experimental methods of forming the methodological culture of future teachers of music in the process of professional training.

The criteria for determining the selected components of the methodological culture of future teachers of music in the process of professional training with the relevant indicators are selected: cognitive (awareness of the essence of methodical culture of a music teacher, the presence of methodical and musical-pedagogical knowledge as components of mental experience, the development of logical thinking), productive-organizational (formation of skills to understand and effectively solve methodological problems, formation of analytical skills, formation of organizational skills), mental and value (value orientation to solve methodological problems of music education of students, culturally appropriate professional and methodological orientation of the individual, awareness of cultural values), motivational-reflexive (reflexivity, motivation to carry out methodological and pedagogical activities, the formation of personal qualities that contribute to success in methodological and pedagogical activities). Levels

(sufficient, satisfactory, low) of formation of methodical culture of future teachers of musical art in the course of professional preparation are characterized.

At the formative stage of the experiment a model of formation of methodical culture of future teachers of music art in the process of professional training was developed, as a set of interconnected elements covering the goal, methodical approaches (culturological, praxeological, personal-activity), stages-theoretical-stimulating, activity-representational, creative and reflective), the expected result, pedagogical conditions that contribute to its achievement, forms, methods and means of their implementation. Experimental methods of forming the methodological culture of future teachers of music in the process of professional training provided for the comprehensive implementation of certain pedagogical conditions.

The theoretical and stimulating stage was aimed at actualization, enrichment and expansion of basic methodological and pedagogical knowledge, acquaintance of future teachers of music with the essential characteristics of methodical culture as a sociocultural phenomenon and personal neoplasm, its genesis and prospects of formation and development at the stage of professional training. , awareness of higher education students of educational and artistic and methodological and pedagogical goals and objectives, the importance of methodological culture for the effective implementation of future professional activities, stimulating their goal of forming a methodological culture. The following means, forms and methods were used to implement the tasks: elective course "Fundamentals of forming the methodological culture of future music teachers", lectures, practical classes, thematic seminars, independent work, micro-teaching, reflection of results, heuristic conversation, press conference, associative row, etc.

The activity-representational stage was devoted to revealing the personal potential of future music teachers through the implementation of productive methodological and pedagogical and musical-pedagogical activities, the ability to meaningfully use the acquired knowledge and life experience, adequate cultural choice of methodological tools for solving educational situations and problems.

Means, forms and methods of work at this stage were: elective discipline "Fundamentals of formation of methodical culture of future music teachers", practical classes, independent work, business game "Music art lesson at school", "Science Slam", project "I will teach masterpiece" ", Presentations," inverted learning ", etc.

The purpose of the creative-reflective stage was to actualize the self-organization of creative methodical activity of future music teachers, bring them into a reflective position on the selection and production of both traditional and innovative methodological tools and its appropriate extrapolation to the plane of modern art education. The means, forms and methods of this stage were: "Methodical Hub", methodical living room, online competition "Auction of methodical ideas", method of integrative learning, methodical consultation, method of self-reference, etc.

It is established that the introduction of the model, experimental methods and pedagogical conditions of formation of methodical culture of future music teachers in the process of professional training allowed to achieve positive qualitative changes in the levels of formation of the studied phenomenon as a result of such work in students of experimental group.

Key words: methodical culture, professional training, future teachers of music art, pedagogical conditions, model of formation of methodical culture of future teachers of music art in the process of professional training, experimental methods.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Лі Чжухуа. Структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 1 (130).

С. 22–27.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8342/1/Li%20Zhuhua.pdf>

2. Лі Чжухуа. Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: критеріальний вимір. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Миколаїв, № 1 (68), лютий 2020. С. 293–298.

<http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-68-2020-54.pdf>

Статті у зарубіжних наукових виданнях

3. Koycheva T., Li Zhuhua. The essence of the methodological culture of future teachers of musical art (Сутність методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва). *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration* : Ariel University, Ariel, Israel, 2018. Issue № 9. P. 123–130. <https://doi.org/10.24195/2414-2218-8584-2018-9-123-130>.

4. Койчева Т. І., Лі Чжухуа. Реалізація потенціалу особистісно зорієнтованої дидактики у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *KELM*. 2021 № 3 (39), vol. 1. С. 58–62.

<http://kelmczasopisma.com/en/viewpdf/6292>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лі Чжухуа. Моделювання процесу формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали міжн. наук.-практ. конф. «Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти»* : зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко, 2018. С. 86–88.

6. Лі Чжухуа. Проблема формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному педагогічному дискурсі. *Матеріали I міжнародної науково-практ. конф. «Світоглядні горизонти*

місії вчителя Нової української школи»: зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2019. С. 58–59.

7. Лі Чжухуа. Діалектичні принципи і закони в дослідженні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnitsia : Primediae Launch & European Scientific Platform, 2021. С. 123–124.

DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.35>

8. Koycheva T., Li Zhuhua. Indicators of practiceological component methodological culture of the future music art teachers (Показники праксеологічного компонента методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва). *The 5th International scientific and practical conference Results of modern scientific research and development* (July 25–27, 2021). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. P. 122–127.

<https://sci-conf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-results-of-modern-scientific-research-and-development-25-27-iyulya-2021-goda-madrid-ispaniya-arhiv/>

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. Li Zhuhua. Struktura metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Odesa: PNPU im. K. D. Ushynskoho. 2020. №1 (130). С. 22–27.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8342/1/Li%20Zhuhua.pdf>

2. Li Zhuhua. Formuvannia metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: kryterialnyi vymir. *Naukovyi visnyk Mykolajivskoho*

natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky: zb. nauk. prats. Mykolaiv, № 1 (68), liutyi 2020. C. 293–298.

Articles in the scientific foreign journals

3. Koycheva T., Li Zhuhua. The essence of the methodological culture of future teachers of musical art. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration* : Ariel University, Ariel, Israel, 2018. Issue № 9. P. 123–130. <https://doi.org/10.24195/2414-2218-8584-2018-9-123-130>.

4. Koycheva T., Li Zhuhua. Realizatsiia potentsialu osobystisno zoriientovanoi dydaktyky u formuvanni metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *KELM*. 2021 № 3 (39), vol. 1. C. 58–62.

<http://kelmczasopisma.com/en/viewpdf/6292>.

Research works of the approbation character

5. Li Zhuhua. Modeliuvannia protsesu formuvannia metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Materialy mizhn. nauk.-prakt. konf. «Innovatsii ta yikh mistse v modernizatsii doshkilnoi ta profesiinoi osvity»* : zb. nauk. prats. Odesa : FOP Bondarenko, 2018. C. 86–88.

6. Li Zhuhua. Problema formuvannia metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v suchasnomu pedahohichnomu diskursi. *Materialy I mizhnarodnoi naukovo-prakt. konf. «Svitohliadni horyzonty misii vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly»*: zb. nauk. prats. Odesa: FOP Bondarenko M. O., 2019. C. 58–59.

7. Li Zhuhua. Dialektychni pryntsypy i zakony v doslidzhenni metodychnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical*

Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia : Primediae Launch & European Scientific Platform, 2021. C. 123–124.

DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.35>

8. Koycheva T., Li Zhuhua. Indicators of practiceological component methodological culture of the future music art teachers. *The 5th International scientific and practical conference Results of modern scientific research and development* (July 25–27, 2021). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. P. 122–127.

<https://sci-conf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-results-of-modern-scientific-research-and-development-25-27-iyulya-2021-goda-madrid-ispaniya-arhiv/>

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	27
1.1. Методична культура як предмет міждисциплінарних досліджень	27
1.2. Сутність і структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва	57
1.3. Педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки	78
Висновки з розділу 1	103
Список використаних джерел до розділу	107
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	128
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки	128
2.2. Модель та експериментальна методика формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки	165
2.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз	198
Висновки з розділу 2	208
Список використаних джерел до розділу 2	211
ВИСНОВКИ	220
ДОДАТКИ	223

ВСТУП

Актуальність дослідження. Прогресивний розвиток суспільства, процеси, що відбуваються в політичному, економічному, духовному житті країни, спонукають по-новому поглянути на освітні проблеми, актуалізують потребу в якісній підготовці висококваліфікованих професіоналів, здатних до самореалізації та функціонування в нових соціально-економічних умовах, які поєднують в собі високий рівень освіченості, професіоналізму, культури. Саме тому відповідно до концепції неперервної культуровідповідної освіти, «освіти через усе життя» вона трактується як неперервний гнучкий, різновекторний процес особистісного становлення й розвитку людини в умовах «суспільства освіти», ключова роль у якому належить закладам освіти.

Шкільне навчання розглядається як базова освітня ланка, суттєвий фактор формування гуманістичної особистості з усталеними новими настановами й цінностями, у якої прищеплений смак до навчання, ознайомлення з творами мистецтва, готової до самореалізації і самовдосконалення в умовах динамічних змін, що відбуваються в соціальному доквілі. Про це наголошено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року й інших державних нормативних документах. Воно знаходиться в центрі уваги міжнародних організацій – комісії ЮНЕСКО по освіті у XXI столітті, Ради з культурного співробітництва «Середня освіта для Європи» тощо, які підкреслюють роль шкільного навчання в розвитку особистості та суспільства в цілому й потребу в підготовці вчителя, готового до професійної діяльності, діалогу з учнем як «діалогу культур».

Підготовка майбутнього вчителя, який буде не лише джерелом інформації, а й провідником у світ культурних світових надбань, у тому числі, з музичного мистецтва, помічником і партнером в їх осягненні та

привласненні, є ключовим завданням модернізації освіти. Ось чому особливу роль сьогодні відіграє вища педагогічна освіта, а в її структурі – методична підготовка, що безпосередньо забезпечує професійну спрямованість навчання в закладі вищої освіти, суттєвим результатом якої й умовою ефективності професійної діяльності майбутнього вчителя, зокрема музичного мистецтва, є його методична культура.

Різні аспекти культуровідповідної освіти стали предметом досліджень В.І.Бондаря, Ф.Н.Гоноболіна, Дж.Картера, Т.І.Койчевої, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, К.У.Петтерсона, Р.М.Пріми, А.М.Растригіної, Л.Рате, С.О.Сисоєвої, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич та ін. Особливості самовизначення педагога в культурі в процесі його професійного становлення визначили В.П.Андрущенко, О.Г.Асмолов, Р.Берне, М.С.Каган, Б.Т.Ліхачов, Н.Хаан, О.Л.Шевнюк та ін. Низка досліджень присвячена вивченню сутності і специфіки педагогічної діяльності педагога (В.М.Галузинський, Н.В.Гузій, І.А.Зязюн, М.Б.Євтух, Е.Е.Карпова, Н.В.Кічук, В.І.Луговий, О.Я.Савченко та ін.), зокрема й учителя музики (Е.Б.Абдулін, Л.Г.Коваль, А.В.Козир, І.М.Левицька, А.Ф.Линенко, Л.М.Масол, Г.Ю.Ніколаї, В.В.Орлов, О.М.Олексюк, Г.М.Падалка, А.М.Растригіна, О.Є.Реброва, О.Я.Ростовський, О.П.Щолокова та ін.). Висвітленню феноменології педагогічної культури вчителів різних спеціальностей присвячені праці Г.П.Богомолової, А.В.Барабанщикова, В.Л.Беніна, І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, М.Я.Віленського, В.М.Гриньової, І.Ф.Ісаєва, І.А.Колесникової, Ліу Хаймін, Лю Чан, Г.Міхалкіна, А.В.Наседкіної, І.О.Пальшкової, Р.М.Пріми, А.М.Растригіної, О.П.Рудницької, О.П.Цюняк, С.Н.Шеховської, І.С.Якиманської та ін.

Натомість вивчення наукової літератури засвідчує, що незважаючи на суттєвий доробок дослідження методичної сфери в професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів (К.Абраменко, А.М.Богущ, Н.Б.Грицай, І.А.Княжева, В.Г.Моторіна, Л.Г.Таланова, О.Б.Тарнопольський, І.П.Упатова, В.В.Шарко та ін.), зокрема й учителів музичного мистецтва (Т.О.Бодрова,

Л.М.Василенко, Ван Юе, Н.В.Гузій, Н.П.Гуральник, І.А.Дікун, А.В.Козир, М.А.Моїсєєва, Г.М.Падалка, Е.П.Печерська, О.Є.Реброва, О.Я.Ростовський, Р.А.Савченко, Н.Л.Цюлюпа та ін.), проблема формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва до сьогодні залишається поза увагою дослідників.

На підставі вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми й аналізу практики вищої музично-педагогічної освіти виокремлено низку суперечностей між:

- зростанням вимог до професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою сформованістю в них методичної культури як стрижневої якості сучасних педагогів, що зумовлює ефективність процесу їхнього професійного становлення й подальшої професійної діяльності;

- об'єктивно наявним соціальним замовленням щодо модернізації середнього шкільництва і підготовки висококваліфікованих, відкритих до інновацій, готових до привласнення, відтворення і продукування культурних цінностей учителів, зокрема, музичного мистецтва та недостатньою розробленістю науково-методичних засад формування їхньої методичної культури в процесі фахової підготовки.

Необхідність розв'язання означених суперечностей, актуальність проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до теми кафедри педагогіки «Мультиплікативна парадигма професійного становлення фахівців» (№0114U007157), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 12 від 27 червня 2018 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й апробувати педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Завдання дослідження:

1.Розкрити й науково обґрунтувати сутність феноменів «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва», «праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти»; уточнити зміст поняття «методична культура педагога».

2.Визначити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

3.Виявити й обґрунтувати педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

4.Розробити й апробувати модель та експериментальну методіку формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження: формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури;

- стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури;
- створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження: *теоретичні* – порівняльний аналіз, систематизація й узагальнення філософської, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з проблем культуровідповідної професійної підготовки майбутніх педагогів застосовано з метою визначення стану й теоретичного обґрунтування проблеми формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, визначення понятійного апарату дослідження, виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; вивчення, аналіз й узагальнення досвіду освітньої роботи учителів музичного мистецтва й викладачів вищої школи використано з метою доведення її ролі в процесі їхньої підготовки до здійснення професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти; моделювання – для конструювання моделі формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; *емпіричні* – анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження практики, самооцінка, психологічні методики, тестування тощо – для визначення стану сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; експериментальна методика (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) – з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов, моделі й експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; методи математичної статистики (статистична обробка даних за медіанним критерієм) застосовано для перевірки достовірності результатів дослідження та підтвердження гіпотези.

Експериментальною базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка та Криворізький державний педагогічний університет.

Наукова новизна дослідження. Уперше розкрито й науково обґрунтовано сутність феномену «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва», розкрито його структуру (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний та особистісний компоненти); схарактеризовано критерії (когнітивний, продуктивно-організаційний, ментально-ціннісний, мотиваційно-рефлексивний), показники та рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (достатній, задовільний, низький). Науково обґрунтовано педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблено модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Розкрито сутність поняття «праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти». Уточнено сутність поняття «методична культура педагога». Подальшого розвитку набули теорія і методика формування методичної культури майбутніх педагогів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розроблені методик діагностики та формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки; елективного курсу «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва». Результати дослідження можуть бути

використані в освітньому процесі закладів вищої освіти для формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; укладанні підручників, методичних посібників і рекомендацій для майбутніх учителів музичного мистецтва; для написання кваліфікаційних робіт, підготовки доповідей і статей тощо.

Матеріали дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт впровадження №2079/30/3/1 від 05.10.2021р.), Криворізького державного педагогічного університету (акт впровадження №09/1-492/3 від 21.09.2021р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (акт впровадження №3379 від 13.10.2021р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт впровадження №01-12/56 від 14.09.2021р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати й положення дослідження викладено на міжнародній науково-практичній конференції «Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти» (м.Одеса, 2018р.), I міжнародній науково-практичній конференції «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи» (м.Одеса, 2019р.), I міжнародній науково-практичній конференції «SCIENTIFIC PRACTICE: MODERN AND CLASSICAL RESEARCH METHODS» (м.Бостон, 2021р.), V міжнародній науково-практичній конференції «RESULTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMEN» (м.Мадрид, 2021р.).

Публікації. Результати дослідження відображено у 8 публікаціях автора (6 одноосібних). Із них: 2 – у фахових наукових виданнях, 2 – у зарубіжних періодичних наукових виданнях (Ізраїль, Польща), 4 – апробаційного характеру.

Особистий внесок автора в публікаціях у співавторстві полягає у визначенні сутності феномена «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва» [4]; у визначенні показників праксеологічного

компонента методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва [8].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, 20 додатків на 72 сторінках, списку використаних джерел до кожного розділу (загальний обсяг – 282 найменування, із них 10 іноземними мовами). Дисертація містить 3 рисунки, 12 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 291 сторінку, із них основного тексту – 191 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Методична культура як предмет міждисциплінарних досліджень

Розпочинаючи викладення результатів дисертаційного дослідження із визначення його ключового поняття, спиралися на думку про те, що «понятійне свавілля здатне внести плутанину в дію суб'єктів пізнання і перетворення педагогічної реальності» [108, с. 59].

Визначаючи сутність поняття «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва» виходили зі сталого в сучасній гносеології твердження про те, що кожна дефініція має виводитись із термінологічної системи, яка вже існує, а не штучно вводиться до неї. Відповідно до цього і на виконання одного з визначальних формально-логічних правил визначення понять, а саме принципу всебічності, що вимагає діалектичного синтезу всіх визначень певної дефініції зі включенням нового змісту, якого досі не було у вихідних визначеннях, представимо його через характеристику змісту феноменів, що складають його сутнісне ядро. До них належать такі, як «культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура», «методична культура», «музичне мистецтво».

Відсутність єдиного трактування феномена «культура» пояснюється його складністю, глибиною, поліфункційністю й багатоаспектністю. Пройшовши тривалий тисячолітній шлях, його зміст трансформувався від прийнятого в еллінську епоху агротехнічного трактування (найближчим синонімом тут виступає «культиваци́я»), поступового антропологічного наповнення, що започаткував Марк Туллій Цицерон («оброблення душі»), продовжували Ксенофонт, Сократ, Платон, а пізніше Ф.Бекон, Т.Гоббс,

Д.Дідро, Б.Спіноза, С.Пуффендорф та ін. (як процес і результат вдосконалення людини й довкілля), розвинули на новій філософській основі Г.В.Гегель, Й.Г.Гердер, Е.Дюркгейм, І.Кант, Г.С.Сковорода, А.Шопенгауер та ін. (як надприродний продукт людини, і в той же час фактор її особистісного становлення). Так, Й.Г.Гердер започаткував розуміння культури не лише як духовного надбання людства, а й матеріального результату людської культуротворчої діяльності, підкреслюючи, що «окультурення особистості» є результатом виховання і «ланцюг культури й освіти протягнеться до самих країв землі» [44, с. 230].

М.О.Бердяєв вказував на те, що культура «завжди духовна, але навряд чи варто заперечувати існування матеріальної культури» [18, с. 196], а Г.В.Гегель зауважував, що на «самому дусі лежить прокляття бути втіленим у матеріальні субстрати» [43, с. 221]. Така двомірність культури, її умовний розподіл на матеріальну і духовну є досить поширеним і досі, що дозволяє характеризувати її як «специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, матеріалізований у результатах матеріальної та духовної праці, системі соціальних норм і настанов, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи, інших людей і до самих себе» [197, с.293].

Усталеним є розуміння діалектичної єдності та взаємозумовленості духовної, до якої належать «система виховання, освіти, духовна творчість (особливо мистецька), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування» [192, с. 454] і матеріальної культур. Складником духовної культури виступає художня, мистецька, у ході опанування якої здійснюється набуття людиною духовного багатства, емоційно-естетичних переживань і вражень, розвиток інтересу до духовних цінностей, творчої уяви, власно людських, вищих почуттів (моральних, естетичних, інтелектуальних, праксичних) тощо. На людинотворювальному значенні мистецтва наголошували ще Платон і Аристотель, характеризуючи його як потужну силу, здатну сформувати, звеличити й гармонізувати особистість [9; 135].

До матеріальної культури відносять об'єкти і процеси діяльності людей, «сукупність практичних, матеріальних надбань, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини та втілюються в результатах продуктів її діяльності» [192, с.454], основним функційним призначенням яких «не є розвиток духовного світу людини, а для яких ця задача виступає як побічна», водночас вони є втіленням ідей, якостей, ціннісних орієнтацій і знань, що утворюють її підмурок, її джерело, допомагають стати «реальним фактом суспільного життя» [55]. Мистецтво, зокрема й музичне, долає це протиставлення, оскільки дозволяє людині відкрити неутилітарний сенс речей, розвиваючи її духовність, яка й дозволяє зробити таке відкриття, перетворюючи матеріальні артефакти на засіб діалогу між людьми минулого, сучасності й нащадками.

Ф.Шиллер та Ф.Д.Шлейермахер головним маркером культурності людини вважали не розум, а творчість, естетичність, художню уяву, наголошуючи на тому, що мистецтво допомагає їй «осягнути культуру та науку, як її форми» [215], досягти «балансу між фізичним і духовним життям, розумом і почуттями, свободою та необхідністю» [211, с.329]. Про це наголошував і Платон, який вказував на пріоритетність художньої освіти як засобу прилучення до духовної культури, оскільки вона сприяє набуттю людиною «гармонії всередині та зовні» [103]. Ф.Бекон [182] та Т.Гоббс [46] вважали, що мистецтво «шліфує» духовну сферу особистості, надає їй вишуканості, витонченості й гармонійності, оскільки, з одного боку, розкриває багатство духовного світу, а з іншого, сприяє його збагаченню.

І.Кант визначав культуру як «набуття розумною істотою здатності ставити будь-які цілі взагалі» [75, с. 464], пов'язував культуру і свободу, оскільки опановуючи культуру завдяки вихованню, людина стає здатною вільно, незалежно від природи здійснювати свою діяльність, екстраполюючи та передаючи в ній набуте.

Г.В.Гегель розумів сутність культури в розкритті «людського в людині», її прагненні до саморозвитку й автономності; «звеличенні людини до всіх ступенів руху світового духу» [43, с. 83].

Із плином часу, появою нових методологічних орієнтирів і дослідницьких завдань, філософське трактування культури тяжіє до її розуміння як «специфічного світу, який людина створює, щоб підтримувати себе в своєму штучному, тобто людському стані» [56, с.67]; як «складноорганізованої системи надбіологічних програм діяльності, поведінки і спілкування людей» [180]. Таке конотативне значення закладає простір для єднання культури і педагогічної діяльності, оскільки, по-перше, характеризує у «найширшому сенсі всю життєдіяльність людини» щодо її культурної значущості й цінності, а по-друге, розкриває її зв'язок із сутністю та культурно-історичним походженням феномену «людина», його історичним становленням, значенням у «взаєминах людини і світу» [162, с.15].

Отож майже до ХХ сторіччя феномен «культура» залишався прерогативою філософських досліджень, і лише з цього часу поступово перетинає межі «праматері всіх наук» (яка й досі залишається їх теоретичним світоглядним ядром) і стає предметом наукових розвідок культурологів, етнологів, антропологів, соціологів, психологів, філологів, політологів, мистецтвознавців, педагогів та ін. Для представників означених наук культура, як спільний об'єкт досліджень, виступає і «точкою конвергентності», що дозволяє поєднати та збагатити уявлення про цей макроконцепт.

Вихідним для культурологів стало визначення культури В.Оствальда, який запропонував на початку ХХ сторіччя термін «культурологія» і зауважував про те, що «специфічні особливості, які вирізняють рід *homo sapiens* від всіх інших тваринних видів, охоплюються найменуванням «культура» [189, с. 141]. У цій науці задається, за влучним зауваженням В.М.Межуєва, уявлення про різні культури, про ментальний досвід їх носіїв,

особливості й відмінності цих культур одна від одної «безвідносно до питання про те, яку з них ми вважаємо своєю» [115].

У соціологічних дослідженнях культура розглядається як сукупність створених людством досягнень, ідей, звичаїв, принципів, світоглядних універсальїй функціювання соціальних інститутів, що забезпечують життєвий уклад, колективну діяльність людей і віддзеркалюють їх особливості. Зосереджується увага на вивченні типу культури, смислу її універсальїй, «форм солідарності» індивідів, які існували, існують і продукуються у суспільному житті [180].

У філологічних дослідженнях культура предстає як багатовекторна складно організована ієрархічна структура, що утворює своєрідну систему «різноманітних кодів, вторинних знакових систем, що використовують різні формальні та матеріальні засоби для кодування одного й того самого змісту, що зводиться в цілому до «картини світу», до світосприйняття як окремих представників соціуму, так і соціальної спільноти в цілому, до основних складників її ментальності та способів опису усвідомленої дійсності [187, с.5–14].

Етнологи розглядають культуру як «адаптивний механізм», що надає людині можливість самовизначення в довкіллі й дозволяє сформувати «образ світу», у якому вона може активно діяти; упорядкований комплекс уявлень, особливу систему світосприйняття, що забезпечує можливість «людської активності у світі, індивідуальної для кожного етносу» [104, с. 234–240].

Мистецтвознавці намагаються через культуру як інтегрувальний феномен, узагальнити культуротворчу діяльність людей, справедливо вбачаючи в мистецтві як, з одного боку, «спеціалізованій» сфері культури, а з іншого, «гармонійній частині духовного багатства особистості», «перетворювальну силу, що може змінити, звеличити й облагородити людську особистість» [103].

Інших смислових відтінків й акцентів набуває феномен «культура» у психологічних дослідженнях. Так, О.М.Леонтьєв визначає культуру як

«особливу форму закріплення і передання прийдешнім поколінням досягнень розвитку людства», «специфічним способом трансляції знань» [194, с.92]. Вона характеризується як досягнутий людством ступінь опанування тієї чи тієї галузі знання або діяльності ([95], [134]), розглядаючи перш за все трансформації психічної і духовної організації, свідомості людини, яка розвивається, духовно зростає завдяки опануванню наявних «культурнонароджених знакових систем», «здійснює зусилля щодо свого розвитку і духовного визволення» [148, с. 74].

У педагогічних дослідженнях акцентується на особистісних аспектах культури, загальних закономірностях розвитку особистості як суб'єкта культури й освітньої системи, загальних і специфічних принципах їх функціонування, взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозбагачення, визначаючи культуру як «специфічний спосіб діяльності людини» [71, с. 25], «міру і спосіб саморозвитку особистості» як суб'єкта творчої діяльності та спілкування, фактор самовдосконалення і самотворення [210, с. 104].

Сьогодні існує кількості визначень цього макроконцепту, своєрідність яких спричинюється його міжнауковістю, інтегративністю, багатовекторністю, спектром теоретико-методологічних підходів, що обрано як визначальні. Серед них домінантними можна виокремити такі: інформаційно-семіотичний (Ю.М.Лотман, Х.-Г.Гадамер, Е.Кассирер, Ф. де Соссюр, Є.Уайт, Б.А.Успенський, Я.Щепанський та ін.), діяльнісний (Л.Н.Коган, Е.С.Маркарян та ін.), особистісний (Л.К.Круглова, Д.Маркуш та ін.), аксіологічний (В.В.Блюмкін, О.Г.Дробницький, Г.Ріккерт, М.А.Розов, В.П.Тугарінов та ін.), синергетичний (С.П.Капіца, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецький, Г.Хакен, С.С.Хоружий та ін.), системний (Э.Н.Гусинський, М.С.Каган, М.Мід, Т.Парсонс та ін.).

Так, прибічники інформаційно-семіотичного підходу трактують культуру як закодовану за допомогою спеціальних символів, кодів, знаків позагенетичну інформацію, що накопичена впродовж свого існування і продовжує акумулюватись і створюватись людством. Такими «знаками»

можуть виступати не лише слова, звуки, букви, цифри і числа, а й певні зображення, цілі тексти. У них закодовані програми людської поведінки, еталони спілкування, алгоритми різних видів діяльності тощо як духовний досвід минулих, сьогоднішніх і прийдешніх поколінь (Ю.М.Лотман, Х.-Г.Гадамер, Е.Кассирер, Є.Уайт, Б.А.Успенський, Я.Щепанський та ін.). Пильна увага до відбору й з'ясування значення таких знакових інформаційних утворень, здійснення їх логічного розбору дозволяє позбутися відкритих ще Ф.Беконом «*idola fori*» – упереджень, забобонів і плутанини, що кореняться у слововживанні, як перешкоди для «вільного від упереджень дослідження і пізнання» [16].

Застосування як вихідного методологічного принципу діяльнісного підходу, задає погляд на культуру як «специфічний спосіб людської діяльності» [67], у процесі якої завдяки вироблених і відібраних людством як найкращі операціям, схемам, алгоритмам діяльності (Л.С.Виготський, Е.В.Ільєнков та ін.) як системі «позабіологічно вироблених механізмів» (Е.С.Маркарян [111]) здійснюється «формування і реалізація сутнісних сил людини» (Н.С.Злобін [67] та ін.). Така свідома, цілеспрямована, унормована людська активність, на переконання В.Е.Давидовича [59], Е.С.Маркаряна [111] та ін. дозволяє визначити те, що вирізняє її від форм біологічної активності. Властива їй технологічність вказує на притаманний певному історичному періоду рівень процедурного нормування різноманітних видів і напрямів діяльності людей, а динамічність – на історичну зумовленість і змінюваність такого програмування, стимулювання та реалізації людської активності. Культура в цьому вимірі предстає, за Є.К.Бистрицьким, «не тільки як готова сукупність результатів людської життєдіяльності, але й історично зумовлений спосіб ставлення людини до всього довколишнього світу, зокрема й до себе через опредмечення, зовнішню активність, відчуження, а надалі й розпредмечення, засвоєння, привласнення, інтеріоризацію продуктів і результатів попередньої свідомої та цілеспрямованої активності, як сутності культурного буття [21, с. 68].

Аксіологічний підхід дозволяє розглянути культуру через призму цінностей, як уселюдських, так і властивих лише певним культурно-історичним суб'єктам (В.Віндельбанд, М.Вебер, А.Тойнбі та ін.). Причому підкреслюється, що культура містить не лише позитивні «результати духовної діяльності суспільства» як ціннісні орієнтири людської життєдіяльності та найкращі її досягнення, результати «власне людського буття», а й негативні.

Відповідно до особистісного підходу культура розуміється як процес розгортання сутнісних сил людини як суб'єкта культурно-історичного процесу в ході її творчої діяльності, що спричинює самореалізацію і самотворення особистості. Наголошується на тому, що становлення особистості здійснюється завдяки засвоєнню, привласненню і продукуванню цінностей, ідеалів, формування світогляду, що поза межами культурної традиції і культурного середовища не можливе. Отже, саме культура і є тим особливим соціальним механізмом, який, з одного боку, забезпечує формування та розвиток особистості як творця культури, а з іншого існує і прогресує завдяки такому розвитку і становленню (Л.К.Круглова, Д.Маркуш та ін.).

Синергетичний підхід використовує здобутки синергетики як «універсальної світоглядної науки, що вивчає основні закони і механізми самоорганізації складних систем як сукупного колективного ефекту взаємодії великого числа підсистем» [199, с. 9]. Відповідно до цього підходу соціальне довкілля розглядається як система, що «саморозвивається і самоорганізується через «утворення порядку з хаосу». Це дозволяє його прибічникам визначити культуру як складну нестабільну надприродну суб'єктно зумовлену систему, що має властивості самоорганізації і виникає завдяки творчій діяльності, саморозвитку й самоорганізації людини, її активному самотворенню в ході історичного процесу (С.П.Капіца, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецький, Г.Хакен, С.С.Хоружий та ін.). Визнається наявність двостороннього зв'язку між гармонізацією соціального буття, існування якого характеризується

нестійкістю та мінливістю, і становленням власного «Я» кожного члена суспільства.

Віддаючи належне кожному з методологічних підходів, що задають особливий вектор розгляду поняття «культура» як складного й усеосяжного макроконцепту, перевагу віддаємо системним визначенням. Застосування системного підходу (А.Н.Аверьянов, В.П.Беспалько, І.В.Блауберг, Н.В.Кузьміна, В.М.Садовський, Г.П.Щедровицький, Е.Г.Юдін та ін.) дозволяє інтегрувати наявний спектр його тлумачень, здійснити «зв'язний опис об'єкта при відмінності та множинності фіксуючих його предметів» [214, с. 201], описати його як цілісність, що утворюють сукупність елементів, «пов'язаних взаємодією, і які через це виступають як єдине ціле стосовно зовнішнього середовища [22, с. 7].

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що поняття «культура» має сенс осмислити в контексті вихідних положень системного підходу. Тому саме системні визначення культури як «цілісної єдності засобів і продуктів людської діяльності, у якій реалізується її активність та яка сприяє її самовдосконаленню, задоволенню і підвищенню потреб, гармонізації стосунків між людиною та суспільством, людиною і природою, суспільством та природою» [64, с. 138] вважаємо вихідними для нашого дослідження.

Зауважимо, що така гармонізація стосунків відбувається завдяки процесу культурації як не лише привласнення, а й відбору і в подальшому продукування людиною культурних цінностей, норм, зразків і створення на цій основі «соціально зумовленого індивідуального». Вплив на характер цього відбору здійснює те близьке й далеке соціальне оточення, до якого потрапляє людина з моменту свого народження. Ця адаптаційна функція культури поруч з інформативною, трансляційною, комунікативною, нормативною тощо єднає культуру з освітою, які утворюють «єдине дихання». У момент «вдиху» освіта «втягує» у себе всю культуру, що утворює її зміст, і стає особливою формою та образом культури. Водночас під час «видиху», культура відтворюється в людині, здійснюється процес

культурації як окремої особистості, так і соціуму в цілому [168].

Традиційно виділяють такі види культури, що охоплюють матеріальні й духовні сфери суспільного життя: економічна, естетична, екологічна, політична, правова, педагогічна тощо. І, зважаючи на те, що до завдань нашої роботи не входить дослідження наявних підходів до класифікації і типізації видів культури, приймемо запропоновану класифікацію, зазначивши, що ці види культури характеризують певний вид фахової діяльності та їх об'єднує поняття «професійна культура», яку зазвичай визначають як рівень майстерного оволодіння фахівцем достатніми для якісного виконання професійних завдань способами і прийомами діяльності, підґрунтям якого виступає сформована культура особистості [183]. Саме тому наголошується, що культура фахівця завжди передбачає наявність тих соціально значущих особистісних якостей, яких потребує той чи той вид професійної діяльності [90, с. 14].

Виключно з науковою метою зупинимося докладніше на розгляді феномену «педагогічна культура» і деталізуємо його своєрідність як фрагменту соціокультурного надбання людства та індивідуальний результат особистісного культуровідповідного становлення педагога.

Зауважимо, що педагогічна культура містить надбання і цінності, що накопичені завдяки діяльності як тих людей, для яких освіта й виховання безпосередньо входять до професійних обов'язків, так і тих індивідів, для яких така діяльність не є власне професійною (наприклад, здійснення членами родини виховного впливу на підростаючу особистість). Отже, поняття «педагогічна культура» ширше за змістом, ніж поняття «професійно-педагогічна культура» або «культура педагога», «професійна культура вчителя» тощо.

Педагогічна культура в сучасних наукових дослідженнях вивчається у таких аспектах, як-от:

- науково-педагогічний (частина загальнолюдської і національної культури, змістом якої виступає «світовий педагогічний досвід як сфера

педагогічних цінностей, що включає педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільства й культурні зразки, еталони практичної педагогічної діяльності»);

- професійно-педагогічний (вивчає вплив на формування змісту педагогічної культури вимог, що ставляться суспільством до професійної діяльності педагога, відображає її духовність, гуманістичну спрямованість, виявляє закономірності культуровідповідного становлення педагога, культуровідповідні засоби, методи, технології тощо);

- соціально-педагогічний (педагогічна культура досліджується як соціальна сфера суспільства й розглядається як спосіб збереження і передання соціально-педагогічного досвіду людства);

- індивідуально-особистісний (педагогічна культура визначається як прояв сутнісних властивостей особистості суб'єктів педагогічного процесу, що інтегрують їхні якості, професійні вміння, педагогічну позицію, поведінку й індивідуальні досягнення) [29, с. 37–39].

Опертя І.О.Пальшкової на практико-зорієнтований підхід, дало їй змогу визначити педагогічну культуру як «сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури» [133, с. 183–184].

Ми суголосні з позицією В.Л.Беніна [17] про те, що педагогічна культура є частиною загальної культури суспільства й певної особистості. Це родове й видове підпорядкування продовжено в дослідженні В.М.Гриньової, у якому доведено, що «педагогічна культура є інтеріорізованою духовною культурою, виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності й генетично пов'язана з духовною і професійною культурою» [52, с.23]. Дещо по-іншому розставивши акценти, схожу позицію демонструє і В.В.Радул, визначаючи педагогічну культуру вчителя як

інтегративну якість, що «проектуює його загальну культуру у сферу професії» і виявляє себе як «синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей» [149, с. 4].

Цей сутнісний ланцюжок витримує у своєму дослідженні, присвяченому педагогічній культурі майбутнього вчителя музики, й А.М.Растрігіна. Учена переконливо доводить, що досліджуваний феномен є видовим щодо загальної культури особистості фахівця та відображає міру розвитку його сутнісних сил, які є «результатом засвоєння норм, засобів, механізмів музично-педагогічної діяльності та творче їх застосування, орієнтоване на гармонізацію особистості педагога-музиканта» [153].

Найсуттєвіші ознаки професійно-педагогічної культури виокремлено в дослідженнях І.Ф.Ісаєва, Т.Д.Сидоренко, В.О.Сластьоніна, І.О.Пальшкової, Є.М.Шиянова та ін., де її розглянуто як проекцію загальної, педагогічної культури суспільства у сферу професійної діяльності й особистості педагога, показник сформованості різних видів його особистісної культури, умова і результат ефективної педагогічної діяльності, «систему загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій педагогічної діяльності» [71, с. 45].

Принагідно зауважимо, що прикметник «професійна» (від «професія» – «офіційно визначений, сталий і відносно самостійний вид трудової діяльності в системі суспільного поділу праці, який вимагає для виконання робіт певної сукупності теоретичних знань, практичного досвіду та трудових навичок; як конкретний вид суспільної організації праці, система нормативних вимог до людини з боку певного виду діяльності [8, с. 23], позначає в цьому контексті зв'язок педагогічної культури зі сталим видом праці, властивості й особливості якої збережені й розвиваються завдяки діяльності, що потребує спеціальної підготовки й утворилася внаслідок багатовікового міжпоколінного досвіду фахової педагогічної діяльності.

Учені, дослідження яких сприяють розкриттю специфічних особливостей професійно-педагогічної діяльності педагогів-музикантів (Л.Г.Арчажнікова, Г.І.Гайсіна, І.М.Левицька, О.М.Олексюк, Г.М.Падалка, А.М.Растригіна, О.Є.Реброва, О.Я.Ростовський, В.Ф.Черкасов та ін.), підкреслюють її інтегративні властивості, пов'язані, з одного боку, зі знаннями, вміннями, особистісними якостями, необхідними для створення, відтворення та використання музичних цінностей, а з іншого – тих, що дозволяють їх реалізувати в педагогічній реальності, забезпечуючи художньо-освітній процес в закладах освіти й вирішуючи завдання мистецької освіти.

Досліджуючи професійну культуру вчителя музики, Р.Ф.Хайбулліна визначає її як феномен «поліаспектної інтеграції педагогічної та музичної культур, що проявляє себе у специфічних способах вирішення задач загальної музичної освіти» [201, с. 5].

Гун Цзянь вважає, що професійно-педагогічна культура вирізняє фахівця щодо ступеня його власного розвитку та професійного становлення [107], а Ло Чжанбін характеризує як певний щабель опанування вчителем педагогічним досвідом людства, що характеризується досягнутим ступенем досконалості в педагогічній діяльності [222].

І.Л.Шевченко наголошує, що специфіку професійної культури вчителя музичного мистецтва зумовлює єдність музичного та педагогічного компонентів та характеризує її як складне інтегративне особистісне утворення, в якому «відображаються професійні та особистісні якості вчителя музики, ядро якого становлять ціннісні якості особистості, що реалізуються у творчому характері професійній діяльності особистості педагога-музиканта» [209, с. 9]

Узагальнення наукових досліджень, присвячених висвітленню різних аспектів професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (Е.Б.Абдулін, Л.Г.Арчажнікова, Н.Б.Волчегурська, М.М.Букач Р. Кузьменко, Лай Сяоцян, О.М.Москва, Г.Н.Насєдкіна, Н.Х.Нургаянова,

Л.А.Рапацька, А.М.Растригіна, О.П.Рудницька, Л.І.Северінова, Ю.В.Смаковський, Т.В.Ткаченко, Р.Ф.Хайбулліна, Т.М.Шапова, І.Л.Шевченко та ін.), дає змогу виявити спільні риси у трактуванні цього феномену, а саме усвідомлення його як важливого особистісного утворення, що має складну структуру, детерміноване потребами, можливостями та досвідом майбутнього вчителя-музиканта, його ціннісним ставлення до професії педагога – музиканта, і вміщує специфічну систему знань, умінь та особистісних якостей, серед яких визначальними є здатність до творчості, культуровідтворення і культуротворення задля побудови високохудожнього музично-естетичного простору закладу освіти, за завдяки якому здійснюється формування творчої особистості учнів, залучення їх до загальнолюдських цінностей культури.

І.Ф.Ісаєв запропонував класифікацію видів професійно-педагогічної культури, де визначає методичну культуру як складник навчального компоненту, який, у свою чергу належить до її функційного складника [72].

Для дефінітивного оформлення поняття «методична культура» вважаємо за необхідне продовжити визначення ієрархії наукових смислів термінів, які складають сутнісне ядро феномену, що досліджується. Задля цього звернемося до характеристики його методичного складника, що репрезентований у науковому дискурсі термінами «метод», «методика», «методична діяльність» та особистісними характеристиками, що визначають особливості їх привласнення, відтворення і продукування майбутнім педагогом [101].

Прийнято вважати, що в науковий обіг ідею методу (із грецьк. «metha» – мета, ціль і «odos» – слідувати, вести) привніс Р.Декарт, характеризуючи його як «точні та прості правила, суворе дотримання яких завжди заважає прийняттю неістинного за істинне, і без зайвої трати розумових сил, але поступово і безперервно збільшуючи знання, сприяє тому, що розум досягає істинного пізнання всього, що йому доступне» [60, с. 89.].

Аналітична робота, що мала підґрунтям аналіз як довідкових джерел,

так і фундаментальних досліджень науковців (В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, П.М.Олійник, О.Я.Савченко та ін.), дозволяє уточнити змістове наповнення поняття «метод».

У педагогічному словникові С.У.Гончаренка методи навчання визначено як «упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [50, с. 206]. Як «спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя й учнів, що забезпечують засвоєння змісту освіти», визначає цю дефініцію О.Я.Савченко [163, с. 191].

П.М.Олійник під методами навчання розуміє «бінарну систему способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів (учнів) на заняттях, спрямовану на досягнення навчальних, дидактичних і виховних цілей і завдань, тобто на оволодіння знаннями, формування умінь, навичок і виховання» [116, с. 126].

Найширше трактування цієї дефініції знаходимо у І.Я.Лернера, який характеризує метод як «дидактичну модель діяльності педагога і учнів», що реалізується в процесі взаємодії діяльності педагога (викладання) і діяльності учня (учіння) як сукупність конкретних дій, операцій і прийомів викладання й учіння [97].

Аналіз наведених тлумачень дозволяє виділити такі істотні ознаки цього феномену: спосіб організації взаємодії педагога й учнів, що має освітньо-виховний контекст і взаємозбагачувальний ефект; форма обміну інформацією між ними, що задає певний логічний шлях і послідовність цього процесу; спосіб стимулювання і мотивації учіння; модус управління пізнавальною діяльністю тих, хто здобуває освіту.

Виокремлюють також зовнішній (виявляється у формах прояву, способах взаємодії педагога і тих, хто здобуває освіту) і внутрішній (визначається розвитком змістових основ науки, вихідним рівнем пізнавальної діяльності учнів й зумовлює логіко-фаховий бік педагогічної діяльності, її мету та зміст), гносеологічний (відбиває закономірності

пізнання, взаємоперехід образно-емоційного, понятійного і практичного та чуттєво-логічного, індуктивного та/або дедуктивного способів пізнання), логіко-змістовий (задає логіку розподілення, подання і вивчення навчального матеріалу), психологічний (пов'язаний зі станом й особливостями пізнавальних процесів учасників освітнього процесу) сутнісні аспекти освітніх методів [88].

Широка палітра визначень, що існує в науковій літературі відносно поняття «метод», характеризує і змістове наповнення поняття «методика». І це закономірно, оскільки йдеться про взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість, що існує між ними на рівні понятійно-категоріальних ознак.

Методика (від грецьк. μέθοδος – «шлях через») у первинному значенні – це сукупність методів і прийомів здійснення певної діяльності. Як «зібрання рекомендацій, порад і рецептів» характеризує методику В.І.Вернадський [14, с.25]. Педагогічний контекст цей термін набуває завдяки накопиченню, аналізу й оцінці результативності змісту навчання, чинних керівництв щодо його опанування (способи, методи, прийоми викладання, їх доцільна сукупність і послідовність тощо). Методика дозволяє дібрати такі методи, що найбільш відповідають тій чи тій освітній ситуації й зумовлюють напрям подальшого руху і розвитку [158].

Сьогодні педагогічний словник оперує поняттями «методика навчання» і «методика навчального предмета», підпорядковуючи їх як конкретне й загальне, та характеризуючи методику навчання як «учення про методи навчання», а методику навчального предмета як «предметну дидактику», «галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета» [50, с. 206]; як «проміжну ланку між педагогічною теорією і реальною практикою викладання певного предмета» [27, с. 28].

Увага фіксується на тому, що є своєрідним, специфічним для вивчення того чи того навчального предмету й інтерпретуючи загальні дидактичні положення про зміст освіти, принципи, форми і методи її організації тощо на

здійснення навчання в умовах викладання конкретних навчальних дисциплін. Розгляд методики навчання предмету як інтегративного феномену, дозволив визначити її як науку, що «досліджує закономірності навчання певному навчальному предмету» [169, с. 28], опанування якої є вихідною умовою підвищення якості освітнього процесу в цілому й засвоєння певної навчальної дисципліни, зокрема. Її предметом, як зазначав С.У.Гончаренко, є дослідження теоретичних основ вивчення певного навчального предмету в різних типах закладів освіти, а завданнями – вивчення змісту навчання, процесів викладання й учіння, специфіка яких зумовлена особливостями науки, що вивчається, контингентом тих, хто здобуває освіту, умовами її здійснення. Слушним є зауваження автора про те, що істотний елемент методики становить нормативна частина як результат узагальнення вдалого педагогічного досвіду і представлення його у вигляді певних правил, положень, рекомендацій. Така властива будь-якій методиці рецептурність, по-перше, не має бути примусовою, а по-друге, за умови виведення на основі ретельного дослідження закономірностей освітньої діяльності, є чинником підвищення якості освіти [48].

Як «процес і результат інтерпретації основних теоретичних положень і конкретних педагогічних умов» визначає методику музичної освіти Е.Б.Абдуллін, характеризуючи її як таку, що посідає посереднє, сполучуване положення між наукою та мистецтвом [1].

Отже, і метод, і методика фіксують процесуальний, процедурний аспекти музично-педагогічної діяльності, надають підстави для аргументації напряму її розгортання, послідовності й доцільності відбору способів і прийомів здійснення. Вони розглядаються як, з одного боку інструменти, а з іншого, як продукти методичної діяльності вчителя.

Зауважимо також на доведеному чисельними дослідженнями потужному методичному потенціалі музичного мистецтва, а отже майбутній учитель музики має бути обізнаним не лише з методами і методиками музичної освіти, а й усвідомлювати зазначений потенціал відповідно до

жанрів і стилів музики. Загальновідомими є збірки поліфонічних творів Й.С.Баха, що й досі слугують для музикантів своєрідними методичними посібниками.

Таким чином методична діяльність педагога-музиканта передусім пов'язується з аналізом, проектуванням, продукуванням і використанням методів і методик музичної освіти учнів, кореспондується з уявленнями вчителя про музичні тексти, жанри, стилі музики і зумовлені ними методи і методики роботи з нею, способи організації взаємодії суб'єктів освіти з музичною культурою, музичним мистецтвом, мету та проєктований результат конкретного етапу художньо-освітнього процесу.

Гене́за методичної діяльності переконливо висвітлена Г.П.Щедровицьким, який вважає, що її поява як окремого соціокультурного феномену спричинена необхідністю узагальнення накопиченого педагогічного досвіду, співставлення й аналізу різноманітних процедур педагогічної діяльності, виділення серед них найбільш ефективних і проєктування на цій основі нових, або відносно нових. Автор зауважує, що для продукування методичних положень, що мають забезпечити побудову нових процедур здійснення освітнього процесу, необхідна не лише рефлексія попереднього педагогічного досвіду, а й чітке уявлення про адресата освітньої діяльності й особливості методичного продукту, який створюється або використовується, необхідні для цього умови, засоби, знаряддя, характер окремих дій педагога, порядок їх здійснення та мету застосування [214].

Отже, методична діяльність спричинює появу методичного знання і методичних продуктів та навпаки, методичне знання, на новому етапі розвитку науки й освіти породжує методичні діяльність нового рівня і методичні продукти, які її уможливають. Проілюструємо цю тезу на прикладі музичного мистецтва із застосуванням ретроспективного аналізу педагогічних надбань щодо інструментального виконавства, які уможливили методичну діяльність і подальшу фахову підготовку до неї майбутніх учителів музичного мистецтва.

Здійснення такого аналізу дозволяє стверджувати про те, що її витoki сягають давніх часів – від країн найдревнішої цивілізації й античності до середньовіччя та епохи Відродження. Так, у давньокитайській літературній пам'ятці філософської думки «Люйші чуньцю» музиці відведено місце символу цивілізації і порядку, оскільки вона сприяє досягненню гармонії енергій «інь» і «янь», евфонії духа і тіла (принцип «сань мэй» – внутрішньої і зовнішньої довершеності), а значить є запорукою космічного й суспільного порядку як протилежності хаосу та руйнуванню. Саме тому в давньому Китаї музика належала до наук, що були обов'язковими для вивчення представниками привілейованого класу [4].

За часів античності музична освіта була обов'язковим складником, що входила до «семи вільних мистецтв», а саме до квадріуму, які на тисячоліття залишились основою гармонійного виховання підростаючого покоління.

Платон вважав її джерелом високої чистої насолоди, одним із могутніх, і в той же час природних виховних засобів «морально-життєвого тренування людини», формування всебічно розвиненої особистості, запорукою досягнення гармонії як особистісної, так і суспільної. Адже «гармонія» означає співзвуччя, що відкриває шлях до любові, єдності і згоди, які необхідні для зміцнення та процвітання держави. Саме тому музичні заняття вважав обов'язковими для всіх вільних громадян [135].

Розповсюдження учення про «етос», зв'язок музики з характером, задатками, темпераментом людини, визнання її здатності впливати на емоції й почуття, виховувати і розвивати особистість, зумовило синонімічність понять «освіченість» і «мусічність» та появу за часів Аристоксена музичних шкіл. Педагогів-кифаристів учили грі на лірі, кіфарі, співу соло і в хорі. Їхнім завданням було виховання калокагатії (від слів «calos» – прекрасний, красивий і agathos» – добрий, благий) (Аристотель, Гермоген, Ксенофонт, Марциал, Платон, Сократ, Терпандр та ін.).

У працях Аристотеля («Етика», «Політика») продовжено і розвинуто ідеї Платона про пізнавальне і виховне значення музичної освіти у справі

виховання прекрасного душею і тілом, благородного та цільного вільного громадянина. Він постулює благоприємний вплив музики на становлення людських добродіянь, оскільки вона здатна очистити душу від афектів, відновити «строгість, помірність і пристойність» почуттів. Наполягає на необхідності не лише пасивного її слухання, а й оволодіння грою на музичному інструменті, розмірковує про неподільність пісні, танцю, акомпанементу, морально-виховне значення ладів і ритмів [9]. Квінтіліан ратував за синтез наук і мистецтв, стверджував, що освіта не буде повноцінною без знання музики.

Надбання античності мають величезне значення на весь прийдешній період становлення і розвитку музичної освіти, оскільки саме в цей період складається уявлення про роль музичного мистецтва в культуровідповідному становленні особистості, були сутнісно оформлені визначальні поняття теорії музичного мистецтва і музичної педагогіки, накопичені методичні знання як щодо гри на музичних інструментах, так і щодо навчання музики.

У Середні віки, для яких характерним було домінування вокальної (більшою мірою релігійної) музики, поступово починає формуватися й світська; здійснюється пошук нових засобів виразності, розширюється завдяки поширенню міжнародних зв'язків спектр музичних інструментів; складаються оркестр і ансамбль, узагальнюється методичний досвід. Так, значною подією цього періоду стає трактат про техніку гри на струнних інструментах, способи орнаментування мелодії і самоаккомпанування І.Моравського та анонімний трактат «Summa musicae». В останньому узагальнено середньовічні уявлення про універсальну гармонію світу, поширення музики на весь Всесвіт через узгодження зі структурою як макрокосму, так і мікркосму [23].

Результатом цього тривалого шляху стали методичні твори, що узагальнювали практику навчання гри на музичних, зокрема клавішних інструментах. Їх авторами були Ф.Е.Бах, Х.Бермудо, Й.Гіллер, Ж.Дені, Дж.Діруті, Ф.Куперен, М.Сен Ламбер, Р.Лорентіні, Ф.Марпург, Ж.-Ф.Рамо,

Д.Тюрк, Ф.Штерке та ін., життя і творчість яких припадає на XVI-XVIII сторіччя і розкриває широке коло виконавських, естетичних і суто педагогічних питань та спрямоване на різнобічну підготовку майбутнього музиканта як композитора, виконавця і педагога. Саме в цей час в Європі спостерігається надзвичайний розквіт мистецтв, зокрема й музичного, яке поширюється не лише при королівських дворах і церквах, а й серед широких верств населення. Закладаються основи музичної освіти Нового часу, що до майже до кінця XVII носила синкретичний характер (цей період можна назвати епохою органно-клавірної педагогіки), а з цього часу спостерігається поступове відокремлення органного (здебільшого церковного) і клавірного (здебільшого світського) мистецтва. Саме клавірна педагогіка згодом еволюціонувала у фортепіанну.

Так, Х.Бермудо присвятив окремий розділ свого чотирьохтомного трактату «Міркування про музичні інструменти» («Declaration de instrumentos musicales») суто методичним проблемам. У цьому розділі, що має назву «Деякі поради виконавцям», йдеться про принципи музичного навчання, пропонувано поради щодо посадки за інструментом, шляхи досягнення правильної аппликатури і постановки рук тощо [121].

Методична спрямованість характерна і твору Ж.Дені «Трактат про настройку спінетаі про порівнювання його звучання з вокальною музикою», у якому знаходимо такі, що не втратили своєї цінності методичні рекомендації про те, як необхідно налагоджувати клавесин, сидіти за ним, правильно тримати руки на клавіатурі тощо. Ці ідеї були розвинуті й продовжені у творчості М.Сен-Ламбера, який у своїх найвідоміших творах «Трактат про акомпанування на клавесині, органі та інших інструментах» і «Клавесинні принципи», окрім методичних порад щодо оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками виконання на інструменті (наприклад, мелізмів і музичних оздоблень), ділиться своїми роздумами про важливість задатків до музичного мистецтва, музичної обдарованості, емоційної чуттєвості, акторських здібностей. Надзвичайно цінними є

сформульовані ним вимоги до педагога музичного мистецтва, якому потрібно володіти і віднайти «стільки різних методів і підходів, скільки обдарованих учнів йому траплялося виховувати», який задля цього повинен пізнати своїх учнів, їхні здібності, нахили й потреби, уміти зацікавити й підбадьорити учнів, створити для них ситуацію успіху «щоб вони із задоволенням виконували свої вправи, або хоча б припасли для себе витримку й неабияку мужність» [32].

Трактат Ф.Куперена «Мистецтво гри на клавесині» («L'art de toucher le Clavecin») вважається одним із перших методичних керівництв із клавірного мистецтва, що містить «на основі наочних принципів» роздуми, умовиснови й практичні рекомендації щодо гри на клавесині, мистецтва акомпанементу і композиції знаного майстра, якого вважають одним із фундаторів клавірної педагогіки. Він послідовно (від найелементарніших основ) розкриває пропоновану методику навчання гри на клавирі, стверджуючи необхідність початку таких занять з шести-семирічного віку, вдумливого розподілу часу, чіткого планування роботи, що має відбуватися легко (цьому сприяла система невеликих попередніх пальцевих вправ у вигляді пасажів і різних «batteries»), успішно (запорукою вважав правильний вибір викладача з ефективною «методою») і ґрунтовно. Серед принципів методичної системи Ф.Куперена можна виділити принцип послідовності (спершу практика, потім теорія – «табулатуру треба викладати дітям лише після того, як у них «у руках» буде певна кількість п'єс»), наочності, поступовості (спершу легке, потім важче) і міцності навчання [74], [92].

Поступове зростання вимог і потреб суспільства щодо музичного мистецтва зумовили й розширення завдань музичної освіти. Від музиканта вимагалось бути багатогранно розвиненим і творчим виконавцем, духовного і світського репертуару, імпровізатором, композитором, регентом, диригентом-концертмейстером, педагогом, готовим готувати не лише органістів або клавіристів, а й вокалістів для хору і сольного співу. Така універсальність музичної освіти з появою фортепіано, ускладненням змісту і

фактури музичних творів, вимог до технічного рівня оснащення музикантів поступово втрачається. Про це зазначається в працях О.Т.Алексєєва, Л.Баренбойма, Г.М.Когана, С.О.Фейнберга, Г.П.Ципіна та інших учених, дослідження яких присвячено історичним аспектам музичної педагогіки.

Водночас з'являються методичні керівництва як методичні продукти, у яких висвітлювалися методи набуття переважно технічних прийомів, збагачення виразових засобів і вироблення ігрових навичок виконання музичних творів. Їх авторами були такі видатні віртуози-виконавці, представники фортепіанної педагогіки, як Я.Дуссек, М.Клементі, І.Крамер, С.Тальберг, К.Черні та ін. Поява таких методичних продуктів зумовила розвиток методичної діяльності, підготовка до якої стала важливою складовою фахової підготовки педагогів-музикантів. Зазначимо, що в започаткованому дослідженні актуалізовано переважно педагогічний контекст методичної підготовки. Тому коротко зауважимо про те, що методика викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі поступово формувалася впродовж ХХ сторіччя. На її становлення і розвиток значний вплив здійснили праці таких видатних вітчизняних і зарубіжних музикантів-педагогів, як-от В.М.Верховинця, С.І.Воробкевича, Е.Жак-Далькроза, Д.Б.Кабалевського, З.Кодаї, М.Д.Леонтовича, Лі Шутон, К.Орфа, Д.В.Січинського, Ш.Судзукі, Сяо Юмея, Цзень Чжиміня, М.Шафера та ін. Запропоновані ними методичні системи, ідеї та теорії передбачали застосування широкого спектру освітніх засобів (як суто музичних, так і поліхудожніх), методів і методик музичної освіти.

Отже, здійснений ретроспективний аналіз довів взаємозумовленість методичної діяльності, методичних знань, методичних продуктів і відповідної підготовки. Повернемося до сучасного розуміння сутності методичної діяльності в її педагогічному аспекті.

С.У.Гончаренко доводить, що методична діяльність є, перш за все, розумовою діяльністю, яка виявляє свою сутність у процесі розумової взаємодії педагога із засобами, технологіями, методами і прийомами

організації освіти. Її метою є моделювання методичних продуктів, що реалізують основні завдання і принципи освіти, а результатом – удосконалення педагогічної і квазіпедагогічної діяльності через спрямування педагога на творчий пошук найбільш ефективних способів її здійснення [49].

Отже, методична діяльність – це «процес функціонування професійно орієнтованих розумових дій педагога, що забезпечує відбиття, аналіз і привласнення індивідом концептуальних ідей методик навчання, а також перетворення їх у форму конструктивних схем орієнтування і рефлексійного керівництва педагогічним процесом, з метою створення благоприємних умов для засвоєння змісту освіти і саморозвитку учнів» [184, с.43]. Ця теза розвинута в дослідженні О.М.Куцевол, у якому методична діяльність розглянута як єдність інтелектуальної і практичної діяльності, «спрямованої на створення моделі майбутньої предметної педагогічної взаємодії з учнями, проектування, конструювання й реалізацію її змісту та технології в освітньому процесі» [93, с. 17]. У процесі дослідження методичної діяльності вчителя літератури, автору вдалося довести притаманну їй дихотомію, що полягає в поєднанні нормативно-регламентованого («зорієнтований на визнані освітні парадигми, нормативи й узвичаєні стереотипи – чинні програми, навчальні плани, рекомендовані міністерством підручники, посібники, пропагований передовий досвід тощо» і творчого (націлює на пошук поліваріантних можливостей вирішення новопосталих педагогічних завдань) компонентів [93, с.18]. Сутність методичної діяльності вчителя полягає в теоретичному пізнанні, плануванні, конструюванні, виборі та використанні методів і засобів перетворення педагогічної дійсності та їх застосуванні в конкретних умовах освітньої практики [206, с. 11].

Підготовка до методичної діяльності, як слушно зазначає С.У.Гончаренко, «виконує міжпредметну функцію і синтезує основні психолого-педагогічні й спеціальні знання, вміння й навички, необхідні вчителю для практичної діяльності у школі» [49, с. 12].

І.В.Левченко небезпідставно зауважує, що методична підготовка вчителя є основою для його професійного зростання і професійної гнучкості, адаптації до різних змін, прогнозування розвитку ситуацій, освоєння і використання нових засобів, методів, методик педагогічних та інформаційних технологій [94].

На системоутворювальну властивість методичної підготовки вказує й К.Б.Авраменко, характеризуючи її як динамічну комплексну систему, що визначає рівень засвоєння майбутнім педагогом методичних та інтегративних знань і умінь, сформованість його професійно-методичних навичок, відображає зміст, структуру і функції професійно-педагогічної підготовки та є її суттєвим підсумком [3].

Як процес формування і розвитку настанов, знань та вмінь, необхідних майбутнім педагогам для ефективного виконання професійно зорієнтованих методичних завдань тлумачить методичну підготовку Л.Г.Таланова [184].

Н.О.Верещагіна, акцентуючи на таких шляхах здобуття педагогічної освіти, як навчання та самонавчання, характеризує методичну підготовку майбутніх учителів як процес, оснований на наукових досягненнях з педагогіки, психології, теорії та методики навчання [37]. Однак ця позиція нам здається надмірно узагальненою, що заважає реалізувати неодмінну для процедури визначення поняття вимогу щодо відображення в ньому істотних ознак явища, що визначається і вирізняє його з-поміж інших.

Через феномен «взаємодія суб'єктів освітнього процесу» визначає методичну підготовку О.О.Павленко, характеризуючи її як процес, спрямований на оволодіння здобувачами освіти системою методичних знань, умінь, способів методичної діяльності; «на розвиток здатності самостійно вирішувати методичні проблеми», використовуючи різноманітні освітні методики і технології; на формування стійкого інтересу й настанови на методичну діяльність, «творчого стилю та активної професійної позиції при виконанні методичних завдань» [132, с. 35].

Екстраполяція трактування методичної підготовки в площину діяльності вчителя музичного мистецтва дозволила І.К.Бондарук схарактеризувати її як освітній процес, що в ході вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін забезпечує майбутнім педагогам оволодіння методами і прийомами музично-виховної роботи з учнями. Т.О.Бодрова, спираючись на компетентнісний і праксеологічний підходи, визначає методичну підготовку як процес, результатом якого є оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва відповідними компетентностями та практична підготовленість до застосування у музично-освітній сфері фахового методичного інструментарію [26]. Є.М.Проворова розуміє методичну підготовку майбутніх учителів-музикантів як «процес музично-педагогічного навчання, спрямований на оволодіння ними методичними знаннями, досвідом, практичними вміннями в галузі музичної освіти, а результатом є методична підготовленість» [145, с. 134].

На актуальності методичної підготовки майбутніх учителів-музикантів наголошують зокрема К.М.Конуей і Т.М.Ходгман, які зазначають про те, що здебільшого здобувачі освіти знають, чому потрібно вчити, однак відчують брак знань і практичних умінь щодо того, як саме потрібно вчити [219]. Її якісне здійснення дозволить, як слушно зауважує Г.М.Падалка, «враховувати реально існуючу залежність між проблемами музичного навчання учнів і завданнями професійної підготовки майбутніх учителів музики» [131, с. 45]. Повністю поділяємо й думку Т.О.Бодрової, яка попереджає про те, що «послаблення методичних аспектів фахової підготовки неминуче призводить до пониження продуктивності виробничої практики студентів з музичного мистецтва та негативних результатів педагогічної взаємодії в комунікативній ланці «студент–учні»[27, с. 32].

Щодо сучасного зарубіжного досвіду, то не зупиняючись докладно на його аналізі, зауважимо, що зразковою тут вважається фінська освітня система професійної підготовки майбутніх учителів як «культури особистого зростання і навчання», у якій її методичному складнику надається

пріоритетне місце та визначальна увага. У майбутніх педагогів має бути сформоване педагогічне мислення, вони повинні опанувати актуальні педагогічні знання й оволодіти ефективними сучасними методами розв'язання новопосталих практичних завдань. До професійних обов'язків шкільних учителів музики Фінляндії, якими можуть бути лише випускники другого освітнього рівня – магістри – входить участь у розробленні навчальних програм, здійсненні оцінювання учнівських здобутків, реалізація культурнопросвітницької функції тощо [174].

Можемо констатувати, що результат методичної підготовки вчені виводять відповідно до обраних ними в дослідженнях визначальних методологічних орієнтирів. Так пріоритетність системного підходу в загальнонауковій методології пізнання досліджуваного педагогічного явища спричинила розгляд результатом методичної підготовки майбутнього вчителя методичної готовності як інтегрального особистісного утворення [65 та ін.]; засаднича роль прагматичного підходу – методичну підготовленість [27; 28; 145 та ін.]; компетентнісного – здобуття «методичної», «професійно-методичної», «дидактико-методичної» компетентності [177], [206] та ін., як «системну інтегративну єдність, що синтезує музично-фахові й особистісні характеристики та дозволяє особистості використовувати свій професійний ресурс відповідно до поставлених методичних завдань» [27, с. 34]; домінантність культурологічного – методичну культуру [10; 81; 141; 142 та ін.].

Своє термінологічне оформлення методична культура педагога починає знаходити завдяки науковим розвідкам І.А.Новік та Ю.І.Пассова, які виокремлюють у ній творчо-практичний, особистісний і когнітивний складники й конкретизують як суб'єктивний аспект професійної діяльності, що виражається у здатності вчителя віддзеркалювати досвід методичної науки у своїй педагогічній діяльності, шукати міру між власними потребами, знаннями, досвідом і станом розвитку певного навчального предмета. Проте, як зазначає І.А.Княжева, методична культура «не зводиться до опису

практик, діяльності, прийомів, методів, методик, а є складною символічною реальністю, що у функційному вимірі виступає механізмом їх розвитку. Будучи необхідним аспектом педагогічної діяльності, педагогічного досвіду зі створенням соціокультурних умов відтворення їх методичної складової, методична культура стає самостійною реальністю. Утворюються суто методичні дисципліни, у яких ця реальність усвідомлюється, описується, відтворюється відповідно до нових суспільних потреб» [81, с. 100–101].

Аналіз наукових досліджень дозволяє розглядати методичну культуру як сферу педагогічної й один із видів професійно-педагогічної культури, що характеризується сукупністю цілей, традицій, стилів, правил, містить усталені зразки педагогічної діяльності, зокрема й щодо опанування різних видів мистецтва, яке володіє могутнім перетворювальним потенціалом і в змозі не лише змінити, а й «звеличити й облагородити людську особистість, пробудити й виховати в неї моральні чесноти» [135, с. 453].

Нам здається теоретично коректним висновок Е.В.Комкової про те, що методична культура є багатофункційним та складним явищем, яке «шляхом складних взаємозв'язків поєднує в собі, з одного боку, елементи професійно-педагогічної культури, професійної компетентності, а з іншого, – методичні знання, уміння, здібності, ціннісні детермінанти пізнавальної діяльності та певні індивідуально-гностичні особливості» [84, с. 62].

Достатньо широке трактування феномену «методична культура педагога» пропонують О.В.Слепухін та І.М.Семенова, визначаючи його як складне особистісне утворення, що «представляє сукупність особистісних якостей і професійних дій, таких як: здатність творчо організовувати освітній процес; здатність використовувати різні засоби, форми, методи і прийоми у вирішенні методичних завдань; здатність конструювати педагогічну взаємодію з учнями на основі співпраці; здатність до рефлексії та саморозвитку з метою успішної реалізації методичної діяльності та накопичення методичного досвіду» [171, с.167]. У цілому схвалюючи універсальність пропонованого визначення, водночас зауважимо, що така

площина аналізу не дозволяє наблизитися до розуміння специфіки конструкту відповідно до методичної культури магістрантів напряму підготовки «Педагогічна освіта», який автори зобов'язалися досліджувати.

Цілком правомірно Н.Б.Грицай розглядає методичну культуру майбутнього педагога важливим результатом методичної підготовки. Досліджуючи особливості її формування в майбутніх учителів біології, дослідниця характеризує її як «вияв учителем власного «Я» у професійній діяльності ... через узагальнення, осмислення особисто педагогічного досвіду й переходу на вищий рівень професіоналізму» [54, с. 8].

Аналіз сучасних тенденцій реформації вітчизняної освітньої системи й вимог до фахової підготовки майбутніх педагогів, їхнього інноваційного розвитку, зумовив звернення наукового інтересу Р.М.Пріми до такого його результату, як інноваційна методична культура, що «посилює принципово інше ставлення до трансформації педагогічної теорії і практики». Учена переконливо доводить, що інноваційна педагогічна діяльність «органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора, у тому числі його методичної культури» [141, с. 24].

Найглибше досліджено методичну культуру майбутнього вчителя початкових класів (І.М.Артем'єва, Т.Н.Бережна, А.П.Карачевцева, Н.В.Нікула) й методичну культуру майбутніх викладачів вищої школи різних спеціальностей (І.А.Княжева, О.О.Павленко, Л.А.Плеханова, Ю.В.Подповетна). Наведемо деякі із визначень, запропонованих у цих дослідженнях.

Так, Н.В.Нікула методичну культуру вчителя початкових класів розуміє як інтегративну особистісну якість, представлену «сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій, умінь оптимально використовувати різноманітні методи, засоби навчання в багатопредметному середовищі початкової школи, що базуються на основі рефлексивних дій і забезпечують високий рівень професійної діяльності» [122, с. 481].

У дослідженні А.П.Карачевцевої методична культура предстає як

«системна характеристика сутнісних властивостей особистості майбутнього вчителя, методичної діяльності і мислення, процес руху майбутнього педагога до самовизначення в методичному бутті з подальшим саморозвитком і самовдосконаленням. Вона виступає показником сформованості вміння трансформувати психолого-педагогічні і предметні знання в методичну діяльність» [76, с. 18].

І.М.Артемьєва методичну культуру майбутнього вчителя початкових класів розглядає як «інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє в процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітньої установи» [10, с. 4]. Інтегративність методичної культури як особистісної якості майбутнього вчителя підкреслюється й у дослідженні Т.Н.Бережної, проте акцент у ньому робиться на її інноваційному складникові.

М.А.Гуляєва, предметом дослідження якої стали організаційно-педагогічні умови формування методичної культури педагога в процесі додаткової професійної освіти, визначає ключове поняття як «інтегративне динамічне особистісне утворення, що характеризується стійко позитивним ставленням педагога до методичної діяльності, сформованими нормативними способами її виконання і оформлення результатів; спрямованістю на творчу самореалізацію в методичній діяльності; здатністю до передання культурного досвіду методичної діяльності» [57, с. 9].

Ю.В.Подповетна [142], а вслід за нею й Л.А.Плеханова [137] конкретизують методичну культуру як соціально-професійну характеристику викладача вищої школи, що «відображає в діалектичній єдності його професійну самосвідомість, творче мислення і науково-методичні вміння та забезпечує високий теоретичний рівень педагогічної діяльності майбутнього викладача, наукове осмислення педагогічних засобів, які використовуються як результат навчальної діяльності студентів» [142].

О.О.Павленко, предметом дослідження якої стало формування методичної культури майбутнього викладача економіки в системі університетської освіти, характеризує його як «суб'єктивно творчий процес, як методичну діяльність оволодіння викладачем методичними знаннями, уміннями, способами діяльності, спрямованих на задоволення професійних потреб та запитів викладача; як зростання, становлення та розвиток особистісних якостей та здібностей викладача; як активне особистісне перетворення викладачем економіки свого внутрішнього світу, який призводить до творчої самореалізації в професії» [132, с. 110].

У дослідженні І.А.Княжевої методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін характеризується як «складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у закладі вищої освіти у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання» [81, с. 107].

Сказане приводить нас до висновку про те, що поряд зі специфічними особливостями, які подано в проаналізованих дослідженнях, спричинених обраним кожним із учених аспектів феномену «методична культура педагога», можна виокремити такі його інваріантні складники: розуміння його як виду професійно-педагогічної культури, особистісне утворення, що формується й розвивається, виявляється у професійно-педагогічній та/або квазіпрофесійній діяльності, скероване специфічними завданнями, змістом, формами і методами навчання, відповідно по певного фаху.

1.2. Сутність і структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

З'ясування на основі аналізу й узагальнення наукового фонду сутності феномену «методична культура» педагога дозволяє припустити, що її

універсальність знаходить своє специфічне переломлення в музично-педагогічній освіті.

Вимоги суспільства щодо підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах культуровідповідної гуманістичної парадигми, в основі якої розуміння освіти як складника і форми трансляції культури, культуротворчого процесу, метою якого є формування і розвиток особистості як людини культури, здатної до самотворення й культуротворення, розуміння цілісності й інтегративності природи методичної культури, що виявляє себе й у галузі мистецької освіти, зумовлює потребу в її подальшому дослідженні як стрижневої особистісної домінанти й запоруки продуктивності професійної та квазіпрофесійної діяльності майбутнього фахівця в музично-освітньому процесі сучасного закладу освіти.

Як слушно зазначав Б.С.Гершунський, сформована методична культура свідчить про вихід фахівця на «рівень культури як вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності» [45, с. 64].

Методична культура, з одного боку, «виштовхує» майбутнього педагога зі споживацької позиції пасивного користувача наявного в музично-педагогічній освіті методичного фонду та сприяє утвердженню ролі активного «вирощувача» власного досвіду створення нових методичних продуктів, необхідних для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності як цінностей методичної культури людства; а з іншого – сприяє вирішенню складного завдання щодо зміщення акценту в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва з трансляції певного художнього контенту учню на організацію його культуровідповідної творчої діяльності, перевтілення змісту освіти з безособової узагальненої форми до особистої, спрямованої на розвиток потреби у спілкуванні з музикою як загальнолюдською цінністю, здатності емоційно та свідомо її сприймати, відчувати її красу, духовність і людяність.

Зважаючи на вищезазначене й ураховуючи здійснений у попередньому розділі аналіз наукових досліджень, методичну культуру майбутніх учителів

музичного мистецтва визначаємо як «цілісне інтегративне утворення, що виявляється у знаходженні сенсу існуючих методико-педагогічних цінностей музично-педагогічної дійсності, здатності створювати нові продукти методичної діяльності й вибудовувати на цій основі її особистісний зміст» [221, с. 128].

Наступним дослідницьким завданням було з'ясування структури досліджуваного феномену. Виходили із наявного у словникових джерелах визначення поняття «структура» (від лат. *structura* – побудова, розміщення) як «взаєморозміщення та взаємозв'язок єдиних складових частин цілого» [35, с. 1405] та філософського тлумачення структури як сукупності «стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах» [124, с. 646]. Вважаємо таким, що доцільно доповнює палітру сутнісних характеристик терміну «структура», є визначення, прийняте у системному аналізі й системному підході. Тут структура характеризується як множина елементів, що взаємодіють у специфічному порядку для здійснення певних функцій. Структура ураховує взаємне розташування і зв'язок складових частин (елементів, компонент) цілісного утворення, що визначаються функціями та цілями системи, яку вони утворюють. Структура системи – це «стійка конфігурація, упорядкованість і характер взаємодії елементів». Іншими словами, під структурою розуміється стійка картина взаємних відносин елементів цілісного об'єкта як системи [77, с.35]. Вищезазначене зумовлює використання для визначення структури методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва системного підходу (Л.Берталанфі, В.П.Беспалько, І.Б.Блауберг, У.Ешбі, М.С.Каган, В.А.Семиченко, В.В.Сериков, Н.М.Харченко, Е.В.Юдін та ін.). Як зазначає С.У.Гончаренко, цей методологічний підхід «... спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [50, с. 305]. Його «потужні евристичні можливості дозволяють дослідити сутність явища, процесу,

полягають у вивченні явищ в їх цілісності, неподільності і комплексності» [80, с. 139–140].

Як доведено в наших попередніх публікаціях, використання системного підходу у визначенні структури досліджуваного феномену дозволяє розглядати методичну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва як складну систему, яку, узагальнюючи обидві найпоширеніші в онтологічному напрямі системних досліджень традиції, розуміємо як складне ціле, єдність і своєрідність якого утворюють його складники як сукупність елементів та їх інтегративних властивостей [102].

Структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на визначених у науці компонентах професійно-педагогічної культури та методичної культури педагогів різного профілю з урахуванням специфіки змістового наповнення професійної діяльності вчителя певного фаху.

Засадничим для цілої низки досліджень у сфері професійної культури педагога стало дослідження І.Ф.Ісаєва, присвячене професійно-педагогічній культурі викладача вищої школи. Учений обґрунтував її як єдність гносеологічного, інформаційного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного та нормативного компонентів [72].

У дослідженні В.П.Беніна структуру педагогічної культури представлено трьома блоками, які, на думку автора, відображають структуру професійно-педагогічної діяльності, а саме: когнітивний, поведінковий та інституційний [17].

У дослідженні І.О.Пальшкової професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя початкової школи представлена єдністю когнітивного (утворюється системою знань про цілі, призначення та способи реалізації діяльності вчителя в системі початкової освіти у межах гуманістично спрямованої взаємодії учасників освітнього процесу), діяльнісно-поведінкового (як системи культуровідповідних дій учителя початкової школи, зумовлених реалізацією завдань освітнього процесу відповідно до

схвалених у суспільстві норм і правил) та ціннісно-орієнтаційного (що представляє собою систему гуманістично спрямованих моральних орієнтирів, настанов і мотивів майбутніх учителів початкових класів) компонентів [133, с. 180].

Т.В.Ткаченко у професійній культурі вчителя музики виокремлює: мотиваційний і когнітивний компоненти (як підґрунтя зазначеного виду культури), особистісний (як умова підвищення її рівня) та діяльнісний (як засіб формування означеного виду професійної культури) [186, с. 8–9].

У дослідженні О.В.Шимової структуру професійної культури вчителя музики складають аксіологічний (утворює система ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, що уможлиблює на засадах загальнолюдських і професійно-педагогічних цінностей не лише здійснювати самореалізацію й розкривати власний творчий потенціал, а й виступати «транслятором найвищих ціннісних надбань багатьох поколінь, що проявляються у наукових знаннях, філософських, моральних та естетичних уявленнях людства, які специфічно виражені у творах мистецтва»); мотиваційний (виражається у прагненні до самовдосконалення, самоактуалізації, підвищення особистого рівня професійної культури); когнітивний (як система теоретичних, організаційних, інформаційних знань, знань-цінностей і знань-засобів – про засоби, прийоми, технології музично-педагогічної діяльності тощо), особистісний (як сукупність особистісних якостей і здібностей (емоційність, емпатійність, музикальність, артистизм, творчість тощо), що впливають на ефективність професійної діяльності) і діялісно-творчий («регулює механізм втілення знань, умінь, навичок, особистісних якостей, загальнолюдського культурного досвіду у творчу діяльність педагога-музиканта та професійне спілкування») компоненти [212].

Лю Чан, дослідження якої присвячено формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти КНР, пропонує таку структуру досліджуваного феномену: мотиваційний («сукупність потреб, інтересів, бажань, планів, програм,

спонукань»), змістовий (включає комплекс психолого-педагогічних знань) і конструктивний (передбачає «практичне вміння творчої реалізації основних складників і параметрів професійно-педагогічної культури в майбутній професійній діяльності») компоненти [107, с.103].

Ідею щодо трикомпонентності структури професійної культури майбутніх учителів музики підтримує у своєму дослідженні й Р.Ф.Хайбулліна, яка, виходячи із теоретичного припущення про іманентність професійної культури вчителя музики відповідної їй інтегративної музично-педагогічної діяльності, і розглядаючи її як систему, якій притаманні властивості педагогічної та музичної культур, виокремила у структурі професійної культури вчителя музики аксіологічний, когнітивно-технологічний та особистісно-творчий компоненти. Так, у контексті запропонованої структури, аксіологічний компонент професійної культури майбутніх учителів музики утворюється системою цінностей і ціннісних орієнтацій педагога музиканта; когнітивно-технологічний забезпечує вирішення професійних завдань у сфері музичної освіти з використанням музично-виконавських навичок як засобу педагогічної взаємодії, специфічних для освітньої галузі «Музичне мистецтво»; особистісно-творчий розкриває механізм оволодіння професійною культурою та її втілення як творчого акту, в основі якого лежить захопленість учителів музики своєю професією, прагнення до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності [200, с. 45].

І.Л.Шевченко, дослідницяку увагу якої було приділено формуванню професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності, пропонує дещо іншу логіку розгортання складників досліджуваного феномену. Науковець виокремлює функційні і структурні його компоненти. До складу функційних компонентів дослідниця пропонує включити «пізнавальний, дидактично-професійний, виховний, діагностико-прогностичний, комунікативний, нормативний, рефлексивний, захисний та адаптаційний» компоненти. Визначаючи структурні компоненти, авторка

підтримує традицію трикомпонентної структури, виокремлюючи мотиваційно-ціннісний, індивідуально-психологічний і компонент професійної підготовки [209].

Методична культура сучасного вихователя-професіонала стала предметом дослідження Л.І.Боровікова. Дослідник визначає такі її компоненти: компетентнісний, що включає обізнаність педагога у загальних і приватних питаннях теорії і методики виховної роботи; діяльнісний, що характеризується здатністю до здійснення виховної діяльності з урахуванням актуальних ситуативних завдань, освоєного змісту і набутого рівня психолого-педагогічної та методичної компетентностей; креативний, що зумовлений здатністю до збагачення та вдосконалення системи виховної роботи з урахуванням специфіки конкретної виховної ситуації та індивідуального творчого потенціалу педагога [30].

У дисертаційному дослідженні М.А.Гуляєвої визначено такі структурні складники методичної культури педагога професійної освіти, як-от: «стійке позитивне ставлення до методичної діяльності; сформовані нормативні способи її здійснення й оформлення результатів; спрямованість на творчу самореалізацію в методичній діяльності» [57, с. 10].

У дослідженні І.М.Артемьєвої здійснена результативна спроба виявити компоненти методичної культури майбутнього вчителя початкових класів, а саме: мотиваційний (комплекс взаємопов'язаних потреб та інтересів майбутніх фахівців, їхніх ціннісно-цільових орієнтацій на прилучення до методичної культури людства); когнітивний (характеризується кількістю і якістю засвоєних знань, які є необхідним інструментом кваліфікованого вирішення проблемних методичних завдань); операційно-діяльнісний (визначається як сформованість у студентів найбільш значущих загальнометодичних і спеціальних умінь); комунікативний (розуміється як оволодіння способами конструктивної міжособистісної взаємодії); рефлексивний (передбачає наявність потреби й умінь майбутнього вчителя

початкових класів здійснювати аналіз та оцінку досягнутого ним рівня професійного становлення) [10, с. 9].

Схожий підхід демонструє у своєму дослідженні й Н.В.Нікула, у якому взаємозумовленість і взаємозв'язок із професійною діяльністю учителів початкової освіти демонструють визначені вченою структурні компоненти, що характеризують особистісний і діяльнісний складники методичної культури майбутніх учителів початкових класів. До них віднесено: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний, особистісно-творчий та рефлексивно-оцінювальний. Сутність ціннісно-мотиваційного компонента схарактеризована через систему ціннісних орієнтацій, яку складають особистісні і професійні цінності. Когнітивно-праксеологічний компонент репрезентують знання педагогіки та методик викладання навчальних дисциплін початкової школи, методична грамотність, методичне мислення і методична майстерність, яку діагностовано через сформованість умінь здійснювати види професійно-методичної діяльності вчителя початкової школи, моделювати та вирішувати педагогічні ситуації, презентувати створені особисто методичні продукти. Особистісно-творчий компонент методичної культури майбутніх учителів початкових класів представлено в аналізованому дослідженні через професійно-значущі якості (комунікативність, гуманність, мобільність, цілеспрямованість, здатність до емпатії), організаційні вміння та методичну креативність як здатність майбутніх учителів початкових класів до творчої професійно-методичної діяльності, оригінального вирішення педагогічних ситуацій, нетрадиційного творчого осмислення і продукування нових методичних ідей. Рефлексивно-оцінювальний компонент репрезентовано здатністю майбутніх учителів початкової школи до рефлексії, саморозвитку, самоаналізу професійно-методичної діяльності, спроможність її оцінювати, виявляючи переваги та недоліки, впровадження передового педагогічного досвіду та адекватного аналізу наявних навчально-методичних матеріалів [123, с. 8].

Осмислюючи структурне наповнення феномену «методична культура викладачів закладу додаткової професійної освіти», Л.О.Плеханова характеризує його як єдність мотиваційно-ціннісного, діяльнісного, когнітивного й особистісно-творчого компонентів. При цьому змістове наповнення мотиваційно-ціннісного компоненту репрезентують такі «внутрішні елементи особистісної сфери викладачів», які висвітлюють їхнє особистісне ставлення до методичної діяльності та її результатів як до цінностей. Специфічність діяльнісного компоненту характеризується дослідницею через наявні у викладача вміння практичного здійснення педагогічної діяльності в умовах додаткової професійної освіти, з урахуванням перманентних соціокультурних змін, актуальних ситуативних завдань, освоєного змісту і набутого досвіду викладацької діяльності. Сутнісним маркером когнітивного компоненту визначено знаннєву частину методичної культури, а саме обізнаність викладачів щодо сучасних досягнень педагогіки і психології, теорії та методики навчання дорослих, загальних і приватних питань конкретної предметної області. Особистісно-творчий компонент, відповідно до наукового задуму авторки, визначає можливості викладачів з «урахуванням специфіки педагогічної ситуації і власного індивідуального творчого потенціалу збагачувати й удосконалювати конкретну систему педагогічної діяльності, у межах якої вони реалізують свої професійні та життєві плани» [137, с. 12].

Уведений Ю.В.Подповетною в науковий обіг конструкт «науково-методична культура викладача закладу вищої освіти» як соціально-професійна характеристика, що забезпечує «високий теоретичний рівень його педагогічної діяльності, наукове осмислення використовуваних педагогічних засобів і, як наслідок, результативність навчальної діяльності студентів», відображають, на думку авторки, у діалектичній єдності професійна самосвідомість (виявляється у ставленні викладача до науково-методичної діяльності та виражається в цільових установах, в осмисленні, самоаналізі та самооцінці власної науково-методичної діяльності та її результатів),

творче мислення і науково методичні вміння викладача» [139, с. 12, с. 22]. Віддаючи належне авторській позиції, водночас зазначимо, що, на нашу думку, представлена структура не є вичерпною щодо заявленого предметом дослідження феномену.

У дослідженні Р.М.Пріми представлено структуру конструкту «інноваційна методична культура педагога», що включає когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, рефлексивний та особистісно-творчий компоненти, які утворюють діалектичну єдність, що й зумовлює специфічні властивості цього педагогічного феномену й особистісного утворення педагога. Зауважимо, що визначальною особливістю пропонованої ученою структури є розкриття кожного з її структурних компонентів через характерні професійні компетенції, що актуалізує категорію «здатність до дії», в основі якої – засвоєні знання й уміння [141, с. 24].

М.А.Гуляєва визначає трикомпонентну структуру методичної культури педагога, формування якої відбувається в процесі додаткової професійної освіти. Її складають мотиваційно-ціннісний, що характеризується осмисленим прийняттям наявних цінностей методичної культури й усвідомленням педагогами значущості методичної діяльності в забезпеченні ефективності освітнього процесу; компетентнісний, що включає систему методичних знань, умінь, компетенцій, норм і способів виконання методичної діяльності й особистісно-творчий, який кваліфікується здатністю педагога до творчого розвитку, спрямованістю на творчу самореалізацію в методичної діяльності та її результати, компоненти [57, с. 11].

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що попри наявного з-поміж педагогічної спільноти різноаспектного розуміння структурного наповнення феномену «методична культура особистості», відсутності його сталого компонентного складу та невизначеності щодо майбутніх учителів музичного мистецтва, все ж дослідники небезпідставно виділяють такий інваріант у структурі методичної культури як важливого особистісного утворення,

необхідного для успішного й ефективного виконання професійних обов'язків сучасного фахівця-педагога: знаннєвий, діяльнісний, особистісний, творчий. Специфічних рис зазначеному інваріанту надає предмет і завдання дослідження, його термінологічне оформлення, а також особливості обраних ученими пріоритетів у побудові теоретико-методологічного підґрунтя теоретичного концепту дослідження.

Проведена аналітична робота й зроблені узагальнення дозволяють виділити в структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний та особистісний компоненти. Обґрунтуємо та схарактеризуємо більш докладно визначену сукупність структурних компонентів досліджуваного феномену.

Вибір гносеологічного компоненту методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлений опертям на доведене в численних наукових дослідженнях (О.М.Леонтьєв, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, Ю.Н.Кулюткін, О.П.Рудницька, Г.С.Сухобська та ін.) його значенням як «ключа» й інструменту, що дозволяє здобувачу освіти як суб'єкту пізнання, створити особисту, оскільки до неї залучений він, його дії, наміри і відчуття, цілісну картину світу та умови підвищення якості фахової підготовки майбутнього педагога, без якого «стає неможливою жодна цілеспрямована дія» [161, с. 22]. Ще Сократ вважав знання першорядною чеснотою, цінністю.

Гносеологічний компонент (*від грецьк.* «gnosis» – знання, пізнання) характеризуємо як сукупність засвоєних знань, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для успішного вирішення новопосталих професійно-методичних завдань мистецької освіти учнів у соціокультурних умовах, що динамічно змінюються.

У науковій літературі представлена широка палітра визначень поняття «знання». Беручи за основу найширше – філософське трактування знання, розуміємо його як «перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне його відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень,

теорій» [158, с.133]. Когнітивна площина дослідження цього феномену (Дж.Брунер, Х.Гейвін, В.Н.Дружиніна, В.І.Жигірь, Р.Солсо, М.О.Холодна та ін.), коли знання розглядаються як складник ментального досвіду та визнаються основою пізнавального ставлення особистості до світу, спричинила його членування на декларативне (теоретичне) і процедурне (алгоритмічне, практичне, операційне).

Перший вид знання допомагає суб'єкту пізнання отримати, інтегрувати й систематизувати одержану із різних джерел і галузей інформацію, пояснити, інтерпретувати її через знайдення відповідей на запитання на шталт «що це?», «я думаю (відчуваю), що це ...» тощо; другий – уміщує інформацію про узагальнені способи дії, «вектор дії», про те, що необхідно знати й уміти, щоб виконати практичне завдання, тобто допомагають відповісти на запитання «як зробити?», «як виконати завдання (вирішити ситуацію) найкраще?», «як про це дізнатися?», тобто обслуговує виконавську, операційну активність особистості. Водночас зауважимо, що значення будь-якого знання розглядається нами як зростання інваріантних уявлень суб'єкта, який пізнає, про дійсність, що пізнається.

Педагоги-дидакти (О.О.Абдулліна, В.П.Андрущенко, Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, Т.А.Ільїна, І.Я.Лернер, В.І.Луговий, В.Г.Кремень, М.М.Скаткін, А.В.Хуторської та ін.) дійшли згоди щодо таких ракурсів характеристики знання: розгляд його як важливого складника мети і сутнісного завдання освіти, показника її результативності; як зміст освітнього процесу; як засіб педагогічної взаємодії; як матеріал, через який і завдяки якому втілюється педагогічний задум. Важливими критеріями якості знань визнано їх правильність, повноту, системність, способи узагальнення й використання, усвідомленість, дієвість, міцність.

Зауважимо, що досить переконливо Н.В.Кононенко у своєму дослідженні пропонує шляхи забезпечення системності професійно-педагогічних знань, як-от: інтеграція змісту навчальних дисциплін за ключовими педагогічними поняттями (відповідно до специфіки фахової

підготовки майбутніх педагогів); використання дослідницьких завдань, метою яких є усвідомлення здобувачами вищої педагогічної освіти варіативності педагогічних явищ відповідно до сфер діяльності майбутнього фахівця; створення умов для вільного й автономного вибору студентами варіативу можливостей і шляхів розв'язання безпосередньо пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю педагогічних ситуацій [85, с. 4].

Виділення таких визначальних особливостей знання, як системність, активність, гнучкість, регулятивність, практикозорієнтованість (контекстність), дозволяє усвідомити його рівневий характер (від упізнавання і запам'ятовування до розуміння та застосування як в уніфікованих, так і в нестандартних ситуаціях) і відкриває можливості не лише до його культуровідповідного відбору, а й для створення умов для міцного неформалізованого якісного освоєння, засвоєння і використання [102].

У площині виконуваного дослідження гносеологічний компонент окреслений здатністю майбутнього вчителя музичного мистецтва до свідомого здобуття, поповнення та розширення теоретичних і методичних музично-педагогічних знань на основі розвиненого аналітичного критичного мислення, усвідомлення інваріантних можливостей застосування методичного інструментарію, необхідного для успішного виконання ними музично-педагогічної діяльності, спрямованої на ефективне здійснення музичної освіти учнів.

Знання народжуються в діяльності, усвідомлюються і привласнюються завдяки діяльності, породжують нові діяльності та слугують для їх ефективного виконання в умовах, що постійно змінюються. Знання, що адекватно відображають сутність об'єкта пізнання, їх екстеріоризація є умовою набуття суб'єктом пізнання здатності до перетворення згадуваного об'єкта, а їх усвідомлення виступає необхідною умовою успішної педагогічної діяльності, адже «усвідомити – означає набути можливість передавати знання іншим» [68, с. 4]. Вартісною для нашого дослідження є доведене Н.Ф.Тализіною положення про те, що «...замість двох проблем –

передати знання і сформувати вміння та навички щодо їх застосування, має стояти одна – утворити такі види діяльності, які із самого початку містять необхідну і достатню систему знань і забезпечують їх використання...» [185, с.42]. Саме такий підхід дозволить, на нашу думку, здолати виявлену в дослідженні Г.М.Ципіна проблему, яку науковець сформулював таким чином: деякі педагоги-музиканти не здатні «дати своїм вихованцям різнобічні та ємні теоретичні знання, висвітлити в контексті виконавської роботи над твором об'єктивні закономірності музичного мистецтва» [204, с.59-65].

Ураховуючи ці теоретичні положення, у структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва наступним компонентом визначаємо праксеологічний, адже «будь-який вид педагогічної культури як особистісної характеристики є способом професійної діяльності» [70, с. 97].

Праксеологічний компонент (від грецьк. «praktis» – практика, діяльність і «λόγος» – слово, вислів, учення) характеризується наявністю методико-педагогічних і спеціальних (музично-виконавських) умінь, сукупність яких забезпечує культуровідповідність майбутньої професійної та квазіпрофесійної методично спрямованої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва» [102].

З-поміж існуючих у науковому дискурсі трактувань поняття «уміння» чи не найпоширенішою є позиція, за якою означений термін визначається як здатність (готовність) виконувати певну діяльність на основі здобутих знань. У сучасній довідковій педагогічній літературі уміння також потрактовуються як «підготовленість людини до свідомих і точних дій» [175, с. 347].

У психології значний вплив на формування уявлень щодо сутності поняття «уміння» здійснила позиція О.М.Леонтьєва, який розглядав їх з одного боку, як процес («дію», «операцію»), а з іншого – як психічну властивість особистості, що виявляється у її здатності до найбільш вдалого здійснювання діяльності [95].

Уміння як «володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками» [134, с.73], включають відповідну цілям і характеру діяльності послідовність дій та операцій та характеризуються усвідомленістю. У наведеному визначенні, яке будемо розглядати як робоче для започаткованого дослідження, виокремлено такі визначальні характеристики феномену «вміння», як-от: «здатність» та/або готовність до діяльності; залежність від набутих знань; необхідність усвідомленого контролю і діяльність як обов'язкова умова виникнення і закріплення.

Вочевидь, що з огляду на предмет нашої дослідницької уваги, вартісною є урахування доведеного науковцями алгоритму формування вмінь, що передбачає:

- на першому етапі – усвідомлення необхідності, значення і сенсу вміння;
- на другому етапі – безпосереднє оволодіння вмінням у ході діяльності на основі здобутих знань;
- на третьому етапі – відпрацювання уміння, набуття точності й досконалості виконання дії (операції) [61; 99].

Аналіз висвітленого в наукових дослідженнях операційно-діяльнісного аспекту методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Ван Юе, С.Д.Цюлюпа, Лю Сянь, М.А.Михаськова, Є.М.Проворова та ін.) дозволяє стверджувати про важливість для їхньої якісної фахової підготовки методико-педагогічних і спеціальних умінь.

Зазначене дозволяє припустити, що ступінь сформованості методико-педагогічних (володіння методикою підготовки і проведення урочної і позаурочної діяльності з учнями, організації їхньої самостійної діяльності, діалогової взаємодії з ними на уроках музики, алгоритмом відбору і використання методів і технологій відповідних цілям і завданням такої діяльності тощо) і спеціальних умінь (здійснення музично-виконавського показу, донесення художньо-образного змісту музичних творів різних епох,

відтворення їх жанрово-стильових і формоутворювальних ознак тощо) не лише характеризують педагогічну діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва, а й слугують мірилом його методичної культури. Виконавська, педагогічна і квазіпедагогічна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва наповнюється, з одного боку, методичним контентом гри на музичному інструменті, а з іншого націлює його на опанування методичних умінь, необхідних для викладання музики в умовах загальноосвітньої школи і позашкільних освітніх закладах, відбору, створення і використання необхідних для цього методичних продуктів (конспектів уроків, методичних рекомендацій, інструкцій, вправ тощо) [102].

Усвідомлення того факту, що основою, сутнісною серцевиною культури як всеохоплюючого феномену та будь-якого її виду, у тому числі й методичної культури, є система цінностей, що є соціальними й особистісними регуляторами культуровідповідної діяльності людини, а вчитель музичного мистецтва, як слушно зауважує О.Є.Реброва, виступає «носієм ментальних цінностей у галузі мистецтв [154, с. 111], наступним компонентом методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва обрано аксіологічний. Його виокремлення у структурі досліджуваного феномену також спричинено розумінням такої визначальної особливої характеристики культури, що є «не лише статичною єдністю раніше створених матеріальних і духовних цінностей», а виступає динамічною структурою, що «перебуває в постійному русі та розвитку, де людина розглядається не тільки і не стільки об'єктом, який засвоює і привласнює їх, скільки суб'єктом, який продукує нові цінності» [102].

Аксіологічний компонент (від грецьк. «ахія» – цінність і «λόγος» – слово, вчення) у площині започаткованого дослідження розглядаємо як систему цінностей і ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає культуровідповідну методичну спрямованість його музично-професійної діяльності й ціннісне ставлення до вирішення методичних завдань.

Послугуючись наявними в науковому дискурсі визначеннями педагогічної спрямованості як «стійкої дієвої мотивації до професійно-педагогічної діяльності педагога, що передбачає справжню орієнтацію на розвиток особистості учнів» [63]; «націленість педагога на вирішення конкретних педагогічних завдань» [112, с.41], культуровідповідну методичну спрямованість розуміємо як стійку дієву умотивовану націленість майбутнього вчителя музичного мистецтва на вирішення новопосталих методико-педагогічних завдань відповідно до наявних і новонароджених культурних зразків такої діяльності. Ми суголосні з науковою позицією Лю Сянь, яка пов'язує методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з поняттям акретаксії як, за В.В.Воеводіним, «здатності нарощувати потенційні творчі можливості і формувати нові ціннісні настанови» [39, с. 8]). Дослідниця умотивовує свою позицію цілком слушним зауваженням про творчий характер методичної діяльності вчителя музичного мистецтва, необхідність реалізації ним варіативного творчого підходу до вибору методів здійснення музичної освіти учнів [106].

Вищезазначене стає особливо важливим саме в контексті професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, метазавданням якого є не лише здійснення на основі здобутого до та в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти досвіду спілкування з мистецтвом, особистісного переходу від сприйняття, усвідомлення, привласнення твору мистецтва, який одночасно є уособленням загальнолюдських і особистісних (як для автора твору, який через нього виражає своє ставлення до світу, так і для суб'єктів його сприйняття), а й знаходження його змісту і розкриття його своїм учням; як поступовий перехід від сприйняття артефакту до знаходження сенсу накопичених у скарбівниці музичної культури творів, у тому числі й з інших видів мистецтв.

Принципово важливим тут є й усвідомлення музичної культури як суспільного феномену, складної системи, яку утворюють ті, що вже існують і ті, що виникають прямо зараз музичні цінності; види людської діяльності, які

пов'язані з їх створенням, відтворенням, сприйняттям, використанням, зберіганням і розповсюдженням та суб'єкти, які забезпечують їх реалізацію; соціальні інституції, установи, а також інструменти та обладнання, необхідні для такої діяльності (Г.М.Падалка [131], А.М.Растрігіна [152], О.П.Рудницька [161] та ін.).

Такі цінності виступають домінантами фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою формування їхньої методичної культури. Домінанти в цьому контексті ми розуміємо як «найактуальніші та акцентовані змістові напрями певної педагогічної сфери, спрямовані на вирішення конкретних педагогічних завдань. Вони можуть виконувати роль конструктів в організаційно-методичних системах або концептах в окресленні змістової складової педагогічного процесу» [203, с. 51–52].

Зупинимося на розгляді сутності та співвідношенні понять «цінності» і «ціннісні орієнтації». Услід за В.Франклом розуміємо цінності як «універсальні сенси, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство...» [198, с. 288]. Водночас ціннісні орієнтації – це результат діяльності особистості щодо інтеріоризації, привласнення загальнолюдських цінностей через їх усвідомлений відбір. За В.П.Тугаріновим, ціннісні орієнтації – це спрямованість суб'єкта діяльності на ті чи ті цінності [188]. Вони впливають на побудову людиною як тактичних, так і стратегічних, як особистісних, так і професійних цілей та зумовлюють вибір способів і шляхів їх досягнення, стають чинниками самореалізації і самовдосконалення. Ми поділяємо думку Лю Сянь про те, що так формується «не просто методична спрямованість, а відповідна інтенція – прагнення, концентрація свідомості та мислення на методичному контенті в самостійному освітньому процесі» [106, с. 89]. Такі «суб'єктні ціннісні орієнтації і суспільні цінності є системоутворювальними для майбутньої педагогічної діяльності» вчителя музичного мистецтва [89], оскільки вони уможливають розуміння цінності музики, інструментально-виконавської і методичної діяльності, спрямовують його активність на освоєння

накопиченої людством культурної музично-педагогічної спадщини, сприяють поступовому входженню в сучасний культурний контекст і забезпечують активну позицію щодо його збагачення.

У намаганні дослідити методичну культуру як, з одного боку соціокультурний феномен, а з іншого – особистісне новоутворення майбутнього вчителя музичного мистецтва, усвідомлювали значну пояснювальну потужність щодо розуміння окресленого педагогічного явища як такого, що, зважаючи на притаманні йому риси родового феномену – «культура», може виявляти себе через самореалізацію сутнісних сил людини. Йдеться про притаманну методичній культурі суб'єктність, що зумовлює виділення в її структурі особистісного компоненту.

Позаяк особистісний компонент методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва кореспондується з рефлексією, уточнимо сутність цього поняття [102].

У довідковій філософській літературі рефлексія (з латини – «звернення назад», «відображення») визначається як:

- принцип філософського мислення, спрямований на осмислення та обґрунтування власних передумов;
- відображення і дослідження пізнавального акту [176, с. 389];
- форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямована на осмислення своїх власних дій і законів;
- діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини [195, с. 257].

Першопервинне наукове психологічне розуміння рефлексії як важливої особистісної характеристики подане в науковому доробку Л.С.Виготського як спроможність до самоаналізу, усвідомлення людиною широкого спектру власних соціальних і предметних стосунків з довкіллям, можливе за умови певної розвиненості інтелекту [40].

Сучасна психологічна наука, зважаючи на поліфункційність рефлексії як феномену, досліджує її у двох основних напрямках – самопізнання й

міжособистісне пізнання, виокремлюючи відповідно особистісний, міжособистісний, а також інтелектуальний її типи [29; 38; 58; 166]. Зокрема інтелектуальна рефлексія здебільшого розуміється як «... спрямованість особистості респондента на усвідомлення ним засобів, які використовуються при вирішенні поставленого завдання» [144, с.104]; особистісна – як здатність людини до самоаналізу, самопізнання, самоусвідомлення, що стимулює процеси самосвідомості, збагачує «Я – концепцію» людини та виступає найважливішим фактором особистісного самовдосконалення [11]. У дослідженнях, присвячених виявленню специфіки й особливостей міжособистісної рефлексії (Г.М.Андрєєва [7], А.А.Бізяєва [20], Н.І.Гуткіна [58] та ін.), цей феномен розглядається як механізм сприйняття і розуміння людьми один одного, як специфічна якість пізнання людини людиною [24, с. 42-43]; як «усвідомлення індивідом, який діє того, як він сприймається партнером по спілкуванню» [7, с. 45].

Здійснений Г.П.Щедровицьким докладний аналіз генезису і розвитку потреби особистості в рефлексії, дозволила вченому дійти важливого висновку про те, що вона виникає тоді, коли постає ситуація потреби в ній. Таку потребу спричинюють утруднення в діяльності та відсутність її готових зразків. Тому, щоб виникли нові засоби і методи діяльності, потрібно, на думку науковця, щоб сама діяльність стала «предметом спеціального оброблення ... інакше кажучи, повинна з'явитися рефлексія по відношенню до вихідної діяльності» [213, с.151]. А отже, «запуск» рефлексивних механізмів дає можливість не тільки здобувати знання, а й створювати нове, є джерелом творчості та інновацій, без яких сьогодні не можливе якісне виконання завдань культуровідповідної професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Оригінальну типізацію рефлексії запропонував В.А.Петровський, виокремлюючи ретроспективну і проспективну рефлексію. Ретроспективна рефлексія – це «рефлексія у формі ретроспективного відновлення історії акту діяльності», що призводить до виникнення активності, спрямованої на

«орієнтування в системі умов, які ведуть до життєво значущого ефекту і побудови відповідного образу». Чинниками проспективної рефлексії учений визначає «динаміку переживання потреби в ході здійснення діяльності» та «новизну в системі предметних умов». У результаті проспективної рефлексії «деякі предмети, які раніше не сприймалися як засіб, ... виступають тепер в якості нових можливостей дії його надлишкових щодо вихідної мети діяльності можливостей» [87, с. 20].

Педагогічна рефлексія здебільшого розуміється як здатність педагога до самоаналізу своєї професійної діяльності, самооцінювання дій і поведінки, професійного й особистісного досвіду. Уміння рефлексувати пов'язують зі здатністю контролювати свої дії, думки та судження, бачити у відомому невідоме, в очевидному незвичне, тобто бачити суперечність, що є причиною «руху думки», здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, встати на позиції різних її учасників, трансформувати пояснення аналізованого явища в залежності від мети й умов, використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту [87].

Екстраполяція цих вимог у специфіку діяльності педагога-музиканта дозволила О.Є.Ребровій схарактеризувати такі риси його рефлексійності, як: здатність до визначення власних уявлень художньої картини світу, відповідної до еволюції розвитку художньої культури, мистецтва, мистецької освіти, до самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів тощо [156]. Г.М.Падалка рефлексію щодо перебігу і здійснення мистецької діяльності характеризує як «заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, зіставлення об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу свого внутрішнього життя; усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, як роздуми людини над власним життям» [130]. Отже, рефлексивність, як важлива особистісна риса майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволяє йому коригувати власну активність, спрямовуючи її на подолання віднайдених в результаті її

здійснення перешкод на шляху досягнення успіху в процесі фахової підготовки, самореалізації і самовдосконалення. Вона виявляється також у спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва аналізувати перебіг та результативність класно-урочної та позаурочної роботи щодо мистецької освіти школярів, застосування в ході її здійснення спектру методів, методик і технологій, якість застосованих і розроблених навально-методичних матеріалів щодо активізації мистецько-творчого розвитку учнів тощо. Її мотивами можуть бути як особистісні (мотиви особистісної самореалізації), так і професійні (досягнення методичної досконалості як у виконавській, так і в музично-педагогічній діяльності).

Особистісний компонент методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає також емоційно позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності оволодіння та якісного здійснення методико-педагогічної діяльності на основі емоційної гнучкості, здатності до оцінювання й самооцінювання її перебігу і тих методичних продуктів, використання яких сприяло досягненню поставлених завдань.

Отже, методична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є підсистемою, видом професійно-педагогічної культури. Її специфіку репрезентує відповідна структура, що містить гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний й особистісний компоненти.

1.3. Педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Аналітична робота, проведена нами щодо розвитку педагогічної науки, дозволяє стверджувати, що результативним є лише той процес, який забезпечений методологічним фундаментом, дидактичними і методичними розробками, що відповідають сучасним суспільним реаліям, новочасним вимогам науки й освітньої практики.

Доведена науковими розвідками О.А.Дубасенюк, З.Н.Курлянд, Т.І.Койчевої, В.І.Лугового, Н.Г.Ничкало, Г.М.Падалки, О.Є.Ребрової, Л.О.Хомич та ін. умотивованість прискорення процесу підвищення якості та результативності фахової підготовки майбутнього вчителя через забезпечення упровадження науково обґрунтованих, відповідних явищу, феномену або процесу, на який здійснюється вплив, доцільних і визначальних педагогічних умов, зумовлює необхідність їх визначення та сутнісної характеристики.

У філософських джерелах феноменологія умови розкривається через такі характерологічні особливості, як єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища [196, с. 317; 6, с. 34].

Аналіз педагогічних досліджень (А.М.Алексюк, В.І.Андрєєв, Ю.К.Бабанський, В.В.Беліков, С.У.Гончаренко, Н.В.Кічук, А.Найн, П.І.Підкасистий, В.Полонський, О.Я.Ростовський та ін.) дозволив виокремити такі визначальні сутнісні характеристики, що репрезентують поняття «педагогічні умови», як-от:

- ставлення предмета до зовнішніх явищ і процесів, без яких він існувати не може;
- правила, що забезпечують оптимальне протікання педагогічної діяльності;
- середовище у якому здійснюється розгортання конкретного педагогічного явища, обставини, від яких залежить його позитивна динаміка;
- чинники, що мають найбільш суттєвий вплив на досліджуване явище, досягнення педагогічної вмотивованої мети;
- сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин педагогічної діяльності, що значною мірою визначають її ефективність та успішність;

- зовнішні та внутрішні чинники, сукупність яких виступає рушійною силою вирішення поставленого педагогічного завдання, формування і розвитку досліджуваного явища;
- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення новопосталих завдань;
- обставини, що зумовлюють цілісність процесу професійної підготовки фахівців та опосередковуються активністю його суб'єктів;
- чинники, що є результатом цілеспрямованого відбору та конструювання, урахування яких забезпечує найбільш раціональний шлях досягнення поставленої мети тощо.

Щодо екстраполяції терміносполучення «педагогічні умови» у площину мистецької педагогіки, то нам імпонує визначення, запропоноване в працях Г.М.Падалки. Науковець визначає педагогічні умови як такі, що створюються і використовуються відповідно до поставленої мети «...обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [130].

С.І.Науменко, визначаючи умови музичного навчання дітей, характеризує їх як такі «специфічні ситуації, що створюють учителі музичного мистецтва, які допомагають розвивати музичність школярів» [119, с. 179–180].

Враховуючи психолого-педагогічну сутність аналізованого феномену, та зважаючи на вищезазначене, педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо як сукупність об'єктивних і суб'єктивних взаємопов'язаних, взаємозумовлених і взаємозалежних обставин, розгортання яких у художньо-освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує здійснення позитивного впливу на формування досліджуваного феномену.

При цьому підставами для виділення педагогічних умов формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є:

- конкретика дослідницьких завдань;
- логіка розгортання досліджуваного феномену як складного системного об'єкта;
- особливості функціонування мети, предмета та змісту художньо-освітнього процесу закладу вищої освіти;
- характер діяльності студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва як суб'єктів освітнього процесу;
- урахування необхідності створення проєктів діяльності, що сприяють вирішенню дослідницького завдання (формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва);
- особливості змісту сприяння підвищенню рівня досліджуваного феномену.

Обґрунтовуючи педагогічну умову «спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури», виходили з таких визначальних теоретичних положень, як-от:

- кумулятивний характер розвитку наукових знань, що націлює на розуміння та врахування їх рухливості та відповідності змінюваним життєвим реаліям і вимогам та передбачає органічне доповнення і поєднання нової інформації з усталеними даними;
- інтеграційність сучасного змісту освіти, що, як зауважує А.М.Растрігіна, дозволить здолати його «вузькопрофесійне спрямування на підготовку вчителя музики до широкого мистецько-гуманістичного розвитку майбутнього педагога-музиканта» [150, с. 59]. Інтеграційність у цьому контексті виявляється у глибокому проникненні змісту однієї наукової дисципліни в іншу, постійному інформаційному обміні, «групуванні навчального матеріалу навколо єдиних концептуальних положень, ідей, підходів» [205, с. 33], передбачає «знаходження загальної основи способів і

форм об'єднання предметних знань» [109, с. 23]. «Інтеграторами» також можуть виступати спільні поняття, принципи, теми, факти, види діяльності, що опановуються здобувачами освіти тощо;

- цільова спрямованість, що передбачає орієнтацію на досягнення запланованих результатів;

- культуровідповідність, що зумовлює побудову освітнього процесу як осягнення і привласнення як статичних (усталених, базових), так і динамічних (новонароджених, або тих, що перебувають у процесі становлення) культурних надбань людства є, за Г.М.Падалкою, «необхідною ознакою мистецької освіти» [130, с. 149], націлює на збагачення її змісту культурологічним складником.

Обґрунтування першої педагогічної умови «спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури» вважаємо за необхідне розпочати з результатів аналізу змісту освітніх компонент освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) тих закладів вищої освіти України, у яких відбувається фахова підготовка майбутніх учителів цього профілю (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, Львівський національний університет імені Івана Франка, Бердянський державний педагогічний університет, Мукачівський державний університет, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Рівненський державний гуманітарний

університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Криворізький державний педагогічний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича).

Слід зазначити, що зміст її інваріантного та варіативного складників дозволяє стверджувати про те, що наявні в ньому освітні компоненти хоча й націлені на фундаментальну методичну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, проте не розглядають методичну культуру як предмет пізнання, не містять інформації, що розкриває значення, сутність і структуру феномену «методична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», етапи й методику його формування як особистісного новоутворення.

Попри наявності у всіх проаналізованих освітніх компонентах цілей і завдань, спрямованих на методичну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва за такими напрямками діяльності, як-от музичне виховання, музичне навчання, музичне виконавство; у змісті навчальних дисциплін фактично відсутня інформація щодо сутнісної характеристики методичної культури, її значення для якісного здійснення професійної діяльності майбутнього фахівця, можливості вияву під час організації художньо-освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та позашкільних освітніх закладах, проведенні позакласної та позашкільної

роботи з учнями з метою їхнього мистецько-творчого розвитку та формування художньо-естетичного досвіду; засоби і методи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Задати методичну культуру як предмет пізнання вимагає опертя на психологічну теорію діяльності, згідно з якою опанування будь-якого виду діяльності розпочинається із формування у суб'єкта пізнання усвідомлених уявлень про предмет його майбутньої активності та ті якісні ознаки і властивості, які вирізняють цей предмет з-поміж інших. Лише наявність такого «образу предмету діяльності» «запускає» активність людини щодо пошуку умов і способів її здійснення.

Завдяки дослідженням О.А.Абдуллої [2], А.О.Вербицького [36], Ю.М.Кулюткіна [91], О.М.Олексюк [128], Р.М.Пріми [141], А.М.Растригіної [152], Є.І.Рогова [157], О.П.Рудницької [161], В.О.Сластьоніна [170] та ін. загально визнаним є те, що предметом діяльності здобувачів освіти є не педагогічний феномен як такий, чи реальне педагогічне явище, а «теоретичні уявлення про нього, оформлені в освіті як система знань» [81, с. 151]. Набуті знання слугуватимуть орієнтирами та імпліцитними мотиваторами майбутніх цілеспрямованих усвідомлених дій [95; 96; 159]. А от же умовою ефективного оволодіння будь-якою діяльністю і запорукою її успішного виконання є наявність у свідомості суб'єкта чіткого уявлення про предмет, на який буде спрямована його активність, його властивості та якісні ознаки. Саме розуміння того, на що мають бути спрямовані зусилля, окреслює для суб'єкта діяльності простір його активності, визначає основний напрям та орієнтири в організації «акту дії».

Цей факт спричинив необхідність розроблення елективного курсу «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» (див. Додаток Х), що призначений збагатити зміст фахової підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) відповідними матеріалами.

Обґрунтовуючи педагогічну умову «стимулювання інтенцій та позитивної настанови майбутніх учителів музично мистецтва на формування методичної культури», визначальними теоретичними положеннями були:

- творча активність, що передбачає самостійну ініціативну та творчу реалізацію внутрішніх програм майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на самовдосконалення і самореалізацію як провідників ідеї значущості та величезних можливостей музичного мистецтва, варіативності його прояву і методики прилучення до нього учнів з метою їхнього культурного і духовного виховання та розвитку
- ціннісна зумовленість, що націлює на формування потреби в привласненні цінностей методичної культури людства, усвідомлення їх значущості у реалізації завдань музичного навчання в подальшій педагогічній діяльності;
- суб'єктність, що передбачає забезпечення таких позицій майбутніх учителів музичного мистецтва – суб'єктів вищої освіти – як свідомих і відповідальних її учасників: цілепокладання; самостійного вибору майбутньої предметної дії та її здійснення завдяки добору і використанню ефективного методичного інструментарію викладання музичного мистецтва; оцінювання зовнішнього (як наслідок «вітальних контактів зі світом» [127] і внутрішнього (особистісні зміни) її результату, адже, як відомо, «суб'єкт не просто входить до певної системи відносин, а й формує ці відносини» [127].

У словникових джерелах «інтенція» (від лат. «intentio» – прагнення, намір, тенденція, спонука) потрактовується як спрямованість свідомості, мислення, волі вирішення певного завдання, на певну мету, на свідомо обраний предмет; як предмет уваги, інтересу [165, с.111].

У психологічних дослідженнях наголошується на тому, що визначальними в людській психіці є «акти, вироблені суб'єктом, коли він вводить якийсь об'єкт у свою свідомість. Акт у свою чергу передбачає дію інтенції, тобто активної спрямованості на об'єкт» [173, с. 139].

У лінгвістиці та філології інтенція тлумачиться як намір того, хто говорить повідомити щось, передати у висловлюванні певне суб'єктивне значення [218]; як потенційний та/або віртуальний зміст висловлювання [167]. Дослідниками виділяється такі особливі види інтенції, як-от: мовленнєва, що характеризується як «намір, задум зробити щось за допомогою такого інструменту як мова-мовлення-висловлювання» [51]; комунікативна, що виявляє себе в конкретній меті висловлювання і «відображає потреби та мотиви мовця, мотивує мовний акт, лежить у його основі, втілюється в інтенціональному сенсі, який має різноманітні способи мовного вираження у висловлюваннях» [118, с. 226].

Узагальнюючи вищевикладене, основними смисловими маркерами, що характеризують феномен інтенції визначаємо:

- активність;
- спрямованість на певний зовнішній об'єкт;
- намір, спонука;
- суб'єктність;
- усвідомленість.

Зазначимо, що їх прояв вимагає використання доречних як традиційних, так і інноваційних засобів, активних методів і методик фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, докладний опис яких пропонується в другому розділі (підрозділ 2.2.).

Щодо терміну «настанова» (нім. «Einstellung»), то вважається, що вперше в науковий дискурс його ввів ще в позаминулому столітті Л.Ланге в процесі дослідження залежності схильності організму людини до сприйняття певної зовнішньої ситуації від швидкості реакцій на неї [179].

Дослідження К.Марбе, який належав до психофізіологічної школи, а також його послідовників Г.Майера та І.Орта дозволили розширити значення терміну «настанова» від суто фізіологічного до психологічного, розуміючи його як «неусвідомлений психологічний стан», що певним чином зв'язує актуальний стан свідомості людини з попереднім і майбутнім станами [208].

Подальше широке застосування означеного терміну, уточнення і розширення його дефінітивного сенсу здійснено Д. М.Узнадзе, який визнається автором психологічної теорії настанови (установки) і потрактовує її як внутрішню якість, психічний стан і процес, що виражає психологічний склад актуальної потреби (яка необхідна для реалізації будь-якої форми поведінки та її вибору) і ситуації для її задоволення; таку, що базується на попередньому досвіді, відображає сенс ситуації для суб'єкта і визначає спрямованість процесів свідомості, схильність, психологічну готовність суб'єкта до сприйняття реальних і майбутніх подій та бажання за відповідних умов діяти певним чином [190].

Характеризуючи роль і значення настанов, учений зосереджує увагу на тому, вони виконують функції «...того первинного, що передує всім психічним процесам»; є посередниками між «мотивацією та волевиявленням» людини; підґрунтям «доцільної вибіркової активності» суб'єкта діяльності, забезпечують стійкість і цілеспрямованість її здійснення, а значить «служують засобом її стабілізації та розвитку в заданому напрямі» [190, с. 43–45]. Г.Оллпорт до цих функцій додає також ціннісно-експресивну (як здатність впливати на становлення самоідентичності як уявлення особистості про себе, а також вираз ставлення до цих уявлень) і захисну (запобігання внутрішніх конфліктів і тривог через утвердження «позитивного передчуття») [129].

Певна настанова («первинна»), за висновком Д.М.Узнадзе, відігравши свою роль, здійснивши асиміляцію явищ, ситуацій, феноменів, що суб'єктом виділяються з предметного та соціального довкілля відповідно до власного досвіду, інтенцій, особистісної позиції тощо, поступається місцем іншій.

Однак, це не означає, що дана установка більше не з'явиться. У тому випадку, якщо суб'єкт потрапляє в подібну ситуацію з тими самими (або схожими) намірами, що й раніше, така настанова виникає знов (стає «фіксованою») і це відбувається помітно швидше, ніж раніше. Означений процес залежить також і від наявності, характеру та сили тих емоцій, які при цьому виникають. Таке вибіркоче відображення та асиміляція уможливлються сприйняттям суб'єкта, який налаштований на певну спрямованість. Таким суб'єктом спрямованості в нашому дослідженні є майбутній учитель музичного мистецтва, а об'єктом, на який вона спрямована – його методична культура. Фактично настанова виступає в цьому процесі тим первинним значенням, яке й спрямовує активність суб'єкта. Її виникнення потребує використання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва оптимальних мотиваційних стимулів, необхідних і достатніх для досягнення поставленої мети – формування методичної культури.

Принагідно зауважимо, що особливим видом настанови, без якої неможлива діяльність учителя музичного мистецтва, є естетична. Вона виявляє себе як попередня готовність, «спрямованість сприйняття на такі явища, які відповідали б його естетичному почуттю» [190, с. 267], додає «силу, хвилювання, пристрасть у сприйняття предмета, що викликає ... естетичне почуття й естетичну оцінку» [100, с. 145]

Опертя при аналізі причин й умов виникнення нових настанов на закономірність переходу безумовного рефлексу в умовний, дозволило Л.С.Виготському зробити висновок про необхідність появи нового потужного, виразного, такого, що викликає в людини стійкий інтерес, подразника. При цьому вчений наголошував на необхідності враховувати наявність зовнішніх (спричинених зовнішніми подразниками та безумовними рефlekсами) та внутрішніх (таких, що викликані умовними рефlekсами) фіксованих настанов, водночас наголошуючи на можливості переходу, переростання перших у другі. Спричинити таку трансформацію, на думку

науковця, здатне повторення та/або актуалізація ситуацій, що мають ті самі або схожі зовнішні подразники, що викликають внутрішні (увага до своїх думок, почуттів і дій) [40, с. 136–137]. Такі ситуації створюються в процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти як під час лекційних, так і практичних занять, у ході виробничої практики, коли актуалізується потреба здобувачів вищої педагогічної освіти в опануванні методик музичного навчання і виховання учнів та досвіду їх аналізу, модифікації і використання в процесі музично-педагогічної та квазіпедагогічної діяльності.

А отже, є достатні підстави для того, щоб зробити висновок про те, що актуалізована в процесі фахової підготовки потреба майбутніх учителів музичного мистецтва щодо опанування методичною культурою стає їхньою внутрішньою фіксованою настановою, що забезпечує її довгочасність, силу і цінність.

Як бачимо, у цьому питанні наукові висновки Л.С.Виготського повною мірою співпадають із результатами досліджень Д.М.Узнадзе та його послідовників. Зокрема, доведено, що переживання суб'єктом позитивних емоцій, які стійко повторюються у схожих за змістом ситуаціях (фактично мова йде про позитивний досвід суб'єкта та особистісну реакцію на нього), швидше призводять до появи певних настанов, що у свою чергу спричиняють відповідні (і за умов правильної організації освітньо-виховного процесу, соціально схвалювані, позитивні) реакції як основу майбутньої діяльності. Приймаючи таку ідею, у нашому дослідженні йдеться про позитивну настанову майбутніх учителів музично мистецтва як суб'єктів освітнього процесу на формування методичної культури, що забезпечує виникнення в них задоволення від процесу проєктування, створення, аналізу і використання ефективного методичного інструментарію викладання музичного мистецтва, а отже надає цьому процесу більшої усвідомленості, а відтак і результативності.

У зазначеній площині, інтерпретуючи наукову позицію Б.Г.Ананьєва відповідно до предмета нашого дослідження, зосередимо дослідницьку увагу

на виділенні ознак, що є маркерами суб'єктності позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такими ознаками є: усвідомленість необхідності засвоєння того чи того змісту освіти та його джерел; критичність, незалежність і толерантність мислення, що виступає умовою усвідомленого й активного включення до процесу пізнання, запорукою в ході вироблення власної думки, здатності розуміти й приймати як належне варіатив наукових позицій, ставлень, інтерпретацій, рішень, пропускаючи їх через власний досвід; динамічність, адже «рішення методичного характеру не є рецептурними раз і назавжди, а є мінливим процесом, зумовленим: а) репертуаром; б) індивідуальними можливостями та технічним ресурсом студента-виконавця; в) відповідністю поставленим педагогічним завданням... [105, с. 149]; «ангажованість», що забезпечує добровільність цього процесу; самостійність набуття знань у процесі пізнавальної міжсуб'єктної взаємодії [5, с. 116–117].

Обґрунтовано, що настанова включає не лише причинно-наслідковий, а й цілеутворювальний моменти, оскільки здатна впливати на створення особистістю певної моделі майбутньої діяльності, позитивного ставлення до обраної професії та передбачення перспективи її результативності. Ці моменти відбивають внутрішні (суб'єктивні) інтенції (актуальні потреби, спонуки, настанови), значною мірою спричинені набутим індивідуальним досвідом, та зовнішні (об'єктивні), зумовлені тою чи тою ситуацією, з якою стикається людина, чинники (як природний зв'язок внутрішнього і зовнішнього), що впливають на її готовність до певної поведінки в конкретній ситуації [73, с. 37.]

Ці факти розкривають можливості для структурування настанови, у якій виділяються афективний (як «модус стану особистості», її схильність до певних переживань – як несвідомих, так і усвідомлених, зумовлених тими, що вже були, і спричинюючих ті, що мають бути), когнітивний (детермінує потребу в пізнанні предметно-категоріальних ознак сприйняття предметного і соціального довкілля та самопізнанні) і поведінковий (особистісна реакція

людини стає основою її актуальної програми майбутньої діяльності) складники [78, с.75–76].

Здійснення прив'язки настанови із потрібнісною сферою особистості (як спрямованість особистості на задоволення актуальної для неї потреби), а також емоційно позитивно забарвленою ситуацією призвело до логічного висновку щодо існуючого зв'язку між настановою і характером сприйняття людиною того чи того об'єкта, явища, діяльності [12, с. 45].

Важливим для нашого дослідження є висновок Г.Оллпорта про здатність настанов детермінувати «...певний модус поведінки, завдяки їм одні типи дії відбуваються, а інші стримуються...» [217]. Це повною мірою узгоджується із виведеною Г. В. Ф. Гегелем закономірністю про те, що «...та мета, для здійснення якої я повинен бути діяльним, повинна якимось чином бути і моєю метою...» [42, с. 142].

Позитивна настанова спричинює позитивне сприйняття особистістю (у нашому випадку – майбутнім учителем музичного мистецтва) методичної культури як соціокультурного феномену і сприяє виникненню інтенції щодо її опанування (як особистісного новоутворення), а також сприяє забезпеченню усталеного і цілеспрямованого протікання діяльності, пов'язаної з таким опануванням.

Обґрунтовуючи педагогічну умову «створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», спиралися на такі вихідні теоретичні положення, як от:

- ситуаційність та оптимізаційність, що націлюють на усвідомлення відсутності єдиних, універсальних придатних на всі випадки освітньо-методичної діяльності теорій і практик, на пошук ідей і дій найліпших, оптимальних для вирішення завдань конкретної ситуації;

- виховна спрямованість, що за А.М.Растрігіною, зумовлюється і реалізується суб'єктами, які взаємодіють у межах мистецького освітнього

простору, визначається «специфікою професії майбутнього педагога-музиканта й включає сукупність духовних чинників, що забезпечують можливість творчого освоєння студентом цього простору і творення в ньому себе як особистості й професіонала» через «включення його в різні сфери музично-педагогічної діяльності, художньо-мистецького розвитку, міжособистісних та соціокультурних відносин, соціальної практики» і передбачає «наявність системи педагогічного сприяння як виду ціннісної взаємодії педагога і студента»[150, с. 61-62];

- діалогічність, що виражає сутнісні властивості феномену «культура», що за В.С.Біблером виявляє себе як «форма діалогу, співбуття людей минулих, дійсних і майбутніх культур» [19, с.189], репрезентує ідею консолідації, націлює на усвідомлення поліфонічності буття, на розуміння діалогу як універсального способу пізнання і самопізнання, розвитку і саморозвитку, існування множинних смислів, цінностей і позицій, «взаємодії різних контекстів» (М.Бахтін [15, с.49]), як «найрелевантнішої для організації найпродуктивніших й особистісно розвивальних контактів між людьми» [82, с.51]; орієнтує на творчо-сміслову «співбуття» суб'єктів художньо-освітнього процесу; вимагає застосування таких форм організації навчання та освітніх технологій і методів, які релевантні «сутнісній природі діалогу» (евристична бесіда, дискусія, диспут, дебати, імітаційне моделювання, лекція-діалог, полілог, кейс-технологія тощо) і сприяють переведенню освоєного культуровідповідного змісту освіти із «потенційної, невербалізованої сутності в актуалізовану» [36]. Принагідно зауважимо, що специфічність прояву діалогічності у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва виявляється в наявності не лише його звичайних суб'єктів (педагог і здобувачі освіти), а й творів мистецтва як «суб'єктивованих об'єктів»;

- прогностичність як забезпечення ефективності художньо-освітнього процесу за рахунок постійного оновлення його змісту відповідно до перспективних (як короткострокових, так і довго- та дальньострокових)

вимог і тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти, її останніх здобутків і досягнень та передбачення майбутніх вимог, потреб і запитів її суб'єктів;

- контекстність – допомагає здолати наявну в освітньому процесі закладів вищої освіти проблему відповідності знань, отриманих упродовж здобуття освіти реальним запитам практичної діяльності, певний «розрив» між «простором освіти і простором життя», між теоретичним і практико-зорієнтованим знанням за рахунок використання «великої порції педагогічної реальності» [99, с. 5], коли на теоретичному рівні моделюються дії майбутніх учителів музичного мистецтва. За цих умов отримані знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними конструктами, оскільки актуалізується цілий спектр контекстів їхньої майбутньої професійної діяльності. Акцентує на привласненні здобувачами вищої освіти культуровідповідних еталонів способів дії і методичних продуктів, а також освоєнні практичних умінь щодо їх продуціювання і використання. Причому каталізатором такого привласнення й освоєння стає теоретичне знання, що складає методологічний фундамент практичного. Водночас теоретичне знання виводиться із закріплених і таких, що довели свою продуктивність і доцільність практичних дій (що є історично зумовленим і підтвердженим багатьма століттями педагогічної практики й існуванням педагогічної науки);

- студентоцентризм, що забезпечує гуманістичну центрацію художньо-освітнього процесу, орієнтацію на здобувача вищої освіти як його повноцінного суб'єкта, особистість, яка розвивається, має свої особливості, потреби, нахили та знаходиться у фокусі освітнього процесу закладу вищої освіти, що значною мірою зумовлює зміст процесу навчання його побудову та розгортання.

Праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище утворює реальність, у якій суб'єкти освітнього процесу знаходять та освоюють певне коло культуровідповідного досвіду здійснення методичної діяльності в художньо-освітньому процесі закладів загальної

середньої освіти завдяки їй значною мірою через особистий досвід як опанування музичного мистецтва, так і методик його осмислення та викладання, що виступає каталізатором і джерелом пізнання, сприяє виробленню ефективних стратегій поведінки в процесі педагогічної (під час виробничої практики) та квазіпедагогічної (відбувається в аудиторних умовах завдяки використанню ділових ігор, педагогічних ситуацій, музично-педагогічних завдань тощо) діяльності, а значить розширює й увиразнює межі їхньої методичної культури.

Означене надає принципової значущості для нашого дослідження розгляду праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища як джерела формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що створює для них простір для осмислення себе як майбутнього фахівця, пропонує ситуації, що вимагають аналізу, проєктування, розроблення і використання ефективного методичного інструментарію викладання музичного мистецтва, а значить сприяють набуттю індивідуального досвіду методичної діяльності, сприяють самовизначенню і самовдосконаленню.

Зважаючи на вищезазначене, нами було приділено підвищену увагу до визначення сутності поняття «праксеологічно зорієнтоване інтерактивне художньо-освітнє середовище». Розпочнемо свій аналіз із родового поняття, яким для зазначеного феномену є термін «середовище». У довідкових джерелах це поняття трактується як:

- «речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості;
- сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму;
- оточення, сукупність людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів ...» [35, с. 1116];
- чинники, що здійснюють «модифікувальний вплив на організм» [86, с. 313];

- «умови, які є сприятливими для існування чи породження чогонебудь» [196, с. 71];
- «те, що відрізняється від свідомості, психіки людини, знаходиться поза ними» [120, с. 237]
- соціально-побутові, культурні та економічні умови життя і становлення індивіда [186];
- «сукупність компонентів, з якими безпосередньо стикається людина в процесі своєї життєдіяльності» [178, с. 109];
- «умова, засіб і мета відтворювальної діяльності людини» [13, с. 19];
- частина довкілля, з якою суб'єкт взаємодіє прямо або опосередковано, у відкритій або латентній формі [202, с. 61];
- «сукупність зовнішніх умов, чинників та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається організм» [125, с. 305];
- сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як організмом та особистістю [136, с. 141];
- «оточення суб'єкта, за допомогою якого й у взаємодії з яким формується його спосіб життя, те, що опосередковує його розвиток і типізує особистість» [193, с. 224].

Аналіз вищезазначеного дозволяє стверджувати, що інваріантами в наведених визначеннях є поняття «оточення», «довкілля», «взаємодія», «чинник», «умова», або комплекс, сукупність умов (компонентів) та їх об'єктивізація.

Означене додає рефлексивних акцентів впливовості здійсненого Л.С.Виготським висновку про значення середовища, яке «по-своєму заломлює і спрямовує будь-яке подразнення, що діє ззовні на людину, і будь-яку реакцію, що йде від людини назовні» [41, с. 321], про необхідність урахування тих змін, які відбулися і в самому середовищі, і безпосередньо в особистості, на яку воно в результаті такої взаємодії вплинуло [41, с. 320].

Ю.С.Мануйлов на основі міждисциплінарного аналізу наукових досліджень, присвячених вивченню середовища як чинника, певного

узагальненого, цілісного, сукупного недискретного, «м'якого» та багатоаспектного засобу впливу на особистість, виокремлює такі його закономірності:

- середовище впливає на всі почуття, тому й інформацію про нього індивід отримує з поєднання даних всіх органів;
- середовище містить більше інформації, ніж людина здатна усвідомити;
- середовище «дає» не лише основну, а й периферійну інформацію [110, с. 13].

Серед видового розмаїття «середовищ» (природне (матеріальне), духовне, культурне, соціальне, мікро- та макро-, об'єктивне та суб'єктивне, географічне, психологічне, економічне, побутове, виробниче, музичне, мовне, інформаційне тощо), зосередимо дослідницьку увагу на терміносполучі «освітнє середовище», як такої, що заглиблює її в педагогічну сферу.

Перш ніж визначити смислові домінанти поняття «освітнє середовище», наведемо оригінальну ідею М.М.Бахтіна щодо способу перетворення предметного середовища в освітнє. Учений пропонував «...змусити його говорити, тобто розкривати в ньому потенційне слово і тон, перетворити його на смисловий контекст розумної, дієвої, творчої особистості» [15, с. 36], а С.Т.Шацький вважав за потрібне «конструювати зміст навчальних предметів, естетично організувати й озвучувати» освітній простір [207, с. 135].

Одним із перших трактувань феномену «освітнє середовище» був його розгляд як «способу координації виховних зусиль в освітньому закладі та за його межами» (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, К.Д.Ушинський, С.Т.Шацький та ін.). Так, Л.С.Виготський зосереджував увагу на тому, що педагогічний процес є «...тристоронньо активним: активний учитель, активний учень, активне укладене між ними середовище» [40, с. 89]. На необхідності забезпечення активності суб'єктів в освітньому середовищі як

умові позитивного впливу останнього на особистість, яка розвивається, наголошувала й Л.І.Божович, підкреслюючи також необхідність її позитивного ставлення до такого середовища [28].

У науковому доробку І.Я.Лернера знаходимо трактування освітнього середовища як «клімату» для зростання людини, яка зростає, культуро- і соціовідповідне «культивування» якого «має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти» [97, с. 86].

Л.І.Новікова освітнє середовище визначає як «сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості особистості», характеризуючи його також і як потужний «простір», який розкриває широкі можливості для навчання і виховання тих, хто здобуває освіту [126, с. 3-4].

В.А.Ясвін, визнаючи пріоритетність системного підходу як методологічного підґрунтя пізнання досліджуваного феномену, здійснює характеристику поняття «освітнє середовище» через термін «система», визначаючи його як «педагогічно організовану систему умов, впливів і можливостей для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості й трансформації цих потреб у життєві цінності, що забезпечує її активну позицію в освітньому процесі та зумовлює особистісний розвиток і саморозвиток» [216, с. 41].

Досліджуючи освітнє середовище загальноосвітньої школи, Н.Б.Гонтаровська характеризує його як «суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункційну та відкриту педагогічну систему... [47, с. 13]. Основним показником його позитивного впливу вчена вважає здатність учня усвідомлювати себе як «соціально розвинену цілісність» [47, с. 13].

Серед різноманіття накреслених у науковому дискурсі найхарактерніших абрисів освітнього середовища та вимог до нього, зважаючи на специфіку феномену, що досліджується (методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва), цінним вважаємо твердження про

те, що воно має включати такі змістовні фрагменти культурної діяльності, як-от: наука, мистецтво, театр, кіно, навчальна та продуктивна праця; а «точкою перетину всіх проєкцій освітнього середовища є зміст освіти, освітній ресурс – у складі освітнього процесу як предмет спільної діяльності, у складі освітнього інституту – як нормативна і культуровідповідна структура цієї діяльності» [172, с. 183].

Щодо перенесення цього поняття у площину вищої школи, то його схарактеризовано як «достатньо активну педагогічну реальність, здатну адаптувати наявні властивості студента до подальшого розвитку в умовах вищої освіти» [143; 181]; як упорядковану цілісну «сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність у закладу вищої освіти вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів» [34, с. 78].

Намагаючись виокремити критерії освітнього середовища щодо можливостей його збагачення з метою підвищення ефективності позитивного впливу на особистість, яка формується, С.І.Подмазін виділяє такий комплекс критеріїв, як-от:

- наповненість сенсорними стимулами;
- насиченість різними видами діяльності;
- наявність для суб'єктів освіти широких можливостей для різноманітної пізнавальної, естетичної та творчої діяльності;
- ступінь свободи вибору особистістю різних видів діяльності;
- оптимальна організація діяльності;
- забезпечення партнерської взаємодії суб'єктів освіти [138, с. 176].

Дбаючи про формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, на наше переконання принципово важливим є урахування виокремлених В.М.Гриньовою та Л.Г.Карповою властивостей освітнього середовища закладу вищої освіти як основного засобу формування і розвитку особистості майбутнього професіонала та джерелом її

знань і досвіду, а саме: гнучкості (як здатності освітнього простору закладу освіти до стрімкої зміни відповідно до актуальних соціо-економічних потреб суспільства та вимог здобувачів освіти); неперервності (досягається взаємодією елементів освітнього процесу та наступністю його основних фаз); варіативності (як наявності індивідуальних освітніх траєкторій); інтегрованості (як посилення взаємодії освітніх структур); відкритості (досягається через реалізацію принципів самоврядування, демократизації та автономізації); саморозвитку та саморегуляції суб'єктів освітнього процесу [53, с. 49].

Досліджуючи інноваційний ресурс мистецького освітнього середовища закладів вищої освіти, А.М.Растригіна зазначає, що воно має не лише забезпечити впровадження у студентські маси мистецьких цінностей, а й «перетворити музичне мистецтво на засіб становлення особистості», забезпечити «систему педагогічного сприяння», як «ціннісно-сміслового простору взаємодії, у якій духовна культура особистості викладача, духовний зміст, виражений у витворах мистецтва і власний досвід духовного становлення студента стає матеріалом для побудови ним своєї «внутрішньої форми» [151].

Наблизитися до універсіоналізації трактування поняття, що розглядається, вдалося, на наш погляд, М.В.Братко, яка характеризує його як «багаторівневу систему умов, обставин, чинників, можливостей, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному» [31, с. 16)].

Цінним для нашого дослідження є запропоноване О.Є.Ребровою визначення культурно-освітнього середовища. Учена потрактує його як «частковий, конкретизований фрагмент культурно-освітнього простору, який є педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети відповідно до змістових характерних ознак,

нормативних вимог соціокультурного освітнього простору» [155, с. 165]. Близьке за змістом трактування цього феномену пропонує Л.О.Ковальчук, акцентуючи на його впливовості як умови формування саме методичної культури майбутніх педагогів. Учена характеризує його як «частину соціокультурного простору, що є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов і впливів, різноманітних ресурсів і відносин, а також інших складових, які забезпечують теоретичну та практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, особистісне та професійне становлення майбутніх педагогів, їх інтелектуальний та культурний розвиток (зокрема, формування культури професійного мислення, методичної культури тощо)» [220, с. 78].

Інтерактивних (від англ. «interaction» – взаємодія) якостей такому середовищу надає визнання діалогу пріоритетною формою пізнання і взаємодії його суб'єктів, забезпечення зворотного зв'язку між ними. У цьому контексті доцільно зазначити, що попри множинність трактувань поняття «взаємодія», схилиємося до її визначення, запропонованого Д.Мідом. Усебічно розглянувши цей феномен, він дійшов висновку про те, що його можна характеризувати як «безперервний діалог», у процесі якого його учасники, як «активні та свідомі діячі дійсності» фіксують, спостерігають, осмислюють наміри один одного та певним чином реагують на них [62].

Принагідно зауважимо, що суголосні із розумінням педагогічного діалогу як «своєрідної поліфонії взаємодії, де специфічні дії» педагога, який моделює освітній процес на партнерських стосунках, яким притаманні такі риси, як повага, відкритість, референтність, довіра, взаємне визнання, симпатія, рівність позицій, толерантність тощо, якнайкраще сприяють вирішенню освітньо-виховних завдань і спричиняють взаємні зміни його учасників [109, с. 8]. Як вказував О.О.Бодальов, діалогічне спілкування потребує встановлення в міжособистісних стосунках суб'єктів освіти гуманістичної продуктивної позиції рівності на противагу авторитарній позиції «над», що є запорукою встановлення не між рольових (викладач-студент), а міжособистісних контактів, коли розкриваються можливості для

активності, ініціативності, творчості у розв'язанні проблем і завдань, що виникають [24].

Саме тому використання інтерактивних, діалогічних методів, які за Г.М.Падалкою, сприяють «пізнанню, засвоєнню і створенню суспільно значущого мистецького досвіду» [130, с. 173], дозволяє трансформувати ті способи методичної діяльності, які освоюють і привласнюють майбутні вчителі музичного мистецтва з мети навчання у засіб формування їхньої методичної культури.

Аналіз довідкових джерел та наукового доробку, що склався у педагогіці вищої школи й музичній педагогіці (М.П.Горчакова-Сибірська, І.А.Зязюн, І.А.Колеснікова, Т.-М.Котарбінський, А.Ф.Линенко, Л.Ю.Монахова, Є.М.Проворова, Т.А.Садова, О.В.Титова, В.С.Федотова та ін.) засвідчує про правомірність надання освітньому середовищу як умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва практикологічних характеристик, привносить певні акценти в намагання розширити наукові уявлення про здійснюваний ним формувальний вплив. Як відомо, практикологія (від грец. *praxis* – дія) як наука вивчає генезу та розвиток типів і видів практики як раціональної організації дій людини, спрямованих на вирішення актуальних завдань. Педагогічна практикологія розкриває педагогу «не тільки оптимальний спосіб дії, але й те, як раціонально думати, щоб добре діяти» [83, с. 12]. Перспективність такого наукового напрямку спричинила оформлення педагогічної практикології як методології «оптимізації діяльності суб'єктів освітнього процесу, що передбачає загальну стратегію розгляду успішної діяльності з позицій генерування нового науково-професійного знання (гносеологічний аспект), зміни освітнього середовища (процесуальний аспект), досягнення якості продукту (результативний аспект) [113, с. 29].

Відаючи належне науковій цінності вищезазначеного, спиралися на запропоноване Є.М.Проворовою трактування практикологічно зорієнтованого освітнього середовища як такого, що сприяє «підвищенню якості

практичного досвіду й переходу від пасивного до активного навчання, удосконаленню здатностей застосовувати набуті знання й уміння у процесі вирішення змодельованих практичних завдань методичної діяльності» [145, с. 286]. Автор переконливо відстоює думку, що за умови його створення, майбутній учитель музичного мистецтва «засвоює ефективні, продуктивні способи, технології та засоби професійної діяльності», самостійно вирішує конкретні змодельовані професійні завдання та ситуації з метою актуалізації власного досвіду музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, «опановує «правильні» дії, набуває практичних умінь, залучається до різних форм навчальної діяльності» [145, с. 286].

Наголошуючи на пріоритетності практичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, Г.М.Падалка визначає таку її структуру:

- сформованість потребнісної сфери майбутнього фахівця;
- усвідомлене уявлення майбутнім учителем музичного мистецтва мети і завдань майбутньої професійної діяльності;
- оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва на етапі фахової підготовки і поступове набуття досвіду застосування методичного інструментарію практичного вирішення поставленої художньої мети;
- аналіз отриманих результатів практико зорієнтованої діяльності [130, с. 173].

Отже, здійснений аналіз наявної наукової джерельної бази дозволив трактувати праксеологічно зорієнтоване інтерактивне культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти в контексті формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як спеціально організований професійно-спрямований художньо-освітній простір, що створює майбутнім учителям музичного мистецтва особистісну територію для активного діалогічного спілкування з матеріальною і духовною культурою, її практичного опанування; набуття та актуалізації досвіду музично-педагогічної та методичної діяльності та є чинником оптимізації

процесу формування їхньої методичної культури як особистісного новоутворення.

Отже, педагогічними умовами формування методичної культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки визначено:

- спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури;
- стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури;
- створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки з розділу 1

На основі теоретичного аналізу філософських, психолого-педагогічних, мистецтвознавчих, філологічних і довідкових джерел з проблеми, що досліджується, розкрито сутність понять «культура», «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура», «методична культура», «музичне мистецтво», «метод», «методика», «методична діяльність», «методична підготовка», «методична підготовка майбутніх учителів-музикантів». З'ясовано, що інваріантними складниками феномену «методична культура педагога» є розуміння його як виду професійно-педагогічної культури, особистісного утворення, що формується й розвивається, виявляється у професійно-педагогічній та/або квазіпрофесійній діяльності, скероване специфічними завданнями, змістом, формами і методами навчання, відповідно до певного фаху.

Методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва схарактеризована як цілісне інтегративне утворення, що виявляється у знаходженні сенсу існуючих методико-педагогічних цінностей музично-педагогічної дійсності, здатності створювати нові продукти методичної діяльності й вибудовувати на цій основі її особистісний зміст. Її структуру

складають взаємозумовлені і взаємодоповнювальні компоненти (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний, особистісний)

Гносеологічний компонент визначаємо як сукупність засвоєних знань, необхідних майбутньому вчителю музичного мистецтва для успішного вирішення новопосталих професійно-методичних завдань мистецької освіти учнів у соціокультурних умовах, що динамічно змінюються.

Праксеологічний компонент характеризується наявністю методико-педагогічних і спеціальних (музично-виконавських) умінь, сукупність яких забезпечує культуровідповідність майбутньої професійної та квазіпрофесійної методично спрямованої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Особистісний компонент у структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовує на розгляд її як суб'єктного новоутворення, що виявляє себе через самореалізацію сутнісних сил людини, передбачає емоційно позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності оволодіння та якісного здійснення методико-педагогічної діяльності на основі рефлексивності, емоційної гнучкості, здатності до оцінювання й самооцінювання її перебігу і тих методичних продуктів, використання яких сприяло досягненню поставлених завдань.

Аксіологічний компонент розглядаємо як систему цінностей і ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає культуровідповідну методичну спрямованість його музично-професійної діяльності й ціннісне ставлення до вирішення методичних завдань.

Обґрунтовано педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, які визначаємо як сукупність об'єктивних і суб'єктивних взаємопов'язаних, взаємозумовлених і взаємозалежних обставин, розгортання яких у художньо-освітньому процесі закладу вищої освіти забезпечує здійснення позитивного впливу на формування досліджуваного феномену.

Принципами реалізації педагогічної умови «спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури» визначено: кумулятивний характер розвитку наукових знань, що націлює на розуміння та врахування їх рухливості та відповідності змінюваним життєвим реаліям і вимогам та передбачає органічне доповнення і поєднання нової інформації з усталеними даними; інтеграційність сучасного змісту освіти; цільова спрямованість, що передбачає орієнтацію на досягнення запланованих результатів; культуровідповідність, що зумовлює побудову освітнього процесу як осягнення і привласнення як статичних (усталених, базових), так і динамічних (новонароджених, або тих, що перебувають у процесі становлення) культурних надбань людства, націлює на збагачення змісту освіти культурологічним складником.

Визначальними теоретичними положеннями педагогічної умови «стимулювання інтенцій та позитивної настанови майбутніх учителів музично мистецтва на формування методичної культури» були: творча активність, що передбачає самостійну ініціативну та творчу реалізацію внутрішніх програм майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на самовдосконалення і самореалізацію як провідників ідеї значущості та величезних можливостей музичного мистецтва, варіативності його прояву і методики прилучення до нього учнів з метою їхнього культурного і духовного виховання та розвитку; ціннісна зумовленість, що націлює на формування потреби в привласненні цінностей методичної культури людства, усвідомлення їх значущості у реалізації завдань музичного навчання в подальшій педагогічній діяльності; суб'єктність, що передбачає забезпечення таких позицій майбутніх учителів музичного мистецтва – суб'єктів вищої освіти – як свідомих і відповідальних її учасників: цілепокладання; самостійного вибору майбутньої предметної дії та її здійснення завдяки добору і використанню ефективного методичного інструментарію викладання музичного мистецтва; оцінювання зовнішнього і внутрішнього (особистісні зміни) її результату.

Принципами реалізації педагогічної умови «створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» обрано: ситуаційність та оптимізаційність, що націлюють на усвідомлення відсутності єдиних, універсальних придатних на всі випадки освітньо-методичної діяльності теорій і практик, на пошук ідей і дій найліпших, оптимальних для вирішення завдань конкретної ситуації; виховна спрямованість, що зумовлюється і реалізується суб'єктами, які взаємодіють у межах мистецького освітнього простору; діалогічність, що виражає сутнісні властивості феномену «культура», репрезентує ідею консолідації, націлює на усвідомлення поліфонічності буття, на розуміння діалогу як універсального способу пізнання і самопізнання, розвитку і саморозвитку, існування множинних смислів, цінностей і позицій, орієнтує на творчо-сміслову «співбуття» суб'єктів художньо-освітнього процесу та вимагає застосування таких форм організації навчання та освітніх технологій і методів, які релевантні сутнісній природі діалогу (евристична бесіда, дискусія, диспут, дебати, імітаційне моделювання, лекція-діалог, полілог, кейс-технологія тощо); прогностичність як забезпечення ефективності художньо-освітнього процесу за рахунок постійного оновлення його змісту відповідно до перспективних (як короткострокових, так і довго- та дальньострокових) вимог і тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти, її останніх здобутків і досягнень та передбачення майбутніх вимог, потреб і запитів її суб'єктів; контекстність – допомагає здолати наявну в освітньому процесі закладів вищої освіти проблему відповідності знань, отриманих упродовж здобуття освіти реальним запитам практичної діяльності, певний розрив між простором освіти і простором життя, акцентує на привласненні здобувачами вищої освіти культуровідповідних еталонів способів дії і методичних продуктів, а також освоєнні практичних умінь щодо їх продуціювання і використання; студентоцентризм, що забезпечує гуманістичну центрацію художньо-освітнього процесу, орієнтацію на

здобувача вищої освіти як його повноцінного суб'єкта, особистість, яка розвивається, має свої особливості, потреби, нахили та знаходиться у фокусі освітнього процесу закладу вищої освіти, що значною мірою зумовлює зміст процесу навчання його побудову та розгортання

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [101, 102, 221].

Список використаних джерел до I розділу

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. Учебник. М. : Издат. центр «Академия, 2004. 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1984. 208 с.
3. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2002. 22 с.
4. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики : *Хрестоматия*. К. : Музична Україна, 1974. С. 14-23.
5. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. Вып. 2. Ленинград: Изд. ЛГУ, 1967. 138с.
6. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютюкова И. А. Краткий педагогический словарь. Москва : В. Секачѳв, 2005. 181 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2002. 364 с.
8. Аніщенко В. М., Герганов Л. Д., Байдулін В. Б., Михайличенко А. М., Михнюк М. І., Мілохіна М. О., Радкевич В. О., Свистун В. І. Педагогічні засади організації професійного навчання на виробництві: монографія. Під ред. В. О. Радкевич. К. : Педагогічна думка, 2012. 394 с.

9. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Том 4. Перев. и ред. А. И. Доватура. М. : Мысль, 1980. 830 с.
10. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования». М., 2004. 17 с.
11. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М. : Изд-во МГУ, 1979. 151 с.
12. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва : «Смысл», 2002. 480 с.
13. Ахиезер А. С. Оценка пространственно-предметной среды как проблема культуры. *Человек и среда: психологические проблемы*: Тез. конф., Лохусалу, 20–22 янв. 1981г. Под ред. Т. Нийта. Таллин: ЭООП, 1981. С. 19–22.
14. Ахмедзянова Л. М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одесса : ОГПИ, 1993. 219 с.
15. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Сост. С. Г. Бочаров; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
16. Бэкон Ф. Новый Органон наук. М. : Канон+, 2016. 351 с. (*История философии в памятниках*).
17. Бенин В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура». *Понятийный аппарат педагогики*. Екатеринбург, 1996. 277 с.
18. Бердяев Н. А. О культуре. Антология культурологической мысли. М., 1996. С. 195–198.
19. Библер В. С. Мышление как творчество. М. : Политиздат, 1975. 399 с.
20. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

21. Бистрицький Є. К. Філософський образ культури та світ національного буття. *Феномен української культури : методологічні засади осмислення*. Київ : Фенікс, 1996. С. 62–90.
22. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас : Швиеса, 1984. 169 с.
23. Бодина Е. А. История музыкального воспитания школьников. Учебное пособие. Куйбышев : МГЗПИ, 1989. 81 с. <https://lektsii.org/13-52367.html>.
24. Бодалёв А. А. Личность и общение. Избр. труды. М. : Педагогика, 1983. 272 с.
25. Бодалев А. А. Проектирование и взаимодействие в общении. *Педагогика*. 1994. № 1. С. 12–14.
26. Бодрова Т. О. Аксиологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя : науковий журнал*. № 1. С. 160–164 (Серія : Психолого-педагогічні науки).
27. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education: Collective monograph*. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 26–39. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/12976/1/Bodrova%202017%20C%20%20Poland.pdf>.
28. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
29. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 37–43.
30. Боровиков Л. И. Методическая культура воспитателя-профессионала. *Региональный информационно-методический журнал «ВиДО»*. № 3. 2006. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.sibvido.ru/node/176>.

31. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2016. № 7(3). С. 9–16.
32. Брянцева В. Н. Французский клавесинизм. СПб, 2000. 380 с.
33. Ван Юе. Формування методичної компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 20 с.
34. Васильева О. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. №4 (74). С. 76–82.
35. Великий тлумачний словник сучасної української мови : Близько 250000 слів. Укл. та гол. ред. Вячеслав Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
36. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Метод, пособие. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
37. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы: монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 156 с.
38. Волкова М. В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 184 с.
39. Воеводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі: автореф. дис. канд. пед. наук. Київський національний університет культури і мистецтв, Київ, 2007. 21 с.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Под ред. В. В. Давыдова. М. : АСТ : Астрель, 2010. 671 с.
41. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Педагогика, 1987. 572 с.
42. Гегель Г.В. Эстетика. В 4-х т. Т. 3. Москва: Искусство, 1971. С. 142.

43. Гегель Г. В. Феноменология духа. Пер. Г. Шпета. СПб. : Наука, 1992. 444 с.
44. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М. : Издательство «Наука», 1977. (Серия «Памятники исторической мысли»). 705 с.
45. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
46. Гоббс Т. Избранные произведения. В 2-х т. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. 621 с.
47. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... док. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 475 с.
48. Гончаренко С. У. І насамперед – прикладна наука. Хмельницький : Вид-во Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, 2003. 20 с.
49. Гончаренко С. У. Методика як наука. К.- Хмельницький : ХГПК, 2000. 30 с.
50. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
51. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика.* Москва : Прогресс, 1985. С. 217–237.
52. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2001. 45 с.
53. Гриньова В. М., Карпова Л. Г. Проектування розвивального освітнього середовища для обдарованих учнів. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. 112 с.

54. Грицай Н. Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 7(25). С. 3–9.
55. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. та ін. Культурологія. 2-ге вид. К. : Центр учбової літератури, 2009. 392 с.
56. Губерський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. К. : Знання України, 2002. 580 с.
57. Гуляева М. А. Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования. Кемерово, 2014. 23 с.
58. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дис. ...канд. психол.наук. М., 1983. 176 с.
59. Давидович В. Е., Жданов Ю. А. Сущность культуры. Ростов-на-Дону : РГУ, 1979. 264 с.
60. Декарт Р. Правила для руководства ума. Избр. произведения. М. : Госполитиздат, 1950. С.89.
61. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : РАУ, 1993. 32 с.
62. Димова И. Г. Музыкальное воспитание на Острове Свободы (Куба). Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия. Сост. О. А. Апраксина. Москва, 1990. С. 177–181
63. Жуйкова Т. П. Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога. Молодой учёный, 2014. № 6 (65). С. 705–708.
64. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М. : Педагогика, 1987. 160 с.
65. Зеленко Н. В. Методическая подготовка учителя технологи. *Высшее образование в России*. 2006. С. 132–134.

66. Земцова В. И. Система методической подготовки учителя. *Наука и школа*. 2002. № 3. С. 2–7.
67. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. М. : Наука, 1980. 304 с.
68. Зязюн І. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе). *Мистецтво і освіта*, 2001. № 3. С. 3–9.
69. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія]. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
70. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
71. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Учебник. Белгород, 1993. 219 с.
72. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. М., 1993. 468 с.
73. Иосебадзе Т. Т., Иосебадзе Т. Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе. *Бессознательное. Природа, функции, методы исследования*. Под общей ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1985. Том 4, С. 37.
74. Иоффе И. И. Синтетическая история искусства. Введение в историю художественного мышления. Л., 1933, 162 с.
75. Кант И. Критика чистого разума. Москва : Наука, 1999. 655 с.
76. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08. Курск, 2003. 191 с.
77. Кенсикович Т. Р. Системный подход и системный анализ для исследования социально-экономических объектов и принятия

- управленческих решений: учебное пособие. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2014. 168 с.
78. Кирнарская Д. К., Киященко Н. И., Тарасова К. В. и др. Психология музыкальной деятельности Теория и практика. Ред. Г. М. Цыпин. Москва : Издательский центр «Академия». 2003. 368 с.
79. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Изд-во Ин-т практической психологии, Воронеж : НПО МО–ДЭК, 1996. 400 с.
80. Княжева І. А. Методологічні детермінанти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (129). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 137–142.
81. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія]. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
82. Ковалев Г. А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М. : Просвещение, 1987. 87 с.
83. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. Москва : Академия, 2005. 256 с.
84. Комкова Е. Методология, теория и методы психологических исследований : учебно-методический комплекс. Минск : Из-во МИУ, 2012. С. 62.
85. Кононенко Н. В. Формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис.. канд. пед. н. 13.00.08. Одеса, 2017. 21 с.
86. Кордуэлл М. Психология. А-Я: Словарь-справочник. Пер. с англ. К. С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.

87. Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. Рекфлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 18-22.
88. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. Москва : Педагогика, 1977. 182 с.
89. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. К. : Освіта України, 2005. 440 с.
90. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва : Высшая школа, 1990. 140 с.
91. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М. : Просвещение, 1985. 128 с.
92. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. М. : Музыка, 1973. С. 76–118.
93. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. Автореф. дис.. д-ра пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2007, С. 17–18.
94. Левченко И. В. Методическая подготовка учителя к использованию на уроках средств информационных технологий. *Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования»*. Москва : МГПУ, 2007. № 1 (8). С. 62–66.
95. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2004. 352 с.
96. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности. *Советская педагогика*. 1946. № 1–2. С. 65–72.
97. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Педагогика, 1980. 219 с.
98. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86–92.

99. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : монографія. Ізмаїл : Ірбіс, 2018. 351 с.
100. Липов А. Н. К проблеме художественно-психологической установки. *Полигнозис*. 2004. № 2. С. 136–150.
101. Лі Чжухуа. Проблема формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному педагогічному дискурсі. Матеріали I міжнародної науково-практ. конф. «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи» : зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2019. С. 58–59.
102. Лі Чжухуа. Структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 1 (130). С. 22–27.
103. Лосев А. Ф. Дерзание духа. Москва : Политиздат, 1988. 366 с.
104. Лурье С. В. Историческая этнология. Москва : Гаудеамус, 2004. 622 с.
105. Лю Сянь. Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журна*. 2018. № 5(79), С. 144–153.
106. Лю Сянь. Стимулювання самоорганізації методичного досвіду в майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогічні науки*. № 1 (120). 2018. С. 87–91.
107. Лю Чан. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР. дис. ... доктор філософії : Харків, 2021. 231 с.
108. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд.,

- перераб. Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
109. Масол Л. М., Беземчук Л. В., Очаковська Ю. О., Наземнова Т. О. Вивчення музики в 5-8 класах : Навчально-методичний посібник для вчителів. Харків : Скорпіон, 2003, 128 с.
110. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
111. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. М. : Мысль, 1983. 284 с.
112. Маркова А. К. Психология труда учителя : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
113. Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая психология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. *Человек и образование*. №2 (31). 2012. С. 27–31.
114. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В. та ін.. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.
115. Межуев В.М. Философия культуры: Эпоха классицизма. Курс лекций. 2-е изд. Москва : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2003. С. 25–26.
116. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник /С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. К. : Вища школа, 2003. 323 с.
117. Михаськова М. А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія; за наук. ред. І. М. Шоробури. Хмельницький : ФОП Стрихар А. М., 2020. 521 с.

118. Мощева С. В. Речевая интенция: теоретические подходы к исследованию. *Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки»*. № 2 (3). С. 223–226.
119. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці : ПП «Видавничий дім «Родовід»», 2015. 408 с.
120. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник. В 2 ч. Ч. 2. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
121. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М. : Музыка, 1980. 112 с. Электронный ресурс. Режим доступа: https://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/nikolaev_ocherki1.htm.
122. Никула Н. Програма формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці. *Молодий вчений*, 2017. №1(41), С. 481–485.
123. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2018. 20 с.
124. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 1. Под. ред. В. С. Степина. Москва : Мысль, 2001. 873 с.
125. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. III. М. : Мысль, 2001. С. 646.
126. Новикова Л. И. Школа и среда. М. : Знание, 1985. 80 с.
127. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. К. : Знання України, 2003. 450 с.
128. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник для студентів вищих навч. закл. Київ : КНУКіМ, 2006. 188 с.
129. Оллпорт Г. Становление личности [избранные труды]. Москва : Смысл, 2002. 462 с.

130. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. К. : Освіта України, 2008. 274 с.
131. Падалка Г. М. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : колективна монографія; під наук. ред. А. В. Козир. 2-е вид., доп. К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 402 с.
132. Павленко О. О. Формування методичної культури викладача економіки: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Роман Козлов, 2016. 472 с.
133. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів: практико-орієнтований підхід: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 475 с.
134. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1998. 525 с.
135. Платон. Соч. в 3-х т. М., 1971. т. 3. ч. 1. 687 с.
136. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие для учебных заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1984. 174 с.
137. Плеханова Л. А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2012. 23 с.
138. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2002. 250 с.
139. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2012. 47 с.

140. Пріма Р. М. Інноваційна методична культура майбутнього педагога як пріоритетна складова його професійної компетентності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки*. 2014. № 8 (285). С. 23–26.
141. Пріма Р. М. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога засобами інтерактивного навчання. *Науковий вісник ВНУ імені Лесі Українки : педагогічні науки*. Вип. № 14 (239). С. 16–21.
142. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2012. 47 с.
143. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних медичних закладах України: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 20 с.
144. Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев : Куйбышевский гос. ун-т, 1983. 160 с.
145. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2008. 248 с.
146. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2018. 502 с.
147. Психологический словарь. Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 640 с.
148. Пузирей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 117 с.

149. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: Навчальний посібник. Кіровоград, 2000. 36 с.
150. Растригіна А. М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету]. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 133. С. 57–64.
151. Растригіна А. Інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2013. Вип. 5. С. 183–194.
152. Растригіна А. Оптимізація інтелектуально-творчої діяльності як фактор удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога. *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* 2019. Вип. 20. С. 96–105. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/12625>.
153. Растрыгина А. Н. Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки: Дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1990. 237 с.
154. Реброва О. Є. Педагогічні фактори та принципи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2012. Вип. 16. С. 111–115.
155. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 283 с.
156. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.
157. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 2: 480 с.

158. Розин В. М., Булдаков С. К. Философия образования: Учебное пособие Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999. 284 с.
159. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002/720 с.
160. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : Навч. посібник. К. : ІЗМН, 1998. 248 с.
161. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. Навчальний посібник. Київ : Інтерпроф, 2002. 270 с.
162. Рябцев В. П. Формирование педагогического мастерства в системе становления профессиональной культуры учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1998. 164 с.
163. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : Підручник для студ. пед фак-тів. К. : Грамота, 2012. 504 с.
164. Саранцев Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях. *Педагогика*. 2006. № 7. С.61–68.
165. Сарыбеков М. Н., Сыдыкназаров М. К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: Учеб. пособие. Изд. 2-ое, доп. и перераб. Алматы : ТРИУМФ-Т, 2008. 504 с.
166. Семёнов И. Н. Психология-рефлексии в организации творческого процесса мышления: Дис. ... д.-ра психол. наук. М., 1992. 524 с.
167. Серль Дж. Природа интенциональных состояний. *Философия, логика, язык*. М., 1987. С. 96–126.
168. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры. *Социально-философские проблемы образования*. Москва, 1992. С. 34–52.
169. Скаткин Н. А. Методика учебного предмета. *Педагогическая энциклопедия*. Т. 2. Москва : Музгиз, 1962. 807 с.
170. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. М. : ИЧП Издательство «Магистр», 1997. 224 с.
171. Слепухин А. В. Семенова И. Н. Особенности формирования методической культуры магистрантов направления подготовки

- «Педагогическое образование». *Педагогическое образование в России*. 2021. № 3. С. 165–174. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_19.
172. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования*. 1997. Вып. 7. С. 183.
173. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. СПб. : Алетейя, 2000. 320 с.
174. Смальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М. : Изд. Дом «Классика–XXI», 2015. 240 с.
175. Современный словарь по педагогике. Авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
176. Современный философский словарь. Под общ. ред. В. Е. Кемерова. М; Бишкек, Екатеринбург, 1996. 608 с.
177. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя ВУЗа. *Вестник Российского государственного университета им. И.Канта*. 2010. Вып. 5. С. 52–59.
178. Среда. *Разработка терминологического аппарата дизайна*. Под ред. Г. Л. Демосфенова. Москва : ВНИИТЭ, 1982. С.109–110.
179. Степанов С. С. Психология в лицах. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 384 с.
180. Степин В. С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры. *Гуманитарные науки*. 2011. № 1. Философия. С. 8–17.
181. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. 20 с.
182. Субботин А. Л. Фрэнсис Бэкон. Москва : Изд-во: Мысль, 1974. 219 с. *Серия «Мыслители прошлого».*
183. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект. Монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ІПППО, 1999. 450 с.

184. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одесса, 1997. 224 с.
185. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты). М. : МГУ, 1984. 344 с.
186. Ткаченко Т. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2000. 23 с.
187. Толстой Н. И., Толстая С. М. Славянские древности : этнолингвистический словарь. Под ред. Н. И. Толстого. в 5 т. М. : Международные отношения. Т. 1 : А–Г. 1995. 584 с.
188. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л. : ЛГУ, 1960. 156 с.
189. Уайт Л. А. Наука о культуре. *Антология исследований культуры*. СПб.: Университетская книга, 1997. Т. 1: *Интерпретации культуры*. С. 141.
190. Узнадзе Д. Н. Теория установки. Москва : Из-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.
191. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 417 с.
192. Український радянський енциклопедичний словник : У 3–х т. Редкол.: А. В. Кудрицький (відп.ред.) та ін. [2-ге вид.]. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1989. 735 с.
193. Універсальний словник-енциклопедія / [за заг. ред. М. В. Поповича]. – [4-те вид., виправл., доп.]. К.: Вид-во «ТЕКА», 2006. 1551 с.
194. Уфимцева Н. В. Языковое знание: динамика и вариативность. Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. Москва, 2011. 251с.
195. Философская энциклопедия. Под ред. А. П. Огурцова. М. : Сов. энциклопедия, 1967. Т. 4. С. 257.

196. Философский энциклопедический словарь. Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М. : ИНФРА. М., 1997. 794 с.
197. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
198. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
199. Хакен Г. Синергетика. М. : Мир, 1980. 405 с.
200. Хайбуллина Р Ф. Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки: Автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Уфа. 2016. 21 с.
201. Хайбуллина Р.Ф. Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской підготовки: Дисс. ... канд. пед. наук. Уфа, 2016. 205 с.
202. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними. *Психология и архитектура*: Тез. конф., Лохусалу (25–27 янв. 1983 г. Таллин, 1983. Т. 1. С. 61–63.
203. Цзяо Їн. Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано. Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 2016. 239 с.
204. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. СПб. : Алетейя, 2001. 319 с.
205. Черкасов В. Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991-2010р.). Навчальний посібник. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. 380 с.
206. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис.

- на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Ижевск, 2010. 24 с.
207. Шацкий С. Т. Педагогическая библиотека: В 2 т. Т. 1. Москва, 1980. С.135.
208. Шевцов А. Теории внимания. Иваново : Издательское товарищество «Роща Академии», 2019. 495 с.
209. Шевченко І. Л. Формування професійної культури майбутнього вчителя музики в позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. Освіти». Київ, 2008. 21 с.
210. Шеховская Н. Л. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателей колледжа: Дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 1997. 197 с.
211. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. *Собр. соч. : В 7 т.* Т. 6. Москва, 1957. С. 329.
212. Шимова О. В. Професійна культура вчителя музики: сутність та структура. *Наука і освіта.* № 7. 2010 С. 271–275.
213. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 800 с.
214. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок. *Системные исследования. Ежегодник. 1981.* М. : Наука, 1981. 384 с.
215. Шлейермахер Ф. Д. Герменевтика. СПб., «Европейский дом», 2004. 242 с.
216. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
217. Allport H. Social Attitudes and Social Consciousness. *Classic Contribution to Social Psychology.* New York: Oxford University Press/London: Toronto, 1972, pp. 189–190.

218. Bratman M. E. What is Intention? *Intentions in Communication*. Cambridge, Mass., L. : MIT, 1990. P. 388–400.
219. Colleen M. Conway, Thomas M. Hodgman. *Teaching Music in Higher Education*. Publisher : Oxford University Press, 2008. 244 p.
220. Kovalchuk L. Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers. *European Scientific Journal*. 2014. Vol. 10, No 22. P. 69–88.
221. Koycheva T., Li Zhuhua. The essence of the methodological culture of future teachers of musical art. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration* : Ariel University, Ariel, Israel, 2018. Issue № 9. P. 123–130.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

Метою діагностувального етапу педагогічного експерименту було вивчення стану проблеми формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, оскільки цей етап визначає необхідність і забезпечує можливість розроблення експериментальної методики формування означеного феномену. Виконання поставленої мети передбачало вирішення таких завдань:

- визначення критеріїв і показників сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;
- розроблення методики діагностики сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки;
- визначення, якісна та кількісна характеристика рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Дбаючи про якісну фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва, суттєвим результатом якої є їхня методична культура, у першому розділі обґрунтовано структуру досліджуваного феномену, що вміщує гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний та особистісний компоненти. Здійснення їх рівневої характеристики вимагає розроблення

відповідного критеріального апарату. Схарактеризуємо його, визначивши насамперед сутність поняття «критерій».

У науковій літературі наявний цілий спектр визначень поняття «критерій». У найширшому сенсі воно тлумачиться як «мірило оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації» [72, с. 196]; мірило істинності отриманих знань, їх відповідності об'єктивній реальності [67]; «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось ..., встановлення значення параметрів і характеристик» [6, с. 588].

Екстраполяція цього поняття у площину наукових досліджень відкриває дещо інший спектр його значень. Поняття «критерій» визначається як «засіб, що дозволяє вимірювати ступені прояву, рівні явища, яке розглядається та/або досліджується» [42]; «...мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкту за такими ознаками, що надають можливість судити про його стан і рівень розвитку ...» [25, с. 149]; індикатори, за якими класифікуються й оцінюються психологічні феномени [68]; суттєвий параметр, на основі якого відбувається оцінка чого-небудь; засіб «перевірки на істинність та хибність того чи того судження, гіпотези, теорії» [53, с. 221].

Попри відсутності єдиного трактування зазначеного феномену, виходячи із розуміння того, що його сутнісну характеристику складають поняття «мірило», «оцінка прояву», «індикатор», «суттєвий параметр», під критеріями сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва розуміємо «надійну й уніфіковану підставу для оцінювання ступеню прояву, експлікації того чи того структурного компоненту методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва як особистісного утворення, що виникає в процесі їхньої фахової підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти і конкретизується через комплекс показників» [39, с.294]; суттєві параметри, що відображають сутнісні характеристики досліджуваного новоутворення, є мірилом оцінки ступеня їх наявності, або свідчать про їх відсутність.

Отже, об'єктивна конкретизація критеріїв сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва можлива завдяки визначенню відповідних показників, що віддзеркалюють «певний аспект визначеного критерію» [36, с. 270], достатньо повно характеризують зміст і дозволяють оцінити динаміку існування та функціонування досліджуваного феномену.

Приймаємо позицію Т.Ю.Осипової щодо головних характеристик поняття «показник прояву наукового феномену», серед яких учена визначає конкретність, зрозумілість і діагностичність, «що передбачає доступність його для вимірювання (спостереження, обліку і фіксації)» [52, с. 265–266]. Критерії і показники тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені й утворюють цілісну систему [5; 34].

Відповідно до оцінювання гносеологічного компоненту методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано когнітивний критерій. Його вибір зумовлений усталеним у науковому дискурсі розумінням феноменів «когніція», «когнітивність» та їх роллю у процесі пізнання, зважаючи і на той факт, що музика, як і мистецтво в цілому, є художнім пізнанням. Як відомо, термін «когніція» (від лат. «*correlati*» – знання) трактується як «процес, за допомогою якого відбувається обробка інформації»; а прикметник «когнітивний» позначає всі процеси, пов'язані із набуттям знань [83, с. 457]. Інтегрований характер методичної культури як соціокультурного феномену потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва оперувати значними масивами різноманітної інформації (музично-педагогічної, загально-педагогічної, мистецької, методичної тощо), переробляти, осмислювати, аналізувати і привласнювати її. Таке опрацювання, по-перше, залежить від особливостей мислення, по-друге, від набутого «інтелектуального багажу» і по-третє від активності й продуктивності пізнання. А отже, «... здатність до пізнання має вимірювальний характер» [84, с.29]. Для такого вимірювання першим

показником когнітивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва обраний такий: «розвиненість логічного мислення».

Логічне мислення зазвичай розуміється як здатність особистості до опосередкованого пізнання дійсності. Його вирізняють такі властивості, як «визначеність, послідовність і доказовість» [7]. А.В.Петровський до наведених характеристик додає відсутність суперечностей та орієнтування на «закономірності відносин і зв'язків понять» [7, с.204]). Імплементуючи наведене до площини формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, доходимо висновку про те, що розвиненість логічного мислення значною мірою зумовлює їхню здатність до «об'єднання, систематизації, усвідомлення конкретних і формальних культурних смислів у необхідну та зрозумілу людині культурну дію (методичний продукт)» [24, с.80], створення яких («методичних продуктів») і є результативною ознакою досліджуваного новоутворення й сприяє утворенню особистого методичного ресурсу майбутнього педагога-музиканта. Вищезазначене доводить необхідність виділення як першого показника когнітивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва «розвиненість логічного мислення».

Зважаючи на далекоглядне зауваження К.Д.Ушинського про те, що «...вивчення науки має починатися з фундаменту, із первинних спостережень та утворення первісних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки» [76, с.601], вважали, ураховуючи специфіку започаткованого дослідження, таким первинним знанням у контексті формування методичної культури, обізнаність здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) щодо сутності й особливостей прояву методичної культури вчителя музичного мистецтва. Отже, «обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва» визначаємо другим показником когнітивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Цілковито очевидним є значення методико-педагогічних знань, що як «усвідомлене віддзеркалення дійсності», розкривають можливість продуктивних дій, глобальною метою яких для вчителів музичної культури є активізація мистецько-творчого розвитку школярів. Зазначене передбачає необхідність оволодіння здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) системою методичних і музично-педагогічних знань, що допоможуть їм реалізовувати функційні обов'язки майбутньої професійної діяльності. Відтак, третім показником когнітивного критерію сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва обрано «наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду» [39].

Для оцінювання праксеологічного компоненту методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано продуктивно-організаційний критерій, екстраполюючи влучну характеристику культури, дану М.С.Каганом «культура – це продукти, способи і засоби діяльності» [21, с.87], на методичну культуру. Вбачаємо доцільним також констатувати, що результати наукових досліджень і досвід здійснення художньої освіти школярів, засвідчують необхідність не лише знань, наприклад про методи, методики або технології здійснення музично-педагогічної діяльності, а й здатності та відповідних умінь щодо їх доречного відбору, апробування, застосування та зрештою продуціювання (як створення суб'єктивно та/або об'єктивно нового), що формує методичний інструментарій майбутніх учителів музичного мистецтва, які набувають статусу суб'єкта, який діє.

Уміння як «набута здатність виконувати певні дії» [12, с.338]; універсальна характеристика педагогічної діяльності; освоєний суб'єктом діяльності спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх доцільного ефективного використання відповідно до поставленої мети, предметних, соціокультурних, організаційних, професійно зумовлених психолого-педагогічних умов, у цьому контексті актуалізують практико центрований вектор фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Принадно зауважимо про цінність доведеного в наукових дослідженнях О.О.Апраксіної, Л.Г.Арчажнікової, Л.М.Масол, Г.М.Падалки, Є.М.Проворової, В.Г.Ражнікова, А.М.Растригіної, О.Є.Ребрової, О.П.Рудницької, Г.М.Ципіна, В.М.Шацької та ін. положення щодо необхідності урахування специфіки професійної діяльності педагога-музиканта, якій властивий синтез музичного (мистецького) і педагогічного складників, а отже взаємозв'язку загально-педагогічних, методичних і спеціальних умінь. Серед них обрано такі вміння:

- добирати найбільш раціональні методи мистецької освіти учнів;
- реалізовувати основні принципи організації урочної і позаурочної музично-творчої діяльності школярів;
- визначати мету і завдання уроку «Музичне мистецтво»;
- аналізувати ефективність власної музично-педагогічної діяльності;
- володіння основними методами і прийомами організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти;
- конструювати зміст уроку «Музичне мистецтво»;
- реалізовувати особистісно зорієнтовану модель взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку;
- корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу;
- володіння традиційними музично-педагогічними методиками і технологіями;
- володіння інноваційними музично-педагогічними методиками і технологіями;
- складати конспект уроку «Музичне мистецтво»;
- володіння методиками втілення інноваційних педагогічних технологій;

- аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність;
- володіння методичними прийомами опрацювання музичного твору:
- володіння сучасними методами викладання музичного мистецтва;
- враховувати особливості різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості) в процесі їхнього мистецько-творчого розвитку;
- враховувати специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями в художньо-освітньому процесі в закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти;
- організовувати творчу діяльність школярів засобами музичного мистецтва.

Варто зазначити, що оскільки «будь-який методичний продукт становить організовану структуру» [24, с. 82], а його використання вимагає здатності через визначення цільового призначення будувати ієрархію дидактичних засобів, методів, прийомів, упорядковуючи, підпорядковуючи і зкоординуючи їх, особливої уваги потребує такий вид педагогічних здібностей, як організаційні. Згідно із результатами наукових досліджень Ф.Н.Гоноболіна [10], С.В.Кондратьєвої [28], В.А.Крутецького [32], М.А.Михаськової [45], Б.М.Теплова [70], Л.І.Уманського [73], А.С.Чернишова [79] та ін., під організаційними здібностями вчителя музичного мистецтва в контексті формування методичної культури розуміємо комплекс особистісних властивостей, що зумовлюють успішне оволодіння суб'єктом дії діяльністю, спрямованою на самокоординацію власної методичної діяльності, створення варіативного художньо-комунікативного простору для методично доцільної взаємодії педагога і учнів, координації та впорядкування їхньої творчої активності в межах реалізації усього спектру завдань мистецької освіти.

Згідно з обраною логікою, відбираємо такі показники продуктивно-організаційного критерію методичної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва:

- сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання;
- сформованість аналітичних умінь;
- сформованість організаторських здібностей [82].

Особистісний компонент методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва оцінювався за допомогою мотиваційно-рефлексивного критерію, що зумовлене необхідністю набуття ними рефлексивності як набуття здатності «...аналізувати, осмислювати, оцінювати себе відповідно певного ідеалу в педагогічній діяльності...» [48, с.7], умотивованого осмислення і переживання в процесі «діалогу з собою сьогоднішнім і вчорашнім» [8, с.67] набутого досвіду власної як виконавської, так і методико-педагогічної діяльності, здійснення аналізу, оцінювання та самооцінювання як методичних продуктів, так і дій, спрямованих на їх доцільне та ефективне застосування й упровадження у професійну і квазіпрофесійну діяльність у процесі фахової підготовки.

Водночас успіх зазначеної діяльності унеможлиблюється якщо відсутнє бажання її здійснювати, отримувати актуальну інформацію, опрацьовувати її та застосовувати на практиці, формуючі практичні уміння і здатності, а отже актуалізується проблема мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення методико-педагогічної діяльності. Визначальною для цього висновку була для нас позиція С.Л.Рубінштейна, який наголошував, що сутність мотивації якнайкраще розкривається через її здатність до «...суб'єктивної детермінації поведінки людини світом...», вона виступає «...рушійною силою людської поведінки...» [63, с. 563].

Знаходженню «методичного ключа» до вирішення новопосталих як традиційних, так і інноваційних завдань та ситуацій мистецької освіти школярів умотивовують звернення дослідницької уваги на особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зважали на обрання з поміж інших тих якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності.

Їх вибір зумовлений усвідомленням того факту, що ці якості мають кореспондуватися з методико-педагогічним і музичним контентом та реалізовуватися в практичній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, потужно впливаючи на її успішність.

Зазначене зумовило вибір таких показників мотиваційно-рефлексивного критерію сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, як-от:

- рефлексивність;
- мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності;
- сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності.

Критерієм оцінювання сформованості аксіологічного компоненту було обрано ментально-ціннісний. Обґрунтовуючи свій вибір зауважимо, що методична культура як соціокультурний феномен уміщує і зберігає цілісний пласт як міжкультурних, так і притаманних тій чи тій національній культурі методико-педагогічних уявлень, традицій, приписів, настанов, цінностей, що впливають та певним чином утворюють ментальність як «духовний прошарок соціокультурного простору суспільства», спосіб мислення, певні стереотипи уявлень і поведінки, що «спрямовує розвиток духовності особистості, наповнює цей процес конкретним смислом, зумовлює мотивацію, поведінку та ідентифікацію особистості в соціокультурному просторі» [60, с.3]. Увага науковців (Г.Д.Гачев [9], М.Б.Євтух [17], Е.М.Кучменко [34], В.В.Петухов [55], Д.В.Полежаєв [57], О.Є.Реброва [61] та ін.) до внутрішніх ресурсів, раціонально-почуттєвих властивостей особистості, духовних інтенцій, ціннісних орієнтацій і мотивацій зумовлена усвідомленням особливостей процесу культурації. Суб'єкт освоює, привласнює культуру в процесі освіти. Цей процес неминуче супроводжується тим, що особистість, яка існує у певному культурному середовищі, набуває типові риси, привласнює культурні цінності, що є характерними для цього середовища, для тієї спільноти, з якою вона себе

ідентифікує. Водночас відбувається і зворотній процес, коли людина стає суб'єктом культурно-історичного процесу, оскільки як співучасник, співавтор культуротворення, розвиває та поглиблює її цінності і традиції [2].

На основі зазначеного для оцінювання аксіологічного компоненту, було обрано такі показники ментально-ціннісного критерію:

- ціннісна орієнтація (ціннісне ставлення) на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів;
- культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості;
- усвідомлення цінностей культури.

Узагальнені дані щодо діагностувального апарату дослідження методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва презентовано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії і показники оцінювання рівнів
сформованості методичної культури
майбутніх учителів музичного мистецтва**

Компоненти	Критерії	Показники
Гносеологічний	Когнітивний	Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва
		Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду
		Розвиненість логічного мислення
Праксеологічний	Продуктивно-організаційний	Сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання
		Сформованість аналітичних умінь
		Сформованість організаторських здібностей

Компоненти	Критерії	Показники
Аксіологічний	Ментально-ціннісний	Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів
		Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості
		Усвідомлення цінностей культури
Особистісний	Мотиваційно-рефлексивний	Рефлексивність
		Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності
		Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності

Дослідження рівнів прояву показників вищезазначених критеріїв дозволили визначити відповідно до середньоарифметичного значення їх прояву загальні рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: достатній задовільний і низький. Нижче запропоновано їх якісну характеристику.

Достатній рівень сформованості методичної культури притаманний здобувачам освіти, які мають глибокі системні методичні і музично-педагогічні знання, добре розуміють сутність методичної культури вчителя музичного мистецтва, переконані в її значущості і прямій кореляції з успіхом у майбутній професійній діяльності, демонструють стійку розвиненість логічного мислення. Сформованість їхніх організаційних здібностей, аналітичних і умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання мистецької освіти учнів не викликає сумнівів. Студенти цього рівня демонстрували професійно-методичну спрямованість особистості, що виявлялась у стійкому інтересі, здатності виявляти і відстоювати власну позицію, прагненні до якнайкращого розв'язання методико-педагогічних проблем мистецької освіти. Вони впевнено демонстрували відданість

цінностям культури, як феномену, що динамічно розвивається. Для майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня важливим є можливість реалізувати себе в її межах як незалежну, творчу, самостійну, автономну, індивідуальність, здатну рефлексувати, адекватно оцінювати власні можливості та діяльність як суб'єкта освітнього процесу. У них домінувальними були внутрішні мотиви здійснення методико-педагогічної діяльності на тлі сформованих особистісних якостей, що сприяють її ефективному здійсненню.

Задовільний рівень сформованості методичної культури характерний для студентів, які демонстрували певні методичні і музично-педагогічні знання, водночас рівень їх засвоєння не дозволив повною мірою реалізувати їх на практиці. Майбутні вчителі музичного мистецтва цього рівня мають фрагментарні уявлення по сутність методичної культури, можливості її формування в процесі фахової педагогічної підготовки, недостатньо переконані в її необхідності як суттєвого чинника ефективного виконання функційних обов'язків учителя музичного мистецтва. Вони виявляють логічне мислення, проте не здатні приймати нестандартні рішення, епізодично демонструють уміння усвідомлювати та розв'язувати методичні завдання мистецької освіти учнів, організаційні здібності й аналітичні вміння. Визнають значення здійснення методичної діяльності, водночас вона не є для них пріоритетною. Для здобувачів освіти цього рівня характерним поруч із такими, що превалюють, внутрішніми мотивами, була виявлена й значна доля зовнішньо позитивних і зовнішньо негативних мотивів. Демонструючи відданість цінностям сучасної культури, вони більшою мірою були орієнтовані не на справу, а на спілкування, не завжди пов'язане із реалізацією завдань мистецької освіти, створення методичних продуктів, що заважало досягненню стійкого успіху в методико-педагогічній діяльності; потребували постійного емоційного підкріплення і схвалення з боку оточуючих. Водночас у майбутніх учителів музичного мистецтва цього рівня були, в основному, сформовані особистісні якості, що кореспондувалися з

успіхом у методико-педагогічній діяльності.

Низький рівень сформованості методичної культури властивий пасивним у навчанні майбутнім учителям музичного мистецтва, які не демонстрували достатньої вмотивованості до опанування та здійснення методико-педагогічної діяльності, виявляли безсистемні методичні й музично-педагогічні знання, відсутність усвідомлених уявлень щодо сутності й перспектив формування методичної культури як особистісного утворення, не розуміли її необхідності для якісного виконання функційних обов'язків учителя музичного мистецтва. На тлі орієнтації на цінності традиційної культури, недостатньо сформованого логічного мислення, рефлексивності й аналітичних умінь, студенти цього рівня виявляли загально низький рівень умінь усвідомлювати і розв'язувати методичні завдання, створювати методичні продукти та організовувати мистецьку освіту учнів. Домінуючими для здобувачів освіти цього рівня сформованості методичної культури були зовнішні позитивні мотиви, водночас досить значущими виявились і зовнішні негативні мотиви, що кореспондувалось із недостатньою сформованістю необхідних для успіху в методико-педагогічній діяльності особистісних якостей, байдужим ставленням до набуття досвіду здійснення означеної діяльності, що не виявилася для них цінністю.

Експериментальною базою для проведення діагностувального експерименту виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка і Криворізький державний педагогічний університет. Експериментальним дослідженням було охоплено 138 здобувачів 3–4 курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Експеримент відбувався упродовж 2018–2021р.р. і мав декілька повторностей. До експериментальної групи увійшло 68 студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»; до контрольної групи – 70 студентів

Криворізького державного педагогічного університету і Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Складність структури (компонентний склад), критеріїв і показників методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зумовила широкий спектр застосування діагностувальних методів. Стисло презентуємо їх.

Для діагностики першого показника когнітивного компоненту гносеологічного критерію – «Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва» було застосовано модифікований автором варіант анкети «Сутність методичної культури» (за І.А.Княжевою) (Додаток А). Анкета вміщує сім запитань, із них перші три – закритої форми (містять варіанти відповідей) і чотири – відкритої, які розкривали широкі можливості для висловлювання респондентами своїх думок. Запитання, що входили в анкету, враховували усвідомлення зв'язків змісту фахових і загально-педагогічних дисциплін з методичною проблематикою в контексті культури, виявляли наявність або відсутність уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва щодо сутнісних ознак методичної культури вчителя і можливостей її формування в процесі фахової підготовки. Оцінювання проводилося за запропонованим ключем: більше, ніж 8 балів – достатній рівень; від 4 до 8 балів – задовільний рівень; менше ніж 4 бали – низький рівень.

З метою оцінювання другого показника когнітивного компоненту гносеологічного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду» розроблено методику «Самооцінка сформованості методичних і музично-педагогічних знань» (Додаток Б). Їх відбір здійснено на основі аналізу завдань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, змісту навчальних дисциплін педагогічного і фахово-методичного циклу («Педагогіка», «Педагогіка мистецтва», «Вступ до спеціальності та основи художньо-педагогічного проєктування», «Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої

освіти», «Інноваційні засади викладання музичного мистецтва в школі» тощо; – за навчальним планом першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Розроблена методика містить 18 тверджень (знань), наприклад:

- Знаю специфіку й особливості художньо-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти;
- Знаю основні дидактичні принципи;
- Розумію сутність основних загально-педагогічних і музично-педагогічних понять;
- Знаю форми організації мистецької освіти учнів;
- Знаю основні методи і прийоми організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти;
- Усвідомлюю, від чого залежить побудова змісту уроку «Музичне мистецтво»;
- Розумію сутність особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку;
- Знаю літературні джерела з методики викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти і методики музичного виховання дітей дошкільного віку (книги, навчальні посібники, монографії, методичні рекомендації тощо);
- Знаю методичні прийоми опрацювання музичного твору тощо.

Респондентам пропонувалося самооцінити їх за трирівневою шкалою, представленою такими варіантами відповідей, як-от: «не сформовано», «частково сформовано», «сформовано». При обробленні результатів за варіант відповіді «не сформовано», досліджуваний отримував 0 балів; за відповідь «частково сформовано» – 1 бал; «сформовано» – 2 бали. Для оцінювання отриманих результатів було розроблено таку шкалу: від 36 до 25 балів – достатній рівень; від 24 до 12 балів – задовільний рівень; від менш, ніж 12 балів – низький рівень.

Зважаючи на недостатню надійність самооцінювання, спричинену індивідуальними особливостями самооцінки респондентів, різним ступенем їхньої самовимогливості та відвертості, застосували також паралельну вищеописаній методиці експертну оцінку (Додаток В). Експертами виступили викладачі, які здійснювали фахову підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Обчислювання результатів самооцінювання й експертної оцінки відбувалося таким чином: якщо збіги в самооцінці й експертній оцінці коливалися в межах від 70% до 100%, приймалися значення самооцінки; якщо самооцінка своїх знань майбутніми вчителями музичного мистецтва і думка експертів співпадали в межах від 31% до 69%, то для отримання узагальненого результату приймали середньоарифметичне значення; якщо співпадінь виявилось менше, ніж 31%, то приймали варіант оцінювання експерта.

З метою діагностики розвиненості логічного мислення – третього показника когнітивного компоненту гносеологічного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва використано тест Л.Д.Столяренко «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (Додаток Д). Запропоновану автором шкалу оцінювання отриманих результатів було унормовано відповідно до прийнятої нами тривірневої шкали оцінювання, а саме:

- 19, 20 – достатній рівень логічно-понятійного мислення;
- 16-18 – задовільний рівень логічно-понятійного мислення;
- 0-15 – низький рівень логічно-понятійного мислення.

Перший показник праксеологічного компоненту продуктивно-організаційного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання» – діагностувався за розробленою методикою «Самооцінка сформованості методико-педагогічних умінь» (Додаток Е). Вона включала 18 тверджень (умінь), ступінь сформованості

яких («не сформовано», «частково сформовано», «сформовано») пропонувалося майбутнім учителям музичного мистецтва самооцінити. За кожну відповідь «сформовано» передбачено отримання 2 балів; за варіант відповіді «частково сформовано» – 1 бал; відповідь «не сформовано» оцінювалася 0 балами. Відповідно до шкали оцінювання за загальною кількістю набраних балів їх кількість від 36 до 25 засвідчувала достатній рівень сформованості методико-педагогічних умінь; від 24 до 12 балів – задовільний рівень; від 12 балів і менше – низький рівень.

Достовірність отриманих даних була посилена додатковою експертною оцінкою наданого переліку методико-педагогічних умінь, ступінь сформованості яких у майбутніх учителів музичного мистецтва визначалася викладачами закладу освіти (Додаток Ж).

Наступною методикою, яку було використано для діагностики першого показника праксеологічного компоненту продуктивно-організаційного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва був аналіз продуктів їхньої методичної діяльності (конспектів уроку «Музичне мистецтво»). Оцінювання відбувалося за розробленими О.О.Гумінською параметрами [13, с. 84–85]. Запропонована автором шкала оцінювання була пристосована до прийнятої нами трирівневої шкали оцінювання, а саме: до низького рівня віднесли майбутніх учителів музичного мистецтва, які одержали за більшістю критеріїв «недопустимий» та/або «критичний» рівні; до задовільного – «допустимий»; до достатнього – «оптимальний».

З метою діагностики другого показника праксеологічного компоненту продуктивно-організаційного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Сформованість аналітичних умінь» – було використано розроблену Т.Ю.Осиповою [52] діагностичну карту «Самооцінка сформованості аналітичних умінь» (Додаток И). Зазначена методика передбачала необхідність здійснення респондентами самооцінювання двадцяти тверджень (умінь і якостей) за запропонованою автором шкалою. Шкала включала цифри від 1 (мінімальний прояв) до 9

(максимальний прояв), що позначали ступінь сформованості оцінюваних умінь та якостей. Фінальний підрахунок здійснювався за ключем оцінювання, відповідно до якого визначався достатній (121–180 балів), задовільний (61–120) або низький (1–60) рівні сформованості аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Діагностику третього показника праксеологічного компоненту продуктивно-організаційного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Сформованість організаційних здібностей» було здійснено за допомогою методики «Діагностика організаційних здібностей» (Н.П.Фетіскін, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов [77]). За задумом авторів, досліджувані повинні були відповісти на запропоновані запитання (двадцять запитань), обравши відповідь «так» чи «ні» і проставивши їх у відповідному бланку (Додаток К). Обрахування результатів відбувалося за наведеним ключем. Отримані числові дані обраховувалися за формулою, що надавала змогу виявити низький, задовільний або достатній рівні організаторських здібностей.

Перший показник аксіологічного компоненту ментально-ціннісного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів» – діагностовано за анкетною «Цінність вирішення методичних завдань музичної освіти учнів» (модифікована методика І.А.Княжевої) (Додаток Л). Анкета складалася із чотирьох частин, перша із яких передбачала визначення ставлень майбутніх учителів музичного мистецтва до запропонованих ситуацій безпосередньо пов'язаних зі здійсненням методичної діяльності. Означене ставлення досліджувані мали змогу виявити, обравши один із запропонованих варіантів: «позитивне», «негативне», «нейтральне». У другій частині вміщено п'ять тверджень, із якими респонденти мали або погодитися («згоден», «майже згоден»), або не погодитися («не згоден»). Третя частина анкети пропонувала перелік видів професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, значущість яких здобувачі вищої освіти мали завдання

проранжувати, виставивши від одного до шести в порядку їх значущості. Відповідно до задуму автора методики, 1 і 2 ранги засвідчували високу значущість для респондента відповідних видів професійно-педагогічної діяльності; 3 і 4 ранги – демонстрували помірну, а 5 і 6 ранги – низьку значущість для досліджуваного. Побудові ієрархії особистісних цінностей фахової підготовки присвячена четверта і остання частина методики. Підсумувати результати дозволила відповідна шкала, за якою ті майбутні вчителі музичного мистецтва, які отримали в сумі більше, ніж 16 балів, віднесено до достатнього рівня, від 8 до 16 балів – до задовільного; менш, ніж 8 балів – до низького рівня сформованості ціннісної орієнтації на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів.

Для діагностики другого показника аксіологічного компоненту ментально-ціннісного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості» – проведено онлайн-тестування здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) за орієнтаційною анкетой Б.Басса [77] «Визначення спрямованості особистості» (Додаток М). Означена анкета містить двадцять сім суджень, які майбутні вчителі музичного мистецтва мали змогу оцінити, обравши із запропонованих і записавши у спеціальному бланку один варіант відповіді, яка знаходиться якнайближче до його власної думки (2 бали), а також той варіант, який якнайменше відповідає позиції респондента (0 балів). Варіант відповіді, що залишався не вибраним оцінювався 1 балом. Ужита методика дозволила діагностувати, яка із трьох видів спрямованості особистості («спрямованість на себе», «спрямованість на спілкування», «спрямованість на справу») є в досліджуваного домінуютьною на момент проведення опитування. Відповідно до характеристик кожного із видів спрямованості, екстраполюючи їх на досліджуваний феномен, такою, що найбільше відповідала культуровідповідній професійно-методичній спрямованості особистості, притаманній майбутньому вчителю музичного

мистецтва зі сформованою на достатньому рівні методичною культурою, вважали «спрямованість на справу» (2 бали); «спрямованість на спілкування» – на задовільному (1 бал) і («спрямованість на себе» – на низькому рівні (0 балів).

Діагностику третього показника аксіологічного компоненту ментально-ціннісного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Усвідомлення цінностей культури» – проведено за тестом «Культурно-ціннісні орієнтації» Дж.Таусенда (модифікація Л.Г.Почебут) (Додаток Н). Тестовий матеріал містить шість тверджень, до яких запропоновано по чотири варіанти відповідей. Обробка отриманих відповідей за поданим ключем дозволяє визначити домінуючий для респондента тип культури. При цьому таким, що якнайбільше відповідав цінностям методичної культури вважали динамічно-розвивальний (достатній рівень), задовільному рівню відповідає сучасний тип, низькому – традиційний тип.

Для діагностики першого показника особистісного компоненту мотиваційно-рефлексивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Рефлексивність» – було застосовано методику діагностики означеного феномена А.В.Карпова, В.В.Пономарьової [22]. Використана методика вміщувала 27 тверджень, які виступали індикаторами рефлексивності. Наприклад:

- «Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що слугувало початком ланцюжка думок»;
- «Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають побічне значення» тощо.

Майбутні вчителі музичного мистецтва оцінювали відповідність запропонованих тверджень власній позиції за шістьма позиціями від «абсолютно невірно» до «абсолютно вірно», кожна з яких оцінювалася балами від одного (відповідь «абсолютно невірно») до шести (відповідь

«абсолютно вірно»). Отримані «сірі дані» переводилися завдяки запропонованій авторами шкалі, урахувавши наявність прямих і зворотних тверджень, у стени. При цьому для оцінювання рефлексивності на достатньому рівні майбутнім учителям музичного мистецтва потрібно було набрати більше, ніж 7 стенив; на задовільному – від 4 до 7; на низькому – менше, ніж 4 стени (Додаток П).

З метою діагностики другого показника особистісного компоненту мотиваційно-рефлексивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності» – використано модифікований варіант методики А.А.Кареліна «Оцінка мотивації ставлення до здійснення методико-педагогічної діяльності». Вона вміщувала десять запитань, на кожне з яких пропонувалося відповісти стандартизованими відповідями: «так», «скоріше так, чим ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні». За кожну відповідь респондент мав змогу отримати від одного до п'яти балів (відповідно до таблиці оцінювання). Підсумки оцінювання здійснювалися за такою шкалою: достатній рівень сформованості мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення методико-педагогічної діяльності – від 75 до 56 балів; задовільний – від 55 до 36 балів; низький рівень – від 35 до 15 балів (Додаток Р).

Зважаючи на складність будь-якого виду мотивації для вимірювання, додаткову інформацію отримали завдяки застосуванню адаптованого варіанту методики К.Замфір у модифікації А.О.Реана [59, с.280–283] «Методика вивчення мотивації методико-педагогічної діяльності». Ця методика знайшла досить широке використання у психолого-педагогічних дослідженнях і є цілком надійною та валідною. Вона містить сім мотивів діяльності, які майбутні викладачі освіти відповідно до свого ставлення до них мали оцінити, надавши один із 5 запропонованих варіантів відповідей. За відповідь «у дуже великій мірі» респондент отримував 5 балів; за варіант відповіді «у достатньо великій мірі» – 4 бали; відповідь «у невеликій, проте і

не малій мірі» оцінювалася 3 балами, «достатньо незначною мірою» – 2 балами. Найменшою кількістю балів – 1 – оцінювався варіант відповіді «ніколи». Отримані бали дозволяли визначити, який мотиваційний комплекс особистості як певне поєднання внутрішньої, зовнішньої позитивної і зовнішньої негативної типів мотивації, є для кожного окремого респондента домінуючим. Відповідно до впливу на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва кожен із зазначених мотиваційних комплексів репрезентовано як достатній (оптимальний), задовільний (проміжний, прийнятний) и низький (найгірший) (Додаток С).

Для діагностики зазначеного показника також було застосовано методику Т.Елерса «Діагностика мотивації досягнень успіху» (Додаток Т), оскільки мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності так чи інакше зумовлюється загальною вмотивованістю майбутнього вчителя музичного мистецтва на досягнення у ній успіху. Застосована стандартизована методика передбачала необхідність визначення ставлення респондентів до 41 твердження. Для цього пропонувалося погодитися чи не погодитися з кожним із них. Отримані дані переводилися за пропонуваним автором методики ключем у бали. Потім здійснюється підрахунок їх загальної кількості. Зважаючи, що найбільша кількість балів, яку мали змогу отримати майбутні вчителі музичного мистецтва за цією методикою дорівнювала 32, то достатній рівень засвідчували ті із них, які набрали від 32 до 22 балів: задовільний – від 21 до 11 балів, низький – менше, ніж 11 балів.

Діагностику третього показника особистісного компоненту мотиваційно-рефлексивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – «Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності» – проведено за допомогою розробленого Н.І.Рейнвальдом особистісного опитувальника «ОТКЛЕ» [62], що розроблений для визначення таких якостей, що розкривають структуру особистості, як-от: організованість, працелюбність, естетичний розвиток, колективізм, допитливість. Оцінювання за табличними

значеннями наданих на 115 запитань стандартизованих за шкалою відповідей («так», або «ні», «не знаю»), дозволили визначити умовні рівні сформованості особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності. Їх інтерпретували за прийнятою в дослідженні трьохчленною шкалою: високий і підвищений показники (від 61% до 100%) – достатній рівень; середній і знижений показники (від 21 до 60%) – задовільний рівень; менше, ніж 21% – низький рівень (Додаток У).

Представимо результати, отримані в результаті реалізації презентованої методики, зберігши запропонований вище порядок. Отож, отримані відповідно до ступеню прояву показників когнітивного критерію гносеологічного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів
музичного мистецтва за показниками когнітивного критерію
на діагностувальному етапі експерименту (у %)**

Показники когнітивного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва	-	38,24	61,76	-	35,71	64,29
Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду	17,65	41,18	41,18	17,14	44,29	38,57
Розвиненість логічного мислення	20,59	58,82	20,59	22,86	52,86	24,29
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	12,75	46,08	41,17	13,34	44,19	42,38

Як бачимо з таблиці 2.2., більшості майбутніх учителів музичної

культури за показником «Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва» був притаманний низький рівень (61,76 – експериментальна група – далі ЕГ і 64,29% – контрольна група – далі КГ). Задовільний рівень за означеним показником продемонстрували 38,24% студентів ЕГ і 35,71% – КГ. Жодного респондента як в ЕГ, так і у КГ з достатнім рівнем методичної культури за першим показником когнітивного критерію не було зафіксовано.

Щодо наступного показника когнітивного критерію, то використання двох взаємодоповнювальних методик (самооцінка та експертна оцінка) дозволили отримати такі первинні дані. Так, «знання специфіки й особливостей художньо-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти» на достатньому рівні сформовані в 17,65% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – у 51,47% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у 30,88% ЕГ і 30% – КГ; знають основні дидактичні принципи на достатньому рівні 13,24% студентів ЕГ і 42,86% – КГ; на задовільному рівні – 44,12% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у 42,65% ЕГ і 42,86% – КГ; розуміють «сутність основних загально-педагогічних і музично-педагогічних понять» на достатньому рівні в ЕГ 11,76% студентів, у КГ – 20%; на задовільному рівні – 50% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,55% та 28,57% – КГ; «знання форм організації мистецької освіти учнів» на достатньому рівні виявили 8,875% досліджуваних ЕГ і 10% – КГ; на задовільному рівні – 47,06% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 44,12% і 40% – КГ; «знання основних методів і прийомів організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти» на достатньому рівні продемонстрували 16,18% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – у 48,53% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 35,29% та 30% КГ; «усвідомлюють, від чого залежить побудова змісту уроку «Музичне мистецтво»» на достатньому рівні 20,59% здобувачів вищої освіти ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – 44,12% ЕГ і 54,29% – КГ; на низькому – у ЕГ 35,29% та 25,71% – КГ; «розуміють сутність

особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку» на достатньому рівні 22,06% студентів ЕГ і 22,86% – КГ; на задовільному рівні – 45,59% ЕГ і 48,57% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,35% та 28,57% – КГ; «знання про те, як корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу» на достатньому рівні сформовані в 23,53% респондентів ЕГ і 24,29% – КГ; на задовільному рівні – у 41,18% ЕГ і 47,14% – КГ; на низькому – у ЕГ 35,29% та 28,57% – КГ; «знання про традиційні музично-педагогічні методики і технології» на достатньому рівні сформовані в 10,29% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,86% – КГ; на задовільному рівні – у 55,88% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у ЕГ 33,82% та 50% – КГ; на достатньому рівні знають інноваційні музично-педагогічні методики і технології в ЕГ 16,18% студентів, у КГ – 18,57%; на задовільному рівні – 51,47% ЕГ і 55,71% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,35% та 25,71% – у КГ; «знають літературні джерела з методики викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти і методики музичного виховання дітей дошкільного віку (книги, навчальні посібники, монографії, методичні рекомендації тощо)» на достатньому рівні в ЕГ 20,59% студентів, у КГ – 22,66%; на задовільному рівні – 50% ЕГ і 48,57% – КГ; на низькому – у ЕГ 29,41% та 28,57% – КГ; на достатньому рівні 8,82% студентів ЕГ і 10% –КГ; на задовільному рівні – 44,12% ЕГ і 40% – КГ; на низькому – ЕГ 47,06% та 50% – КГ; «знають методику втілення інноваційних педагогічних технологій організації урочної і позаурочної музично-педагогічної діяльності школярів» на достатньому рівні 8,82% студентів ЕГ і 10% –КГ; на задовільному рівні – 44,12% ЕГ і 40% – КГ; на низькому – ЕГ 47,06% та 50% – КГ; «знають як аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність» на достатньому рівні 29,41% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 31,13% –КГ; на задовільному рівні – 44,17% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у ЕГ 26,47% та 25,71% –КГ; на достатньому рівні знають методичні прийоми опрацювання музичного твору 26,47% респондентів ЕГ і – 25,71% – КГ; на

задовільному рівні – 55,88% ЕГ і 45,71% – у КГ; на низькому – у ЕГ 20,59% та 28,57% – КГ; «мають уявлення про сучасні методи викладання музичного мистецтва» в ЕГ на достатньому рівні 16,18% респондентів, у КГ – 14,29%; на задовільному рівні – 51,47% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,35% і 42,86% – КГ; «знання особливостей різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості)» на достатньому рівні сформовані в майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ 17,65% та 20% – КГ; на задовільному рівні – у 50% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,35% – 30% КГ; «знання специфіки урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями» на достатньому рівні сформовані в ЕГ у 16,18% студентів, у КГ – 18,57%; на задовільному рівні – 51,47% ЕГ і 55,71% – КГ; на низькому – у ЕГ 32,35% та 25,71% – у КГ; «знання про сучасні напрями організації творчої діяльності школярів засобами музичного мистецтва» на достатньому рівні сформовані в 13,24 майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,86% – КГ; на задовільному рівні – у 42,65% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у ЕГ 44,12% та 50% – КГ.

Представимо узагальнені дані за показником «Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду» когнітивного критерію гносеологічного компоненту методичної культури: достатній рівень виявили 17,65% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 17,14% – КГ. До задовільного рівня за означеним показником віднесено 41,18% респондентів ЕГ і 44,29% – КГ; низький рівень показали 41,18% студентів ЕГ і 44,29% – КГ.

Дані таблиці 2.3. засвідчують, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва як ЕГ, так і КГ виявили задовільний рівень сформованості методичної культури за показником «Розвиненість логічного мислення» (74,1% – ЕГ і 70% – КГ). На низькому рівні було 20,59% студентів ЕГ і 24,29% – КГ. Для 20,59% респондентів ЕГ та 22,86% – КГ притаманний достатній рівень сформованості методичної культури за аналізованим показником.

У цілому за когнітивним критерієм гносеологічного компоненту методичної культури було одержано такі результати: достатній рівень показали 12,75% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 13,34% – КГ; задовільний рівень зафіксовано у 46,08% респондентів ЕГ та 44,19% – КГ; низький рівень виявили 41,17% студентів ЕГ і 42,38% – КГ.

Отримані відповідно до ступеню прояву показників продуктивно-організаційного критерію праксеологічного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками продуктивно-організаційного критерію на діагностувальному етапі експерименту (у %)

Показники продуктивно-організаційного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання	11,76	45,59	42,65	11,43	47,14	41,43
Сформованість аналітичних умінь	16,18	48,53	35,29	18,57	38,57	42,86
Сформованість організаційних здібностей	17,65	50,00	32,35	20,00	51,43	28,57
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	15,20	48,04	36,76	16,67	45,71	37,62

Як видно з таблиці 2.3, достатній рівень сформованості вмінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання за першим показником продуктивно-організаційного критерію праксеологічного компонента методичної культури було виявлено в 20,93% майбутніх учителів ЕГ і 21,09% – КГ. Задовільний рівень зафіксовано в 45,59% респондентів ЕГ і

47,14% – КГ; низький рівень проявили 42,65% досліджуваних ЕГ та 41,43% – КГ.

Деталізуємо отримані внаслідок використання двох взаємодоповнювальних методик (самооцінка та експертна оцінка) за зазначеним показником дані. Так, «уміння добирати найбільш раціональні методи мистецької освіти учнів» на достатньому рівні сформовані в 13,24% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 11,43% КГ; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 42,65% та 38,57% – КГ; «уміння реалізовувати основні принципи організації урочної і позаурочної музично-творчої діяльності школярів» на достатньому рівні сформовані в 19,12% студентів ЕГ і 11,43% – КГ; на задовільному рівні – у 39,71% ЕГ і 44,29% – КГ; на низькому – у 41,18% ЕГ і 44,29% – КГ; «уміння визначати мету і завдання уроку «Музичне мистецтво»» на достатньому рівні сформовані в 16,18% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 11,43% КГ; на задовільному рівні – у 48,53% ЕГ і 47,14% – КГ; на низькому – у 35,29% ЕГ і 41,43% – КГ; «уміння аналізувати ефективність власної музично-педагогічної діяльності» на достатньому рівні сформовані в 12,65% досліджуваних ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – у 50% ЕГ і 54,23% – КГ; на низькому – у 32,35% ЕГ і 25,71% – КГ; «володіння основними методами і прийомами організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти» на достатньому рівні притаманні майбутнім учителям музичного мистецтва ЕГ 11,76% та 12,86% – КГ; на задовільному рівні – у 45,59% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у 42,65% ЕГ і 50% – КГ; «уміння конструювати зміст уроку «Музичне мистецтво»» на достатньому рівні сформовані у 13,24% здобувачів вищої освіти ЕГ і 14,29% – КГ; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у ЕГ 45,59% та 42,86% КГ; «уміння добирати найбільш раціональні методи мистецької освіти учнів» на достатньому рівні сформовані в 16,18% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 15,74% – КГ; на задовільному рівні – у 51,47% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у

32,35% ЕГ та 32,86% – КГ; «здатність реалізовувати особистісно зорієнтовану модель взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку» на достатньому рівні сформована в 17,65% респондентів ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – у 50% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у 32,35% ЕГ та 28,57% – КГ; «уміння корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу» на достатньому рівні сформовані в 17,65% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 18,57% – КГ; на задовільному рівні – у 51,47% ЕГ і 51,43% – КГ; на низькому – у 30,88% ЕГ і 30% – КГ; на достатньому рівні володіють традиційними музично-педагогічними методиками і технологіями в ЕГ 8,82% студентів, у КГ – 10%; на задовільному рівні – 47,06% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 44,12% та 40% – у КГ; «уміння втілювати інноваційні музично-педагогічні методики і технології» на достатньому рівні сформовані в 19,12% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 20% – КГ; на задовільному рівні – у 51,10% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у 29,41% ЕГ і 30% – КГ; «уміння скласти конспект уроку «Музичне мистецтво»» на достатньому рівні сформовані в 20,59% студентів ЕГ, а в КГ – у 21,43%; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у 35,29% ЕГ і 35,71% – КГ; «уміння втілювати інноваційні педагогічні технології» на достатньому рівні сформовані у 7,35% майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ та у 8,57% – КГ; на задовільному рівні – у 51,4% ЕГ і 48,57% – КГ; на низькому – у ЕГ 41,18% та 42,86% – у КГ; на достатньому рівні володіють методичними прийомами опрацювання музичного твору 20,59% студентів ЕГ, а в КГ – у 21,43%; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у 35,29% ЕГ і 35,71% – КГ; сучасними методами викладання музичного мистецтва на достатньому рівні володіють в ЕГ 13,24% респондентів, у КГ – 11,43%; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 47,14% – у КГ; на низькому – у ЕГ 45,59% – 44,43% КГ; «уміння враховувати особливості різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості) в процесі їхнього

мистецько-творчого розвитку» на достатньому рівні сформовані в 10,29% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,86% – КГ; на задовільному рівні – у 45,59% ЕГ і 44,29% – КГ; на низькому – у ЕГ 44,12% та 42,86% – у КГ; «уміння враховувати специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями в художньо-освітньому процесі в закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти» на достатньому рівні сформовані в 11,76% досліджуваних ЕГ і 11,43% –КГ; на задовільному рівні – у 45,59% ЕГ і 50% – КГ; на низькому – у ЕГ 42,65% та 38,57% – у КГ; «уміння організувати творчу діяльність школярів засобами музичного мистецтва» на достатньому рівні сформовані в 10,20% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 11,43% – КГ; на задовільному рівні – у 44,12% ЕГ і 42,86% – КГ; на низькому – у ЕГ 45,59% та 45,71% – у КГ.

Розподіл за рівнями сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показником «Сформованість аналітичних умінь» був такий: достатній рівень засвідчили 16,18% студентів ЕГ і 18,57%–КГ; задовільний – 48,53% респондентів ЕГ та 38,57% – КГ; низький в ЕГ продемонстрували 35,29% досліджуваних і 42,86% – у КГ.

За третім показником продуктивно-організаційного критерію праксеологічного компонента методичної культури – «Сформованість організаційних здібностей» було отримано такі результати: достатній рівень виявлено в 17,65% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 20,00% – КГ. Задовільний рівень продемонстрували більшість студентів як експериментальної, так і контрольної груп. Таких студентів в ЕГ було 50,00%, а в КГ – 51,43%. Низький рівень сформованості організаційних здібностей продемонстрували 32,35% респондентів ЕГ і 37,62% майбутній учителів музичного мистецтва КГ.

У цілому достатній рівень методичної культури за продуктивно-організаційним критерієм виявили 15,20% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 16,67% – КГ; задовільний рівень зафіксовано у 48,04% респондентів ЕГ та 45,71% – КГ; низький рівень показали 36,76% студентів

ЕГ і 37,62% – КГ.

Отримані відповідно до ступеню прояву показників ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками ментально-ціннісного критерію на діагностувальному етапі експерименту (у %)

Показники ментально-ціннісного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів	8,82	29,41	61,76	8,57	28,57	62,86
Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості	11,76	47,06	41,18	12,86	42,86	44,29
Усвідомлення цінностей культури	13,21	45,59	41,18	14,29	42,86	42,86
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	11,27	40,69	48,04	11,9	38,1	50

За даними табл. 2.4., достатній рівень сформованості методичної культури за першим показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів» – продемонстрували 8,82% студентів ЕГ і 8,57% – КГ. На задовільному рівні було 29,41% ЕГ і 28,57% майбутніх учителів КГ; низькому – 61,76% респондентів ЕГ і 62,86% – КГ. Як засвідчують отримані в ході діагностичного експерименту дані, для переважної більшості майбутніх учителів музичного мистецтва, на жаль методична діяльність не є пріоритетною.

Проілюструємо розподіл пріоритетів респондентів за видами професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Так, перший пріоритет віддала виконавській діяльності переважна більшість респондентів – 61,76% в ЕГ і 64,29% у КГ; навчальній – 17,65% в ЕГ і 15,71% у КГ; виховній – 13,24% в ЕГ і 11,43% у КГ; організаційній – 2,90% в ЕГ і 4,29% у КГ; дослідницькій – 2,94% в ЕГ і 1,43% у КГ; методичній – 1,47% в ЕГ і 2,86% у КГ. Водночас слід зазначити, що лише 1,47% студентів ЕГ та 1,43% майбутніх учителів музичного мистецтва КГ, аналізуючи передбачені методикою твердження (частина друга) висловили негативне ставлення щодо 2, 4, 5 позицій, які безпосередньо стосуються методичної діяльності («без методичної діяльності робота сучасного педагога не можлива», «від якості конспекту значною мірою залежить якість проведення уроку «Музичне мистецтво»», «розроблення методичних продуктів – важлива умова формування особистого педагогічного «почерку» педагога-музиканта»). Більшість із респондентів виявили до них нейтральне і позитивне ставлення.

За другим показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості» 11,76% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,86% – КГ продемонстрували достатній рівень; 47,06% і 42,86% студентів – задовільний; 41,18% ЕГ та 44,29% КГ – низький.

Засвідчимо, що за другим показником ментально-ціннісного критерію результати виявилися кращими за перший показник, але нижчими в порівнянні із результатами, отриманими за її третім показником. Схарактеризуємо їх.

Як бачимо з табл. 2.4., результати за третім показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Усвідомлення цінностей культури» на достатньому рівні було 13,24% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 14,29% – КГ. Для них пріоритетними виявилися цінності культури, яка розвивається, що кореспондується з такими особистісними властивостями, як ініціативність, інноваційність, активність, схильність до

ризиків і прагнення успіху в житті. Задовільний рівень продемонстрували 45,59% респондентів ЕГ і 42,16% – КГ, для яких є домінуючими цінності сучасної культури, тобто для них властиві на фоні інтересу до нововведень інертність щодо їх застосування і тим більше продукування, уникнення будь-яких ризиків, а значить і перебуває на периферії прагнення до активних змін, творчості і будь-якої ініціативності. Низький рівень засвідчили 41,18% студентів ЕГ та 42,86% – КГ, для яких першоприоритетними були цінності традиційної культури, що означає небажання будь-яких змін на перевагу чіткого дотримання сталих правил і приписів, неприйняття або байдуже ставлення до нововведень у різних сферах життєдіяльності.

Як демонструє таблиця 2.4., отримано такі узагальнені дані за показниками сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ментально-ціннісним критерієм аксіологічного компоненту: достатній рівень діагностовано в 11,27% студентів ЕГ і в 11,90% – КГ; задовільний – у 40,69% респондентів ЕГ та 38,10% – КГ; низький – у 48,04% досліджуваних ЕГ і 50,00% – КГ.

Отримані відповідно до ступеню прояву показників мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.5.

Як видно з таблиці 2.5, за показниками мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту методичної культури було одержано такі результати: за показником «Рефлексивність» достатній рівень зафіксовано у 13,24% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 12,86% – КГ, задовільний рівень виявили 63,24% респондентів ЕГ та 65,71% – КГ, низький рівень засвідчили 23,33% студентів ЕГ і 21,43% – КГ.

За показником «Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності» достатній рівень (внутрішній тип професійно-педагогічної мотивації) зафіксовано у 4,41% студентів ЕГ і 5,71% – КГ, задовільний рівень

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками мотиваційно-рефлексивного критерію на діагностувальному етапі експерименту (у %)

Показники мотиваційно-рефлексивного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Рефлексивність	13,24	63,24	23,33	12,86	65,71	21,43
Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності	4,41	30,88	61,76	5,71	31,43	63,86
Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності	14,71	55,88	29,41	15,71	51,43	31,43
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	10,79	50,00	30,21	11,43	50,00	38,57

сформованості досліджуваного показника (зовнішня позитивна мотивація) виявили 30,88% респондентів ЕГ та 31,43% – КГ, низький рівень (зовнішня негативна мотивація) – 61,76% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 63,86% – КГ.

За показником «Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності» достатній рівень зафіксовано у 14,71% студентів ЕГ і 15,71% КГ, задовільний рівень виявили 55,88% респондентів ЕГ та 51,43% – КГ, низький рівень – 29,41% майбутніх учителів ЕГ і 31,43% – КГ.

Загалом за показниками мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту методичної культури достатній рівень зафіксовано в 10,79% студентів ЕГ та 11,43% – КГ; задовільний рівень виявили 50,0% майбутніх учителів музичного мистецтва обох груп; низький рівень – 30,21%

респондентів ЕГ і 38,57% – КГ.

Для загальних рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на діагностувальному етапі педагогічного експерименту результати вимірювань за означеними критеріями (когнітивний, продуктивно-організаційний, ментально-ціннісний, мотиваційно-рефлексивний) було обчислено за середньоарифметичними даними. Отримані результати подано в таблиці 2.6 і рисунку 2.1.

Таблиця 2.6.

**Загальні рівні сформованості методичної культури
майбутніх учителів музичного мистецтва
на діагностувальному етапі експерименту**

Групи \ Рівні	Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна	8	12,50	32	46,20	28	41,30
Контрольна	9	13,25	31	44,50	30	42,25

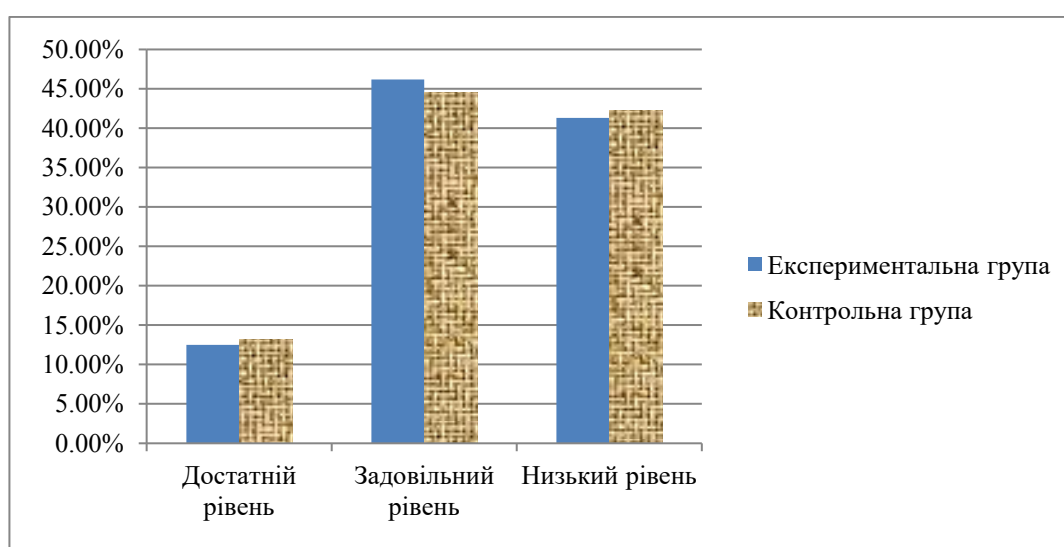


Рис. 2.1. Сформованість методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на діагностувальному етапі експерименту (у %)

Відповідно до розміщених у таблиці 2.6. і рисунку 2.1. результатів, методична культура на достатньому рівні була сформована у восьми (12,50%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та дев'яти (13,25%) – КГ. На задовільному рівні на діагностувальному етапі перебувало тридцять два студента ЕГ (46,20%) і тридцять один – КГ (44,50%). Низький рівень сформованості методичної культури зафіксовано у двадцяти восьми респондентів ЕГ (41,30%) і у тридцяти (42,25%) – КГ.

Подані в таблиці 2.6. і рисунку 2.1. узагальнені дані діагностувального етапу педагогічного експерименту демонструють, що в експериментальній і контрольній групах зафіксовано досить схожі результати. Водночас для збільшення достовірності отриманих експериментальних даних, наступне завдання цього етапу експериментальної роботи полягало в доведенні однорідності контрольної та експериментальної груп як таких, що належать до єдиної генеральної сукупності, а розбіжності в отриманих результатах не є статистично значущими. Для вирішення поставленого завдання було використано критерій однорідності χ^2 К.Пірсона.

За критерієм однорідності χ^2 К.Пірсона [19] було визначено й доведено однорідність сукупностей, якими обрано експериментальну і контрольну групи, у яких діагностувався рівень сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для цього було використано формулу:

$$\chi_{emn}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}$$

Порядкову шкалу $L=3$ складають визначені рівні сформованості методичної культури (достатній, задовільний і низький) до яких віднесено майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для респондентів експериментальної групи вектор рівнів сформованості методичної культури складає:

$$n = (n_1, n_2, n_3),$$

де n_k – кількість майбутніх учителів музичного мистецтва (у відсотках), які віднесені до k -го рівня.

$k = 1$ (достатній рівень),

$k = 2$ (задовільний рівень),

$k = 3$ (низький рівень).

Для респондентів контрольної групи вектор рівнів сформованості методичної культури складає:

$$m = (m_1, m_2, m_3),$$

де m_k – відсоток здобувачів вищої освіти, яких було віднесено до k -го рівня.

$k = 1, 2, 3$.

Критичне значення χ^2 було визначено за відповідною статистичною таблицею для рівня значущості 0,05, коли $L=3$.

Емпіричне значення критерію χ^2 на діагностувальному етапі експерименту ($\chi_{емп\ k}^2 =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n = (12,50; 46,20; 41,30)$, $m = (13,23; 44,50; 42,25)$.

У Додатку Ф подано додаткові розрахунки (таблиця 1).

Розрахунки за наведеною вище формулою дозволили отримати на діагностувальному етапі експерименту такі результати: емпіричне значення критерію χ^2 складає $\chi_{емп\ k}^2 = 0,645$.

Критичне значення критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 ($\chi_{0,05}^2 =$) та розміру градації кількості 3 складає 5,99.

Одержані результати дозволяють констатувати, що емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної на експериментальній груп на діагностувальному етапі експерименту менше критичного значення ($0,645 < 5,99$). Це засвідчує, що отримані характеристики експериментальної

та контрольної груп щодо рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, співпадають із рівнем значущості 0,05.

Отже застосуванням методу математичної статистики (критерій однорідності χ^2 К.Пірсона) доведено, що немає суттєвих розбіжностей між майбутніми вчителями музичного мистецтва контрольної та експериментальної груп, що доводить їх однорідність, а значить і правомочність порівнювати отримані результати на подальших етапах експериментальної роботи.

Отже, за результатами діагностувального етапу педагогічного експерименту дійшли висновку щодо необхідності розроблення й упровадження експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки з метою підвищення її рівня. Опису зазначеної методики і моделі її реалізації присвячено наступний підрозділ.

2.2. Модель та експериментальна методика формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

На виконання поставлених у дослідженні завдань і відповідно до логіки науково-педагогічного дослідження, наступним етапом дослідницької діяльності було розроблення моделі й експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що було здійснено на підставі результатів теоретичного аналізу науково-методичної літератури, з'ясування сутності досліджуваного феномену, його компонентної структури, обґрунтування педагогічних умов, які детермінують процес його формування, й отриманих унаслідок використання діагностувальних процедур даних.

Застосування модельного підходу розглядається як потужний чинник актуалізації ресурсів підвищення результативності професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах навчання в закладі вищої освіти (М.Вартофський, Б.О.Глінський, О.М.Дахін, В.В.Краєвський, В.Т.Лозовецька, Г.У.Матушинський, І.Б.Новик, Д.О.Новіков, Ю.П.Шапран, В.О.Штофф та ін.).

Доцільність застосування моделювання як методу педагогічного дослідження в контексті розроблення змісту, форм, засобів, технологій, методик і методів фахової підготовки до майбутньої професійно-педагогічної діяльності переконливо доводять праці С.І.Архангельського, А.М.Богущ, К.М.Гнезділової, С.О.Касярум, Н.В.Кічук, Т.І.Койчевої, В.М.Полонського, Р.М.Пріми, А.М.Растригіної, О.Є.Ребрової, В.О.Сластьоніна та інших учених. Моделювання як метод дослідження визначається як такий, «що ґрунтується на заміні певного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю)» [66, с.552]; як спосіб «дослідження конкретних феноменів, процесів або систем об'єктів завдяки створення і подальшого вивчення їх моделей» [14]; як «процес побудови, аналізу, вивчення, створення ієрархії та застосування моделей» [69]. З'ясування його сутності й особливостей застосування вважаємо доцільним розпочати із визначення поняття «модель».

«Модель» (у перекладі з лат. *modulus* – міра, образ, норма, спосіб) у найширшому трактуванні розуміється як аналог (схема, зразок, проєкт, знакова формула тощо), відтворення (валідне, подібне або спрощене) певного феномену, процесу, явища, системи як «фрагменту природної або соціальної реальності, породження людської культури» [78, с. 382]. Її також визначають як:

- штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуація), аналогічне іншому явищу, безпосереднє дослідження якого ускладнене або неможливе [41];

- «умовно подану чи матеріально реалізовану систему об'єктів або знаків, що відображає об'єкт дослідження, відтворює певні істотні властивості об'єкта-оригіналу й дозволяє отримати про нього нову інформацію» [80, с. 22];
- «особливу форму кодування інформації», причому не лише відомої, а й іще невідомої, яку можна унаочнити та після подальшого дослідження набути нові знання [46];
- «гіпотезу розгортання певного процесу (явища, феномена) як об'єкта пізнання і можливі результати цього процесу...» [23, с. 77].

У своєму дослідженні ми будемо послуговуватися визначенням цього поняття, поданого в «Енциклопедії освіти», де воно репрезентовано так: «уявна чи матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [18, с. 516]. Важливим вважаємо також урахування влучного твердження С.У.Гончаренка про те, що «жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток або описати його траєкторію руху ... науковцям при конструюванні моделей доводиться балансувати на межі їх повноти та валідності [11, с. 1120].

Дослідники наголошують на інтегративності та прогностичності методу моделювання, оскільки він дозволяє пов'язати досвід і теоретичні положення, поєднувати в процесі дослідження педагогічного об'єкта, явища, процесу експеримент зі створенням як наукових абстракцій, так і певних логічних конструкцій. Його основними принципами є наочність, об'єктивність, здійснюваність, інформаційна достатність, цілісність і визначеність, які й дозволяють адекватно відтворити найважливіші риси досліджуваного феномену, особливості його взаємодії з іншими об'єктами, передбачити можливу динаміку його змін [44, , с. 187].

Існують декілька класифікацій моделей, проте найбільш широко вживаною є така, що виділяє три їх види, як-от: фізичні (за природою схожі з

оригіналом), матеріально-математичні (за природою вирізняються від оригіналу (об'єкту пізнання), проте дозволяють здійснювати його математичний опис); логіко-семіотичні (містять певні, спеціально створені символи, знаки, структурні схеми) [41]. У педагогічних дослідженнях здебільшого використовують другий і третій види моделей. У нашому дослідженні йдеться про логіко-семантичну модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, якій властива відкритість, що зумовлює можливість її корегування та змінювання відповідно до нових запитів, мінливих потреб, вимог, сучасних соціогуманітарних реалій, інноваційних тенденцій у науковій та освітній галузях.

Перш ніж сформулювати й описати розроблену модель, розкриємо сутність категорій «процес» і «формування». Енциклопедичні джерела трактують «процес» (з латини *processus* – рух, просування) як «послідовну зміну станів», як «сукупність логічних етапів дії, спрямованих на досягнення поставленої мети» [4, с.478]. Освітній (педагогічний) процес характеризується як динамічний, спеціально організований спільний рух суб'єктів освіти до намічених цілей, опосередкований змістом та методами його здійснення в умовах соціокультурного середовища [49].

З позиції філософської науки «формування» розглядається як процес, що є антиподом хаосу і випадковості й має потужність здолати їх [1]. У площині психолого-педагогічного дискурсу його трактування здійснюється через поняття «результат» і «процес»; «становлення», «удосконалення» та «розвиток», спричинені впливом певних зовнішніх і внутрішніх, суб'єктивних та об'єктивних чинників, наслідком чого є позитивні якісні структурні особистісні зміни.

Отже, під моделлю формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів, що висвітлюють мету, методологічні підходи, етапи, передбачуваний результат, педагогічні умови, що сприяють

його досягненню, форми, методи та засоби їх реалізації (див. рис. 2.2.). Її основними функціями є: гностична, відтворювальна, перетворювальна, прогностична і збагачувальна, оскільки містить спрощене графічне (описово-макетне) уявлення про феномен, що досліджується (методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва), можливості та послідовність його поетапного формування, результат цього процесу, що може здобуватися за певних умов, нову інформацію про його властивості та розкриває перспективи її застосування [38].

Метою як «...серцевиною людської гідності і людського щастя...» [75, с.78], «завершальним результатом діяльності, що прогнозується і якого прагнуть досягти» [50, с. 654], розробленої моделі виступає формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Саме мета визначає зміст, характер і вектор розгортання активності суб'єктів освітнього процесу (викладачів закладів вищої освіти і студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва), зумовлює її тактику і задає стратегічні орієнтири.

У свою чергу методологічними орієнтирами, вихідними настановами, крізь призму яких буде здійснюватися пошук, конструювання і системна реалізація можливих шляхів і методів ефективного формування досліджуваного явища, інтерпретація здобутих унаслідок проведення експериментальної роботи результатів, виступають обрані в дослідженні методологічні підходи.

Вибір методологічних підходів спричинили їх конструктивний потенціал, організаційно-регулювальна потужність, специфічні властивості об'єкта і предмета започаткованого дослідження, його мета і завдання, а також обґрунтовані педагогічні умови, реалізація яких виступає стрижневою відмітною особливістю пропонованої формувальної методики [37]. Адже, як засвідчує М.Томпсон [71], методологічні орієнтири детермінують обрання системи тих методів і способів, які можуть бути застосовані з метою вирішення поставлених завдань і водночас дозволяють створити теоретичний

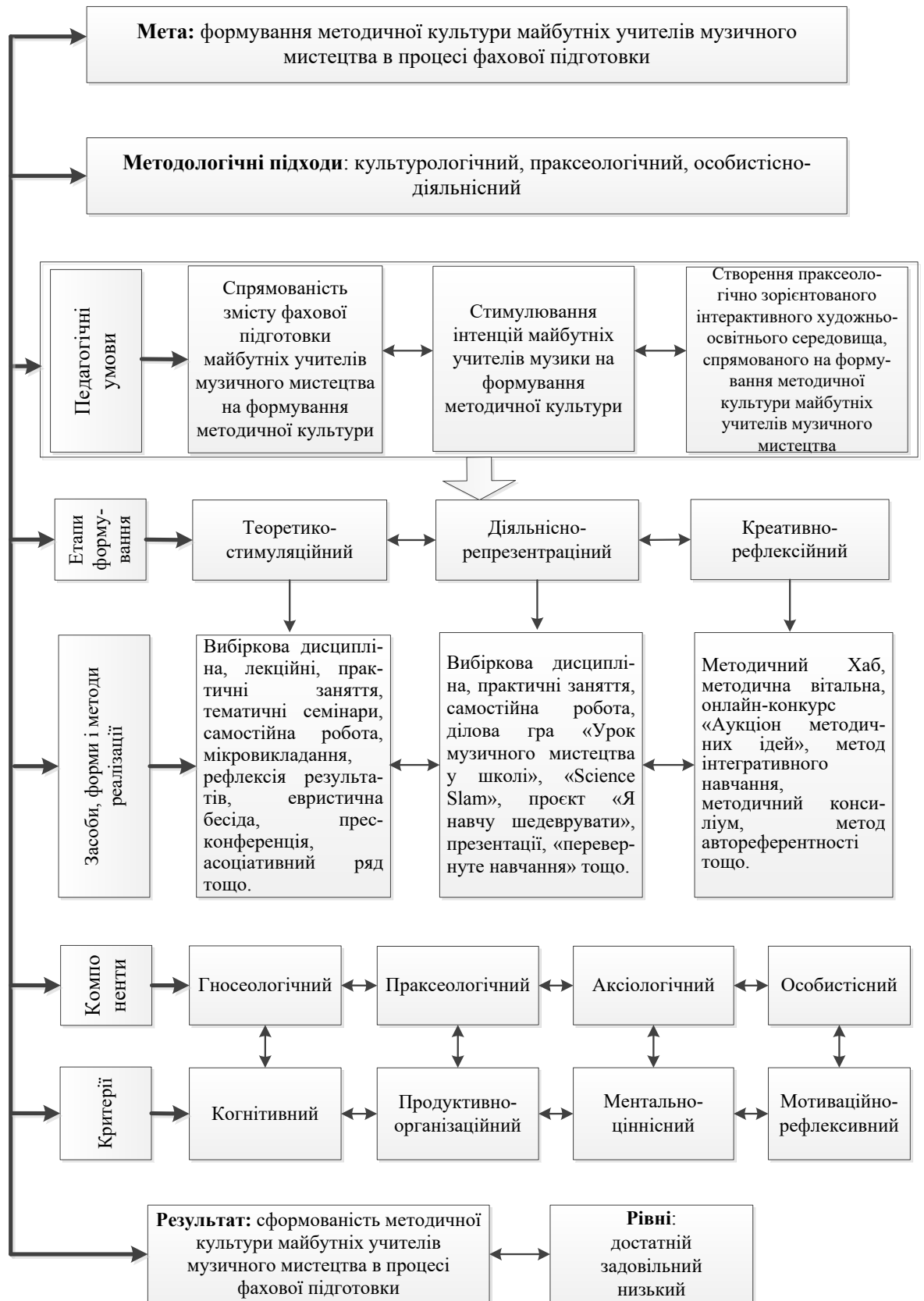


Рис. 2.2. Модель формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

фундамент такої системи.

Водночас урахування принципової значущості наведених у багатьох наукових дослідженнях [12; 16; 31; 35; 65 та ін.] переконливих відомостей про відсутність універсальних ознак, наявних деяких обмеженнях застосування того чи того методологічного підходу, вимагає здійснення їх оптимального холістичного поєднання, взаємодоповнення і взаємозбагачення, що дозволяє створити певну необхідну і достатню «методологічну рамку».

У започаткованому дослідженні таку «методологічну рамку» формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки утворюють культурологічний, праксеологічний та особистісно-діяльнісний підходи.

Важливим у процесі формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки є культурологічний підхід.

Культурологічний підхід у контексті педагогічної освіти розглядається як «сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [27, с. 167]. Він націлює на побудову освіти (у нашому дослідженні її метою є формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва) як культуровідповідної системи, у якій змістом трансляції виступає методичний складник соціокультурних надбань, процесуальний напрям має бути організований як культуротворчий процес, а стратегічним результатом виступатиме формування особистості майбутнього педагога-музиканта як «людини культури», здатної до самовираження у власній творчій діяльності, спроможної усвідомлювати розмаїття й відмітні особливості різновидів мистецтва, розкривати й транслювати учням властиві як певним епохам, так і окремим видатним митцям, які уособлювали або випереджували їх,

застосовані ними творчі методи й художньо-стильові атрибути тих чи тих мистецьких творів, спроможними до переживання їх емоційно-образного змісту і розгортання на цій основі полі аспектного художнього діалогу.

Особистісно-діяльнісний підхід повною мірою відповідає панівній у сучасному освітньому і науковому просторах гуманістичній парадигмі, визначальні постулати якої ґрунтуються на необхідності «цілісного врахування властивостей людини, де природний складник виступає поряд із соціальним, духовним та особистісним» [54, с. 227], визнанні її першорядної цінності, унікальності, права на вільний різнобічний розвиток і повноцінну самореалізацію.

У дослідженні із формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва особистісно-діяльнісний підхід, що породжений «злиттям» двох підходів – особистісного (суб'єктного) і діяльнісного, націлює на активізацію в освітньому процесі закладу вищої педагогічної освіти особистісних засад, створення умов для реалізації потенціалу самотворення майбутнього фахівця через опанування методико-педагогічного знання й активне продуктивне «діяння» як основи «власне людського способу буття» [21]; конструювання та організацію цього процесу з визнанням особистості здобувача освіти як його самоцінного суб'єкта, мети і головного результату. При цьому визначальними характеристиками суб'єкта як неповторного носія «цінностей, світогляду, смислів, емоцій і почуттів» визнано здатності «усвідомлювати мотиви, ставити й коригувати цілі і завдання, розуміти та самостійно будувати траєкторію власних дій і вчинків, оцінювати ступінь їх відповідності запланованому результату» [3]. Це особливо важливо, зважаючи на специфіку діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже мистецтво, зокрема й музичне як «індивідуально неповторне і суб'єктивно виражене естетичне відображення дійсності» [40, с. 74], з одного боку вимагає від того, хто стає для учнів його «провідником», бути духовною особистістю, яка прагне до постійного самовдосконалення і саморозвитку, а з іншого, бути здатним творчо

працювати, використовувати, здійснюючи педагогічну дію, і продукувати відповідні необхідні для її здійснення методичні продукти, які дозволяють розкривати своїм учням світ мистецтва і прищеплювати прагнення до самостійної естетичної діяльності.

У контексті досліджуваної проблеми особистісно-діяльнісний підхід виводить активну і продуктивну діяльність суб'єктів освіти у площину її центрованості на індивідуальних запитах, здібностях, особистісному потенціалі, духовних потребах та особистих прагненнях тих, хто її здобуває, що у свою чергу детермінує відповідний вибір необхідного методичного інструментарію та зумовлює професійно-педагогічне і мистецьке становлення особистості.

Обґрунтовуючи доцільність застосування праксеологічного підходу в процесі формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, вслід за І.А.Колесніковою, А.Ф.Линенко, А.Е.Марон, О.В.Титовою, розуміємо його як «загальну стратегію побудови успішної діяльності з позицій її результативності» [43, с. 29], «цілеспрямовану систему принципів, що визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і демонструють процес перетворення знань на безпосередню продуктивну силу [26, с. 203].

Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в площині праксеологічного підходу, як засвідчують дослідження І.А.Колеснікової [26], І.В.Коробової [29], А.Ф.Линенко [43], А.Е.Марон [43], Є.В.Титової [26], Є.М.Проворової [58], Т.А.Садової [64], О.Ю.Уточкіної [74] та інших учених, націлює на усвідомлене, раціонально-доцільне єднання теорії і практики музично-педагогічного процесу через вивчення й упровадження цінностей і змісту методико-педагогічної діяльності, особистісних якостей, соціокультурних норм, соціальних і суб'єктних цілей, вибір оптимальних дій і процедур як «об'єктів ідеальної або матеріально-зразкової форми» [58, с.12], здійснення доцільної корекції професійної та/або квазіпрофесійної діяльності, що

зумовлює її успішність та ефективність і розгортає перспективи розширення «професійного діапазону» [58]. Наголосимо, що усвідомленість практичних дій з позицій праксеологічного підходу може бути досягнена через особистісне самопізнання суб'єктів освіти.

Як відомо, методична діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність «інструментальних уявлень», здатності до усвідомленого і доцільного вибору та/або продукування і застосування методичних продуктів (форм, засобів, методів, прийомів, методик, технологій тощо), необхідних для вирішення завдань музичної освіти учнів. Практиологічний підхід націлює на розгляд такої діяльності як діяльності нормувальної, процедурної, алгоритмізованої, якій властиві такі риси, як усвідомленість, цілеспрямованість, обґрунтованість, гарантована результативність, адекватність, продуктивність, раціональність і надійність [58].

Відповідно до створеної моделі, логіку процесу формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки задає розгортання взаємопов'язаних етапів, а саме: теоретико-стимуляційного, діяльнісно-репрезентаційного і креативно-рефлексійного. Їх взаємозв'язок і взаємозумовленість забезпечує цілісний характер процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури. Системності цьому процесу додає комплексна реалізація на всіх трьох етапах формувального експерименту визначених педагогічних умов (спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва).

Теоретико-стимуляційний етап був спрямований на актуалізацію, збагачення та розширення опорних методико-педагогічних знань,

ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва із сутнісними характеристиками методичної культури як соціокультурного феномену й особистісного новоутворення, її генезою і перспективою формування та розвитку на етапі фахової підготовки в закладі вищої освіти, усвідомлення здобувачами вищої освіти освітньо-мистецьких і методико-педагогічних цілей і завдань, значення методичної культури для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності, стимулювання їхнього цілепокладання на формування методичної культури.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі засоби, форми і методи: вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», лекційні, практичні заняття, тематичні семінари, самостійна робота, мікрвикладання, рефлексія результатів, евристична бесіда, прес-конференція, асоціативний ряд тощо.

Діяльнісно-репрезентаційний етап був присвячений розкриттю особистісного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію продуктивної методико-педагогічної і музично-педагогічної діяльності, здатностей здійснювати, осмислено використовуючи набуті знання і життєвий досвід, адекватний культуровідповідний вибір методичного інструментарію для вирішення ситуацій і завдань музичної освіти.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі засоби, форми і методи: вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», практичні заняття, самостійна робота, ділова гра «Урок музичного мистецтва у школі», «Science Slam», проєкт «Я навчу шедеврувати», презентації, «перевернуте навчання» тощо.

На креативно-рефлексійному етапі максимальна увага була сконцентрована на актуалізації самоорганізації креативної методичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, на виведенні їх у рефлексивну позицію щодо відбору та продукування як традиційного, так і

інноваційного методичного інструментарію та доцільну екстраполяцію його у площину сучасної мистецької освіти учнів.

Для реалізації поставлених завдань було використано такі засоби, форми і методи: «Методичний Хаб», методична вітальня, онлайн-конкурс «Аукціон методичних ідей», метод інтегративного навчання, методичний консиліум, метод автореферентності тощо.

Досягненню запланованого результату, а саме – сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, структура якої вміщує гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний та особистісний компоненти, а рівень сформованості діагностується через когнітивний, продуктивно-організаційний, ментально-ціннісний, мотиваційно-рефлексивний критерії із відповідними показниками – сприяла комплексна реалізація у процесі фахової підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти всього зазначеного вище комплексу взаємопов'язаних елементів моделі.

Експериментальна методика формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки передбачала роботу зі студентами освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» впродовж двох років (3–4 курси) через комплексну реалізацію визначених педагогічних умов і поетапне (теоретико-стимуляційний, діяльнісно-репрезентаційний, креативно-рефлексійний етапи) впровадження моделі.

Змістоутворювальним ядром експериментальної методики була вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», яка через розгортання авторського розуміння сутності феномену «методична культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», виокремлення його сутнісних ознак і структурних складників приводила здобувачів освіти до усвідомлення його значущості,

особливостей і шляхів формування в межах фахової підготовки в педагогічному університеті. Вона логічно продовжує і доповнює цикл психолого-педагогічних, методичних і фахових дисциплін, зокрема таких, як «Педагогіка», «Педагогіка мистецтва», «Загальна і вікова психологія», «Методика викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти», «Інноваційні засади викладання музичного мистецтва в школі», «Інформаційно-комунікативні технології в музично-творчій діяльності» тощо.

Відповідно до положення про освітній процес, вибіркова дисципліна була розрахована на 3 кредити ЄКТС (усього 90 годин), із них аудиторних – 30 годин, з яких 14 годин лекційних і 16 годин – практичних занять. Самостійна робота була розрахована на 60 годин.

Метою елективного курсу «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» було стимулювання позитивної настанови здобувачів вищої музично-педагогічної освіти на формування методичної культури, усвідомлення її сутності та значущості в реалізації власного професійного і виконавського потенціалу, активізація потреби в оволодінні нею через опанування методичними знаннями й уміннями, необхідними для ефективного виконання завдань майбутньої професійної діяльності.

Програму розробленої вибіркової навчальної дисципліни наведено в додатку Х.

Принагідно зауважимо, що і композиція, і зміст, і методика проведення всіх форм і методів навчання, використаних в експериментальній методиці, були підпорядковані комплексній реалізації педагогічних умов, а саме: спрямованості змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулюванню інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної

культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Навчальні досягнення майбутніх учителів музичного мистецтва в межах пропонованої вибіркової навчальної дисципліни визначалася через результати усного опитування, тестування, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, підготовку презентацій і доповідей, участі в проектній діяльності.

Лекційні заняття як «джерела живого знання», збагаченого особистісними смислами, цінностями, почуттями і переживаннями викладача, що визначають «реперні точки» в інформаційному потоці, який підлягає опрацюванню, вважали важливим інструментом формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що створює простір для спільної з викладачем розумової діяльності, партнерського діалогу, розв'язання методико-педагогічних проблем, розгортає перед ними стратегії здобуття нових методичних знань і розумові моделі вироблення власного ставлення до теоретичних та практичних реалій мистецької освіти.

Практичні заняття і тематичні семінари було застосовано з метою поглибленого вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва теоретичних проблем курсу, набуття методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду, мотивації студентів до здійснення методико-педагогічної діяльності та формування відповідно до поставлених тактичних цілей через виконання різноспрямованих і різнорівневих (рецептивні, репродуктивні, продуктивні) практикозорієнтованих завдань методичних умінь і навичок, розвитку логічного мислення та особистісних якостей здобувачів вищої освіти, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності.

Самостійна робота як форма організації навчання набуває все більшого значення за сучасних реалій практики вищої освіти. Її застосування у процесі формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва допомагає їх виведенню на суб'єктний рівень здобуття вищої освіти, сприяє

усвідомленню навчальної інформації, її «ідентифікації з особистістю студента» (В.Ражнікова), поглибленню і систематизації теоретичних знань, їх «енциклопедизації», оволодіння методами їх практичного застосування для вирішення практикозорієнтованих методико-педагогічних завдань музичної освіти учнів.

Зауважимо, що технологія здійснення обов'язкової і добровільної самостійної роботи, виконуваної здобувачами вищої музично-педагогічної освіти як в аудиторний, так і в позааудиторний час, передбачала визначення майбутніми вчителями музичного мистецтва мети і завдань її виконання, планування способів їх реалізації, самомотивацію, самоконтроль і самокорекцію виконуваних дій і операцій, рефлексію отриманих результатів. Вона включала (за П.І.Підкасистим [56] як відтворювальні (наприклад, «підготуйте відповідь на запитання «Які методичні продукти є результатом методико-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва?»») та реконструктивно-варіативні (наприклад, «доберіть аргументи до участі в диспуті «Чи потрібна методична культура сучасному вчителю музичного мистецтва?»»), так і евристичні (наприклад, «наприклад, «підготуйте презентацію з теми «Генеza і становлення методичної культури як соціокультурного феномену») та дослідницькі (творчі) типи самостійних робіт (наприклад, «складіть конспект уроку «Музика» на засадах особистісно зорієнтованої дидактики»).

На теоретико-стимуляційному етапі в межах першого змістового модулю «Феноменологія і методологічні засади формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва» для реалізації педагогічної умови «Спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури» було проведено лекційне заняття проблемного характеру «Методична культура як соціокультурний феномен». Його первинним завданням було сприяння виникненню інтересу до курсу, стимулювання позитивної навчально-професійної мотивації, інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на

формування методичної культури. Перше лекційне заняття було присвячене висвітленню генезису і становленню методичної культури як соціокультурного феномену, розгляду її у площині загальної і професійно-педагогічної культури, здійсненню категоріального аналізу методичної культури.

Розгортання змістового ланцюга, що логічно та історично склався в науковому тезаурусі, а саме «культура – професійна культура – педагогічна культура – методична культура»; «загальна культура особистості – професійна культура особистості – професійно-педагогічна культура особистості – методична культура педагога – методична культура вчителя музичного мистецтва» та дозволило викладачеві разом із майбутніми вчителями музичного мистецтва з'ясувати походження, виникнення й сутність методичної культури як соціокультурного феномену й особистісного новоутворення.

Забезпечення вимог сучасної дидактики щодо активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти було реалізовано через організацію активного обговорення поставлених проблем через систему проблемних і навідних запитань на основі актуалізації наявних знань і особистісного досвіду студентів, наприклад: «Як Ви розумієте поняття «культура?»», «Що вміщує культура як усеосяжний феномен?»», «Які види культури Вам відомі?»», «Чим відрізняється загальна культура від педагогічної?»», «Який між ними зв'язок?»», «Наведіть риси сучасного вчителя музичної культури, якому притаманний високий рівень виконавської культури», «Наведіть риси сучасного вчителя музичної культури, якому притаманний високий рівень педагогічної культури», «Наведіть риси сучасного вчителя музичної культури, який володіє методичною культурою» тощо.

Важливим результатом проведеного лекційного заняття був висновок, зроблений майбутніми педагогами-музикантами про те, існує методична культура як соціокультурний феномен, що вміщує накопичені впродовж багатьох поколінь методичні артефакти, вивчати, опановувати й

примножувати які необхідно кожному педагогові, а методична культура особистості є власним професійним надбанням конкурентоздатного вчителя, формування якого є важливим завданням фахової музично-педагогічної освіти.

Продовженням лекції було тематичне семінарське заняття, що було проведено в режимі «мікрвикладання». Підготовка до нього передбачала опрацювання майбутніми вчителями музичного мистецтва довідкової і психолого-педагогічної літератури, Інтернет джерел, підготовка педагогічного тезаурусу у вигляді розробленого кожним здобувачем вищої освіти педагогічного словника, що вміщував ключові поняття теми і розроблення презентації з теми «Методична культура як соціокультурний феномен: зародження і розвиток». Така форма проведення заняття сприяла вирішенню традиційних для тематичного семінарського заняття завдань, як-от глибоке опрацювання здобувачами освіти теоретичного матеріалу, його активного усвідомлення, оскільки потребувала не лише його пошуку, а й структурування, узагальнення, знаходження ключових і визначальних моментів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків з подальшою візуалізацією. Ця діяльність сприяла розвитку логічного мислення, а також й удосконаленню аналітичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зауважимо, що виходячи зі специфічних особливостей майбутньої професійної діяльності студентів-учасників формувального етапу педагогічного експерименту, радили супроводжувати презентаційні слайди відповідними музичними фрагментами, музичними творами, які відображали їхнє емоційне ставлення до пропонованої інформації та/або завдяки створеному ними ідеального (музичного) образу сприяли її кращому усвідомленню й асоціативному запам'ятовуванню.

Для активізації пізнавальної активності студентів, які в процесі мікрвикладання виступали у ролі слухачів, і для забезпечення емоційно-позитивного діяльного сприйняття, пропонували їм під час перегляду презентацій, що супроводжувалися музичними творами, візуалізувати за

допомогою рухів сприйняте (використання методу «візуалізація музичного сприймання»).

Зазначимо, що проведення заняття в режимі мікрвикладання виводило його у статус інтегративної форми, оскільки дозволяло вирішувати суто практичні завдання, серед яких і набуття практичного досвіду здійснення квазіпедагогічної діяльності, створювала можливість віднайдення як у теоретичному матеріалі, так і в практичному його опрацюванні особистісного смислу, а значить і наближувало до реалізації другої педагогічної умови – стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури.

Важливим складником описаного заняття була рефлексія результатів через відповіді на запитання «Що у мене вийшло добре?», «Що у мене не вийшло?», «Чому так сталося?», «Як із цим справилися інші?», «Що їм допомогло?». Відповіді на ці запитання дозволили здобувачам вищої музично-педагогічної освіти не лише краще зрозуміти себе, усвідомити свої дії та їх результати, аналізувати власні і своїх товаришів методичні знахідки та невдачі, а отже виводили в оцінну позицію щодо діяльності інших, без чого не можливо орієнтуватися в потоці інформації та доцільно обирати методи, необхідні для застосування в ситуаціях, вирішення яких вимагає освітній процес.

Лекційне заняття з теми «Роль і значення методичної культури у професійній діяльності вчителя музичного мистецтва» було проведення у формі евристичної бесіди, упродовж якої здійснювалося розкриття теми через опертя на набутий на попередніх етапах навчання і власної виконавської та педагогічної діяльності (у період педагогічної практики) особистий досвід здобувачів вищої освіти. Студенти завдяки запитанням, які мали як уточнювальний і доповнювальний, так і пошуково-проблемний характер, актуалізували наявні знання, щодо таких педагогічних феноменів, як «метод», «методика», «методичний прийом», «технологія», «педагогічна технологія», з'ясували, яке із них належить до найдавніших дидактико-

методичних понять, визначали який із описаних феноменів реалізується через уявлення про незмінну ідеальну послідовність і результат діяльності, який може бути описаний і представлений у вигляді дидактичної моделі, котрий виводиться як наслідок об'єктивних властивостей змісту освіти та способів її засвоєння; якому притаманні наукова обґрунтованість, чіткий і незмінний алгоритм педагогічної дії і відносно гарантований результат, тощо.

Під керівництвом викладача, яким виступав у ролі ініціатора і модератора бесіди, який забезпечував її науково-методичний та організаційний супровід, разом з'ясовували особливості проявів методичної культури сучасного вчителя музичного мистецтва і доходили висновків щодо її ролі і значення для здійснення успішної, продуктивної і результативної професійної діяльності. Важливим результатом, що його було досягнуто наприкінці заняття, був висновок про те, що культура, зокрема й методична культура, не є чимось сталим і таким, що існує десь «ззовні», «поруч» із педагогом, вона змінюється і збагачується «тут і зараз» завдяки його діяльності, а тому функція культуротворення властива кожному сучасному педагогу, який здатний до неї через впровадження, удосконалення, модифікацію й утворення нових методичних продуктів (методів, прийомів, дидактичних і методичних матеріалів, методик, технологій тощо).

Продовженням цієї роботи було проведення практичного заняття у формі ділової гри «Урок музичного мистецтва у школі». Як відомо, перевагами ділової гри є на тлі комфортної для її учасників релаксаційної атмосфери, що значною мірою сприяє зміні їхнього ставлення до процесу навчання, дозволяє кожному її учаснику максимально розкрити і виявити педагогічні здібності, знання й уміння, зокрема щодо оволодіння методами спостереження, аналізу й узагальнення педагогічних явищ, прийняття оптимальних рішень, формулювання висновків і методичних рекомендацій. Ділова гра розширювала практичний досвід здобувачів вищої музично-педагогічної освіти та полегшувала процес його набуття завдяки певному

спрощенню багатомірної, поліфакторної, складної педагогічної реальності через утворення її моделі, що все ж таки відтворює найсуттєвіші риси професійної діяльності.

Підготовка студентів до цього практичного заняття вимагала добору ними через аналіз і вибір із викладених в Інтернет-просторі відео уроків (зокрема й на платформі «Сучасний урок») двох таких, які, на їхню думку були вдалими (учитель оволодів методичною культурою на достатньому рівні) та мали певні недоліки (рівень методичної культури вчителя музичного мистецтва не набув досконалості).

Методика проведення ділової гри передбачала створення ігрових умов, повідомлення учасників гри щодо регламенту їхніх дій, ознайомлення з правилами і завданнями, які мають бути вирішені впродовж заняття. З учасників ігри було обрано «журі», до складу якого входили «критики» та «захисники», решта членів експериментальної групи розподілилися на команди (3–5 осіб у кожній команді). Кожна команда обрала капітана, розпорядження якого, за правилами гри мали обов'язково виконувати всі її гравці.

Першим завданням для кожної команди був перегляд підготованих відеофрагментів уроків та їх обговорення за наступним алгоритмом, який було оприлюднено заздалегідь:

- 1) ознайомлення (загальна картина та враження від побаченого і почутого);
- 2) аналіз наявної «партитури уроку», завдяки якій він сприймається як закінчений фрагмент художньо-освітнього процесу;
- 3) художня цінність, мистецька досконалість, «єдність змісту та форми», доцільність, відповідність віковим особливостям учнів і завданням уроку дібраного і використаного музичного матеріалу;

- 4) здатність учителя належним чином проілюструвати запропонований учням музичний матеріал, розширювати і збагачувати учнівський художній тезаурус;
- 5) виявлення здатності вчителя вибудовувати оптимальну логіку взаємодії з учнями;
- 6) наявність епізодів уроку, що за впливом на учнів (моральним, естетичним, емоційним тощо) є визначальними для вирішення його завдань;
- 7) спроможність учителя розкрити перед учнями «суб'єктивну емоційну програму» використаного впродовж уроку музичного матеріалу;
- 8) виділення основних «фарб» уроку, наявність єдиної доцільної «палітри» методичних прийомів;
- 9) оптимальність «темпоритму» уроку [45; 58; 61; 64 та ін.].

Далі команди обирали два найкращих і найгірших фрагмента і презентували їх, обґрунтовували свій вибір та коментуючи ті методичні прийоми, які використовував (доцільно або не доцільно) вчитель музичного мистецтва. Члени журі підтримували («захисники»), або піддавали конструктивній критиці («критики») вибір кожної із команд. Наведемо приклади висловлювань студентів. Почнемо із критиків: «Учитель був захоплений матеріалом, але забув про те, що потрібно взаємодіяти з учнями» (Наталія А.); «Мені здається, що для учнів 4 класу «Добре темперований клавір» (Нім. *Das wohltemperierte Klavier*) І.С.Баха поки пропонувати зарано» (Христина К.); «Учитель не був націлений на залучення учнів до активної діяльності» (Олена Т.). «Захисники» наводили такі аргументи: «Учитель обрав дійсно високохудожній твір і дуже емоційно його виконав» (Тетяна К.); «Я вважаю, що вчитель музичного мистецтва немов би став одним цілим з інструментом і це мені дуже сподобалося» (Марина К.); «Мені сподобалося те, як шкільний учитель артикулював музичні фрази» (Маргарита М.); «Учитель, немов би став єдиним цілим із композитором, він передавав його

душу» (Ірина Ж.). Такий аналіз, що «виводив» студентів в оцінну позицію, сприяв розвиткові їхнього критичного мислення, сприяв подальшому формуванню рефлексивності, відбувалося стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури як особистісного новоутворення.

Дискусію за результатами ділової гри завершило підведення підсумків та обрання із запропонованих для групового перегляду найкращого і найгіршого фрагментів уроку.

Підсумковим завданням для всіх учасників команд було складання «професійного портрету вчителя музичного мистецтва із розвиненою методичною культурою». Зауважимо, що до рис, які учасники гри виділили у складеному «портреті» були: виконавська досконалість, методична компетентність, любов до учнів, емоційність, знання й уміння музичної і суто педагогічної спеціалізації, зокрема: реалізовувати дидактичні принципи музичної педагогіки (доступність, поєднання загальнолюдського і національного аспектів змісту освіти, наступності, спрямованість на поліхудожнє виховання учнів, креативності, діалогічності, варіативності змісту, методів і технологій мистецької освіти, інтегративність, цілісність, систематичність і послідовність [45; 58; 61; 64]), традиційні та інноваційні форми, методи і прийоми організації художньої результативної особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями.

Лекційне заняття з теми «Методологічні підходи щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» було проведено у формі прес конференції. Напередодні його проведення студенти отримали перелік проблем, які мають бути опрацьовані на занятті, а саме: «Особливості культурологічного підходу щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», «Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва через призму особистісно-діяльнісного підходу», «Аксіологічний підхід як методологічний фундамент формування методичної

культури майбутніх учителів музичного мистецтва». Ознайомлення із рекомендованою літературою дозволило майбутнім учителям музичного мистецтва отримати необхідну наукову інформацію щодо тематики лекційного заняття. Завданням кожному здобувачеві вищої музично-педагогічної освіти було складання одного-двох запитань, відповіді на які викладача давало їм можливість краще усвідомити теоретичні аспекти проблеми, що розглядається і задавало «вектор розуміння», створювало її своєрідний (за І.А.Зязюном) «загальний контур», створювало умови для отримання «інтелектуальної і моральної втіхи від спільної діяльності» [20, с.304].

Перед початком лекційного заняття студентам пропонувалося покласти записки із питаннями до «Скриньки запитань». Лекційне заняття проходило у формі відповідей викладача на поставлені студентами запитання. Наведемо деякі з них:

- «Методологія і методологічний підхід – це одне і те саме?» (СлізаветаТ.);

- «Як методологія впливає на практичну діяльність учителя?» (Маріанна К.);

- «Культура і культурологічний підхід – це споріднені поняття?» (ІринаЖ.);

- «Індивідуальний підхід і особистісно зорієнтований підхід – як вони співвідносяться? (Маргарита М.);

- «Аксіологія – це наука про цінності, а аксіологічний підхід – про застосування цінностей?» (Катерина Т.);

- «Як аксіологічний підхід може допомогти у формуванні методичної культури?» (Марина К.).

Для закріплення знань, одержаних під час лекційного заняття, було проведено семінар з використанням технології «Science Slam», у якій викладач виступав модератором тієї наукової комунікації, яка розгорталася на тлі підготовлених студентами доповідей під загальним лозунгом «Мое

відкриття» за такими темами: 1 блок: «Особливості культурологічного підходу як методологічної основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»; «Особливості особистісно-діяльнісного підходу як методологічного орієнтиру формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»; «Особливості аксіологічного підходу як методологічної основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»; 2 блок: «Пріоритетність культурологічного підходу щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»; «Домінантність особистісно-діяльнісного підходу щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»; «Пріоритетність аксіологічного підходу щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва». За правилами технології «Science Slam» виступи студентів не могли тривати більше, ніж 10 хвилин. Вони у першому блоці представляли собою наукові повідомлення з обов'язковим позначенням власної позиції промовця, а в другому – наукові повідомлення з елементами змагання, оскільки доповідачі мали переконати аудиторію в пріоритетності саме «свого» наукового підходу. Результатом був висновок про необхідність інтеграції методологічних підходів, які доповнюють і збагачують процес формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Водночас у такий спосіб студенти не лише поповнювали і збагачували теоретичні знання, а й у них формувались культуровідповідна професійно-методична спрямованість, особистісні якості, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності, вони набували практичних вмінь, що необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності. А отже, це заняття наповнилося й аксіологічним змістом.

На одному із практичних занять була застосована технологія «Асоціативний ряд», що допомагала майбутнім учителям музичного мистецтва вибудувати власний науковий тезаурус, адже, як відомо усвідомлене розуміння і доречне застосування студентами наукових термінів,

запобігання бездумного «жонгливання» словами, є завжди проблемним завданням для всіх учасників освітнього процесу. Застосуванню зазначеної технології передувало онлайн-тестування, для проведення якого було створене тестове завдання (Додаток Ц) із застосуванням ресурсу Google forms.

Тестування майбутні вчителі музичного мистецтва проходили на платформі Office 365 із подальшою автоматичною перевіркою й самооцінюванням, яке студенти здійснювали за пропонованим у тестовому завданні ключем. Цей вид роботи дозволив здобувачам вищої освіти актуалізувати набуті на попередніх етапах музично-педагогічної освіти знання, сприяв розширенню їхнього світогляду, стимулював до самонавчання та саморозвитку.

Пропонований для розгляду майбутніми вчителями музичного мистецтва асоціативний ряд (див. табл. 2.7.) складався із таких понять:

Таблиця 2.7.

Асоціативні ряди

ПОНЯТТЯ	АСОЦІАЦІЯ
1. Виховання	
2. Розвиток	
3. Навчання	
4. Педагогіка	
5. Художньо-освітній процес	
6. Зміст мистецької освіти	
7. Культура	
8. Педагогічна культура	
9. Методична культура	
10. Методологія	
11. Метод	
12. Прийом	
13. Методика	
14. Педагогічна технологія	
15. Людина	
16. Індивідуальність	
17. Індивід	

18. Діяльність	
19. Особистість	
20. Формування	
21. Принцип навчання	
22. Дидактика	
23. Форма організації навчання	
24. Закономірності мистецької освіти	
25. Метод навчання	
26. Знання	
27. Уміння	
28. Навички	
29. Музика	
30. Музична освіта	

виховання, розвиток, навчання, педагогіка, художньо-освітній процес, зміст мистецької освіти, культура, педагогічна культура, методична культура, методологія, метод, прийом, методика, педагогічна технологія, індивід, особистість, людина, діяльність, принципи навчання, дидактика, форма організації навчання, закономірності мистецької освіти, музика, музична освіта, метод навчання, знання, уміння, навички.

Студенти заповнювали запропоновану таблицю відповідно до тих асоціацій, які викликало в них те чи те поняття. Як відомо, застосування цього методу дозволяє завдяки підключенню емоційно-образної форми пізнання підвищити ефективність усвідомлення навчальної інформації.

Роботу над педагогічним тезаурусом продовжив диспут, тему для якого задало висловлювання «Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом» [15].

У ході диспуту студенти висловлювалися як «за», так і «проти» наведеного твердження. Наприклад, Марина Р. пригадала такі особливості мистецької діяльності, як «інтуїтивність», «суб'єктна емоційність», яких позбавлена, на її думку, технологічна діяльність. Світлана М. назвала такі властивості технологічної діяльності, як «алгоритмічність» і «результативність». Студентка Катерина Т. вважає, що музичному мистецтву

також властива алгоритмічність, оскільки робота над музичним твором – це певна усталена послідовність дій, а Каріна Т. навела думку І.А.Зязюна про те, що «Мистецтво базується на інтуїції, а технологія – на досягненнях». Серед особливостей педагогічних технологій студенти також визначили такі: результативність (Єлізавета Т.); відтворюваність (Маріанна К.); прогнозованість результату (Тетяна Ш.). Результатом обговорення стала завершальна фраза цитати К.В.Завалко – «З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім все розпочалося спочатку» [15, с. 270].

На наступному – діяльнісно-репрезентаційному – етапі експериментальної методики в межах другого змістового модулю «Формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у просторі закладу вищої освіти» елективного курсу студенти взяли участь у проєкті «Я навчу шедеврвати», виконанню якого передували лекційні заняття «Сутність і значення гносеологічного та праксеологічного компонентів у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки», «Сутність і значення аксіологічного та особистісного компонентів у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки» і «Результативність формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки».

Участь у проєкті передбачала демонстрацію результатів діяльності у вигляді таких методичних продуктів, як-от: презентація «Шедевр світової музичної культури» і створення веб-сайту «Методична мобільність учителя музичного мистецтва». Наголосимо, що при виконанні проєкту заохочували його учасників до постійного обміну думками, замислами, інформацією, до обговорення зробленого, до, у разі потреби, обґрунтовано критичного ставлення до почутого й обстоювання власної позиції, з обов'язковою її логічною аргументацією. Таке спілкування, по перше сприяло створенню праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, а по-друге допомогало майбутнім учителям музичного

мистецтва бути рефлексивними, креативними, підштовхувало до саморозвитку, і, як наслідок, самореалізації.

Так, для створення презентації «Шедевр світової музичної культури» кожен студент обирав для себе музичний твір відповідно до віку учнів, для сприймання яких він пропонувавсь, згідно програмних вимог і своїх власних музичних уподобань. Здобувачам вищої освіти нагадували про необхідність реалізувати види, що є визначальними в музично-педагогічній професійній діяльності вчителя музики, як-от: «музично-конструкторська (розроблення методичної моделі художньо-педагогічної побудови уроку музики), музично-виконавська (відтворення музичного твору), музично-комунікативна (забезпечення спільного сприйняття і переживання музичного твору), музично-організаторська (організація спільної діяльності учнів і вчителя)» [58, с. 336–337].

Алгоритм роботи включав продумування і розроблення вступної частини презентації, у якій би розкривалась її мета, автор здійснював необхідну самопрезентацію, а слухачі зацікавлювалися б її змістом. Основна частина передбачала продумування її логічної і чіткої структури, необхідної технології проведення, потрібних за її внутрішньою логікою засобів візуалізації та занурення. У підсумковій частині мали бути чітко відстежуватися її підсумки, та здійснюватися завершальне естетичне оформлення.

Оцінці підлягали:

- «зануреність» у культурний контекст як самого студента, так і здійснене ним «занурення» учнів у текст духовної культури людства;
- артистизм виконавця;
- наявність імпровізації;
- застосування «синтезу мистецтв»;

- доречність і результативність методичної дії, яка допомогла слухачам зрозуміти музичний твір, відчутти нюанси почуттів, заохотити до власної творчої діяльності, розвинути естетичний смак

Діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва у рамках проекту сприяла розкриттю їхніх творчих можливостей і методичних здібностей, намічанню суб'єктно значущих і фахово цінних перспектив, формування умінь результативного й ефективного вирішення методико-педагогічних проблем мистецької освіти.

Використання методу «перевернуте навчання» у межах елективного курсу «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музики», розкривало для здобувачів вищої освіти можливість виступити у подвійних ролях: учителів музичного мистецтва (які безпосередньо створюють методичний контент і організовують художньо-освітній процес у закладах загальної середньої освіти) і тих, хто здобуває вищу освіту (які через активну участь у запропонованих видах діяльності здійснюють рефлексію і саморефлексію й обирають найоптимальніший варіант побудови фрагменту уроку «Музика»).

Отриманий досвід побудови і перебудови всіх етапів методико-педагогічної діяльності (від визначення її мети, планування, обрання та / або розроблення методичного інструментарію до практичного втілення, який значною мірою залежить і від обраних способів здійснення педагогічного задуму), задавав широкий простір для формування гносеологічного і праксеологічного компонентів методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва» [30, с. 61].

Створенню праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (реалізація третьої педагогічної умови) сприяв створений на базі науково-практичної лабораторії «Інновації мистецької освіти» (науковий керівник доктор педагогічних наук, професор О.Є.Реброва) «Методичний Хаб» (англ. hub – «вузол», «точка збору»,

«майданчик зустрічей»). Використання наявних у комфортних аудиторіях мультимедійного комплексу, що включав мультимедійну дошку, комп'ютер, мультимедійний проектор, Smart TV, флеш-карт, необхідних комп'ютерних програм (наприклад, AVI MPG Splitter, що дозволяла у відеоформаті ознайомитися зі світовою оперною спадщиною), платформи Office 365 тощо розширювало спектр можливостей цієї форми роботи, застосованої у межах експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

«Методичний Хаб» розглядали як своєрідну поліфункційну інтегративну форму формальної і неформальної освіти, креативний простір для організації та проведення тематичних заходів, мистецьких зустрічей, проєктів, воркшопів, методичних дискусій, «brainstorming», круглих столів (в очному і дистанційному форматах) щодо відбору, аналізу особливостей, створення та застосування інтерактивних методів і технологій методичного контенту музично-педагогічної освіти, що є найбільш актуальними, креативними і результативними на сучасному етапі її розвитку.

Визначальними принципами організації діяльності Методичного Хабу був принцип непрямого управління, принцип індивідуалізації, гуманізації, урахування інтересів, мистецьких потреб, ціннісних настанов, інтенцій, емоцій, почуттів і переживань майбутніх учителів музичного мистецтва, заради яких відбувається освітня діяльність, принципи самоактуалізації та крос-навчальної інтеграції.

У межах «Методичного Хабу» студенти мали можливість опрацювати інноваційні методи і форми мистецької освіти, актуальні педагогічні технології, зустрічатися в межах «Методичної вітальні» (як в режимі реального часу, так і в дистанційному онлайн-режимі) з виконавцями, вчителями, діячами культури, викладачами, готовими розповісти про власні досягнення, відкритих до нових викликів і можливостей, які демонстрували свій досвід упровадження нових форм роботи.

Особливе зацікавлення викликало ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з методикою проведення таких нестандартних форм навчання, як-от: «урок-кіностудія», «урок-екскурсія», «урок-репортаж», «урок-мандрівка», «урок-репетиція», «урок-вистава», «урок-казка» тощо. Студенти до своєї методичної скарбнички додали такі методи, як «музичні люстерка», розроблення «словника почуттів музичних творів» (Є.Лоцман), «щоденник музичних вражень», складання «тезаурусу мудрих думок про музику», метод «емфатичного слухання» (Є.Волчегорська), «вживання в естетичний об'єкт» (О.Олексюк) тощо.

Методичний хаб слугував своєрідною площадкою для відкриття унікального «Я» кожного здобувача вищої освіти експериментальної групи, створював простір для його самовизначення і самореалізації як майбутнього вчителя музичного мистецтва з розвиненою методичною культурою [30].

Серед майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи був проведений онлайн-конкурс «Аукціон методичних ідей» упродовж якого студенти демонстрували особистісно зорієнтовані методи і технології методичного контенту музично-педагогічної освіти, а саме: методи: «педагогічно зорієнтованого методично цілісного аналізу музичного твору», «емоційного заряду», «складання почуттів музичних творів», «роздуми про музику», ігрові методи, «порівняння і зіставлення», «пластичного моделювання», «занурювання в музику», «подиву й захоплення», «Мікрофон», «виконавської інтерпретації художнього твору», «художньо-педагогічної драматургії», «художньо-творчих аналогій», «синкретичного занурення в художній образ», «зорової стимуляції», «використання комп'ютерних проєктів» та інші методи візуальної демонстрації; технології: «Agile», К.Орфа, «розвивальної музичної освіти», «інтегрованого навчання», «проблемно-пошукові», комп'ютерні технології тощо. У результаті майбутні вчителі музичного мистецтва не лише розширили свій методичний арсенал, а й переконалися в необхідності здійснення методичної варіативності у виконавській і музично-педагогічній діяльності.

На креативно-рефлексійному етапі в межах «Методичного Хабу» був застосований «метод генеративного навчання [81], що дозволив майбутнім учителям музичного мистецтва здійснювати інтегративний аналіз методичних продуктів як здобутків педагогічної культури, артефактів, що є тими зразками-матрицями, які вміщують певні еталони методико-педагогічного досвіду. Цей процес відбувався у два етапи. На першому (етап «занурення») здійснювалося визначення тих концептуальних засад, у межах яких відбувалося народження, становлення і закріплення певного методичного артефакту, розгляд особливостей його існування та функціонування в умовах, що змінюються, визначення доцільності та характеру інтеграції в сучасний художньо-освітній процес закладу загальної середньої освіти.

На другому етапі відбувалася «трансцендентно-аксіологічна рефлексія» отриманих результатів щодо їх практичної цінності (як прикладної, так і загальнолюдської), що дозволило майбутнім учителям музичного мистецтва усвідомити на рівні переконань необхідність не стільки бути учасниками пасивної фіксації наявності «універсального людського досвіду», скільки долучатися до активного віднайдення цінності його вивчення та подальшого творчого використання» [30, с. 61], ставати суб'єктом музично-педагогічної діяльності і виводити в таку суб'єктну активну позицію своїх учнів, яких потрібно залучати не лише до слухання музики, а й до емоційного відгуку на неї, не лише до виразного й технічно досконалого виконання твору, а й до його аналізу, коментування, виконання різноманітних творчих завдань, ігор, імпровізації, малювання тощо.

Застосування на креативно-рефлексійному етапі формувального експерименту методу «автореферентності» [47] створювало умови для прояву креативності, синтезації ідей різних авторів із різних епох, поєднання знань різноманітних наук і мистецьких жанрів та розгортання на цій основі імпровізаційного діалогу, результатом якого було виведення студентів на

рівень творчого осягнення методико-педагогічних проблем музичної освіти учнів» [30, с. 61].

«Методичний Хаб» став площадкою для підготовки до участі у фестивалях і конкурсах, поза яких неможлива фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Предметом обговорення на «Методичному консиліумі» після участі в концертах, конкурсах і фестивалях була рефлексія здобувачів вищої музично-педагогічної освіти на тему «Які методичні поради моїх педагогів найбільше допомогли мені на етапі підготовки, безпосередньо під час виступу?». Відмітимо, що при обговоренні студенти називали не лише поради щодо прийомів технічного удосконалення, а й такі, що сприяли емоційному втіленню художньо-образного змісту твору, його музичної драматургії. А Марина Р. згадала цінні поради свого педагога, такі, які стосувалися прийомів самонастроювання, мобілізації зусиль, що допомагало у подоланні сценічного хвилювання.

Така форма роботи давала студентам, за влучним висловлюванням О.Олексюк, «...вступити в діалог із собою, поєднувати розуміння із саморозумінням, розуміння з переживанням знань» [51, с.13], пізнати «радість творення» і прагнення до подальшої творчої діяльності.

Під час «Методичного консиліуму» застосовували також і метод синектики. Його реалізація передбачала активний розгляд під керівництвом схильного до делегування повноважень ведучого (ним був як викладач, так і студент), новопосталої проблеми (наприклад, «Як залучити сучасних учнів до класичної музики?») та, через підтримку й стимулювання неочікуваних раптових і нестереотипних асоціацій та аналогій, обговорення й аналіз суб'єктивних і об'єктивних причин її виникнення та чинників, що впливають на її перебіг, створення спільного, у процесі інтерактивного діалогу, варіанту її розв'язання» [30, с. 61]. Наведемо пропозиції майбутніх учителів музичного мистецтва, які виникли впродовж обговорення: «Потрібно правильно обирати класичні твори. Я б запропонувала Вівальді» (МаріаннаК.); «А я б розпочала з «Місячної» сонати Бетховена, сонати №17»

(Марія Ш.); «Щоб учні слухали класичну музику, їх потрібно водити до оперного театру, до філармонії» (Катерина Т.); «Просто починати музичну освіту потрібно не в школі, а раніше, коли дитина ще маленька» (Іванна І.); «Потрібно давати дітям слухати класичну музику в сучасній обробці» (Альона К.) тощо.

Такий метод експериментальної роботи викликав жвавий інтерес у студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва, сприяв розвитку їхньої мотивації до здійснення методико-педагогічної діяльності, подальшому формуванню особистісних якостей, і практичних умінь, що сприяють успіху в її здійсненні.

2.3. Результати експериментального дослідження та їх аналіз

З метою доведення результативності формувального етапу експерименту, запровадженої моделі і методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури в процесі фахової підготовки було проведено повторне обстеження студентів контрольної та експериментальної груп. Використано описану в підрозділі 2.1. діагностувальну методику і збережено логіку викладу отриманих унаслідок її застосування результатів.

У таблиці 2.8. презентовано отримані відповідно до ступеню прояву показників когнітивного критерію гносеологічного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури.

Як засвідчує таблиця 2.8, більшості майбутніх учителів музичної культури за показником «Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва» був притаманний задовільний рівень (55,88%

Таблиця 2.8.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів

**музичного мистецтва за показниками когнітивного критерію
на прикінцевому етапі експерименту (у %)**

Показники когнітивного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва	41,18	55,88	2,94	11,43	47,14	41,43
Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду	38,24	54,41	7,35	20,00	47,14	32,86
Розвиненість логічного мислення	45,59	48,53	5,88	25,71	54,29	20,00
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	41,67	52,94	5,39	19,05	49,52	31,43

– ЕГ і 47,14% – КГ). На цьому схожість щодо результатів прикінцевого етапу експерименту в експериментальній і контрольній групах завершується. Доведемо це, продемонструвавши результати, отримані за достатнім і низьким рівнями. Так, на достатньому рівні за аналізованим показником когнітивного критерію в ЕГ стало 41,18% майбутніх учителів музичного мистецтва, тоді як у КГ таких студентів було лише 11,43%. Не менш суттєві розбіжності зафіксовано й щодо низького рівня: в ЕГ таких здобувачів освіти було лише 2,94%, тоді як у КГ – 41,43%.

За показником «Наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду» когнітивного критерію гносеологічного компоненту методичної культури збереглася тенденція щодо домінування задовільного рівня як в експериментальній, так і в контрольній групах. Так, в ЕГ групі таких студентів було 54,41%, а в КГ – 47,14%. Достатній рівень зафіксовано у 38,24% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 20% – КГ. До низького рівня за означеним показником віднесено 7,35%

респондентів ЕГ і 32,86% – КГ.

Аналіз отриманих за показником когнітивного критерію «Розвиненість логічного мислення» результатів дозволяє переконатися в тому, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва як ЕГ, так і КГ виявили задовільний рівень сформованості методичної культури (48,53% – ЕГ і 54,29% – КГ). На низькому рівні було 5,88% студентів ЕГ і 20% – КГ. Для 45,59% респондентів ЕГ та 25,71% – КГ був притаманний достатній рівень сформованості методичної культури за третім показником когнітивного критерію гносеологічного компоненту методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

У цілому за когнітивним критерієм було одержано такі результати: достатній рівень показали 41,67% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 19,05% – КГ; задовільний рівень зафіксовано у 52,94% респондентів ЕГ і 49,52% – КГ; низький рівень виявили 5,39% студентів ЕГ і 31,43% – КГ.

Отримані на прикінцевому етапі відповідно до ступеню прояву показників продуктивно-організаційного критерію праксеологічного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.9.

Як видно з таблиці 2.8., за показником «Сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання» діагностовано такий результат рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: на достатньому рівні – у 42,65% студентів ЕГ та 17,14% – КГ; на задовільному – у 51,47% студентів ЕГ та 50% – КГ; на низькому рівні у 5,88% респондентів ЕГ та 32,86% – КГ.

У 32,35% студентів ЕГ та 21,43% – КГ виявився достатній рівень сформованості методичної культури за показником «Сформованість аналітичних умінь». На задовільному рівні було 54,41% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 42,86% – КГ, а також на низькому рівні – 13,24%

Таблиця 2.9.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва за показниками продуктивно-організаційного критерію на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Показники продуктивно-організаційного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання	11,76	45,59	42,65	11,43	47,14	41,43
Сформованість аналітичних умінь	16,18	48,53	35,29	18,57	38,57	42,86
Сформованість організаційних здібностей	17,65	50,00	32,35	20,00	51,43	28,57
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	15,20	48,04	36,76	16,67	45,71	37,62

респондентів ЕГ та 35,71% – КГ.

За показником «Сформованість організаційних здібностей» зафіксовано в 33,29% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 22,86% – КГ достатній рівень сформованості методичної культури. 52,94% респондентів ЕГ та 51,43% – КГ було на задовільному рівні. 11,76% студентів ЕГ та 25,71% – КГ виявили низький рівень.

Узагальнення даних розвитку методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за трьома показниками продуктивно-організаційного критерію практичного компонента виявило, що достатнього рівня досягли 36,77% студентів ЕГ і 20,48% – КГ; задовільний рівень виявлено у 52,94% респондентів ЕГ та 48,09% – КГ; низький рівень за третім показником зафіксовано у 10,29% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і у 31,43% – КГ.

Отримані відповідно до ступеню прояву показників ментально-ціннісного критерію аксіологічного компонента рівні сформованості в

майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури на прикінцевому етапі педагогічного експерименту, подано в таблиці 2.109.

Таблиця 2.10.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками ментально-ціннісного критерію на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Показники ментально-ціннісного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів	38,24	54,41	7,35	14,29	40,00	45,71
Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості	29,41	58,82	11,76	15,71	45,71	38,57
Усвідомлення цінностей культури	26,47	55,88	17,65	15,71	50,00	34,29
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	31,37	56,37	12,25	15,24	45,24	39,52

За даними табл. 2.10., достатній рівень сформованості методичної культури за першим показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів» – продемонстрували 38,24% студентів ЕГ і 14,29% – КГ. На задовільному рівні було 54,41% ЕГ і 40% майбутніх учителів КГ; низькому – 7,35% респондентів ЕГ і 45,71% – КГ. Зауважимо, що в більшості студентів експериментальної групи після проведення упродовж формувального експерименту спеціальної роботи змінилося ставлення до методичної діяльності, перший пріоритет їй віддали в експериментальній групі 36,77% студентів (було – 1,47%), а в контрольній – 11,43% (було 2,86%). Досить велика кількість респондентів як контрольної,

так і експериментальної груп перший пріоритет не змінила, віддавши його виконавській діяльності. Таких студентів в ЕГ стало 41,18% (було – 61,76%), а в контрольній – переважна більшість – 51,43% (було – 64,29%). Пояснюємо цей факт специфічними особливостями професійної діяльності, а тому й фахової підготовки педагогів-музикантів, що має поєднувати виконавський і педагогічний складники.

За другим показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості» 29,41% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 15,71% – КГ продемонстрували достатній рівень; 58,82% респондентів ЕГ і 45,71% студентів КГ – задовільний; 11,76% ЕГ та 38,57% КГ – низький.

Результати за третім показником ментально-ціннісного критерію аксіологічного компоненту – «Усвідомлення цінностей культури» на прикінцевому етапі експерименту виявилися такими: на достатньому рівні стало 26,47% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та 15,71% – КГ. Для них пріоритетними виявилися цінності культури, яка розвивається, а отже цим студентам властиві ініціативність, інноваційність, активність, схильність до ризику та прагнення до успіху в діяльності. Задовільний рівень продемонстрували 55,88% респондентів ЕГ і 50% – КГ. Респонденти цього рівня перевагу віддали цінностям сучасної культури, що кореспондується із зацікавленням у нововведеннях, але водночас інертністю щодо їх використання та участі в продуціюванні, уникненням ризиків і змін, пасивністю та недостатньою націленістю на творчість. Низький рівень засвідчили 17,65% студентів ЕГ та 34,29% – КГ. Цим майбутнім учителям музичного мистецтва властива схильність до цінностей традиційної культури, а значить націленість на неухильне виконання звичних правил і приписів, неприйняття або байдуже ставлення до нововведень та небажання істотних змін.

За даними, презентованими в таблиці 2.10., за трьома показниками сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного

мистецтва за ментально-ціннісним критерієм аксіологічного компонент в цілому отримано такі результати: достатній рівень діагностовано в 31,37% студентів ЕГ і в 15,24% – КГ; задовільний – у 56,37% респондентів ЕГ та 45,24% – КГ; низький – у 12,25% досліджуваних ЕГ і 39,52% – КГ.

Отримані відповідно до ступеню прояву показників мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва методичної культури, подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Рівні сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показниками мотиваційно-рефлексивного критерію на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Показники мотиваційно-рефлексивного критерію	Рівні					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Д	З	Н	Д	З	Н
Рефлексивність	29,41	57,35	13,24	17,14	50,00	32,86
Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності	36,76	45,59	17,65	10,00	47,14	42,86
Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності	26,47	58,82	14,741	15,71	55,71	28,57
Загальний рівень (Σ середньо-арифметична)	30,88	53,92	15,20	14,28	50,96	34,76

Як видно з таблиці 2.11, за показниками мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту методичної культури на прикінцевому етапі педагогічного експерименту було отримано такі результати: за показником «Рефлексивність» достатній рівень зафіксовано у 29,41% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 17,14% – КГ, задовільний

рівень виявили 57,35% респондентів ЕГ та 50,00% – КГ, низький рівень засвідчили 13,24% студентів ЕГ і 32,86% – КГ.

Достатній рівень (внутрішній тип професійно-педагогічної мотивації) за показником «Мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності» діагностовано у 36,76% студентів ЕГ і 10,10% – КГ, задовільний рівень (зовнішня позитивна мотивація) був властивий 45,59% досліджуваних ЕГ та 47,14% – КГ, низький рівень (зовнішня негативна мотивація) досліджуваного показника виявили 17,65% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 42,86% – КГ.

За показником «Сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності» достатній рівень на прикінцевому етапі експериментальної роботи діагностовано у 26,47% респондентів ЕГ і 15,71% – КГ, задовільний рівень зафіксовано у 58,82% респондентів ЕГ та 55,71% – КГ, низький рівень – 14,71% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 28,57% – КГ.

За всіма показниками мотиваційно-рефлексивного критерію особистісного компоненту методичної культури достатній рівень зафіксовано в 30,88% студентів ЕГ та 14,28% – КГ; задовільний рівень виявили 53,92% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 50,96 – КГ; низький рівень був властивий 15,20% респондентам ЕГ і 34,76% – КГ.

Результати загальних рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на прикінцевому етапі педагогічного експерименту когнітивним, продуктивно-організаційним, ментально-ціннісним і мотиваційно-рефлексивним критеріями подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Загальні рівні сформованості методичної культури

**майбутніх учителів музичного мистецтва
на прикінцевому етапі експерименту**

Рівні Групи	Достатній		Задовільний		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна	24	35,17	37	54,05	7	10,78
Контрольна	12	17,26	34	48,46	24	34,28

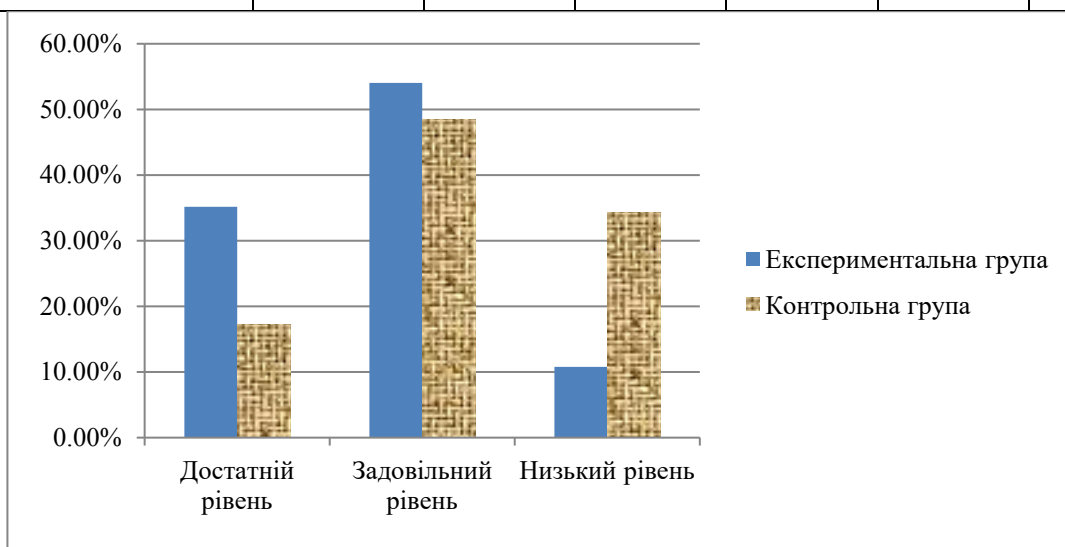


Рис. 2.3. Сформованість методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Як видно з таблиці 2.11 і рисунку 2.3., методична культура на достатньому рівні на прикінцевому етапі експериментальної роботи була сформована у двадцяти чотирьох (35,17%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ та дванадцяти (17,26%) – КГ. На задовільному рівні перебувало тридцять сім студентів ЕГ (54,05%) і тридцять чотири – КГ (48,46%). Низький рівень сформованості методичної культури зафіксовано у семи респондентів ЕГ (10,78%) і у двадцяти чотирьох (34,28%) – КГ.

З метою перевірки статистичної достовірності отриманих після проведення формувального експерименту даних, же формулою та алгоритмом діагностувального етапу.

$$\chi_{\text{емп } \Phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 3$, $n=(35,17;54,05;10,78)$, $m=(17,26;48,46; 34,28)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку Ф (таблиця 2).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{\text{емп } \Phi}^2 = 18,68$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($18,68 > 5,99$). Отже, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп щодо рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки після формувального експерименту складає 95%.

З метою перевірки не випадковості отриманих в експериментальній групі змін визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння результатів, отриманих до та після проведення формувального експерименту. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлений у додатку Ф (таблиця 3) складає 29,28, що є більше за критичне значення критерію χ^2 ($29,28 > 5,99$). Отже, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в експериментальній групі внаслідок упровадження на формувальному етапі експерименту педагогічних умов, моделі й експериментальної методики відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таке ж порівняння було здійснено і за результатами контрольної групи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння дорівнює 1,52, що менше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 5,99$ ($1,52 < 5,99$) (розрахунки представлено у додатку Ф таблиця 4). Отже, зміни в контрольній групі є незначними зміни.

Отримані результати 95% ймовірністю засвідчують що зміни, які відбулися в рівнях сформованості методичної культури майбутніх учителів музичної культури експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок упровадження педагогічних умов, відповідної моделі та експериментальної методики.

Висновки з розділу 2

На виконання завдань дослідно-експериментальної роботи було розроблено й експериментально апробовано методику діагностування рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Визначено критерії та показники досліджуваного феномену: когнітивний (показники: обізнаність щодо сутності методичної культури вчителя музичного мистецтва, наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду, розвиненість логічного мислення), продуктивно-організаційний (показники: сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання, сформованість аналітичних умінь, сформованість організаторських здібностей), ментально-ціннісний (показники: ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів, культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості, усвідомлення цінностей культури), мотиваційно-рефлексивний (показники: рефлексивність, мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності, сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності).

Розроблено і презентовано якісні характеристики рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (достатній, задовільний, низький), для визначення яких розроблено і дібрано діагностувальні методи відповідно до запропонованих компонентів, критеріїв і показників.

Встановлено, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва перебувала на задовільному (46,20% респондентів ЕГ і 44,50% – КГ) та низькому (41,30% студентів ЕГ і 42,25% – КГ) рівнях сформованості методичної культури. Достатнього рівня сформованості досліджуваного феномену досягли 12,50%) майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і 13,25% – КГ.

Розроблено й апробовано модель (як комплекс взаємопов'язаних елементів, що висвітлюють мету, методичні підходи (культурологічний, праксеологічний, особистісно-діяльнісний), етапи, передбачуваний результат, педагогічні умови, що сприяють його досягненню, форми, методи та засоби їх реалізації) та експериментальну методику формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, яка передбачала комплексне впровадження визначених педагогічних умов, а саме: спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Теоретико-стимуляційний етап був спрямований на актуалізацію, збагачення та розширення опорних методико-педагогічних знань, ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва із сутнісними характеристиками методичної культури як соціокультурного феномену й особистісного новоутворення, її генезою і перспективою формування та розвитку на етапі фахової підготовки в закладі вищої освіти, усвідомлення здобувачами вищої освіти освітньо-мистецьких і методико-педагогічних цілей і завдань, значення методичної культури для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності, стимулювання їхнього цілепокладання на формування методичної культури. Для реалізації поставлених завдань було використано такі засоби, форми і методи: вибіркова дисципліна «Основи

формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», лекційні, практичні заняття, тематичні семінари, самостійна робота, мікрОВикладання, рефлексія результатів, евристична бесіда, прес-конференція, асоціативний ряд тощо.

Діяльнісно-репрезентаційний етап був присвячений розкриттю особистісного потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва через реалізацію продуктивної методико-педагогічної і музично-педагогічної діяльності, здатностей здійснювати, осмислено використовуючи набуті знання і життєвий досвід, адекватний культуровідповідний вибір методичного інструментарію для вирішення ситуацій і завдань музичної освіти. Засобами, формами і методами роботи на цьому етапі були: вибіркова дисципліна «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», практичні заняття, самостійна робота, ділова гра «Урок музичного мистецтва у школі», «Science Slam», проєкт «Я навчу шедеврвати», презентації, «перевернуте навчання» тощо.

Метою креативно-рефлексійного етапу була актуалізація самоорганізації креативної методичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, виведення їх у рефлексивну позицію щодо відбору та продукування як традиційного, так і інноваційного методичного інструментарію та доцільну екстраполяцію його у площину сучасної мистецької освіти учнів. Засобами, формами і методами цього етапу виступили: «Методичний Хаб», методична вітальня, онлайн-конкурс «Аукціон методичних ідей», метод інтегративного навчання, методичний консиліум, метод автореферентності тощо.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи були проведені повторні зрізи щодо визначення рівнів сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Встановлено, що кількість студентів, які досягли достатнього рівня зроста порівняно з діагностувальним експериментом в експериментальній групі на 22,67%, а в контрольній – лише на 3,91%.. На задовільному рівні в

експериментальній групі стало більше на 7,85%, а в контрольній – на 3,96%. Позитивна динаміка змін щодо зменшення кількості майбутніх учителів музичного мистецтва, які засвідчили низький рівень сформованості методичної культури виявилася такою: в експериментальній групі таких респондентів стало на 30,52% менше, а в контрольній – лише на 7,97%.

Отримані на прикінцевому етапі експерименту дані виявилися статистично значущими (обґрунтовано застосуванням критерію χ^2 К.Пірсона), що доводить ефективність педагогічних умов, моделі й експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [30, 37, 38, 39, 82].

Список використаних джерел до 2 розділу

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. 937 с.
2. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : Монография. Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2000. 225 с.
3. Брушлинский А. В. О критериях субъекта и его деятельности. *Психология субъекта профессиональной деятельности*. Ярославль : ДИА-преса, 2001. С. 5-23.
4. Булатов М. Філософський словник. К. : Вид-во «ТОВ Стилос», 2009. 575 с.
5. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: Навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови [голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А. В. Петровского.

- М. : Просвещение, 1973. 288 с.
8. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. 112 с.
 9. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М. : Прогресс- Культура, 1995. 480 с.
 10. Гоноболин Ф. Н. Психология. М. : Просвещение, 1973. 240 с.
 11. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. К. : Вінниця, 2008. 278 с.
 12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
 13. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі: методичний посібник. Тернопіль : Богдан, 2003. 104 с.
 14. Дахин О. М. Моделирование в педагогике: попытка осмысления Электронный ресурс. Режим доступа: <http://5rik.ru/better/article-78582.php>.
 15. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : монографія. Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. 520 с.
 16. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учебное пособие для студ. пед. спец-тей. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
 17. Євтух М. Б., Шевченко Г. П., Рамазанов С. К. Синергетичний аналіз розвитку культури й духовності в умовах системної кризи. *Духовність особистості: Методологія, теорія і практика.*, 2009. № 4(33), С. 4–14.
 18. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 19. Ивченко Г. И., Медведев Ю. И. Введение в математическую статистику. Учебник М. : Изд-во ЛКИ, 2010. С. 320–327
 20. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Спб.: Питер, 2012. 640 с.
 21. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М. :

- Политиздат, 1974. 328 с.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. № 24 (5). С. 45–57.
23. Княжева І. А. Математична модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management»*, 2014. № 1 (14). С. 76–80.
24. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія]. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
25. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : МарТ, 2005. 448 с.
26. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
27. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 2008. № 60(24), С. 163-167. Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/22826>.
28. Кондратьева С. В. Психологическая характеристика организаторских способностей. Исследование организаторских способностей у старших школьников. Киев, 1970. С. 21–35.
29. Коробова І. В. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: монографія. Херсон : ФОП Грінь Д.С., 2016. 366 с.
30. Койчева Т. І., Лі Чжухуа. Реалізація потенціалу особистісно зорієнтованої дидактики у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *KELM*. 2021 № 3 (39), vol. 1. С. 58–62.

31. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагогов – исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
32. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976. 303 с.
33. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень. Навч. посібник. Київ : Кондор, 2003. 192 с.
34. Кучменко Е. М. Культура як світ утілених цінностей. *Культура України: Теорія та історія культури: Філософські й культурологічні виміри*, 2010. № 30. Отримано з www.ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura30/04.pdf
35. Лекторский В. А. Философия, познание, культура. М. : «Канон+», 2012. 384 с.
36. Лесіна Т. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку соціальних умінь і навичок у дітей передшкільного віку : монографія. Ізмаїл : Ірбіс, 2018. 351 с.
37. Лі Чжухуа. Діалектичні принципи і закони в дослідженні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the *I International Scientific and Practical Conference* (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnytsia : Primediae Launch & European Scientific Platform, 2021. С. 123–124.
38. Лі Чжухуа. Моделювання процесу формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Матеріали міжн. наук.-практ. конф. «Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти» : зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко, 2018. С. 86–88.
39. Лі Чжухуа. Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: критеріальний вимір. *Науковий вісник Миколаївського національного університету*

- імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Миколаїв, № 1 (68), лютий 2020. С. 293–298.
- 40.Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/7/18.pdf>.
- 41.Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов : монография. Славянск : СГПУ, 2010. 148 с.
- 42.Маврина И. А., Мотышева А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*. 2006. № 6. С. 30–31.
- 43.Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая психология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. *Человек и образование*. 2012. № 2 (31) С. 27–31.
- 44.Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3(4). С. 183–192.
- 45.Михаськова М. А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія; за наук.ред. І. М. Шоробури. Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2020. 521 с.
- 46.Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. М. : Наука, 1987. 303 с.
- 47.Мун Л. Н. Автореферентность как творческий импровизационный прием в образовательном пространстве синтеза искусств и наук. *Психология, социология и педагогика*. 2012. № 2. URL: <https://psychology.snauka.ru/2012/02/183>.

- 48.Новаченко Т. В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 20 с.
- 49.Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды. Москва : Пер Сэ, 2010. 336 с.
- 50.Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Видав-во «Аконіт», 2006. Т. 3. 862 с.
- 51.Олексюк О. М. Педагогічний наратив у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 163, С. 12–15. Режим доступу: www.cuspu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/163/3.pdf.
- 52.Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва: дис. ... доктор пед. наук : Одеса, 2016. 481 с.
- 53.Основи наукових досліджень: навч. посіб. За заг. ред. Т. В. Гончарук. Тернопіль, 2014. 272 с.
- 54.Петровський П. М. Теоретико-методологічне значення гуманітарної парадигми для діяльності соціального суб'єкта. *Держава і суспільство*. 2010. С. 224–229. Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2011-3/doc/4/09.pdf
- 55.Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология*, 1984. № 4, С. 13-20. Режим доступу: www.psychology.ru/library/00043.shtml.
- 56.Пидкасистый П. И, Мижериков В.А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования; под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 624 с
- 57.Полежаев Д. В., Сергеева Н. К., Борытко Н. М. (2001). Психология социальной установки в контексте исследования ментальных

- феноменов. *Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*, 2001. № 3, С. 5-10. Режим доступа: <http://borytko.nm.ru/papers/subject3/polezhaev.htm>
- 58.Проворова Є. М. Методична підготовка майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 340 с.
- 59.Реан А. А. Психология изучения личности : Учеб. пособие. СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. 288 с.
- 60.Реброва Г. О. Формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами акмеологічних технологій : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2020. 20 с.
- 61.Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: Культурологічний та професійний аспекти : Монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 283 с.
- 62.Рейнвальд Н. И. Личностный опросник «ОТКЛЭ». *Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска: Методическое пособие*. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2006. С. 73-78
- 63.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
- 64.Садова Т. А. Практикологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 16. С. 23–27.
- 65.Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследования : В помощь начинающему исследователю. М. : Педагогика, 1986. 152 с.
- 66.Словник іншомовних слів. За ред. О. С. Мельничук. Київ : УРЕ, 1985. 968 с.
- 67.Словник української мови : в 11 томах. Київ : Наукова думка, 1977. Том 8. 929 с.

68. Соціально педагогічний словник. За ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
69. Стеценко І. В. Моделювання систем: навч. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2010. 399 с.
70. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
71. Томпсон М. Философия науки: Пер. с англ. А. Гарькавого. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. 304 с.
72. Український радянський енциклопедичний словник: В 3-х т. Редкол.: А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 736 с.
73. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. : Избранные труды. Кострома : КГУ имени Н. А. Некрасова, 2001. 208 с.
74. Уточкина Е. Ю. Праксеологический подход в формировании способности будущего учителя к профессионально-педагогической самооценке. *Современные проблемы науки и образования*. 2008. № 3. С. 59–62.
75. Ушинский К. Д. Воскресные школы. *Собр. соч.: В 11-ти т.* М.-Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. 514 с.
76. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : В 11 т. М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952.
77. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
78. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.
79. Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Лобков Ю. А., Сарычев С. В. Психологическая школа молодежных лидеров. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 275 с.
80. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. -Л. : Наука, 1966. 302 с.

81. McKenzie M., Williams K., Weed A., Carroll T. Values, transcendence, and teaching: A symposium. *The Journal of General Education*, 2003. Vol. 52. № 1. p.p. 1-26. Retrieved from www.jstor.org/stable/27797938.
82. Koycheva T., Li Zhuhua. Indicators of practiceological component methodological culture of the future music art teachers. The 5th International scientific and practical conference *Results of modern scientific research and development* (July 25–27, 2021). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. P. 122–127.
83. Concise Encyclopedia of Psychology. Front Cover. Raymond J. Corsini A. J. Auerbach. Wiley, 1996. Psychology. 1035 p.
84. Rebrova H. Evaluation criteria and indicators of future teachers of humanitarian specialties economic culture. *The scientific heritage*. 2018. № 27(2), pp. 27-31. Retrieved from <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2018/10/VOL-2-No-27-2018.pdf>

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, яка знайшла відображення в розробленні, науковому обґрунтуванні й апробації моделі та експериментальної методики, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов формування досліджуваного феномену.

1. Розкрито й науково обґрунтовано сутність феномену «методична культура майбутніх учителів музичного мистецтва» як цілісне інтегративне утворення, що виявляється у знаходженні сенсу існуючих методико-педагогічних цінностей музично-педагогічної дійсності, здатності створювати нові продукти методичної діяльності й вибудовувати на цій основі її особистісний зміст.

Праксеологічно зорієнтоване інтерактивне культурно-освітнє середовище закладу вищої освіти в контексті формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва потрактовано як спеціально організований професійно-спрямований художньо-освітній простір, що створює майбутнім учителям музичного мистецтва особистісну територію для активного діалогічного спілкування з матеріальною і духовною культурою, її практичного опанування; набуття та актуалізації досвіду музично-педагогічної та методичної діяльності.

Уточнено зміст поняття «методична культура педагога» як вид професійно-педагогічної культури, особистісне утворення, що формується й розвивається, виявляється у професійно-педагогічній та/або квазіпрофесійній діяльності, скероване специфічними завданнями, змістом, формами і методами навчання, відповідно по певного фаху.

2. Визначено структуру методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що містить чотири взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти (гносеологічний, праксеологічний, аксіологічний й особистісний компоненти), критерії та показники: когнітивний (обізнаність щодо сутності

методичної культури вчителя музичного мистецтва, наявність методичних і музично-педагогічних знань як складників ментального досвіду, розвиненість логічного мислення), продуктивно-організаційний (сформованість умінь усвідомлювати й ефективно розв'язувати методичні завдання, сформованість аналітичних умінь, сформованість організаторських здібностей), ментально-ціннісний (ціннісна орієнтація на вирішення методичних завдань музичної освіти учнів, культуровідповідна професійно-методична спрямованість особистості, усвідомлення цінностей культури), мотиваційно-рефлексивний (рефлексивність, мотивація до здійснення методико-педагогічної діяльності, сформованість особистісних якостей, що сприяють успіху в методико-педагогічній діяльності). Схарактеризовано рівні (достатній, задовільний, низький) сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

3. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на формування методичної культури; стимулювання інтенцій майбутніх учителів музики на формування методичної культури; створення праксеологічно зорієнтованого інтерактивного художньо-освітнього середовища, спрямованого на формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано модель та експериментальну методику формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки (теоретико-стимуляційний, діяльнісно-репрезентраційний, креативно-рефлексійний етапи), для кожного із яких було визначено освітні цілі, зміст, засоби, форми і методи їх реалізації (елективний курс «Основи формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва», лекційні, практичні заняття, тематичні семінари, самостійна робота, мікрвикладання, рефлексія результатів, евристична бесіда, прес-конференція, асоціативний ряд, ділова

гра «Урок музичного мистецтва у школі», «Science Slam», проєкт «Я навчу шедеврвати», презентації, «перевернуте навчання», Методичний Хаб, методична вітальня, онлайн-конкурс «Аукціон методичних ідей», метод інтегративного навчання, автореферентності, методичний консиліум тощо), застосування яких уможливило комплексне впровадження визначених педагогічних умов.

5. Встановлено, що реалізація моделі, експериментальної методики формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки з комплексним упровадженням визначених педагогічних умов дозволила досягти позитивних змін у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, на достатньому рівні методична культура сформована у 35,17% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ (було 12,5%) і 17,26% – КГ (було 13,25%), задовільний рівень засвідчили 54,05% респондентів ЕГ (було 46,20%) і 48,46% – КГ (було 44,5%), низький рівень виявили 10,78% здобувачів вищої освіти ЕГ (було 41,3%) і 34,28% – КГ (було 42,25%). Статистичну значущість і не випадковість позитивних зрушень доведено застосуванням критерію однорідності χ^2 К.Пірсона (емпіричне значення критерію χ^2 більше за критичне значення (18,68 > 5,99)).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні наукових засад і технологічних підходів до формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти та на етапі післядипломної музично-педагогічної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА для здобувачів освіти «СУТНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ»

П.І.П. студента _____

ЗВО _____

Шановні студенти! Вам пропонується відповісти на запитання анкети, обравши для цього одну із запропонованих відповідей (запитання 1,2,3), або надавши власну (запитання 4,5,6,7).

1. Чи важлива методична культура для Вашої майбутньої професійної діяльності?

так

ні

не замислювався про це

2. Чи потрібно формувати методичну культуру вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в закладі вищої педагогічної освіти?

так

ні

не замислювався про це

3. Чи можливо формувати методичну культуру вчителя музичного мистецтва в процесі навчання в закладі вищої педагогічної освіти?

так

ні

не замислювався про це

4. Близькими до терміну «методична культура» є такі поняття:

5. Опишіть учителя музичного мистецтва, у якого сформована методична культура

6. Які, на Ваш погляд, є шляхи формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки в закладі вищої педагогічної освіти?

7. Які навчальні предмети, на ваш погляд, є базовими для:

- набуття майбутнім учителем музичного мистецтва методичних знань?

- формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва методичних умінь і навичок

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

ПИТАЛЬНИК

«Самооцінка сформованості методичних і музично-педагогічних знань»

Інструкція. Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче знань за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

ЗНАННЯ	Самооцінка		
	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано
1. Знаю специфіку й особливості художньо-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти			
2. Знаю основні дидактичні принципи			
3. Розумію сутність основних загально-педагогічних і музично-педагогічних понять			
4. Знаю форми організації мистецької освіти учнів			
5. Знаю основні методи і прийоми організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти			
6. Усвідомлюю, від чого залежить побудова змісту уроку «Музичне мистецтво»			
7. Розумію сутність особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку			

8. Знаю, як корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу			
9. Знаю традиційні музично-педагогічні методики і технології			
10. Знаю інноваційні музично-педагогічні методики і технології			
11. Знаю літературні джерела з методики викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти і методики музичного виховання дітей дошкільного віку (книги, навчальні посібники, монографії, методичні рекомендації тощо)			
12. Знаю методику втілення інноваційних педагогічних технологій організації урочної і позаурочної музично-педагогічної діяльності школярів			
13. Знаю як аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність			
14. Знаю методичні прийоми опрацювання музичного твору			
15. Маю уявлення про сучасні методи викладання музичного мистецтва			
16. Знаю особливості різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості)			
17. Знаю специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями			
18. Знаю сучасні напрями організації творчої діяльності школярів засобами музичного мистецтва			

Додаток В

ПИТАЛЬНИК

**«ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ В СТУДЕНТІВ
МЕТОДИЧНИХ І МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ»**

Інструкція. Шановний експерте! Оцініть ступінь сформованості у студента наведених нижче знань за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І.П. експерта _____

П.І.П. студента _____

ЗНАННЯ	Самооцінка студента			Експертна оцінка		
	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано
1. Знає специфіку й особливості художньо-освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти						
2. Знає основні дидактичні принципи						
3. Розуміє сутність основних загально-педагогічних і музично-педагогічних понять						
4. Знає форми організації мистецької освіти учнів						
5. Знає основні методи і						

прийоми організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти						
6. Усвідомлює, від чого залежить побудова змісту уроку «Музичне мистецтво»						
7. Розуміє сутність особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування вчителя з учнями в ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку						
8. Знає, як корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в ході здійснення художньо-освітнього процесу						
9. Знає традиційні музично-педагогічні методики і технології						
10. Знає інноваційні музично-педагогічні методики і технології						
11. Знає літературні джерела з методики викладання музичного мистецтва в закладах середньої освіти і методики музичного виховання дітей дошкільного віку (книги, навчальні посібники, монографії, методичні рекомендації тощо)						

12. Знає методику втілення інноваційних педагогічних технологій організації урочної і позаурочної музично-педагогічної діяльності школярів						
13. Знає як аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність						
14. Знає методичні прийоми опрацювання музичного твору						
15. Має уявлення про сучасні методи викладання музичного мистецтва						
16. Знає особливості різних категорій учнів (вікові, психолого-фізіологічні, рівні музичної підготовленості)						
17. Знає специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями						
18. Знає сучасні напрями організації творчої діяльності школярів засобами музичного мистецтва						

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д

ТЕСТ

«ЛОГІЧНО-ПОНЯТІЙНЕ МИСЛЕННЯ. УТВОРЕННЯ
СКЛАДНИХ АНАЛОГІЙ»

(за Л.Д.Столяренко)

Інструкція: На бланку перед Вами 20 пар слів, що знаходяться між собою у певному логічному зв'язку. Проти кожної пари є шість букв (АБВГДЕ), які позначають шість типів логічного зв'язку. Завдання полягає в тому, щоб визначити, який із шести типів логічного зв'язку закладений у кожній парі слів (приклади всіх 6-ти типів і відповідні їм букви наведені в таблиці «Шифр». Ви повинні по-перше, визначити відношення між словами в парі. Потім підібрати найбільш близьку до них за аналогією (асоціацією) пару слів з таблиці «шифр». Після цього в буквенному ряді обвести кружечком ту букву, яка відповідає знайденому в таблиці аналогу.

Час виконання завдання – 5 хвилин.

Бланк до методики «Складні аналогії»

1. Переляк – втеча АБВГДЕ
2. Фізика – наука АБВГДЕ
3. Правильно – вірно АБВГДЕ
4. Грядка – город АБВГДЕ
5. Пара – два АБВГДЕ
6. Слово – фраза АБВГДЕ
7. Бадьорий – сумний АБВГДЕ
8. Свобода – воля АБВГДЕ
9. Країна – місто АБВГДЕ
10. Похвалити – насварити АБВГДЕ
11. Помста – підпал АБВГДЕ
12. Десять – число АБВГДЕ
13. Плакати – ревіти АБВГДЕ
14. Розділ – роман АБВГДЕ

15. Спокій – рух АБВГДЕ
16. Сміливість – геройство АБВГДЕ
17. Прохолода – мороз АБВГДЕ
18. Обман – недовіра АБВГДЕ
19. Спів – мистецтво АБВГДЕ
20. Тумбочка – шафа АБВГДЕ

Таблиця «Шифр»

- А. Вівця – стадо
- Б. Малина – ягода
- В. Море – океан
- Г. Світло – темінь
- Д. Отруєння – смерть
- Е. Ворог – ворог

Результати тестування: кількість балів: _____

Обробка та аналіз результатів

Знаходять суму балів, додаючи по одному балу за кожну правильну відповідь. Правильність відповідей перевіряють за допомогою наступного «ключа»:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Д	Б	Е	А	Е	А	Г	Е	В	Г	Д	Б	Е	А	Г	Е	В	Д	Б	В

Аналіз результатів здійснюють за наступною оцінною шкалою:

Кількість балів / Рівень розвитку понятійного мислення

20 Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, безпомилково «вловлюється» логіка понять у своїх і чужих судженнях.

19 Високий рівень логічно-понятійного мислення, вищий, ніж у більшості людей, уміє логічно чітко виражати свої думки у поняттях.

18 Логічне мислення вище середнього рівня, норма більшості людей, рідко бувають неточності у використанні понять.

16-17 Середня норма логічно-понятійного мислення, інколи допускаються помилки, неточності у використанні понять.

14-15 Логічне мислення нижче середнього рівня, часто «заплутано», неточно виражає свої думки і невірно розуміє чужі складні міркування.

0-13 Низька норма логічно-понятійного мислення (або мова тестування не є рідною), людина не розрізняє межі понять.

У тому випадку, якщо досліджуваний з великими труднощами розуміє інструкцію (лише після старанного аналізу помилок і міркувань) і помиляється при зіставленні, можна зробити висновок про «сковзання» умовиводів, «розмитість» мислення, про довільність, нелогічність міркувань, дифузність, нечіткість думки на фоні розуміння логічних зв'язків, про невірне розуміння аналогії логічних зв'язків.

Висновок: _____

Ключ до відповідей:

Пари слів	Правильна відповідь	Пари слів	Правильна відповідь
1.Переляк-утеча	5	11.Десять-число	2
2.Фізика-наука	2	12.Порожність-неробство	6
3.Правильно-істинно	6	13.Глава-роман	1
4.Грядка-город	1	14.Спокій-рух	4
5.Похвала-осуд	4	15.Бережливість-скупість	3
6.Пара - два	6	16.Прохолода-мороз	3
7.Слово-фрази	1	17.Обман-недовіра	5
8.Бадьорість-в'ялість	4	18.Спів-мистецтво	2
9.Свобода-незалежність	6	19.Краплина-дощ	1
10.Помста-підпал	5	20.Радість-печаль	4

Аналіз результатів:

Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку понятійного мислення
0	5	Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, без помилок “відчувається” логіка понять у власних та чужих розміркуваннях
1	4	Добрий рівень, вищий, ніж у більшості людей, уміння логічно чітко виражати власні думки
2	3+	Добра норма переважної більшості людей, рідко бувають неточності під час використання понять
3-4	3	Середня норма, часом можуть бути припущені помилки, неточності під час використання понять
5-6	3-	Рівень, нижчий за середній, низька норма, часто плутано, неточно виражає свої думки та неправильно розуміє чужі складні розміркування
7 та більше	2	Рівень понятійного мислення нижчий за середній, або українська мова не є рідною, людина не розрізняє відмінності понять

Додаток Е

ПИТАЛЬНИК

«Самооцінка сформованості методико-педагогічних умінь»

Інструкція. Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче умінь за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

УМІННЯ	Самооцінка		
	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано
1. Умію добирати найбільш раціональні методи мистецької освіти учнів			
2. Умію реалізовувати основні принципи організації урочної і позаурочної музично-творчої діяльності школярів			
3. Умію визначати мету і завдання уроку «Музичне мистецтво»			
4. Умію аналізувати ефективність власної музично-педагогічної діяльності			
5. Володію основними методами і прийомами організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти			
6. Умію конструювати зміст уроку «Музичне мистецтво»			
7. Здатен реалізовувати особистісно зорієнтовану модель взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого			

розвитку			
8. Умію корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу			
9. Володію традиційними музично-педагогічними методиками і технологіями			
10. Володію інноваційними музично-педагогічними методиками і технологіями			
11. Умію складати конспект уроку «Музичне мистецтво»			
12. Володію методиками втілення інноваційних педагогічних технологій			
13. Умію аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність			
14. Володію методичними прийомами опрацювання музичного твору			
15. Володію сучасними методами викладання музичного мистецтва			
16. Умію враховувати особливості різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості) в процесі їхнього мистецько-творчого розвитку			
17. Умію враховувати специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями в художньо-освітньому процесі в закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти			
18. Умію організовувати творчу діяльність школярів засобами музичного мистецтва			

Додаток Ж

ПИТАЛЬНИК
«ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ В СТУДЕНТІВ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ»

Інструкція. Шановний експерте! Оцініть ступінь сформованості у студента наведених нижче умінь за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І.П. експерта _____

П.І.П. студента _____

УМІННЯ	Самооцінка студента			Експертна оцінка		
	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано
1. Уміє добирати найбільш раціональні методи мистецької освіти учнів						
2. Уміє реалізовувати основні принципи організації урочної і позаурочної музично-творчої діяльності школярів						
3. Уміє визначати мету і завдання уроку «Музичне мистецтво»						
4. Уміє аналізувати ефективність власної музично-						

педагогічної діяльності						
5. Володіє основними методами і прийомами організації мистецької освіти учнів у закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти						
6. Уміє конструювати зміст уроку «Музичне мистецтво»						
7. Здатен реалізовувати особистісно зорієнтовану модель взаємодії та спілкування вчителя з учнями у ході здійснення їхнього мистецько-творчого розвитку						
8. Уміє корегувати й управляти процесом спілкування з учнями в процесі здійснення художньо-освітнього процесу						
9. Володіє традиційними музично-педагогічними методиками і технологіями						
10. Володіє інноваційними музично-педагогічними методиками і технологіями						
11. Уміє складати конспект уроку «Музичне мистецтво»						
12. Володіє методикою втілення інноваційних педагогічних технологій						
13. Уміє аналізувати урок «Музичне мистецтво» і визначати його ефективність						

14. Володіє методичними прийомами опрацювання музичного твору						
15. Володіє сучасними методами викладання музичного мистецтва						
16. Уміє враховувати особливості різних категорій учнів (вікові, психофізіологічні, рівні музичної підготовленості) в процесі їхнього мистецько-творчого розвитку						
17. Уміє враховувати специфіку урочної, позакласної та позашкільної роботи з учнями в художньо-освітньому процесі в закладах загальної середньої і позашкільної мистецької освіти						
18. Уміє організувати творчу діяльність школярів засобами музичного мистецтва						

Дякуємо за співпрацю!

Додаток И

Діагностична карта

«САМООЦІНКА СФОРМОВАНOSTІ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ»

(за Т.Ю.ОСИПОВОЮ [52, с. 351-452])

Інструкція. Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче аналітичних умінь за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

1.	Уміння ставити і вирішувати пізнавальні завдання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Гнучкість та оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Схильність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Креативність та її прояв у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Схильність до синтезу й узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Уміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Уміння виокремлювати та засвоювати конкретний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Уміння доводити та відстоювати власні твердження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Уміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Уміння бачити суперечності та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Уміння переносити знання й уміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Уміння відмовитися від усталених шаблонів	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9

16.	Самооцінка самостійної особистої діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
18.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
19.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійному педагогічному саморозвитку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
20.	Здатність організувати самоосвітню діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Примітка: після заповнення діагностичної карти оцінки та самооцінки і готовності до саморозвитку підраховується загальна і кількість балів

Шкала оцінювання:

1 – 60 балів – низький рівень аналітичних умінь;

61 – 120 балів – задовільний рівень аналітичних умінь;

121 – 180 балів – достатній рівень аналітичних умінь.

Додаток К**Методика****«ДІАГНОСТИКА ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ»**

[Н.П.Фетіскін, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов [77, с. 272–273].

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція: Перед Вами 20 запитань, що вимагають однозначної відповіді «так» або «ні». У бланку відповідей необхідно поруч з номером запитання проставити певну відповідь.

1. Вам часто вдається схилити своїх друзів або колег до своєї думки?
2. Ви часто опиняєтеся в таких ситуаціях, коли не знаєте, як учинити?
3. Чи отримуєте Ви задоволення від громадської праці (праці на користь інших людей, громади, суспільства)?
4. Ви зазвичай легко відступаєте від своїх задумів і планів?
5. Ви любите придумувати або організовувати з довколишніми ігри, конкурси, розваги?
6. Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?
7. Ви зазвичай прагнете до того, щоб довколишні чинили відповідно до Ваших суджень або порад?
8. Це вірно, що у Вас рідко бувають конфлікти з друзями, якщо вони порушують свої обов'язки?
9. Ви часто у своєму оточенні берете на себе ініціативу під час прийняття рішень?
10. Це вірно, що нова обстановка або нові обставини можуть вибити Вас на перших порах зі звичної колії?
11. У Вас, як правило, виникає почуття незадоволення, коли що-небудь із задуманого не виходить?

12. Вас дратує, коли потрібно виступати в ролі посередника або радника?
13. Ви зазвичай активні на зібраннях?
14. Це вірно, що Ви намагаєтесь уникнути ситуацій, коли потрібно доводити свою правоту?
15. Вас дратують доручення і прохання?
16. Це вірно, що Ви намагаєтесь, як правило, поступатися друзям?
17. Ви зазвичай із задоволенням берете на себе участь в організації свят, концертів, конкурсів?
18. Вас часто дратує, коли хтось запізнюється?
19. До Вас часто звертаються за порадою або по допомогу?
20. У Вас в основному виходить жити за принципом «дав слово – тримай»?

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповідь										
№ запитання	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Відповідь										

Обробка та інтерпретація результатів

Аналіз результатів починається із зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем.

Ключ

«Так»: 1,3, 5,7,9,11,13,17,18, 19, 20.

«Ні»: 2, 4, 6, 8, 10,12, 14,15, 16.

Потім необхідно підрахувати суму збігів із ключем. Коефіцієнт сформованості організаторських здібностей дорівнює дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20.

Критерії для висновків:

- до 40% - низький рівень організаторських здібностей;
- 40-70% - задовільний рівень організаторських здібностей;
- більше, ніж 70% - достатній рівень організаторських здібностей.

Додаток Л

АНКЕТА

«Цінність вирішення методичних завдань музичної освіти учнів»

Шановний студент!

Просимо Вас щиро й уважно відповісти на всі запитання анкети.

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

1. Визначте своє ставлення до описаних нижче ситуацій, за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

Ситуації	Ставлення		
	1. Позитивне	2. Нейтральне	3. Негативне
1. Запропоноване Вам завдання щодо розробки конспекту уроку музичного мистецтва потребує обробки значної кількості інформації			
2. Вам необхідно розробити конспект позашкільного виховного заходу			
3. У процесі проходження виробничої педагогічної практики Ви маєте змогу взяти участь у роботі методичного семінару			
4. Виконання завдання щодо розробки методичного продукту потребує від Вас значних інтелектуальних зусиль			
5. Вам не вдалося виконати завдання щодо створення методичного продукту			
6. Створений Вами методичний продукт відібрано до			

методичної скарбнички кафедри			
-------------------------------	--	--	--

2. Оцініть за наданою шкалою Ваше ставлення до поданих нижче тверджень

Твердження	Ставлення		
	1. Позитивне	2. Нейтральне	3. Негативне
1. Робота учителя музичного мистецтва потребує, передусім, дослідницьких умінь			
2. Без методичної діяльності робота сучасного педагога не можлива			
3. Розроблення конспекту уроку музичного мистецтва занадто важка справа			
4. Від якості конспекту значною мірою залежить якість проведення уроку «Музичне мистецтво»			
5. Розроблення методичних продуктів – важлива умова формування особистого педагогічного «почерку» педагога-музиканта			

3. Проранжуйте в порядку значущості для Вас (від 1 до 6) види професійної діяльності вчителя музичного мистецтва

1. _____ ВИКОНАВСЬКА
2. _____ ДОСЛІДНИЦЬКА
3. _____ НАВЧАЛЬНА
4. _____ МЕТОДИЧНА
5. _____ ВИХОВНА
6. _____ ОРГАНІЗАЦІЙНА

4. Побудуйте ієрархію особистісних цілей фахової підготовки. Для цього уважно прочитайте наведений нижче перелік і виберіть одну з тих, що є найважливішою для Вас. Оцініть її вагомість (відмітка

«10»). Далі виберіть ту, яка найменш важлива для Вас та оцініть її (відмітка «1»). Потім оцініть всі інші цілі.

5. Я ХОЧУ НАВЧИТИСЯ

1. _____ Проводити уроки музичного мистецтва
2. _____ Здійснювати інструментально-виконавську та вокально-виконавську діяльність
3. _____ Виконувати наукові дослідження у галузі мистецької освіти
4. _____ Розробляти методи і технології уроку «Музичне мистецтво», позакласних заходів музично-естетичної роботи в школі
5. _____ Готувати тези і статті в наукові видання
6. _____ Здійснювати функції класного керівника
7. _____ Розробляти конспекти уроків і позаурочних культурно-виховних заходів
8. _____ Брати участь як виконавець у конкурсах, концертах, фестивалях тощо
9. _____ Проводити виховні заходи позаурочні та позашкільні заходи
10. _____ Організовувати та проводити мистецькі конкурси, концерти, фестивалі тощо
11. _____ Організовувати та проводити мистецькі конкурси, концерти, фестивалі тощо
12. _____ Здійснювати навчання учнів основам музичного мистецтва

Дякуємо за співробітництво!

Обробка та інтерпретація результатів

1, 2 запитання анкети:

Відповідь «1» оцінюється балом 3, відповідь «2» - балом 2, відповідь «1» - балом 1,

3, 4 запитання анкети:

1 і 2 ранги, присвоєні відповідним видам діяльності, розглядаються як показник їх високої значимості; 3 і 4 ранги – середньої, а 5 – низької значущості для досліджуваного.

Додаток М**ОРІЄНТАЦІЙНА АНКЕТА****(автор Б. Басс)****«ВИЗНАЧЕННЯ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ»**

Інструкція проведення: досліджуваним пропонується 27 суджень, на кожне з яких дається 3 відповіді (А, Б, В). потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільш відповідає дійсності та виражає їхню думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

Судження:

1. Найбільше задоволення одержую від:
 - а) схвалення моєї роботи;
 - б) усвідомлення того, що робота виконана добре;
 - в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути:
 - а) тренером, який розробляє тактику гри;
 - б) відомим гравцем;
 - в) обраним капітаном команди.
3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто:
 - а) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід;
 - б) зацікавлює своїм предметом так, що учні із задоволенням вивчають цей предмет;
 - в) створює в колективі таку атмосферу, у якій кожен учень може висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
 - а) радіють за виконану роботу;
 - б) із задоволенням працюють у колективі;
 - в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.

5. Я бажав би, щоб мої друзі:

- а) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно;
- б) були вірними та відданими мені;
- в) були розумними та цікавими.

6. Кращими друзями я вважаю тих:

- а) із ким маю добрі стосунки;
- б) на кого завжди можна покластися;
- в) хто може багато досягнути в житті.

7. Найбільше мені не подобається:

- а) коли в мене щось не виходить;
- б) коли розладнуються стосунки з товаришами;
- в) коли мене критикують.

8. На мою думку, дуже погано, коли педагог:

- а) приховує свої антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх;
- б) викликає дух суперництва в колективі;
- в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. У дитинстві мені найбільше подобалося:

- а) проводити час із друзями;
- б) відчуття виконаної справи;
- в) коли мої вчинки схвалювали.

10. Я бажав би бути схожим на тих, хто:

- а) досягнув успіху в житті;
- б) справді закоханий у свою справу;
- в) відзначається доброзичливістю і товариськістю.

11. Школа насамперед має:

- а) навчати вирішувати завдання, які ставить життя;
- б) розвивати індивідуальні здібності учнів;
- в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.

12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:

- а) для спілкування з друзями;

- б) для відпочинку;
- в) для самоосвіти та улюблених справ.

13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:

- а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію;
- б) маю цікаву роботу;
- в) отримую винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли:

- а) інші люди поважають мене;
- б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
- в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.

15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:

- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, працею або спортом, у якій я брав участь;
- б) написали про мою діяльність;
- в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.

16. Найкраще я навчаюся, коли викладач:

- а) має до мене індивідуальний підхід;
- б) може зацікавити своїм предметом;
- в) колективно обговорює проблеми, що вивчаються.

17. Для мене не має нічого гіршого за:

- а) образу власної гідності;
- б) невдачу під час виконання важливої справи;
- в) втрату друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості спільної праці;
- в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. Я не поважаю людей, які:

- а) вважають себе гіршими за інших;
- б) часто сваряться та конфліктують;

в) заперечують все нове.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. На мою думку, керівник повинен бути насамперед:

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) вимогливим.

22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки:

- а) про те, як знайти друзів та налагодити добрі стосунки з оточуючими;
- б) про життя відомих людей;
- в) про останні досягнення науки та техніки.

23. Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

24. Я хотів би:

- а) вигадати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене важливо знати:

- а) що я бажаю зробити;
- б) як досягнути мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб:

- а) інші люди схвалювали її вчинки;
- б) передусім виконувати свою справу;
- в) її не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:

- а) спілкуюся з друзями;
- б) переглядаю цікаві фільми;
- в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів.

Якщо зазначена в бланку відповідей буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» по даному виду спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці Я, С, або Д залежно від ключа. Так само підраховується кількість «-».

Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака!). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака!). Цей показник і характеризує рівень вираженості цього виду спрямованості. Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90.

Інтерпретація результатів: За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення влади.

2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для використання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

3. Спрямованість на справу, діло (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Ключ до підрахунку результатів

Спрямованість								
На себе (Я)			На спілкування (С)			На справу, діло (Д)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Підсумкова таблиця до методики на визначення спрямованості особистості

	Я	С	Д
Кількість «+»			
Кількість «-»			
Сума			
+ 30			

Додаток Н

ТЕСТ «КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ»

(Дж.Таусенд, модифікація Л.Г.ПОЧЕБУТ)

Інструкція до тесту:

«Відмітьте, будь ласка, те твердження в кожному розділі, яке найкращим чином описує культурну орієнтацію вашого народу. При цьому постарайтеся згадати, чому вас учили ваша сім'я, школа, релігія. Прохання при відповіді не керуватися вашими сучасними поглядами в тому випадку, якщо вони відрізняються від того, чому вас вчили».

Тестовий матеріал

1. У моїй культурі найважливішим чинником при прийнятті рішень люди вважають:
 - a. минуле;
 - b. сьогодення;
 - c. майбутнє.
2. У моїй культурі люди зазвичай вважають, що вони:
 - a. жертви природних сил;
 - b. живуть в гармонії з природою;
 - c. управляють багатьма природними силами.
3. У моїй культурі вважається, що якщо людьми не управляти, то вони, ймовірно, будуть здійснювати:
 - a. погані вчинки;
 - b. як погані, так і хороші вчинки;
 - c. хороші вчинки.
4. У моїй культурі люди вважають найголовнішим у своїх взаєминах:
 - a. спадок і походження;
 - b. велику сім'ю;
 - c. індивідуальність, самобутність особистості.
5. У моїй культурі люди вважають, що:
 - a. існування саме по собі достатнє для життя;

- b. зростання і розвиток особистості є найважливішою метою в житті;
- c. практична діяльність і досягнення досконалості – найкраща мета.

Обробка результатів тесту

Математична обробка тесту передбачає визначення процентного співвідношення відповідей респондентів по розділах і середніх показників за типами культури. На цій основі робиться висновок про тенденції в приналежності досліджуваної культури до одного з трьох типів.

Ключ до тесту:

Номер розділу	ТК	СК	ДРК
1	a	B	c
2	a	B	c
3	a	B	c
4	a	B	c
5	a	B	c

Інтерпретація результатів тесту

В основу тесту закладено уявлення про три типи культури.

Перший тип – **традиційна культура (ТК)** – характеризується орієнтацією людей на минуле, приверженістю традиціям, інтересом до історії. Люди цієї культури сприймають природу як вічну таємницю буття, як нездійсненне загадку, відгадати яку вони не прагнуть. Людина розглядається як істота, залежна від найближчого соціального оточення. Велике значення надається сімейним зв'язкам, традиційності родинних рольових відносин, релігійним орієнтаціям. У такій культурі не допускається внутрішня свобода людини. За його діями, вчинками і навіть думками здійснюється постійний

суворий нагляд з боку спільноти. Процедура прийняття рішень проходить колективно, а результат рішення залежить від старших за віком. Діяльність людини строго регламентована. За успіхи в роботі і творче ставлення до справи людини, як правило, винагороджують не відразу, а через якийсь час.

Другий тип – **сучасна культура (СК)** – характеризується орієнтацією людей на сьогоднішній день, на сучасні їм події. Люди намагаються жити в гармонії з природою, берегти її, цікавляться екологічними питаннями. Людська натура розуміється як суперечливе явище. Цінності цієї культури зосереджені на людині, її правах, покликанні; розвитку її здібностей, самореалізації і самоактуалізації. Відносини між людьми зазвичай формалізовані, чітко визначені їх статусом і роллю в соціальній системі. Дружні стосунки складаються повільно і відрізняються глибиною і відданістю один одному. Суспільство прагне регулювати поведінку людини за допомогою моралі, етичних норм і правил. У міжособистісному спілкуванні люди зазвичай стримані, намагаються дотримуватися соціальної дистанції і рольових приписів. Ухвалення індивідуального рішення здійснюється в процесі узгодження взаємних потреб, інтересів і планів на майбутнє з групою, сім'єю, трудовим колективом. За результати своєї діяльності людина в основному прагне отримати не матеріальну, а моральну винагороду (слава, визнання, успіх).

Третій тип – **культура, що динамічно розвивається (КДР)** – характеризується орієнтацією людей на майбутнє, на досягнення швидких значних результатів. Люди будують короткострокові плани і намагаються реалізувати їх якомога енергійніше. Для людей даної культури «час – це гроші». Природа не є загадкою. Оскільки життя – це проблема, яку необхідно швидко і успішно вирішити, природа повинна підкоритися людині. Всі її таємниці повинні бути розкриті, закони її розвитку встановлені і описані. Призначення людини полягає в управлінні природою. Людська натура волелюбна. Культивується індивідуальність, незалежність, автономність від соціального оточення. Процес прийняття рішення здійснюється самостійно.

Визнається значимість індивідуальних інтересів і цінностей. У спілкуванні люди відверті, безпосередні, орієнтовані не на ієрархію, а на рівність рольових взаємин. Соціально визнаною цінністю є надання суспільством рівних можливостей для розвитку кожного члена. Основу громадського контролю становить не мораль, а законність, невідворотність покарання і обов'язковість матеріальної винагороди. Увага людей цієї культури зосереджена на ділі, завданні, роботі. Людина часто свідомо сама приносить себе в жертву справі, успіху, процесу, матеріальному достатку. Успішна діяльність передбачає, перш за все, швидку матеріальну винагороду.

Додаток П

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

(А.В.КАРПОВ, В.В.ПОНОМАРЬОВА)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на деякі твердження. Не задумуйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у даному випадку бути не може. Перша відповідь, що спала на думку і є вірною. У таблиці відповідей проти номера запитання поставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді:

1. абсолютно невірно
2. невірно
3. не знаю
4. скоріше вірно
5. вірно
6. абсолютно вірно

Запитання

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

3. Перш ніж взяти телефон, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають побічне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручував в голові свої плани, уточнюючи деталі, розглядаючи можливі варіанти.

15. Я непокоюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Часом я приймаю непродумані рішення.

18. Скінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї думки.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розсуджуючи над тим, хто винен, я насамперед, починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.

22. Буває, що, обмислюючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова й учинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Виконуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я жалкую про сказане

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Відповідь									
№ запитання	10	11	12	13	14	15	16	27	18
Відповідь									
№ запитання	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Відповідь									

Оброблення результатів

Із цих 27-ми тверджень 15 є прямими (номера питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробленні результатів, коли для отримання фінального бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідно до відповідей випробовуваних, а у зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при перевертанні шкали відповідей.

Усі пункти можна об'єднати у чотири групи:

1) ретроспективна рефлексія діяльності (номера тверджень 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2) рефлексія реальної діяльності (затвердження 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);

3) розгляд майбутньої діяльності (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);

4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (номера тверджень 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Отримані сирі бали переводяться в стени:

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Сирі	80 и	81-	101-	108-	114-	123-	131-	140-	148-	157-	172 и
бали	нижче	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

Інтерпретація даних, отриманих в результаті тестування

Високі результати по тесту (більше 7 стенів) свідчать про те, що людина в більшій мірі схильна звертатися до аналізу своєї діяльності й учинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так у сьогоднішні і майбутньому. Їй властиво обдумувати свою діяльність у найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки. Ймовірно також, що таким людям легше зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, передбачити його поведінку, зрозуміти, що думають про них самих.

Задовільні результати (від 4 до 7 стенів) свідчать про прийнятну здатність респондента замислюватися над власною діяльністю і вчинками інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоднішні і майбутньому. Він обмірковує свою діяльність, водночас йому складно прогнозувати її можливі наслідки. Такий респондент здатний поставити себе на місце іншої людини, але він зазнає труднощів у такій діяльності, припускається помилок щодо перспектив його поведінки.

Низькі результати по тесту (менше 4 стенів), ймовірно, говорять про те, що випробуваному в меншому ступені властиво замислюватися над власною діяльністю і вчинками інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоднішні і майбутньому. Він рідко обмірковує свою діяльність у найдрібніших деталях, йому складно прогнозувати можливі наслідки. Такий випробовуваний зазнає труднощів при постановці себе на місце іншого, йому складно передбачити його поведінку.

Додаток Р

ОЦІНКА МОТИВАЦІЇ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**(за А.А.Кареліним, модифікація автора)**

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція: дайте відповіді на запитання, що виражають позитивне або негативне ставлення до методико-педагогічної діяльності.

Варіанти відповідей: «так», «скоріше так, ніж ні», «не можу відповісти», «скоріше ні, ніж так», «ні».

1. Чи бажали б Ви створити щось нове у сфері своєї майбутньої професійної діяльності?
2. Якщо Ви позбавитесь можливості працювати вчителем музичного мистецтва, то чи втратить сенс Ваше життя?
3. Чи лякають Вас несподіванки у професійній діяльності, які потребують нових виходів із ситуацій?
4. Чи вважаєте Ви, що навчальні заняття сприяють формуванню методичної культури?
5. Чи відвідували б Ви заради нових професійних знань щодо методико-педагогічної діяльності спеціальні заняття, навіть, якщо це пов'язано з незручностями?
6. Чи вбачаєте Ви в учневі активного учасника художньо-освітнього процесу?
7. Чи вважаєте Ви, що тільки знання, отримані Вами під час фахової підготовки в закладі вищої освіти, дають можливість здійснювати методико-педагогічну діяльність в майбутній професії?
8. Чи вважаєте Ви, що від якості Вашої методико-педагогічної діяльності залежить успіх мистецької освіти учнів?

9. Чи викликає у Вас утруднення щодо здійснення методико-педагогічної діяльності під час підготовки до уроку?
10. Чи зацікавлюють Вас нові ідеї, що спрямовані на вдосконалення уроку «Музичне мистецтво»?

Загальна сумарна оцінка отриманих результатів складається за ключем, наведеним у таблиці:

Відповіді	№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Так	5	5	1	5	5	5	1	5	5	1
	Скоріше так, ніж ні	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2
	Не можу відповісти	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Скоріше ні, ніж так	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4
	Ні	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5

Шкала оцінювання отриманих результатів

56-75 балів – достатній рівень;

36-55 балів – задовільний рівень;

15-35 балів – низький рівень.

Додаток С

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

(К. Замфір у модифікації А.О.Реана), адаптований варіант)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція. Прочитайте запропоновані мотиви до методико-педагогічної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою:

- 1 – дуже незначною мірою;
- 2 – достатньо незначною мірою;
- 3 – у невеликій, але і не малій мірі;
- 4 – у досить великій мірі;
- 5 – дуже великою мірою;

Мотиви діяльності:

1. Можливість у майбутньому підвищити категорію для грошового заробітку.
2. Прагнення до просування по роботі.
3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег.
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей.
5. Потреба в досягненні соціального престижу.
6. Задоволення від самого процесу й результату методико-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.
7. Можливість найбільш повної самореалізації у методико-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Методика обробки результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до таких ключів:

ВМ (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7);

ЗПМ (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5);

ЗНМ (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4).

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є типом співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

До найкращих мотиваційних комплексів слід віднести такий:
ВМ>ЗПМ>ЗНМ,

прийнятним є такий комплекс: ВМ=ЗПМ>ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Додаток Т

МЕТОДИКА «ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ УСПІХУ
Т.ЕЛЕРСА

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні із твердженням, то поряд з його цифровим позначенням поставте знак «+», якщо незгодні, то «-».

1. Якщо є вибір між двома варіантами, його краще зробити якомога швидше, ніж відкласти на деякий час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі сто відсотків виконати завдання.
3. Якщо я щось роблю, це виглядає так, немов я все ставлю на карту.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я частіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо в мене два дні підряд немає справ, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. До себе я більше строгий, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, тому що знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. У процесі роботи я маю потребу в невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене найбільше приваблює інша діяльність, ніж та, якою я зайнятий.
14. Догана стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діяльною людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Зазвичай помітно, коли я працюю без натхнення.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був би зробити негайно.
21. Потрібно покладатися лише на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менше честолюбний, ніж багато інших.
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли мене приваблює робота, я роблю її краще й більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мне простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Якщо в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся зробити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледащим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівництва.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно буде виконувати.
35. Коли щось не виходить, я терплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.
38. Багато з того, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я можу піти на крайні міри.

Обробка результатів

По 1 балу ставиться за відповідь «так» за такими пунктами питальника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 та «ні» – за такими: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді по пп. 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 и 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Висновки: чим більше сума балів, тим більше в досліджуваного виражена мотивація на досягнення успіху.

Додаток У

ОСОБИСТІСНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК «ОТКЛЕ» Н. І. РЕЙНВАЛЬДА

(модифікація автора)

П.І.П. студента _____

Місце навчання _____

Інструкція: Шановний студент! Прочитайте запитання і дайте відповідь на нього «так», або «ні», або «не знаю». Представляючи свою поведінку в тій чи іншій ситуації, намагайтеся бути об'єктивним: опитувальник має контрольну шкалу.

1. З вечора я планую свої справи на майбутній день.
2. Чорнову роботу (миття посуду, прибирання тощо) виконую з небажанням.
3. Життя групи (факультету, університету) проходить повз мене.
4. Прочитую до заняття не тільки основну, а й додаткову літературу.
6. Я люблю співати, музикувати.
7. Я завжди радію успіхам інших людей.
8. Люблю наводити порядок у себе вдома.
8. Заперечую, коли мене вибирають на керівні посади (староста групи, керівник ансамблю тощо).
9. У мене не вистачає часу стежити за книжковими новинками.
10. Зустрівшись з твором мистецтва (книгою, музикою, спектаклем і т.ін.), можу розчулитися до сліз.
11. Часто мені не вдається зробити те, що я намітив.
12. Свої обіцянки я завжди виконую.
14. Мені постійно доводиться комусь допомагати.
15. Із джерел інформації обираю телебачення і соціальні мережі.
16. Мое тіло відгукується на танцювальну музику.
17. Вважаю, що готуватися до всіх занять неможливо.
18. Можу кілька годин поспіль займатися ефективно фізичною роботою, фізичними вправами.

19. Ніколи не пропускаю можливості побувати в театрі, музеї, на концерті.
20. Важке завдання волію списати у сусіда, про не вирішити сам.
21. Буває, що під час театрального дійства (концерту, вистави), я їм цукерки, морозиво.
22. На моєму робочому столі зазвичай порядок.
23. Головне для мене – зробити роботу у зазначений термін, а якість – як вийде.
24. Нестриманість і підвищений тон можна вибачити, якщо відстоюєш свою правоту.
25. Іноді я говорю вголос не те, що думаю.
26. Беру участь у художній самодіяльності.
27. Я, як правило, затягую відповідь на отриманий лист.
28. Доглядаю за тваринами.
29. У мене постійно виникають ідеї про те, що можна зробити в групі.
30. Займаючись розумовою роботою, можу жертвувати розвагами, відпочинком.
31. Кілька разів у житті мені довелося збрехати.
32. Повернувшись додому в брудному взутті, я відразу ж привожу його в порядок.
33. У період вимушеної бездіяльності (очікування чого-небудь, хвороба і т.п.) знаходжу собі заняття.
34. Якщо людина зі зв'язками, я намагаюся потоваришувати з нею.
35. Трапляється, що на занятті я виражаю спірну думку, висловлюю розбіжність із думкою інших студентів, викладача.
36. Мене хвилює гра акторів на сцені.
37. Іноді я тільки роблю вигляд, що розумію співрозмовника, щоб не здатися нерозумним.
38. Часто в мене не вистачає терпіння довести розпочату справу до кінця.
39. Виконання громадських обов'язків у групі і приносить мені задоволення.
40. Рівень моїх розумових досягнень цілком достатній.

41. Під час танцю для мене головне – просто рухатися, під час музикування – просто грати.
42. Я не відкладаю на завтра, то, що можу зробити сьогодні.
43. Правила поведінки в громадських місцях я виконую.
44. На зборах волію мовчати, хоча маю свою думку.
45. Мої інтереси вимагають терпіння, посидючості.
46. Є полотна живопису, перед якими я простояв не одну хвилину.
47. Зайнятість громадською, домашньою роботою, спортом і т.п. несприятливо позначається на моєму навчанні.
48. Погано виконана робота не дає мені спокійно відпочивати.
49. Я завжди радію, отримуючи важке завдання.
50. Заради власного маленького відкриття годинами, тижнями вирішую одну і ту ж проблему.
51. Я ретельно стежу за своєю зовнішністю.
52. Ситуація, коли на один день випадає три пари, до яких треба готуватися, не застає мене зненацька, оскільки підготовку до них я планую заздалегідь.
53. Якщо мій товариш відстає у навчанні, знаходжу можливість, щоб допомогти йому.
54. Якщо в неділю мене не забезпечили знаряддями праці, я використовую підручні засоби.
55. Не пропускаю жодного заходу в культурному житті міста.
56. Якщо передають класичну музику, а не естрадну, я вимикаю приймач.
57. Часто я тікаю на заняття, не встигнувши поснідати.
58. Домашня праця мене обтяжує.
59. Я не виношу критичних зауважень.
60. Підручника мені цілком достатньо, щоб підготуватися до заняття.
61. Я завжди переходжу вулицю в призначеному місці.
62. Можу припустити заняття без всяких підстав.
63. Іноді я викидаю дрібне сміття з вікна.
64. Під час сварки не вибираю виразів, можу вжити грубе слово.

65. Коли товариші обмінюються цікавою науковою інформацією, як правило, тільки слухаю.
66. Я збираю записи класичної музики.
67. У моєму житті були ситуації (моменти), які мені не хочеться згадувати.
68. Можу кілька годин поспіль ефективно займатися розумовою працею.
69. Якщо той, хто відповідає на занятті не може зв'язати двох слів, мені смішно.
70. Не знаючи відповіді на запитання, сподіваюсь на підказку.
71. Мені подобається гуляти з голосно включеною музикою.
72. Якщо настане смуга невезіння в навчанні, у мене пропадає бажання учитися.
73. Завжди буваю згоден із тією оцінкою, яку мені дає викладач.
74. Постійно маю якісь громадські доручення.
75. Я люблю вчитися.
76. Збираю книги з мистецтва, репродукції.
77. Кожну річ я відразу кладу на місце.
78. Виконання чорнової роботи вважаю приниженням особистості.
79. Можу підтримати розмову на будь-яку тему.
80. На занятті мене так і тягне поставити по темі запитання викладачеві.
81. З усіх подарунків віддаю перевагу квітам.
82. Коли доводиться пропускати заняття, мені якось не по собі.
83. Люблю возитися з рослинами.
84. Люди похилого віку дратують мене своєю буркотливістю, повільністю.
85. При будь-яких обставинах вважаю за краще працювати, а не розважатися.
86. Красиво зроблена річ наштовхує мене на створення чогось подібного.
87. Мій стиль – ліквідувати прогалини в знаннях у період підготовки до іспиту.
88. Люблю відтягувати роботу в надії на те, що мені допоможуть.
89. Якщо мене покритикують – ув боргу не залишуся.

90. Досить загального знайомства з явищами, нехай інші докопуються до їх суті.
91. Не встигаючи виконати те, що намітив, знаходжу собі виправдання.
92. Я приходжу хвилин за десять до початку занять.
93. Люблю тривалі перерви в заняттях, у роботі.
94. Я погоджуюся на безкоштовну додаткову роботу після виконання завдання.
95. Життя здається мені сірим і нудним.
96. Коли я присутній на концерті, у мене виникає бажання теж стати виконавцем.
97. Я роблю ранкову зарядку.
98. Мене обтяжує необхідність витратити час на нецікаву, хоча і потрібну чорнову роботу.
99. Поважаю людей, які можуть дозволити собі купити фірмові речі.
100. Я часто захоплююсь новою справою, але незабаром остигають.
101. У мене не вистачає терпіння додивитися фільм, знятий за твором класичної літератури.
102. Якщо я ґрунтовно готуюся до заняття (наприклад, з музичного інструменту), то інші завдання залишаються непідготовленими.
103. Взавшись за роботу, роблю її якнайкраще.
104. Люблю пожартувати над товаришем, який відповідає (виступає): підказати невпопад, зробити гримасу і т.п.
105. Нову інформацію віддаю перевагу черпати в інших людей, а не з книжок.
106. Іноді я лузгаю насіння, на занятті, у кіно, трамваї.
107. Часом я тікаю на заняття, не встигнувши застелити ліжко.
108. При виконанні господарських справ, я відчуваю себе невпевнено.
109. Якщо на суботнику не підготовлений фронт робіт, я беру це на себе.
110. Зберігаю вирізки, виписки з газет, журналів.
111. Читаючи книгу, я, як правило, пропускаю опис природи.
112. Громадські доручення виконую без нагадування.

113. Під час неприємних для мене робіт, думаю про відпочинок, намагаючись якомога швидше виконати завдання.

114. Якщо я бачу в аудиторії безлад (брудна дошка, сміття, стільці не на місці тощо), то тут же усуваю його.

115. Під час підготовки до занять товариші звертаються до мене з проханням пояснити незрозуміле.

Обробка отриманих результатів. При збігу з ключовим значенням виставити 1 бал.

Організованість – поєднання індивідуальних властивостей особистості, яке дозволяє їй швидко, надійно, впевнено організовувати свою роботу, виконання якої-небудь справи; здатність підпорядкувати себе необхідному режиму, плану; прояв послідовності в рішеннях.

Працьовитість – властивість, що дозволяє особистості усвідомлювати працю як особисту і соціальну цінність, це любов до праці; бажання працювати; мотивація інтересу до праці. Пов'язано з трудовим вихованням, яке повинно бути направлено на розвиток потреб і готовності працювати, оволодіння професійними навичками.

Колективізм – вміння визнавати пріоритетну цінність колективу і його інтересів, усвідомлення себе частиною колективу.

Допитливість – особливість особистості, що характеризується активним пізнавальним ставленням до дійсності, це любов до пізнання; прояв активності особистості в своїй пізнавальній діяльності.

Естетичний розвиток – це постійне вдосконалення вміння особистості сприймати, розуміти красу природи, гармонію і відчувати прекрасне. Пов'язано з естетичним вихованням, яке дозволяє особистості відчувати насолоду від споглядання прекрасного, мати в ньому потребу, цікавитися ним.

Ключ до опитувальника

Організованість 75%	Працелюбність 75%	Колективізм 95%	Допитливість 90%	Естетичний розвиток
1 – так 1	2 – так 0	3 – ні 1	4 – так 1	5 – так 1
6 – неправда	7 – так 1	8 – ні 1	9 – ні 0	10 – так 1
11 – ні 1	12 – неправда	13 – так 1	14 – ні 1	15 – так 1
16 – ні 0	17 – так 0	18 – неправда	19 – ні 1	20 – ні 1
21 – так 0	22 – ні 1	23 – ні 1	24 – неправда	25 – так 1
26 – ні 1	27 – так 1	28 – так 1	29 – так 1	30 – неправда
31 – так 1	32 – так 1	33 – ні 1	34 – так 1	35 – так 1
36 – неправда	37 – ні 1	38 – так 1	39 – ні 0	40 – ні 0
41 – так 1	42 – неправда	43 – ні 1	44 – так 1	45 – так 1
46 – ні 1	47 – так 1	48 – неправда	49 – так 1	50 – так 1
51 – так 1	52 – так 1	53 – так 1	54 – неправда	55 – ні 1
56 – ні 1	57 – ні 0	58 – ні 1	59 – ні 1	60 – так-неправда
61 – ні 1	62 – ні 1	63 – ні 1	64 – ні 1	65 – так 1
66 – неправда	67 – так 1	68 – ні 1	69 – ні 1	70 – ні 1
71 – ні 1	72 – неправда	73 – так 1	74 – так 1	75 – так 1
76 – так 0	77 – ні 1	78 – неправда	79 – так 1	80 – так 0
81 – так 1	82 – так 1	83 – ні 0	84 – неправда	85 – так 1
86 – ні 0	87 – ні 1	88 – ні 1	89 – ні 1	90 – неправда
91 – так 1	92 – ні 1	93 – так 1	94 – ні 1	95 – так 0
96 – так 1	97 – ні 0	98 – ні 1	99 – ні 1	100 – ні 1
101 – ні 0	102 – так 1	103 – ні 1	104 – ні 1	105 – ні 1
106 – ні 1	107 – ні 1	108 – так 1	109 – так 0	110 – ні 1
111 – так 1	112 – ні 0	113 – так 1	114 – так 1	115 – так 1

Умовні критерії автоматичної інтерпретації:

0% –20% низький показник;

21% –40% знижений показник;

41% –60% середній показник;

61% –80% підвищений показник;

81% – 100% високий показник

Додаток Ф

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця 1

Розрахунок критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількість по експериментальній групі (%)	Кількість по контрольній групі (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достатній	12,50	13,25	0,12 5	0,132 5	- 0,007 5	0,0000562 5	25,75	0,000002185
Задовільний	46,20	44,50	0,46 2	0,445	0,017	0,000289	88,7	0,000003186
Низький	41,30	42,25	0,41 3	0,422 5	- 0,009 5	0,0000902 5	83,55	0,000001080
Σ	100,0	100,0						0,0000645

$\chi_{емп\ к}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000645 = 0,645$, отже $\chi_{емп\ к}^2 = 0,645 < \chi_{0,05}^2 = 5,99$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05.

Таблиця 2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достатній	35,17	17,26	0,3517	0,1726	0,1791	0,032077	52,43	0,000611806
Задовільний	54,05	48,46	0,5405	0,4846	0,0559	0,003125	102,51	0,000030485
Низький	10,78	34,28	0,1078	0,3428	-0,2350	0,055225	45,06	0,001225588
Σ	100,0	100,0						0,001867879

$\chi_{емп\phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,001867879 = 18,68$, отже $\chi_{емп\phi}^2 = 18,68 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$, щосвідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Таблиця 3

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінецьексперименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достатній	12,50	35,17	0,1250	0,3517	-0,2267	0,051393	47,67	0,0010781
Задовільний	46,20	54,05	0,4620	0,5405	-0,0785	0,006162	100,25	0,0000614
Низький	41,30	10,78	0,4130	0,1078	0,3052	0,093147	52,08	0,0017885
Σ	100,0	100,0						0,002928

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівні сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінецьексперименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Достатній	13,25	17,26	0,1325	0,1726	-0,0401	0,001608	30,51	0,0000527
Задовільний	44,50	48,46	0,445	0,4846	-0,0396	0,001568	92,96	0,0000168
Низький	42,25	34,28	0,4225	0,3428	0,0797	0,006352	76,53	0,0000830
Σ	100,0	100,0						0,0001525

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0001525 = 1,52$, що є значно менше за критичне

Додаток X

Програма дисципліни за вибором «ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА»

Змістовий модуль 1

Феноменологія і методологічні засади формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Тема 1. Методична культура як соціокультурний феномен

1. Генеза і становлення методичної культури як соціокультурного феномену.
2. Методична культура у площині загальної і професійно-педагогічної культури.
3. Категоріальний аналіз методичної культури.

Тема 2. Роль і значення методичної культури в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва

1. Методична культура як особистісне новоутворення майбутнього вчителя.
2. Основні вимоги до професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.
3. Методичний складник та його специфіка в роботі сучасного вчителя музичного мистецтва.

Тема 3. Методологічні підходи щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

1. Особливості культурологічного підходу щодо формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва через призму особистісно-діяльнісного підходу.

3. Аксіологічний підхід як методологічний фундамент формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Змістовий модуль 2

Формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у просторі закладу вищої освіти

Тема 4. Сутність і значення гносеологічного та праксеологічного компонентів у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

1. Методичні і музично-педагогічні знання як складники ментального досвіду.
2. Роль методичних і музично-педагогічних знань у реалізації функційних обов'язків учителя музичного мистецтва.
3. Значення логічного мислення в утворенні особистого методичного ресурсу майбутнього педагога-музиканта.
4. Праксеологічні характеристики методико-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.
5. Методичні продукти як результат методико-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Тема 5. Сутність і значення аксіологічного та особистісного компонентів у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

1. Цінності методико-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.
2. Аксіологічний компонент у структурі методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Роль особистісних якостей вчителя музичного мистецтва у процесі професійного становлення.
4. Характеристика особистісного компонента в структурі методичної

культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тема 6. Результативність формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки

1. Критерії сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Характеристика і процедура вимірювання показників сформованості когнітивного критерію методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Характеристика і методика діагностики показників продуктивно-організаційного критерію сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
4. Характеристика і процедура вимірювання показників ментально-ціннісного критерію сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
5. Характеристика і методика діагностики показників мотиваційно-рефлексивного критерію сформованості методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рекомендована література:

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. Учебник. М. : Издат. центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Болгарський А. Г., Бодрова Т. О. Педагогічна практика у загальноосвітніх навчальних закладах з предмета «Музика» : навч.-метод. посібн. для студентів педаг. ун-тів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 130 с.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука. К.- Хмельницький : ХГПК, 2000. 30 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принцип : сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп., випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.]. Київ : А.М., 2004. 352 с.
8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [монографія]. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
9. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-уклад. Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 176 с.
10. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія]. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
11. Козир А. В., Федоришин В. І. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 263 с.
12. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
13. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота. 2005. 448 с.
14. Курлянд З. Н. , Хмельюк Р. І. , Осипова Т. Ю. та ін. Педагогіка : навчальний посібник. 3-е вид., перероб. і доп. Харків : Бурун Книга, 2009. 303 с.
15. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: [монографія]. Київ : Богданова А. М., 2009. 328 с.
16. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

17. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики. М. : Академический Проект, 2012. 205 с.
18. Михаськова М. А. Система формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва: монографія; за наук.ред. І. М. Шоробури. Хмельницький : ФОП Стрихар А.М., 2020. 521 с.
19. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія. Суми : Наука, 2004. 210 с.
20. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : Навч. посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
21. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія. Київ : Наукова думка, 2003. 257 с.
22. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
23. Педагогічна майстерність: підр. Укл. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
24. Педагогічна майстерність : хрестоматія: навч. посібн. Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Богданова А. М., 2008. 462 с.
25. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности. Ростов-на-Дону. : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. 239 с.
26. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. 640 с.
27. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : навч. книга. Богдан, 2005. 360 с.
28. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М. : НИИ шк. технологий, 2006. 816 с. (Энциклопедия образовательных технологий).

29. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ : Український центр духовної культури, 2005. 712 с.

30. Современные образовательные технологии : учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд. М. : КНОРУС, 2011. 432 с.

31. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : монографія / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2013. 340 с.

32. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2009. 560 с.

Додаток Ц

Тестове завдання «Мій педагогічний тезаурус»

Інструкція. Уважно прочитайте наведені варіанти визначень запропонованих базових педагогічних понять. Оберіть із них одну – вірну.

1. Виховання – це:

- а) активна діяльність людини, пов'язана із формуванням її світогляду;
- б) процес цілеспрямованого впливу з метою створення сприятливих умов для розвитку особистості;
- в) система поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей.

2. Розвиток – це:

- а) кількісні зміни успадкованих і закладених від народження ознак;
- б) кількісні та якісні зміни в організмі і психіці, що відбуваються під впливом різноманітних факторів;
- в) процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх соціальних та природних чинників.

3. Навчання – це:

- а) діяльність педагогів, спрямована на вирішення завдань освіти;
- б) організований процес взаємодії педагога і тих, хто навчається, спрямований на засвоєння змісту освіти та досвіду навчально-пізнавальної діяльності;
- в) надання допомоги тим, хто навчається в пошуку і засвоєнні знань.

4. Сформована здатність здійснювати певні дії на основі отриманих знань – це ...?

- а) навичка;
- б) розвиток;
- в) уміння.

5. Основне вихідне положення теорії навчання, що впливає із його закономірностей, окреслює загальне спрямування навчального процесу, вимоги до його змісту, методики й організації – це...?

- а) педагогічний процес;
- б) принцип навчання;
- в) метод навчання.

6. Галузь педагогіки, що досліджує закономірності процесу навчання – це:

- а) педологія;
- б) дидактика;

в) виховання.

7. Зміст мистецької освіти – це:

а) система організаційних і дидактичних установ, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому рівні та у відповідності до державного стандарту освіти;

б) науково-обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх рівнів, це об'єм і сукупність систематизованих знань, практичних навичок та вмінь, які отримує людина в процесі навчання.

в) сукупність норм, що визначають вимоги до освітнього рівня.

8. Що це? Спосіб зовнішнього оформлення в часі та просторі спільної діяльності педагога і тих, хто навчається, що здійснюється у визначеному порядку та певному режимі – це...?

а) метод навчання;

б) принцип навчання;

в) форма організації навчання.

9. Індивід, який свідомо керує своєю поведінкою і діяльністю, виконує певну суспільну роль – це:

а) індивідуальність;

б) людина;

в) особистість.

10. Індивідуальність – це:

а) жива істота, яка володіє мисленням і мовленням;

б) єдність фізичного і духовного, природного та соціального, спадкового і набутого;

в) неповторне й особливе, що відрізняє одну людину від іншої і проявляється в рисах темпераменту та характеру, потребах і здібностях людини, її емоційній, інтелектуальній, вольовій та діяльній сферах.

11. Становлення людини як особистості, члена суспільства, що відбувається у процесі виховання, навчання і розвитку – це...?

а) освіта;

б) формування;

в) розвиток.

12. Індивід – це:

а) спільне і особливе, що відрізняє одну людину від іншої;

б) біопсихоприроднокосмічна істота;

в) жива істота, як представник біологічного роду з його психофізіологічними властивостями, що виступають як передумови розвитку особистості й індивідуальності.

13. Людина – це:

- а) біопсихоприроднокосмічна істота;
- б) жива істота, яка володіє мисленням і мовленням;
- в) свідомий індивід.

14. Система взаємопов'язаних дій педагога і тих, хто навчається, спрямована на досягнення конкретних навчально-виховних завдань – це:

- а) метод навчання;
- б) засіб навчання;
- в) принцип навчання.

15. Педагогіка – це:

- а) наука про виховання людини як спеціально організованої діяльності;
- б) наука про мистецтво виховання;
- в) наука, що вивчає дитину.

16. Педагогічна технологія – це:

- а) наука про педагогічну техніку;
- б) системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей;
- в) сформована здатність здійснювати певні дії на основі отриманих знань.

17. Діяльність – це:

- а) форма активності людини в довкіллі;
- б) специфічна форма активного ставлення людини до довкілля, змістом якої є його усвідомлена цілеспрямована зміна і суспільно корисне перетворення;
- в) сукупність культуровідповідних дій.

18. Освітній процес – це:

- а) спеціально організована, динамічна взаємодія педагога і його вихованців, спрямована на забезпечення їхнього навчання, виховання і розвитку;
- б) свідомий, цілеспрямований процес розвитку професійно значущих якостей тих, хто навчається, відповідно до соціальних вимог;
- в) процес формування нових педагогічних знань.

19. Сукупність ідей, ціннісних настанов, що відтворюють певну організацію навчально-виховного процесу, розміщення предметного матеріалу, описують і класифікують засоби та прийоми професійної діяльності – це:

- а) методичні вказівки;
- б) методика;
- в) принципи навчання.

20. Об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки елементів навчального процесу, що зумовлюють його ефективність – це:

- а) дидактичні принципи;
- б) закономірності навчання;
- в) методи навчання.

21. Складна за своїм устроєм цілісність, у якій існують і реалізуються матеріальні, духовні, художньо-творчі, духовно-матеріальні дії людини, що втілюють її ставлення до природи, суспільства, самої себе – це:

- а) культура;
- б) педагогічна культура;
- в) педагогічний процес.

22. Педагогічна культура – це:

- а) сукупність знань, уявлень людини про її взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодію з довкіллям;
- б) сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, що забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу;
- в) динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих засобів педагогічної діяльності й особистих досягнень людей, які займаються вихованням і навчанням.

23. Методична культура – це:

- а) соціокультурний феномен, що відображає розвиток існуючих у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій;
- б) науково обґрунтована система дидактичного і методичного оформленого навчального матеріалу для різних освітніх рівнів;
- в) логічно завершена система теоретичних знань і практичних умінь, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання.

24. Адекватне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій – це:

- а) знання;
- б) навички;
- в) уміння.

25. Навички – це:

- а) автоматизовані, інстинктоподібні компоненти вмінь, реалізовані на рівні несвідомого контролю;
- б) адекватне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій;
- в) сформована здатність здійснювати певні дії на основі отриманих знань.

26. Учіння про побудову людської пізнавальної діяльності, принципи, наукового пізнання і відтворення довколишньої дійсності у свідомості людини – це?

- а) закон;

б) закономірність;

в) методологія.

Рекомендації щодо оцінювання й інтерпретації результатів

Аналіз результатів почніть із зіставлення отриманих відповідей з наведеним нижче ключем.

Ключ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
б	в	б	в	б	б	б	в	в	в	б	в	а	а	а	б	б	а	б	б	а
2	2	2	2	2																
2	3	4	5	6																
в	а	а	а	в																

Потім необхідно підрахувати суму збігів із ключем.

Коефіцієнт володіння Вами базовими педагогічними поняттями дорівнює дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 26.

Критерії для висновків:

- до 30% – рівень освоєння педагогічного тезаурусу низький;
- 30-70% – задовільний;
- понад 70% – достатній.

Додаток Ш
Публікації автора
Статті в наукових фахових виданнях України

1. Лі Чжухуа. Структура методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 1 (130). С. 22–27.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/8342/1/Li%20Zhuhua.pdf>

2. Лі Чжухуа. Формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: критеріальний вимір. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Миколаїв, № 1 (68), лютий 2020. С. 293–298.

<http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-68-2020-54.pdf>

Статті у зарубіжних наукових виданнях

3. Koycheva T., Li Zhuhua. The essence of the methodological culture of future teachers of musical art (Сутність методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва). *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration* : Ariel University, Ariel, Israel, 2018. Issue № 9. P. 123–130.

<https://doi.org/10.24195/2414-2218-8584-2018-9-123-130>.

4. Койчева Т. І., Лі Чжухуа. Реалізація потенціалу особистісно зорієнтованої дидактики у формуванні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *KELM*. 2021 № 3 (39), vol. 1. С. 58–62.3

<http://kelmczasopisma.com/en/viewpdf/6292>.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Лі Чжухуа. Моделювання процесу формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Матеріали міжн. наук.-практ. конф. «Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти»* : зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко, 2018. С. 86–88.

6. Лі Чжухуа. Проблема формування методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасному педагогічному дискурсі. *Матеріали I міжнародної науково-практ. конф. «Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи»* : зб. наук. праць. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2019. С. 58–59.

7. Лі Чжухуа. Діалектичні принципи і закони в дослідженні методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2)*, Boston, February 26, 2021. Boston-Vinnitsia : Primediae Launch & European Scientific Platform, 2021. С. 123–124.

DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.35>

8. Koycheva T., Li Zhuhua. Indicators of practiceological component methodological culture of the future music art teachers (Показники праксеологічного компонента методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва). *The 5th International scientific and practical conference Results of modern scientific research and development (July 25–27, 2021)*. Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. P. 122–127.

<https://sci-conf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-results-of-modern-scientific-research-and-development-25-27-iyulya-2021-goda-madrid-ispaniya-arhiv/>

Апробація результатів дослідження

«Інновації та їх місце в модернізації дошкільної та професійної освіти» (м. Одеса, 2018 р.),

«Світоглядні горизонти місії вчителя Нової української школи» (м. Одеса, 2019 р.),

«SCIENTIFIC PRACTICE: MODERN AND CLASSICAL RESEARCH METHODS» (м. Бостон, 2021 р.),

«RESULTS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH AND DEVELOPMEN» (м. Мадрид, 2021 р.).