

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЖОГА РУСЛАН АНАТОЛІЙОВИЧ**

УДК 378.011.3-051:78]:37.091.322(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

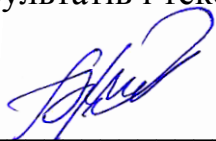
**ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії.

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



Р. А. Жога

Науковий керівник – Штефан Людмила Володимирівна,  
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Жога Р. А.* Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2023.

Дисертацію присвячено проблемі проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. Здійснено комплексне дослідження системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та з'ясовано наявність на музичних факультетах педагогічних закладів вищої освіти вступників без музичного досвіду.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що професійна підготовка вчителів музичного мистецтва – динамічний психолого-педагогічний процес, що характеризується формуванням у майбутніх фахівців професійно значущих якостей особистості педагога, музично-виконавської культури, фахової спрямованості, уміння на високому професійному рівні розв'язувати педагогічні завдання в процесі практичної діяльності, відображає особливості профілю та поєднує психолого-педагогічну й фахово-музичну підготовку, необхідні для виконання майбутньої професійної діяльності.

З'ясовано, що персоналізована освіта передбачає забезпечення уособлюваного навчання відповідно до потреб і запитів особистості, яка є активним суб'єктом діяльності та має широкі можливості щодо керування саморозвитком.

На підставі вивчення наукової літератури встановлено, що персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду – це сукупність чинників освітнього процесу, що уможливають вибір таких інформаційних ресурсів, які дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту.

Персоналізацію професійної підготовки вчителів музичного мистецтва практично реалізовано шляхом втілення різновікового освітнього співробітництва через навчання в парах змінного складу, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, унаочненої за допомогою графіка «Лінія тренду» MS Excel.

Розроблено та науково обґрунтовано структуру персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на основі соціально-суб'єктного структурування. Виділено *діяльнісну, мотиваційну, креативну та особистісну* сфери як такі, що повною мірою створюють дієві умови для формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів та дозволяють зробити цей процес керованим.

Теоретично обґрунтовано та розроблено модель методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як конструкту з *методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального* блоків, що забезпечує формування в них фахової компетентності. Перевірку дієвості персонального освітнього середовища здійснено шляхом вивчення рівня сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

На підставі аналізу наукової літератури визначено суть професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративної професійно-особистісної характеристики, що ґрунтується на комплексі музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації та забезпечує здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності.

Визначено, що структуру досліджуваної компетентності становлять мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, творчий та особистісний компоненти.

Для вивчення стану персонального освітнього середовища адаптовано методику В. Ясвіна та виокремлено п'ять факторів, які повною мірою відповідають цілям дослідження: *широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність*. З позиції якісної та типологічної характеристики спроектованого середовища досліджено параметр «модальність».

Встановлено, що найбільш дієвим способом визначення стану сформованості персонального освітнього середовища є кваліметричний метод. На його основі створено кваліметричну модель визначення сформованості персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

На початку педагогічного експерименту для забезпечення достовірності даних дослідження було визначено рівномірність експериментальних та контрольних груп.

Під час експериментальної роботи доведено правомірність визначених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду: побудова індивідуальної освітньої траєкторії, запровадження навчання в парах на основі менторської підтримки.

На етапі завершення дослідно-експериментальної роботи зафіксовано позитивні зміни в рівні сформованості персонального освітнього середовища досліджуваної категорії здобувачів освіти. Рівень фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів також зазнав позитивних змін.

Статистичну значущість результатів експериментальної роботи та висновок щодо дієвості теоретично обґрунтованої й розробленої методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду визначено за критерієм Пірсона  $\chi^2$ .

Аналіз результатів експерименту свідчить про функціональність та значний позитивний вплив спроєктованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва на результативність щодо формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

**Наукова новизна** полягає в тому, що:

*вперше*

- обґрунтовано та розроблено модель персонального освітнього середовища, центром якої є майбутній учитель музичного мистецтва без музичного досвіду, яка гармонійно поєднує мотиваційну, креативну, діяльнісну та особистісну сфери

та дозволяє позитивно вплинути на формування фахової компетентності аналізованого контингенту здобувачів освіти;

- науково обґрунтовано й експериментально перевірено методiku проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка передбачає різновікове освітнє співробітництво через навчання в парах змінного складу, менторську підтримку на основі реалізації «Коригувальної карти діяльності ментора» та «Карти самодіагностики здобувача без музичного досвіду», застосування матричного підходу як основи розроблення матриці прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії, унаочненої за допомогою графіка «Лінія тренду» MS Excel, що забезпечує цілеспрямоване поетапне (підготовчий, основний та перевірконо-рефлексивний) усунення недоліків у базовій музичній підготовці здобувачів без музичного досвіду;

*уточнено:*

- поняття персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як сукупності чинників освітнього процесу, які дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту;

- поняття фахової компетентності вчителів музичного мистецтва як інтегративної професійно-особистісної характеристики, яка ґрунтується на комплексі музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації та забезпечує здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, а також зміст її структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, творчого та особистісного;

*набули подальшого розвитку:*

- інструментарій наповнення сфер персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного без музичного досвіду, зокрема форм (розвиток полягає в застосуванні факультативу «Навчаючи навчаємося»); методів (розвиток полягає в застосуванні навчання в парах змінного складу, кейс-методу, методу проєктів, навчальних тренінгів);

- положення щодо діагностики персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду через встановлення відповідності між факторами кваліметричної моделі та сферами середовища (розвиток полягає у визначенні змісту критеріїв для факторів спроектованого середовища).

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в упровадженні методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду в освітній процес закладів вищої освіти, розробленні та впровадженні в процес навчання факультативу «Навчаючи навчаємося».

Основні результати дослідження впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01.12/781 від 30.10.2023), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/22 від 11.10.2023) та Мукачівського державного університету (довідка № 2385 від 09.10.2023).

Теоретичні положення та практичні результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду в закладах вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** персональне освітнє середовище, освітє середовище, фахова компетентність, майбутні вчителі музичного мистецтва без музичного досвіду, модель, методика, кваліметрична модель, адаптивність.

## ABSTRACT

*Zhoga R. A. Designing the personal educational environment of music teachers' professional training. – Qualifying research paper as a manuscript.*

Thesis for a Doctor of Philosophy Degree in Speciality 011 Educational, pedagogical sciences. – Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, 2023.

The thesis is devoted to the problem of designing the personal educational environment of music teachers' professional training. A comprehensive study of the system of future music teachers' professional training was carried out, and it was detected that there are entrants without musical experience at music faculties of pedagogical higher education institutions.

Based on the analysis of scientific sources, it was defined that music teachers' professional training is a dynamic psychological and pedagogical process, characterized by forming future specialists' professionally important qualities, musical and performing culture, career orientation, the ability to address educational problems at a high professional level in the course of practical activity; this process reflects the features of the profile and combines psychological-pedagogical and professional-musical training, necessary for future career.

It was found that personalized education provides individualized learning in accordance with the needs and demands of a person who is an active subject of activity and has wide opportunities to manage self-development.

Review of scientific literature showed that personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience is an aggregate of factors of the educational process that make it possible to choose the information resources that allow to close gaps in this contingent's basic musical training to the fullest extent possible.

Personalization of music teachers' professional training was put into practice through providing for mixed-age educational cooperation in the form of training in pairs of variable composition and development of an individual educational trajectory, visualized with the help of the Trendline graph in MS Excel.

Structure of personal educational environment of music teachers without musical experience based on socio-subject structuring was developed and scientifically substantiated. Activity, motivational, creative and personal spheres, which fully create effective conditions for forming professional competency of the specified category of applicants and allow to manage this process, were singled out.

Model of the methodology of designing personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience as a construct of methodological-objective, content-activity and diagnostic-corrective blocks, which ensures forming professional competency, was theoretically substantiated and elaborated. Effectiveness of the personal educational environment was verified by determining the level of professional competency formation of the studied category of applicants.

Having analyzed the scientific literature, we defined the essence of the future music teacher's professional competency as an integrative professional and personal feature, which is based on a complex of musical and theoretical knowledge, practical skills, experience in their implementation and provides the ability for effective musical and pedagogical activity.

It was determined that the structure of the studied competency consists of motivational-value, cognitive-activity, creative and personal components.

With a view to study the state of the personal educational environment, the methodology by V. Yasvin was adapted and five factors, namely breadth, intensity, emotionality, mobility, dominance, which fully meet the research goals, were singled out. The "modality" parameter was investigated through the lens of qualitative and typological characteristic of the designed environment,

It was ascertained that the qualimetric method is the most effective way of determining the state of personal educational environment formation. Based on it, a qualimetric model of determining the formation of personal educational environment of professional training of future music teachers without musical experience was created.

At the initial stage of the pedagogical experiment, with a view to ensure the reliability of the research data the uniformity of experimental and control groups was determined.

Within the experimental work, the validity of the defined and substantiated organizational and pedagogical conditions for designing the personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience,



namely the construction of an individual educational trajectory, the introduction of training in pairs based on mentoring support, was proven.

At the stage of research and experimental work completion, positive changes in the level of formation of the personal educational environment of the studied category of students were recorded. Professional competency degree of the studied category of students also positively changed.

Statistical significance of the experiment results and the conclusion on the effectiveness of theoretically substantiated and developed methodology of designing the personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience was determined by Pearson's  $\chi^2$  criterion.

Analysis of the experiment results indicates the functionality and significant positive impact of the designed personal educational environment of music teachers' professional training on the effectiveness of forming professional competency of the specified category of students.

The **scientific novelty** is that  
*for the first time*

- model of the personal educational environment, focused on the personality of the future music teacher without musical experience, which harmoniously combines motivational, creative, activity and personal spheres as well as enables positive effect on forming professional competency of the studied contingent of students, was substantiated and developed;

- methodology of designing the personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience, which provides for mixed-age educational cooperation in the form of training in pairs of variable composition, visualized with the help of the Trendline graph in MS Excel, mentoring support based on the implementation of "Corrective map of the mentor's activity" and "Self-diagnostic map of the student without musical experience", applying the matrix approach as the basis for developing a matrix of predicting an individual educational trajectory, visualized by means of the Trendline graph in MS Excel, which ensure a

purposeful stepwise (preparatory, basic and test-reflective) closing gaps in their basic musical training, was scientifically substantiated and experimentally verified.

*The following aspects were specified:*

- the concept of personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience as an aggregate of factors of the educational process that allow to close gaps in this contingent's basic musical training to the fullest extent possible.

- concept of music teachers' professional competency as an integrative professional and personal characteristic, which is based on a complex of musical and theoretical knowledge, practical skills, experience in their implementation and provides the ability for effective musical and pedagogical activity, as well as the content of its structural components, namely motivational-value, cognitive-activity, creative and personal.

*The following points were developed:*

- a toolkit for implementing the spheres of personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience, in particular forms (the development consists in applying the elective "Learning by teaching") and methods (development consists in applying training in pairs of variable composition, case method, project method, educational training seminars);

- regulations on the diagnosis of personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience through matching the factors of the qualitative model and spheres of the environment (the development consists in determining the content of criteria for factors of the designed environment).

**Practical significance of research findings** consists in implementing the methodology of designing the personal educational environment of professional training of music teachers without musical experience in the educational process of higher education institutions, developing and introducing the elective "Learning by teaching".

Key research findings were implemented in the process of future music teachers' professional training at Communal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council (certificate No. 01.12/781 of October 30,

2023), Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University (certificate No. 06/22 of October 11, 2023) and Mukachevo State University (certificate No. 2385 of October 9, 2023).

Theoretical provisions and practical findings of the research can be used in the course of professional training of future music teachers without musical experience at pedagogical higher education institutions.

**Key words:** personal educational environment, educational environment, professional competency, future music teachers without musical experience, model, methodology, qualimetric model, adaptability.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. Жога Р. А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 165–171.
2. Жога Р. А. Адаптивні технології в музично-педагогічній освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип 43. Т. 1. С. 265–270.
3. Жога Р. А., Штефан Л. В. Структура освітнього середовища майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 80. Т. 1. С. 43–48.
4. Жога Р. А. Проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва з початковою музичною підготовкою та без неї в умовах сучасного освітнього середовища. *Інженерні та освітні технології*. 2022. Т. 10. № 3. С. 30–42.
5. Жога Р.А. Структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти. Серія : Педагогіка, Соціологія, Культура і мистецтво, Історія та археологія*. 2023. № 2(8). С 397–409.
6. Shevchenko A. S., Zhoga R. A. Individual educational trajectory in modern Ukrainian higher education as a tool for adaptability to its environment. *Адаптивне*

управління: теорія і практика. Серія Педагогіка. 2023. № 16(31). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/592/501> (дата звернення 07.07.2023).

7. Жога Р. А. Модель проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 93. С. 48–53.

8. Жога Р. А. Результати дослідження втілення методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УПА, 2023. Вип. 78. С. 78–85.

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

9. Жога Р. А. Специфіка персоналізованого навчання в сучасній освіті. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 20-21 листоп. 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. 2. С. 72–74.

10. Жога Р. А. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва без базової музичної освіти. *Збірник тез доповідей науково-педагогічних працівників та аспірантів LIV конференції Української інженерно-педагогічної академії* (м. Харків, 11-14 травня 2021 р.). Харків: Укр. інж.-пед. акад., 2021. С. 17.

11. Жога Р. А. Освітнє середовище як одна з умов формування компетентних спеціалістів. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів*: матеріали VII наук.-практ. конф. (Харків, 25-26 трав. 2021р.). Харків: НТУ «ХП», 2021. С. 246–249.

12. Жога Р. А. Адаптивні процеси в закладах вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 1-го Міжнар. наук. форуму (Київ-Харків 7-8 лютого 2022 року). Київ ; Харків, 2022. Вип. 1(4). С. 107–109.

13. Жога Р. А. Структурні компоненти персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Глухівські читання – 2022. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : зб. матеріалів XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Глухів 7-8 грудня 2022 р.). Глухів, 2022. С. 179–182.

14. Жога Р. А. Особливості адаптації майбутніх вчителів музичного мистецтва без початкового музичного досвіду в середовищі закладу вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 3-ої Міжнар. наук. літньої онлайн-школи (Київ-Харків 05.07-06.07.2022). Київ ; Харків, 2022. Вип. 2(5). С. 47–49.

15. Жога Р.А. Педагогічна імпровізація як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Збірник тез доповідей науково-педагогічних працівників та аспірантів LV конференції Української інженерно-педагогічної академії* (м. Харків, 16-17 трав. 2022 р.). Харків: Укр. інж.-пед. акад., 2022. С. 43–44.

16. Жога Р. А. Специфіка персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 16-18 берез. 2023 р.). Харків: Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 748–750.

17. Жога Р. А. Специфіка вхідної діагностики загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освіта та наука для відновлення країни* зб. тез доп. наук-пед. працівників, науковців та аспірантів LVI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 15-19 трав. 2023 р.). Харків: Укр. інж.-пед. акад., 2023. С. 17–19.

**Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації**

18. Жога Р. А. Ролі викладача в персоналізованому навчанні. *Scientific Journal Virtus*. 2021. № 50, January. С. 82–85.

19. Навчаючи навчаємося : метод. рекомендації до організації роботи факультативу для здобувачів освітнього рівня бакалавр / уклад. : Р. А. Жога. Харків, 2023. 107 с.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ .....	26
1.1 Аналіз стану професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та визначення проблеми дослідження .....	26
1.2. Суть персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	46
1.3. Теоретико-практичні основи проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	62
Висновки до розділу 1 .....	81
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БЕЗ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ .....	83
2.1 Теоретичні засади методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	83
2.2 Методологічно-цільовий блок методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	123
2.3. Змістовно-діяльнісний блок методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	132
2.4 Діагностично-коригувальний блок методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.....	148
Висновки до розділу 2 .....	157

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БЕЗ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ .....	160
3.1. Організація дослідження та аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту .....	160
3.2 Реалізація методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду..	178
3.3. Аналіз результатів контрольного етапу педагогічного експерименту.	212
Висновки до розділу 3 .....	224
ВИСНОВКИ.....	227
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	231
ДОДАТКИ.....	277



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство спрямоване на реалізацію вимог щодо створення поліваріантного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців, яке гарантує формування їхньої фахової компетентності. Про це йдеться в Законі України «Про вищу освіту», де освітнє середовище розглядається як інструмент для надання можливостей формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців. Згідно із Законом України «Про освіту» такий підхід дозволяє реалізувати особистісний потенціал тих, хто навчається. На підґрунті цього актуалізується питання персоналізації освіти, шляхи реалізації якої чітко відображено в «Концепції розвитку педагогічної освіти».

Означена проблема набуває важливості в процесі професійної підготовки й майбутніх учителів музичного мистецтва. Останнім часом вступ на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти відбувається за результатами національного мультипредметного тесту без творчого іспиту. Такий формат вступного конкурсу не враховує відсутності музичного досвіду в деяких вступників, що надалі створює суттєві складнощі при опануванні музично-виконавських та музично-теоретичних дисциплін. Це підтверджують і результати проведеного нами у 2021-2022 навчальному році анкетування здобувачів освіти (131 особа) та викладачів (41 особа) музичних факультетів вітчизняних педагогічних закладів вищої освіти. З'ясовано, що близько 35 % вступників не мають музичного досвіду. Ситуація, що склалася, створює значні проблеми у професійній підготовці вказаної категорії здобувачів і потребує застосування середовищного підходу для її розв'язання.

Середовищний підхід розглядає низка вчених: М. Братко (управління освітнім середовищем закладу вищої освіти), Т. Бондаренко (інформаційне освітнє середовище), Л. Карпова (створення освітньо-розвивального середовища), І. Габа (вплив освітнього середовища на професійний розвиток особистості), Н. Ткачова (інформаційно-освітнє середовище), В. Ковальська (стимулююче

освітнє середовище), Л. Панченко (інформаційно-освітнє середовище університету), С. Смолук (формування розвивального освітнього середовища), Ю. Шапран, О. Шапран (типологія освітнього середовища), О. Ярошинська (освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів) та інші.

У руслі цих тенденцій ведуть науковий пошук і науковці музично-педагогічної освіти. Серед них О. Горбенко, Л. Пастушенко, Т. Пухальський, М. Томашівська, В. Юнда (освітнє середовище як структура, що створює можливості для професійного вдосконалення здобувачів освіти), Н. Попович (інформаційно-творче освітнє середовище), Є. Чугунова (мотиваційно-стимулююче середовище) та інші.

Актуальності в контексті нашого дослідження набуває феномен персонального освітнього середовища, особливості якого висвітлюють у наукових дослідженнях В. Биков (середовище сучасних педагогічних систем), Ю. Богачков, П. Ухань (побудова індивідуальної освітньої траєкторії), А. Половін (персональне освітнє середовище як сукупність інформаційних ресурсів), Н. Олійник (персональне навчальне середовище), С. Самойленко (інформаційно-предметне середовище), В. Смоляк (персональне освітнє середовище як засіб мережевої архітектури) та інші.

Персоналізація освітнього середовища актуалізувала проблему щодо його проєктування. Її висвітлено в працях таких науковців, як Н. Брюханова (принципи функціонування й розвитку педагогічних систем, процесів та ситуацій), С. Мельник (компоненти та етапи проєктування), Т. Подобедова (етапи проєктування), С. Трубачева (проєктування інноваційного освітнього середовища), Т. Осипчук (проєктування кібербезпечного освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти), М. Шишкіна (проєктування хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища). У музичній освіті такі підходи ще не розглядали на належному рівні.

Важливим показником дієвості персонального освітнього середовища є його вплив на сформованість фахової компетентності. Питання компетентності

вивчають такі дослідники, як Л. Штефан (інноваційна компетентність), Н. Рубан (оцінювання сформованості компетентності), Н. Ткачова (інформаційно-цифрова компетентність), Т. Бондаренко (моніторинг сформованості професійної компетентності) та інші. У контексті професійної підготовки вчителів музичного мистецтва фахову компетентність висвітлюють дослідники О. Горбенко, Л. Масол, М. Мороз, Л. Пастушенко, І. Полубоярина, Р. Савченко, Г. Стець, М. Томашівська. Вокально-хорову підготовку вивчають Н. Овчаренко, Т. Пухальський, С. Світайло, Л. Чинчева, В. Юнда, концертмейстерську – Т. Карпенко, музично-інтерпретаційну діяльність – Н. Юдзіонок та інші.

Для оцінювання стану освітнього середовища широко використовується факторно-критеріальне моделювання (Г. Єльнікова, Н. Рубан, В. Лунячек, Р. Миленкова, О. Романовський, Є. Сокол та інші).

Незважаючи на цінні результати, що містяться в цих наукових працях, проблема професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду в умовах персонального освітнього середовища (далі ПОС) залишається поза увагою вчених: відсутні обґрунтування його специфіки та відповідні напрацювання щодо методик створення, залишаються невизначеними дієві середовищні умови щодо його функціонування.

Актуальність дослідження посилюється необхідністю розв'язання низки виявлених у процесі дослідження *суперечностей* між:

- об'єктивною потребою суспільства в учителях музичного мистецтва з високим рівнем сформованості фахової компетентності й обмеженими можливостями професійної підготовки здобувачів без музичного досвіду в умовах наявного середовища закладу вищої освіти щодо реалізації цієї потреби;

- високим рівнем розроблення в педагогічній науці і практиці теоретичних основ створення середовищних умов для формування фахівців музично-педагогічної сфери та їх недостатнім обґрунтуванням щодо персоналізованої професійної підготовки учителів музичного мистецтва без музичного досвіду;

- потребою щодо проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як

бази формування їхньої фахової компетентності та недостатньою розробленістю методичних основ реалізації цього процесу.

Необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовила проблему дослідження – підвищення рівня фахової компетентності вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду шляхом проектування освітнього середовища їхньої професійної підготовки на засадах персоналізації.

Таким чином, актуальність, недостатній рівень теоретичної та методичної розробленості визначеної проблеми, потреба подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація є складником науково-дослідної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР «Модернізація педагогічної системи терціарної едукції у контексті підвищення якості професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців і вдосконалення професіоналізму науково-педагогічних працівників» (державний реєстраційний номер № 0120U105225).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Української інженерно-педагогічної академії (протокол № 6 від 22.12.2020) і узгоджена в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 5 від 30.11.2021).

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан професійної підготовки вчителів музичного мистецтва з метою визначення проблеми дослідження.

2. Встановити суть, обґрунтувати та розробити модель персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та визначити теоретико-практичні основи його проектування.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

4. Експериментально перевірити методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителів музичного мистецтва.

**Предмет дослідження** – методика проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

**Гіпотеза дослідження:** якщо теоретично обґрунтувати, розробити та впровадити методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка базується на різновіковому освітньому співробітництві через навчання в парах змінного складу, менторській підтримці, застосуванні матричного підходу як основи розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, то рівень сформованості фахової компетентності цього контингенту підвищиться.

**Методи дослідження:**

- *теоретичні:* вивчення науково-педагогічної літератури та нормативних документів з проблеми дослідження; аналіз, синтез, класифікація, порівняння, зіставлення, узагальнення ідей науковців щодо методики проектування персонального освітнього середовища; моделювання – з метою розроблення моделі методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду;

- *емпіричні:* спостереження, анкетування, тестування, бесіди, опитування, діагностичні методики, ранжування – з метою визначення коефіцієнта вагомості факторів; матричний підхід – з метою створення індивідуальної освітньої траєкторії; метод експертних оцінок та самооцінювання здобувачів освіти для розроблення кваліметричної моделі вивчення рівня освітнього середовища на

констатувальному та контрольному етапах; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для перевірки ефективності методики проектування персонального освітнього середовища;

- *статистичні*: метод статистичної обробки даних на основі критерію Пірсона для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

**Наукова новизна** полягає в тому, що:

*вперше*

- обґрунтовано та розроблено модель персонального освітнього середовища, центром якої є майбутній учитель музичного мистецтва без музичного досвіду, яка гармонійно поєднує мотиваційну, креативну, діяльнісну та особистісну сфери та дозволяє позитивно вплинути на формування фахової компетентності аналізованого контингенту здобувачів освіти;

- науково обґрунтовано й експериментально перевірено методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка передбачає різновікове освітнє співробітництво через навчання в парах змінного складу, менторську підтримку на основі реалізації «Коригувальної карти діяльності ментора» та «Карти самодіагностики здобувача без музичного досвіду», застосування матричного підходу як основи розроблення матриці прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії, унаочненої за допомогою графіка «Лінія тренду» MS Excel, що забезпечує цілеспрямоване поетапне (підготовчий, основний та перевірконо-рефлексивний) усунення недоліків у базовій музичній підготовці здобувачів без музичного досвіду;

*уточнено:*

- поняття персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як сукупності чинників освітнього процесу, які дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту;

- поняття фахової компетентності вчителів музичного мистецтва як інтегративної професійно-особистісної характеристики, яка ґрунтується на комплексі музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації та забезпечує здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності, а також зміст її структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, творчого та особистісного;

*набули подальшого розвитку:*

- інструментарій наповнення сфер персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного без музичного досвіду, зокрема форм (розвиток полягає в застосуванні факультативу «Навчаючи навчаємося»); методів (розвиток полягає в застосуванні навчання в парах змінного складу, кейс-методу, методу проєктів, навчальних тренінгів);

- положення щодо діагностики персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду через встановлення відповідності між факторами кваліметричної моделі та сферами середовища (розвиток полягає у визначенні змісту критеріїв для факторів спроектованого середовища).

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в упровадженні методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду в освітній процес закладів вищої освіти, розробленні та впровадженні в процес навчання факультативу «Навчаючи навчаємося».

Основні результати дослідження впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01.12/781 від 30.10.2023), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/22 від 11.10.2023) та Мукачівського державного університету (довідка № 2385 від 09.10.2023).

Теоретичні положення та практичні результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду в закладах вищої педагогічної освіти.

**Особистий внесок здобувача.** У працях, написаних у співавторстві здобувачеві належать (відносно до списку наукових праць): у роботі [3] – ідея структури освітнього середовища майбутніх вчителів музичного мистецтва; у роботі [6] – ідея індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася в публікаціях матеріалів дисертації, а також у виступах на конференціях різного рівня:

- *міжнародних*: «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2020), «Адаптивні процеси в освіті» (Харків, 2022), «Глухівські читання - 2022. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 2022), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2023);

- *всеукраїнських*: «Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2021), «Освіта та наука для відновлення країни» (Харків, 2023);

- *внутрішньовузівських*: LIV науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії (Харків, 2020), LV науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії (Харків, 2022).

Основні положення й результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії (2020–2023).

**Публікації.** Результати дослідження відображено у 19 наукових працях (з них 2 у співавторстві), у тому числі 8 статей – у провідних наукових фахових виданнях України, 1 стаття – у зарубіжному періодичному виданні, 9 публікацій – у матеріалах конференцій, 1 методичні рекомендації до організації роботи факультативу «Навчаючи навчаємося».



**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, списку літературних джерел (всього літературних джерел 395, з них 31 іноземними мовами), загальних висновків та 22 додатків на 66 сторінках. Повний обсяг дисертації викладено на 342 сторінках, основний текст – на 210 сторінках. Дисертація містить в основному тексті 34 таблиці, 19 рисунків, 8 формул.

## РОЗДІЛ 1

# ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

### 1.1. Аналіз стану професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та визначення проблеми дослідження

Розвиток науки, техніки, технологій, перебіг соціально-політичних процесів зумовили пошук нових підходів до організації освітнього процесу. Сьогодення вимагає створення ефективних методик, які сприятимуть підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, спроможних швидко адаптуватися до складних умов соціальної та фахової діяльності, здійснювати викладацьку діяльність в умовах сучасного динамічного суспільства.

Вважаємо за необхідне проаналізувати поняттєвий апарат дослідження в межах означеної проблеми. Перш ніж розглянути процес професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, схарактеризуємо поняття «професійна підготовка вчителів». Для уточнення змісту цього терміна ми використали метод контекстного аналізу. Цей дослідницький інструмент передбачає поетапну процедуру вивчення конкретної категорії (поняття або педагогічного явища) у системі психолого-педагогічних наук [65, с. 200–221].

Підготовка майбутніх учителів у системі педагогічної освіти України базується на ґрунтовних доробках вітчизняних учених. На теоретико-методологічному рівні це питання досліджують: В. Андрущенко, І. Бех, О. Дубасенюк, Ю. Забіяко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Ляний, О. Павлик, Г. Пономарьова, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластенін, О. Співаковський [4; 13; 12; 65; 68; 98; 130; 209; 236; 237; 260; 270; 297; 276]. Осмислення різних аспектів професійної підготовки вчителів міститься в працях Г. Єльнікової, С. Золотухіної, Ю. Забіяко, А. Харківської, Л. Хоружої, Г. Троцько та ін. [316; 326; 328; 395; 366].

Сучасні дисертаційні праці присвячені різним аспектам професійної підготовки вчителів: Н. Житеньова приділяє увагу підготовці вчителів до використання технології візуалізації [76]; питання підготовки фахівців культури вивчає О. Чернявська [336]; упровадження інноваційних освітніх технологій входить в коло наукових інтересів Л. Штефан [344]; адаптивні технології підготовки фахівців розробляє Г. Єльнікова [394]; на питанні підготовки до застосування медіазасобів зосереджує увагу Л. Петрик [219]; проблему підготовки до викладання в гуртках закладів позашкільної освіти розглядає Є. Клейно [111]. На формуванні конструктивно-проективних умінь майбутніх учителів зосереджує увагу Н. Делікатна [61]; теорія і практика методичної підготовки перебуває в колі наукових інтересів І. Упатової [317]; підготовку майбутнього вчителя хімії до формування гностичних умінь в учнів вивчає О. Авдєєва [1]; на підготовці майбутніх учителів до інтегрованого навчання зосереджує увагу В. Погребецька [227]. Професійну підготовку майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності розглядає О. Цуняк [333]; дидактичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики вивчає В. Моторіна [182]; на питанні підготовки майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів основної школи зосереджує увагу Д. Возносименко [39].

Здійснений аналіз поглядів науковців щодо професійної підготовки майбутніх вчителів вказує на те, що інтерес дослідників до зазначеної проблеми постійно зростає. Визначення науковців аналізованого поняття наведено в додатку А.

Узагальнюючи думки науковців та враховуючи власне розуміння поняття, робимо висновок про те, що *професійна підготовка вчителів – це динамічний психолого-педагогічний процес, що характеризується формуванням позитивної мотивації, теоретичних і методичних знань та вмінь, спрямованих на формування фахових компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.*

Розглянемо питання підготовки вчителів музичного мистецтва більш детально. У системі вищої педагогічної освіти України професійна підготовка фахівців кваліфікації «вчитель музичного мистецтва, музичний керівник» здійснюється у межах навчання здобувачів освіти за спеціальністю 014.13 «Музичне мистецтво» ступеня вищої освіти «бакалавр». Навчання компетентних і конкурентоспроможних фахівців відбувається через формування низки музично-теоретичних компетентностей.

Відповідно до порядку прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2022 році, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 27 квітня 2022 року № 392 (зі змінами № 400 від 02.05.2022), вступ на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти відбувається за результатами національного мультипредметного тесту (раніше за результатами зовнішнього незалежного оцінювання) без творчого іспиту.

Варто зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає наявність у них базової музичної підготовки (музична школа, музичний гурток тощо). Проте вона не завжди є в тих, хто вступає на спеціальність 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Результати опитування викладачів та здобувачів освіти, проведеного в I семестрі 2021 н.р., вказують на те, що близько третини вступників не мають музичного досвіду. Відсутність творчого конкурсу створює ситуацію, за якої здобуття кваліфікації «вчитель музичного мистецтва» значно ускладнюється та практично унеможлиблює якісне набуття професійних компетентностей цією категорією здобувачів освіти. Таким чином, сьогодні перед музично-педагогічною освітою постала проблема щодо створення освітнього середовища, яке дозволило б врегулювати ситуацію, що склалась у професійній підготовці таких здобувачів, та забезпечило прискорене засвоєння ними початкових музичних знань, якісне опанування музичних дисциплін. Такий висновок став однією з причин зосередження на дослідженні освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Сконцентруємо подальшу увагу на з'ясуванні суті професійної підготовки вчителів музичного мистецтва в сучасних середовищних умовах з тим, щоб

визначитися з особливостями професійної підготовки здобувачів без музичного досвіду. Зазначене питання перебуває в колі наукових інтересів Лі Аньань, Юань Кай, Ж. Карташової, М. Кузіва, Л. Масола, М. Михаськової, А. Михайлової, Н. Овчаренко, В. Орлова, Є. Проворової, Т. Пухальського, Т. Рейзенкінд, Ю. Смаковського, О. Теплової, Я. Топорівської, М. Ткаченко, В. Черкасової, В. Юнди та інших [106; 146; 178; 180; 195; 243; 246; 252; 284; 306; 315; 334; 352; 355].

Аналіз праць цих науковців вказує на значущість проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. Зокрема, інтерес для нашого дослідження представляють праці В. Черкасова, який вивчає процес становлення та розвитку музично-педагогічної освіти в Україні [334], М. Михаськової, що зосереджує увагу на теоретичних та методичних основах формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності [180]. Нам імпонують дослідження В. Юнди щодо підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором [355] та Є. Проворової, що запропонувала новий підхід до вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів музики [243]. Цінною для нас є праця Лі Аньань щодо вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів музики на засадах застосування інноваційних технологій [146]. Погоджуємося з важливістю проблеми щодо формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики, на якій зосереджує увагу Ю. Смаковський [284]. Зважаємо на підхід Юань Кай, який висвітлює фахову підготовку майбутніх учителів музики, що передбачає комплексну виконавську підготовку різних напрямів [352]. Значний інтерес для нас становить праця Л. Пастушенка, який вивчає розвиток професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва [214].

Однак серед дисертаційних робіт не знайдено досліджень, автори яких висвітлюють питання підготовки вчителів музичного мистецтва, що не мають музичного досвіду.

Варто відзначити, що музично-педагогічна діяльність інтегрує практику музиканта та педагога, складається з музично-виконавських та психолого-

педагогічних компонентів. Особливість цього напрямку освіти виявляється в тому, що завдання педагога розв'язуються через використання музики, а її базу становить художньо-творчий аспект, який безпосередньо виражається у вмінні інтерпретувати та виконувати музичний твір.

Підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва – це складна педагогічна система, що відзначається багатоаспектністю, міждисциплінарністю та потребує інноваційних методів розв'язання поставлених завдань.

Розглянемо специфіку професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. На початку XXI століття Т. Рейзенкінд уперше провела наукові дослідження дидактичних аспектів професійної підготовки вчителів музики в межах педагогічного університету. Авторка розробила класифікацію дидактичних принципів, враховуючи стратегії формування когнітивних смислів і творчого розвитку особистості. Дослідниця науково обґрунтувала сучасні педагогічні технології у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва та сформулила семантичну модель їхньої професійної підготовки [252].

Визначення науковців поняття «професійна підготовка вчителів музичного мистецтва» наведено в додатку Б.

Отже, аналіз поглядів дослідників щодо професійної підготовки вчителів музичного мистецтва характеризує її зміст, який становлять:

- музично-виконавські вміння, що передбачають досконалу інструментально-виконавську техніку, художню інтерпретацію музичних творів, читання з листа нот та партитур, вільне читання нот та партитур, аранжування, культуру гри в ансамблі, оркестрі, ескізне вивчення музичного матеріалу, уміння акомпанувати.

- музично-теоретичні знання, що містять знання теорії музики, гармонії та поліфонії, гармонічні стилі різних епох, значення гармонії у взаємозв'язку з іншими елементами музичної виразності, основні закономірності поліфонічного багатоголосся як одного з виразних та формоутворювальних засобів музичного мистецтва.

- ґрунтовні музично-педагогічні знання, які охоплюють володіння методологією, теорією та методикою музичного виховання, сутність педагогічного дослідження, взаємозв'язок педагогічної науки і практики.

Слід наголосити, що низка дослідників [146; 180; 243; 352] вважає за необхідне конструювання цілісної науково-методичної системи професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. Потреба створення освітнього середовища викликана не тільки питанням професійної підготовки загалом, а й проблемою навчання здобувачів освіти без музичного досвіду [85; 86; 91].

*Таким чином, узагальнюючи думки науковців та адаптуючи їх до умов нашого дослідження, поняття професійна підготовка вчителів музичного мистецтва розумітимемо як динамічний психолого-педагогічний процес, що характеризується формуванням у майбутніх фахівців професійно значущих якостей особистості педагога, музично-виконавської культури, фахової спрямованості, уміння на високому професійному рівні розв'язувати педагогічні завдання в процесі практичної діяльності, відображає особливості профілю та поєднує психолого-педагогічну й фахово-музичну підготовку, необхідні для виконання майбутньої професійної діяльності.*

Однак на сьогодні не виявлено наукових праць, тематика яких вичерпно розкриває проблему підготовки вчителів музичного мистецтва, які не мають музичного досвіду.

З метою визначення існування середовищних умов щодо навчання вступників без музичного досвіду на спеціальності 014.13 «Музичне мистецтво» проведено аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) України.

Розглянемо середовищні характеристики, які закладено в ОПП факультетів музичної підготовки закладів вищої педагогічної освіти, та з'ясуємо шляхи формування освітнього середовища. Компонентами аналізу означимо фокус та особливості (унікальність) освітніх програм. Результати аналізу наведено в табл. 1.1.

**Аналіз середовищних характеристик ОПП  
професійної підготовки вчителів музичного мистецтва**

ЗВО 1	Фокус програми 2	Особливості програми (унікальність) 3
Харківська гуманітарно-педагогічна академія [207]	Спрямована на створення індивідуальної освітньої траєкторії «Освіта протягом життя». Фокусом освітньої програми є здобуття професійних компетентностей у сфері музичного мистецтва, які передбачають можливість подальшої освіти та кар'єрного зростання.	Програма забезпечує професійну підготовку вчителів музичного мистецтва, музичних керівників з урахуванням вимог до якості, надійності, виробничих характеристик.
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди [198]	Формування освіченого фахівця – громадянина, патріота, інтелектуала, що має теоретичні знання та практичні вміння, необхідні для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю – вчитель музичного мистецтва.	Здобуття інтегральних, загальних та фахових компетентностей на основі засвоєння циклів загальної та професійної підготовки з орієнтацією на сучасні теорії і методології досліджень. Програма орієнтована на індивідуальну траєкторію кожного студента завдяки включенню циклу вибіркового предметів.
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка [206]	Спеціальна підготовка в галузі мистецької освіти.	Програма передбачає оволодіння сучасними мистецько-педагогічними, інформаційними й комунікаційними технологіями в процесі професійної діяльності педагога-музиканта та його участь у різноманітних фестивалях і творчих конкурсах, науково-дослідній роботі й педагогічній практиці.
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка [302]	Формування та розвиток професійної компетентності для здійснення викладання музичного мистецтва у середніх навчальних закладах. Ключові слова: освіта, педагогіка та теорія виховання, середня, освіта, учитель музичного мистецтва, естрадне мистецтво, художня культура.	Практично орієнтований мистецький напрям, орієнтація на особистісно орієнтований підхід щодо формування інтегральної, загальної та фахових компетентностей. Програма виконується в активному дослідницькому середовищі. Є мобільною за програмою «Подвійний диплом».



## Продовж. табл. 1.1

1	2	3
Рівненський державний гуманітарний університет [205]	–	Освітньо-професійна програма розроблена з урахуванням власного багаторічного досвіду підготовки фахівців зі спеціальності та відповідного досвіду провідних вітчизняних та зарубіжних закладів вищої освіти.
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка [200]	–	Специфіка ОП полягає в поєднанні професійної підготовки вчителя музичного мистецтва та початкової школи.
Університет Григорія Сковороди в Переяславі [204]	–	Програма базується на сучасних уявленнях про тенденції, закономірності розвитку музичної педагогіки та інноваційних музичних практик, сучасних методик музичного та інтегрованого музичного виховання. Програма передбачає широке залучення майбутніх фахівців до мистецько-просвітницької діяльності; участі в конкурсах, фестивалях, мистецько-творчих проєктах.
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського [202]	Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти, що мають ґрунтовні теоретико-методичні знання та практичні навички, володіють сучасними методиками й технологіями навчання музичного мистецтва.	Програма передбачає професійну підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), що поєднує чітку практичну спрямованість та теоретичне навчання, передбачає обов'язкові педагогічні практики у ЗЗСО та індивідуальні заняття.
Мукачівський державний університет [203]	Програма передбачає опанування сучасних мистецько-педагогічних, інформаційних і комунікативних технологій, необхідних для успішного забезпечення умов формування та розвитку загальних і фахових компетентностей, професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.	Освітньо-професійна програма зорієнтована на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в умовах полікультурного середовища, з урахуванням специфіки історії та культури краю, теорії та практики поліхудожніх взаємозв'язків, що притаманні Закарпатському регіону.

## Продовж. табл. 1.1

1	2	3
Львівський національний університет імені Івана Франка [318]	Формування у здобувачів здатності розв'язувати спеціалізовані завдання з організації освітнього процесу, зумовлені закономірностями й особливостями сучасної теорії та методики навчання середньої освіти (музичне мистецтво).	Програма орієнтована на індивідуальну траєкторію кожного студента завдяки включенню циклу вибіркових дисциплін та вибору основного та додаткового музичного інструменту, а також індивідуального добору музичного репертуару з дисциплін диригування, постановки голосу, основного та додаткового музичних інструментів.
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка [199]	Формування професійних компетентностей для здійснення педагогічної діяльності відповідно до сучасних вимог організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.	Особливості програми полягають у забезпеченні підготовки конкурентоздатних фахівців на основі органічної єдності високоякісного студентоцентрованого навчання, освітньої та мистецької діяльності, розвитку креативності, патріотизму з метою подальшої реінтеграції освітньої системи України на тимчасово окупованих територіях.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [201]	Програма ґрунтується на наукових та практичних досягненнях в галузі музичної педагогіки, музичного мистецтва та методики музичного виховання.	Проходження практик: навчальна психолого-педагогічна практика, навчальна педагогічна практика в початковій школі; навчальна педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти; виробнича педагогічна практика в початковій школі; виробнича педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти.

Проаналізуємо ОПП різних закладів вищої освіти з позиції створення середовищних умов для тих, хто навчається. Так, освітня програма Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в цьому контексті націлена на діяльність «в активному дослідницькому середовищі». У компоненті «особливості програми» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Львівського національного університету імені Івана Франка відзначено орієнтацію на «індивідуальну траєкторію кожного здобувача освіти завдяки включенню циклу вибіркових предметів». Однак середовищним умовам в організації освітнього процесу щодо навчання вступників без музичного досвіду уваги практично не приділено.

Таким чином, проведений аналіз освітньо-професійних програм засвідчив недостатню увагу до створення необхідних середовищних умов для професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

До подальшого аналізу було залучено єдину державну електронну базу з питань освіти (ЄДЕБО), де зібрано інформацію про заклади вищої освіти та вступників з 2011 року. З'ясовано кількість вступників освітнього ступеня «бакалавр» на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти України з 2018 по 2023 роки (табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

**Кількість вступників освітнього ступеня «бакалавр» на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти України з 2018 по 2023 роки**

<b>Рік</b>	<b>Кількість осіб</b>
2018	171
2019	154
2020	192
2021	185
2022	180
2023	256
<b>Разом</b>	<b>1138</b>

Зокрема, у Харківській гуманітарно-педагогічній академії кількість абітурієнтів аналізованої категорії за вказаний період становить 43 особи (табл. 1.3).

*Таблиця 1.3*

**Кількість вступників освітнього ступеня «бакалавр» на спеціальність 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) Харківської гуманітарно-педагогічної академії з 2018 по 2023 роки**

<b>Рік</b>	<b>Кількість осіб</b>
2018	6
2019	10
2020	5
2021	5
2022	12
2023	5
<b>Разом</b>	<b>43</b>

Протягом цього періоду в Харківській гуманітарно-педагогічній академії було проведено збір фонові інформації щодо середовищних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: опитування викладачів та здобувачів освіти, спостереження, вивчення нормативних документів щодо організації освітнього процесу. Аналіз зібраної інформації дозволив з'ясувати, що близько 30 % респондентів не мають музичного досвіду.

Також слід відзначити, що на сьогодні спостерігається негативна динаміка. З кожним роком кількість таких вступників збільшується.

Спостереження за цими здобувачами освіти дозволило виявити такі проблеми:

- відсутність системи рухових навичок з уже сформованими руками, які частково втратили свою еластичність;
- слабку увагу та запам'ятовування нотного тексту, що властиве дорослим, які тільки починають займатися музикою;
- відсутність звуковисотних слухових навичок;
- недостатню розвиненість мелодичного та гармонічного видів музичного слуху;
- необхідність формування в них умінь самостійного контролю за групами м'язів, безпосередньо зайнятих у процесі видобування звуків на музичному інструменті.

Для поглибленого вивчення стану сформованості освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва проведено анкетування здобувачів вищої освіти та викладачів Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Результати дослідження наведено в авторській публікації [86].

Анкетування було проведено протягом першого семестру 2021–2022 навчального року. У ньому взяли участь сорок один викладач та сто тридцять один здобувач освіти 1-6 курсів указаних закладів вищої освіти. Наведемо результати анкетування.

До здобувачів освіти поставлено дев'ятнадцять запитань, здебільшого закритого типу, а також відкриті запитання, які передбачали надання респондентами вільних відповідей (додаток В 1). До викладачів зазначених закладів вищої освіти було поставлено загалом вісімнадцять запитань (додаток В 2). Увагу було зосереджено на наявності середовищних умов професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та проблемах, які виникають під час опанування музичних дисциплін на музичних кафедрах закладів вищої педагогічної освіти. Представимо результати анкетування, максимально дотримуючись авторських визначень під час відповідей на відкриті питання (табл. 1.4).

*Таблиця 1.4*

**Результати анкетування здобувачів освіти музичних факультетів  
закладів вищої педагогічної освіти щодо вивчення їхніх освітніх потреб та  
запитів**

№	Питання	Відповідь
1	2	3
1	Чи є у Вас початкова музична освіта?	Так – 64,85 %. Ні – 35,15 % .
2	Якщо Ви не маєте початкової музичної освіти, чи відчуваєте Ви дискомфорт у навчанні при професійному спілкуванні з більш підготовленими студентами?	Так – 24,15 %. Ні – 53,00 %. Так у тому чи іншому ступені – 22,85 %.
3	Якщо Ви не маєте початкової музичної освіти, чи хотіли б Ви відвідувати додаткові заняття з музичних дисциплін?	Так – 48,86 %. Ні – 40,24 %. Свій варіант відповіді – 10,90 %.
4	Як ці заняття краще організувати?	У позаурочний час (гуртки, факультативи) – 38,68 %. Дистанційно, на базі інформаційних технологій – 13,35 %. В межах освітньої діяльності – 39,82 %. Свій варіант відповіді – 8,15 %.

## Продовж. табл. 1.4

1	2	3
5	Чи вважаєте Ви, що для Вас створені всі умови для вивчення музичних дисциплін?	Так – 67,26 %. Ні – 29,87 %. Свій варіант відповіді – 2,87 %.
6	З яких питань у Вас найчастіше виникають труднощі?	Недостатність часу для самопідготовки – 51,92 %. Вивчення музично-теоретичних дисциплін – 43,53 %. Опанування спеціального інструменту – 22,12 %.
7	Виконайте ранжування проблем, які виникають при опануванні музичного мистецтва в порядку зменшення.	1. Освоєння музично-теоретичних дисциплін. 2. Заняття вокалом. 3. Сценічне хвилювання. 4. Опанування музичного інструменту.
8	Я б хотіла(в), щоб для покращення моєї успішності було застосовано:	Додаткові заняття з викладачем – 43,23 %. Особистісний підхід у навчанні – 32,52 %. Індивідуальне консультування – 15,63 %. Інформаційні технології – 8,62 %.
9	Визначте дві позиції, які найбільше впливають на вдосконалення Ваших музичних навичок.	Навчальні заняття – 77,13 %. Самопідготовка – 57,32 %.
10	Чи берете Ви участь у музичних проєктах (конкурсах, фестивалях)?	Так – 50,41 %.
11	Розташуйте в порядку зменшення чинники, які найбільше мотивують Вас до навчання.	Музично-педагогічна діяльність – 55,76 %. Концертні виступи – 50,42 %. Отримання диплома – 46,63 %. Участь в конкурсах, фестивалях – 35,15 %.
12	Чи подобається Вам музично-педагогічна діяльність?	Так – 82,44 %. Ні – 12,15 %. Не визначились – 5,41 %.
13	Чи вважаєте Ви дистанційне навчання повноцінною заміною очного навчання?	Так – 12,28 %. Ні – 46,64 %. Частково – 41,08 %.
14	Які музичні дисципліни Ви могли б повною мірою вивчати за допомогою інформаційних технологій (дистанційно)?	Елементарна теорія музики – 80,21 %. Сольфеджіо – 43,55 %. Спеціальний інструмент – 22,16 %. Вокал – 16,85 %. Ансамблеве виконавство – 9,91 %.
15	Якого позитивного досвіду, на Вашу думку, Ви зможете набути внаслідок використання в освітньому процесі інформаційних технологій (можна вказати кілька варіантів)?	Удосконалення навичок роботи з е-технологіями – 56,53 %. Формування вміння самостійно та раціонально розподіляти час – 49,61 %. Мобільний доступ до інформації – 49,62 %. поглиблення умінь самостійного пошуку інформації в мережі Інтернет – 47,34 %.

На відкрите питання «У який спосіб Ви реалізуєте свої творчі амбіції?» дали відповідь 35 % респондентів. Наведемо деякі відповіді.

Більшість опитуваних вказують на самовираження через музичне мистецтво: «Граю у бенді», «Концертні виступи», «Записую іноді кавери для своєї сторінки», «Спів та гра на інструменті», «Створюю власні шедеври», «Багатосторонньо розвиваюся, як у сфері музики, так і в інших сферах», «Пишу пісні», «Поки що тільки викладаю свої відеозаписи в соціальну мережу».

Окрема група відповідей вказує на захоплення конкурсною (виконавською) діяльністю: «Конкурси», «Концертні виступи», «Участь в конкурсах», «Пробую різні жанри музики, а також беру участь у конкурсах розважальних компаній, які шукають стажистів», «Намагаюся брати участь у багатьох конкурсах та концертах», «Вокальні конкурси», «У виступах», «Виступи, кастинги, проби, тренування у надихаючих педагогів», «Беру участь у конкурсах та концертах», «Концерти», «Виступ на сцені», «Виступи, конкурси».

Частина опитуваних відмічають інші види діяльності: «Театр», «Щось обдумую, переосмислюю це, роблю це ж. Отримую задоволення», «Постійні заняття», «Намагаюся завжди навчитися чогось нового, а також, у майбутньому, буду намагатися брати участь у різних конкурсах», «Опанування нових методів, технологій».

Аналіз результатів опитування дав можливість констатувати наявність значної кількості (35,26 %) здобувачів без музичного досвіду. Це вказує на наявність у здобувачів таких проблем:

- відсутність системи рухових навичок з уже сформованими руками, які частково втратили свою еластичність;
- недостатня увага та слабе запам'ятовування, що властиве дорослим, які тільки починають займатися музикою;
- відсутність звуковисотних слухових навичок;
- недостатня розвиненість мелодичного та гармонічного видів музичного слуху;
- труднощі під час опанування музичних інструментів;

- труднощі під час опанування музично-теоретичних дисциплін;
- труднощі під час обговорення професійних питань з більш підготовленими одногрупниками;
- відсутність можливості реалізувати себе в концертній діяльності;
- існування адаптивних проблем;
- значно ускладнюється опанування кваліфікації «вчитель музичного мистецтва».

Усе зазначене вище практично унеможлиблює якісне набуття професійних компетентностей цією категорією здобувачів освіти.

Для подолання розбіжностей у рівні знань майже половина здобувачів освіти (48,86 %) бажає, щоб для них було організовано додаткові заняття з музичних дисциплін.

При опануванні музичного мистецтва найбільші труднощі виникають під час вивчення музично-теоретичних дисциплін (43,52 %). На думку здобувачів освіти, рівень їхньої підготовки суттєво можуть покращити додаткові заняття з викладачем (54,25 %) та особистісний підхід у навчанні (42,73 %), тобто заходи, спрямовані на індивідуальний вплив на здобувача. Продовжуючи з'ясування важелів позитивного впливу на вдосконалення музичних навичок, здобувачі передусім відзначають навчальні заняття, самопідготовку та використання сучасних комп'ютерних технологій. Щодо організації освітнього процесу, 80,25 % здобувачів освіти вважають можливим вивчати дистанційно елементарну теорію музики. Слід підкреслити, що значна кількість (51,92 %) наголошує на освітній перевантаженості.

Заслуговують на увагу відповіді на відкрите запитання щодо реалізації власних творчих амбіцій. Перелік інтересів та захоплень майбутніх вчителів музичного мистецтва дуже широкий та вказує на великий творчий потенціал. Реалізація цих звершень вимагає створення освітнього середовища професійної підготовки, заснованого на сучасних інноваційних освітніх технологіях.

Отже, проведений аналіз результатів анкетування здобувачів вищої освіти музично-педагогічного спрямування вказує на наявність вступників без



музичного досвіду, існування в них адаптивних та комунікативних проблем. Ця категорія здобувачів відчуває дискомфорт при опануванні музичних інструментів, виявляє бажання відвідувати додаткові заняття, курси чи факультативи для подолання різниці в рівні знань та потребує цілеспрямованого персоналізованого впливу щодо формування фахової компетентності.

Водночас було проведено анкетування викладачів, яким було поставлено вісімнадцять запитань (додаток В 2). Представимо результати анкетування, максимально дотримуючись авторських формулювань під час відповідей на відкриті питання. Увагу фокусуємо на наявності освітніх умов для опанування музичних дисциплін вступниками без музичного досвіду на музичних кафедрах закладів вищої педагогічної освіти (табл.1.5).

*Таблиця 1.5*

**Результати анонімного анкетування викладачів музичних дисциплін педагогічних закладів вищої освіти щодо визначення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

№	Питання	Відповідь
1	2	3
1	Чи використовуєте Ви у своїй діяльності інноваційні освітні технології?	Так – 95,15 %.
2	Укажіть, які технології з наведених Ви використовуєте?	Традиційне навчання – 75,63 %. Особистісно орієнтовані технології – 75,6 %. Інформаційні технології – 73,24 %. Проектні технології – 17,11 %.
3	Чи використовуєте Ви особистісний підхід до здобувачів освіти в навчанні?	Так – 97,66 %.
4	Які з наведених варіантів, на Вашу думку, найбільше характеризують поняття «персоналізація»? (можна вказати кілька варіантів)	Процес створення індивідуальних умов – 80,55 %. Процес пристосування – 24,41 %. Форми взаємодії – 61 %.
5	Які з наведених варіантів, на Вашу думку, найбільше характеризують суть поняття «освітнє середовище»? (можна вказати кілька варіантів)	Сукупність засобів та умов – 75,68 %. Система умов (можливостей) – 58,56 %. Полікультурна система дій – 34,11 %. Продукт взаємодії – 48,85 %.

## Продовж. табл. 1.5

1	2	3
6	Які з наведених варіантів найбільше характеризують суть поняття «персональне освітнє середовище»? (можна вказати кілька варіантів)	Умови для максимального розвитку особистості – 78,82 %. Педагогічна система – 34,16 %. Міжособистісний простір – 36,64 %. Організація освітнього процесу – 36,62 %. Особистісно спрямований процес – 58,85 %.
7	Чи вважаєте Ви, що онлайн-навчання повністю задовольняє потреби підготовки вчителів музичного мистецтва?	Ні – 95,12 %.
8	Чи вважаєте Ви, що застосування інформаційних технологій сприяє персоналізації музично-педагогічної освіти?	Так – 31,66 %. Ні – 12,22 %. Частково – 56,12 %.
9	Які музичні дисципліни, на Ваш погляд, можливо ефективно вивчати за допомогою інформаційних технологій (дистанційно)?	Елементарна теорія музики – 80,5 %. Спеціальний інструмент – 4,9 %. Ансамблеве виконавство – 2,4 %. Сольфеджіо – 29,3 %. Вокал – 4,9 %. Диригування – 4,9 %. Свій варіант відповіді – 2,4 %.
10	Чи виникає у Вас потреба в пошуку та розробленні нових педагогічних методів чи технологій?	Так – 87,75 %.
11	Якщо така потреба виникає, то вона частіше пов'язана з	Створенням нових форм роботи на занятті – 70,64 %. Організацією освітнього процесу – 12,27 %. Створенням нового дидактичного матеріалу – 14,62 %.
12	Чи є у Вас студенти без початкової музичної освіти?	Так – 92,75 %.
13	Дії викладачів за наявності здобувачів освіти без початкової музичної освіти.	Створення відповідних індивідуальних педагогічних технологій для кожного здобувача – 87,77 %. Намагання прискорити опанування музичного мистецтва вказаною категорією здобувачів – 7,31 %. Навчання відповідно до навчальної програми без прискорення освітнього процесу – 4,92 %.
14	Якщо Ви намагаєтеся прискорити опанування музичного мистецтва здобувачем, то які саме технології використовуєте?	Змішана подача матеріалу (теорія та практика одночасно) – 80,54 %. Вивчення нотної грамоти прискореним методом (читання з листа) – 3,46 %. Використання інформаційних технологій – 7,61 %. Самостійне вивчення частини матеріалу – 5,95 %.

Продовж. табл. 1.5

1	2	3
15	Чи практикуєте Ви на своїх заняттях метод навчання в парах змінного складу, коли більш підготовлений здобувач навчає менш підготовленого?	Так – 53,76 %. Ні – 43,86 %. Інколи – 2,38 %.

Показником обізнаності в середовищних питаннях є відповіді на відкрите запитання щодо визначення суті персонального освітнього середовища. Аналіз відповідей респондентів визначив такі напрями думок, як: створення умов, різновид середовища, сукупність певних чинників та інші. Конкретизуємо їх.

Особливості створення середовищних умов респонденти визначають через такі позиції: «Сукупність умов та можливостей для максимального розвитку особистості»; «Створення інформаційних умов для власного навчання з використанням соціальних мереж».

Різновиди середовища опитувані конкретизують так: «Інформаційне середовище»; «Середовище для всебічного розвитку особистості»; «Спеціально створене середовище міжособистісного спілкування, де кожен з його учасників має можливість вибудовувати індивідуальну траєкторію особистісного саморозвитку»; «Це середовище, яке адекватно реагує на зміни, що відбуваються в освіті, й сприяє саморозвитку особистості, допомагає їй креативно розвиватися, удосконалюватися, професійно зростати»; «Це середовище, яке оточує студента-музиканта протягом навчання»; «Міжособистісний простір».

Сукупність певних чинників викладачі розглядають так: «Це сукупність засобів, методів, форм, принципів, певних умов для самоосвіти»; «Персональне освітнє середовище – це сукупність об’єктивно-динамічних умов, створених у ЗВО, які максимально відповідають професійно-освітнім запитам і можливостям кожного здобувача, які він за необхідності може адаптувати до персональних особливостей»; «Це сукупність усіх можливих інформаційних форм навчання для використання їх у власному навчальному процесі»; «Це сукупність засобів для самостійного навчання, пошуку та обробки інформації».

Інші визначення, які навели респонденти, виглядали так: «Нові технології роботи в соціальній мережі»; «Для піаністів: професійний викладач-піаніст, світла, тепла аудиторія, два роялі, наявність мережі Інтернет і жагуче бажання грати і вчитися», «Індивідуальний вибір різного виду ресурсів (у тому числі інформаційних) для навчання та розвитку особистості»; «Самовдосконалення»; «Взаємодія»; «Особистісно спрямований процес».

На окрему увагу заслуговують відповіді на відкрите питання «Чи є у Вас пропозиції щодо застосування інформаційних технологій у процесі підготовки вчителів музичного мистецтва?». Аналіз відповідей респондентів указав такі напрями: пропозиції для певних предметів, засоби навчання, форми роботи, інші пропозиції. Конкретизуємо їх.

Пропозиції щодо певних предметів викладачі розглядають так: «Тільки для предметів групового теоретичного навчання»; «Доцільно ввести предмет «Інформатика»; «Так, застосування педагогіки цифрових мистецтв».

З-поміж форм роботи опитувані пропонують такі: «Як додаток до традиційного навчання у вигляді відеозапису студента та аналіз помилок; відеоуроки провідних музикантів з використанням Zoom-конференції»; «Має застосовуватися лише змішана форма навчання. Практичні заняття можна проводити лише в офлайн-режимі».

Щодо засобів навчання респонденти пропонують такі варіанти: «Частково інформаційні технології»; «Пропоную використовувати відео, аудіо, мультимедійне обладнання»; «Прослуховування музичних творів різних стилів та жанрів, їх аналіз та обговорення з використанням записів з мережі Youtube»; «Навчити використовувати комп'ютерні засоби навчання, грамотно знаходити інформацію на сучасних носіях».

Інші варіанти відповідей, які запропонували респонденти, були такими: «Необхідна модернізація технічної бази як викладачів, так і студентів», «Тільки частково», «На основі нового витку еволюції Свідомості».

Проведений аналіз результатів опитування вказує на високий професійний потенціал науково-педагогічних працівників та виокремлює низку проблем у

музично-педагогічній освіті, а саме: наявність здобувачів освіти без музичного досвіду (35,26 %); така ситуація у 87,75 % викладачів викликає потребу в пошуку та розробленні нових педагогічних методів чи технологій; у 70,64 % педагогів ця потреба пов'язана зі створенням нових форм роботи на занятті; 87,77 % опитаних викладачів створюють відповідні індивідуальні педагогічні технології для кожного здобувача. Ці результати свідчать про те, що створенню середовищних умов професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва приділяється недостатньо уваги. На це вказують відповіді як викладачів, так і здобувачів освіти. Педагоги самотужки намагаються розв'язати наявні проблеми різними методами: шукають нові форми роботи на заняттях, використовують персоналізований підхід, елементи освітнього середовища, інноваційні освітні технології. Спроби викладачів формують цінний досвід у розв'язанні означених проблем, але ця діяльність не має системного характеру; бракує середовищних умов для підготовки контингенту без музичного досвіду; не розроблено технологію створення відповідного середовища. Проблему посилює той чинник, що вступ на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти відбувається без творчого іспиту, тільки за результатами ЗНО.

Отже, аналіз анкетування викладачів і здобувачів освіти вказує на невідповідність фахових вимог до майбутніх учителів музичного мистецтва та вхідного рівня їхньої підготовки, відсутності відповідних методик для подолання в стислий термін різниці в рівні знань між здобувачами з початковою музичною підготовкою та без неї, існування адаптивних проблем у досліджуваній категорії здобувачів, необхідності прискорення набуття здобувачами початкових музичних знань.

Таким чином, існує потреба у створенні персонального освітнього середовища, яке в стислий термін дасть можливість досліджуваній категорії здобувачів опанувати початкову музичну підготовку та стане підґрунтям для формування фахової компетентності.

У напрямі розв'язання проблеми створення персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва й буде спрямовано наше подальше дослідження.

## **1.2. Суть персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Персональне освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду є об'єктом педагогічного проектування, що передбачає виокремлення його структурних елементів та внутрішніх зв'язків.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що не існує чітко визначених структурних компонентів ПОС закладів вищої педагогічної освіти взагалі та в музично-педагогічній системі зокрема [163; 184; 361].

Для наукового аналізу проблеми дослідження важливим є з'ясування суті таких понять, як «персоналізація», «середовище», «освітнє середовище», «персональне освітнє середовище», адже розмаїття цих категорій має важливе значення для створення оточення, середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Персоналізація різних галузей діяльності людини є об'єктом дослідження багатьох сучасних науковців, що зумовлює різноманітність визначень цього поняття. Особливістю сучасного етапу розвитку педагогіки також є акцент на персоналізації освіти. Цей процес пов'язаний передусім із прагненням людини до самореалізації, задоволення особистих освітніх потреб на основі індивідуального підходу та зростання потреби в оволодінні новими компетентностями. Тож розглянемо феномен персоналізації більш детально.

Відповідно до україномовної енциклопедії персоналізація (від лат. *persona* – особистість) – це процес, у результаті якого суб'єкт набуває ідеальне представлення у життєдіяльності інших людей і отримує можливість виступати в суспільному житті як унікальна особистість. Персоналізація відбувається лише за

умов значущості для іншого індивіда, референтності й емоційної привабливості [217]. Оксфордський словник сучасної англійської мови пропонує такі трактування поняття: позначити щось, певним чином показати, що воно належить певній людині; розробити або змінити щось таким чином, щоб воно задовольняло потреби певної особи; звертатися до конкретних людей при обговоренні загальної теми [373, с. 868]. Відповідно до Словника української мови «персональний» – який стосується певної, окремої особи, належить їй [281]. Термін «персональний» похідний від поняття «персона», що використовується в значенні особа, людина як окрема особистість, поважна знатна особа; є синонімом таких лексем, як особистий, індивідуальний, власний, приватний.

Одним з напрямів сучасної філософії є персоналізм. Він базується на твердженні, що особистість, властивістю якої є духовна суть людини, є первинною реальністю і вищою духовною цінністю. Згідно з персоналізмом, весь світ є виявом творчої активності особистості та її волі. Отже, особистість у персоналізмі виступає онтологічним початком буття [321, с. 476].

Поняття «персоналізація» перебуває в колі наукових інтересів таких дослідників, як В. Беспалько, О. Братанич, М. Боришевський, М. Гузик, А. Разумна, Л. Некрашевич, В. Нікітін, Т. Рогова, С. Якубов, О. Пехота, К. Юнг, В. Петровський та ін. [9; 11; 24; 56; 185; 187; 249; 354; 358].

У сфері психології персоналізація розглядається як «процес усвідомлення суб'єктом власної суспільно значимої особистості, результатом чого є його активна діяльність, спрямована на трансляцію іншим своєї індивідуальності» (В. Петровський) [221, с. 12]. Прагнення людини до персоналізації є обов'язковою умовою створення в суспільстві умови визнавати в ній унікальну особистість. Так індивід отримує можливість впливати на функціонування конкретної спільноти, до якої належить.

Персоналізація виникає на стадії становлення особистості, основне завдання якого – це абсолютна соціальна адаптація, затребуваність у суспільстві. Саме в діяльності відбувається процес персоналізації людини. Іншими словами, це потреба індивіда в прояві своєї особистості.

Відповідно до визначення К. Юнга, персоналізація є публічним обличчям індивіда, яке інші сприймають; соціальна роль, яку він виконує відповідно до вимог суспільства [354, с. 28].

Цей підхід базується на припущенні, що в кожній особі існує внутрішня потреба бути унікальною особистістю. Ця потреба спонукає індивіда активно взаємодіяти із соціальними структурами, але водночас вона зумовлена об'єктивними соціальними відносинами, що існують незалежно від його волі.

Задоволення цієї потреби породжує потреби вищого порядку, і процес стає незавершеним. Він може продовжуватися через розширення кола осіб, яким індивід надає значення, або через поглиблення впливу на життя та діяльність інших людей.

Важливо зауважити, що різні особи мають різний рівень виявлення потреб і здатності до персоналізації. Потреба в персоналізації є глибоким корінним чинником багатьох форм міжособистісного спілкування, включаючи альтруїзм, прагнення до самовизначення та громадського визнання. Здатність до персоналізації визначається різноманітністю індивідуальних особливостей людини та різними методами, які вона використовує для впливу на інших у процесі спілкування та діяльності.

У галузі ІТ-технологій термін «персоналізація» вживається в значенні адаптації, пристосування технологій, послуг і особливостей для потреб окремої людини. ІТ-індустрія у своїх програмних засобах пропонує користувачам широкі можливості налаштування та персоналізації. З точки зору фахівців, у цій сфері персоналізація визначається як процес, що включає збирання, зберігання та аналіз інформації про користувачів вебсайтів з метою надання їм релевантної інформації у відповідний час [391, с. 217]. Також існує думка, що персоналізація в інтернеті є процесом (автоматичним налаштуванням), який змінює зміст та структуру вебсайтів відповідно до потреб, цілей та інтересів користувачів на основі аналізу їхньої пошукової поведінки та контексту [372].

В одному з досліджень персоналізації на сайтах новин пропонується її визначення як форми взаємодії користувача та системи з використанням



технічних засобів для подальшого пристосування змісту, подачі та впорядкування інформації до його вподобань, самостійно визначених системою чи вказаних [389, с. 776].

Аналізуючи будь-яке з наведених тлумачень, можна виокремити такі основні властивості, як «процес», «адаптація», «пристосування», «процес збирання інформації», «форми взаємодії». Основною ознакою цих властивостей є дії, спрямовані на особистість, максимальне пристосування до її потреб.

Потреба в персоналізації є настільки очевидною в суспільстві, що вона стає необхідною і в освітній сфері. Без неї втрачається можливість передачі спадковості між поколіннями, встановлення зв'язків між педагогом та тим, хто навчається, між батьками та дітьми. Учень не лише отримує знання від свого вчителя, але також сприймає особистісні риси і характер того, хто ділиться знаннями. На певному етапі розвитку суспільства потреба в персоналізації стає важливим складником соціальної цінності.

В системі освіти поняття «персоналізація» використовується як один з підходів до організації навчання та виховання. Їх вивченню в різних аспектах приділяють увагу такі дослідники, як Е. Бажміна, В. Беспалько, О. Братанич, Я. Бугерко, М. Боришевський, І. Васильєва, М. Гузик, В. Круглик, І. Крашеніннік, В. Кухаренко, Г. Локарева, С. Мартиненко, Л. Некрашевич, В. Нікітін, К. Осадча, О. Пехота, А. Прокопенко, Т. Рогова, А. Разумна, О. Спірін, С. Якубов та ін. [9; 11; 24; 56; 87; 185; 187; 249; 354; 358]. Визначення науковців щодо встановлення суті поняття «персоналізована освіта» наведено у додатку Г.

Поряд з поняттям «персоналізація» дослідники активно вивчають суть схожого за змістом, але не тотожного йому терміна «індивідуалізація».

Більшість науковців проводить аналогію поняття «індивідуалізація» з індивідуальним підходом. Індивідуалізацію визначають як низку засобів і прийомів, створену для реалізації індивідуального підходу в освіті. При цьому індивідуальні особливості визначаються як такі, що посідають ключову роль у процесі навчання здобувачів освіти, впливають на результативність та є важливими при моделюванні освітнього процесу [48].

У контексті нашого дослідження викликає інтерес праця Л. Локаревої та Е. Бажміної [148]. Досліджуючи відмінності між цими поняттями, вони зазначають, що при індивідуалізації освітні траєкторії розробляються викладачем, тоді як персоналізовані маршрути формуються та вдосконалюються під час навчання здобувачем освіти.

Науковці наводять характеристики досліджуваних понять, де:

- *персоналізоване навчання* передбачає спрямування на інтереси здобувача освіти та створення його індивідуальної траєкторії; темп, освітній контент, структура та цілі навчання можуть відрізнитись залежно від потреб того, хто навчається;

- *індивідуалізоване навчання* розглядається як метод навчання, де зміст, освітні технології та темп навчання засновані на можливостях та інтересах окремо взятого здобувача освіти; індивідуалізоване навчання є антиподом масовому навчанню, де зміст, матеріали й швидкість навчання єдині для всіх здобувачів освіти [148, с. 192].

Таким чином, головною рисою персоналізованого підходу дослідниці вважають власну відповідальність здобувачів освіти за своє навчання, посилення мотивації до вивчення професійно спрямованих дисциплін та вміння самостійно працювати.

Аналіз поняття «персоналізація» в різних наукових галузях дозволяє з'ясувати його специфіку. У сфері психології персоналізація – це процес усвідомлення (створення) власної особистості, соціальна роль. У галузі освіти – це процес уособлювання навчання, умови для максимального розвитку індивідуальності, потенціалу особистості. Згідно з визначеннями ІТ-сфери – це процес адаптації, пристосування, форми взаємодії користувача (індивіда) із системою. У міждисциплінарному аспекті розуміємо *персоналізацію як адаптивний процес, спрямований на пристосування до потреб конкретної особи з метою максимального розвитку її індивідуальності та усвідомлення власної особистості.*

Узагальнюючи тлумачення аналізованого поняття, можемо стверджувати, що *персоналізована освіта передбачає забезпечення уособлюваного навчання відповідно до потреб і запитів особистості, яка є активним суб'єктом діяльності та має широкі можливості щодо керування саморозвитком.*

Відповідно до логіки дослідження розглянемо поняття «середовище». У тлумачному словнику сучасної української мови воно визначається як оточення та сукупність природних і соціально-побутових умов; група людей, які об'єднані спільністю цих умов і в межах якої здійснюється діяльність людського суспільства та організмів [312].

З філософської точки зору середовище розглядається як:

- сукупність умов, які можуть бути природними або соціальними, де відбувається життєдіяльність конкретного організму;
- соціально-побутова обстановка, у якій протікає життя людини;
- певна спільнота, пов'язана спільністю соціально-побутових умов існування, професії, видів діяльності тощо [75, с. 38].

На сьогодні існує достатня кількість тлумачень поняття «середовище». Так, у дисертації О. Ярошинської воно розкривається в міждисциплінарному аспекті через категорії «світ», «простір», «оточення», «місце», «умова». Дослідниця характеризує їх таким чином: категорія «світ» визначає середовище як певну частину об'єктивної реальності; «простір» надає цьому середовищу характеристики, такі як матеріальна природа, структура та наявність кордонів; категорія «оточення» вказує на те, що середовище розглядається як оточення для певного суб'єкта; категорія «місце» вказує на наявність середовища в конкретному місці в точний час; категорія «умови» визначає взаємозумовленість існування об'єкта та його середовища; умови навколишнього світу та особистість, що формується, є головною умовою існування відповідного середовища [360, с. 52].

У культурному сенсі, на думку Л. Побережної, поняття «середовище» можна розглядати на двох рівнях: на мікрорівні як середовище закладу освіти, на

макрорівні як простір формування та вдосконалення педагогічної культури взагалі, а також як вплив на процеси розвитку особистості [225].

У дисертаційній роботі О. Смолінської середовище тлумачиться як особлива створена частина простору, синтез різних видів середовищ у єдиний простір, що зумовлюватиме синергетичний ефект. Водночас середовище може вказувати на занурення в конкретний потік інформації з метою зміни та вдосконалення особистості [285, с. 42].

Звертаючись до досвіду науковців інших країн, розглянемо концепцію американського психолога, основоположника екологічної психології Р. Баркера. Він визначає термін «середовище» як об'єктивну просторово-часову ситуацію, якій властива визначена сукупність форм поведінки. Науковець вважає, що поведінка людини більше залежить від конкретної ситуації, термін «стимул» не повною мірою підходить для її пояснення. Ситуацію, яка існує за своїми внутрішніми законами відносно оточення, психолог назвав місцем поведінки. Згідно з його думкою, закономірностями функціонування місця поведінки є наявність специфічної послідовності взаємодій між людьми, оточенням та нормами поведінки. Закономірностями існування місця поведінки є його властивості як саморегульовальної екосистеми, спрямованої на самозбереження [250, с. 162].

На думку психолога М. Хейдметса, середовище – це та частина навколишнього світу, з якою суб'єкт прямо чи опосередковано контактує. Характеризуючи взаємодію людини та середовища, науковець уводить поняття «персоналізація середовища» – фіксація певної частини середовища як свого «Я» [250, с. 67–68]. Виходячи з того, що середовище виокремлюється з навколишнього світу засобом взаємодії, автор проводить розмежування між поняттями «світ» і «середовище». Він вважає, що існує один світ з безліччю різних середовищ, які розрізняються за своїми об'єктивними характеристиками та способами зв'язку із суб'єктами або системою.

Важливе значення для нашого дослідження має використання сучасних комп'ютерних технологій. Використання інформаційно-комунікаційних

технологій (далі ІКТ) як одного з елементів середовища є об'єктом дослідження низки науковців [107; 145; 292].

Н. Сороко описує комп'ютерно орієнтоване середовище як ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, яке може бути відкритим чи закритим. Основними дидактичними функціями цього середовища автор вважає педагогічно доцільне, координоване та інтегроване використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, електронно-освітніх ресурсів і сервісів у межах відкритих чи закритих інформаційно-комунікаційних мереж, зорієнтованих на потреби учасників освітнього процесу [292, с. 27].

На необхідності створення якісного інформаційно-освітнього середовища як інструменту для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів наполягає Н. Ткачова. Дослідниця зазначає, що зазначене середовище має відповідати таким вимогам:

- високий рівень професійності та педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників;
- високий рівень цифрової грамотності викладачів;
- наявність платформ, обладнання та програмного забезпечення для організації дистанційної освіти;
- активне використання сучасних інформаційних технологій (банки даних, електронні бібліотеки, цифрові сервіси та освітні інструменти);
- дотримання культури та правил етикету під час спілкування в глобальних мережах [289, с. 146].

У межах окресленого питання аналіз хмаро орієнтованого навчального середовища здійснювала С. Литвинова. На її думку, це середовище, у якому за допомогою хмарних сервісів створюються умови для освітньої мобільності, співпраці педагогів і здобувачів освіти для ефективного досягнення дидактичних цілей і розвитку ІК-компетентності [145, с.14].

У цьому контексті слушною є думка В. Олійника та С. Касьяна, які таким чином окреслюють принципи побудови інформаційного середовища: багатокompетентність, інтегральність, розподіленість, адаптивність, що

забезпечують побудову інформаційного освітнього середовища для активної творчості здобувачів освіти [107].

Узагальнюючи думки науковців, слід підкреслити, що поняття «середовище» є важливим утворенням, яке постійно досліджують. Залежно від контексту та сфери застосування вчені наповнюють його відповідними компонентами та властивостями. На підставі аналізу наведених тлумачень поняття «середовище» розуміємо як інтегративне утворення природних або соціальних умов, у межах якого відбувається взаємодія його учасників.

Однією з особливостей сучасного етапу розвитку освіти є впровадження середовищного підходу. Це питання є предметом наукового інтересу таких учених, як Г. Беляєв, А. Бондаревська, М. Братко, Е. Васильєва, С. Дерябо, Л. Карпова, В. Козирєв, В. Лебедева, В. Новіков, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін, О. Ярошинська [8; 20; 25; 30; 104; 119; 135; 189; 211; 258; 360; 361].

Проаналізуємо підходи науковців до розуміння суті поняття «освітнє середовище» (далі ОС) у цій галузі з виділенням ключових слів (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

**Ключові слова щодо суті поняття «освітнє середовище» на сучасному етапі**

Автор	Визначення поняття «середовище»	Ключові слова визначення
1	2	3
В. Ясвін [361]	Система впливів та умов формування особистості відповідно до заданого зразка, можливості для її розвитку, які надає соціальне та просторово-предметне оточення.	Система впливів та умов
В. Рубцов [258]	Полікультурна система прямих та опосередкованих навчально-виховних дій, які реалізують педагогічні установки викладачів відповідно до завдань, методів, засобів та форм освітнього процесу певного закладу освіти.	Полікультурна система.... дії

Продовж. табл. 1.6

1	2	3
В. Слободчиков [277]	Сукупність впливів та умов, динамічне утворення, яке є продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, закладу освіти та самого учня.	Продукт взаємодії
В. Панов [211]	Створення умов для взаємодії в системі «учень – освітнє середовище», спрямованої на актуалізацію природного потенціалу творчих можливостей учня до саморозвитку.	Створення умов
М. Братко [25]	Комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції.	Комплекс умов-можливостей.
Г. Беляєв [8]	Система умов, впливів і можливостей заохочення активності соціального індивіда в напрямі залежно-керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій та професійній ситуації в певних обставинах і відносинах.	Система умов, впливів і можливостей
Ю. Кулюткін, С. Тарасов [135]	Сукупність соціальних, культурних, також спеціально організованих в освітніх закладах психолого-педагогічних умов, унаслідок взаємодії яких відбувається становлення особистості індивіда. Розвиток особистості залежить від того, вплив якого середовища переважає у формуванні її індивідуального досвіду.	Сукупність... умов
О. Васильєва [30]	Упорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність в освітнього закладу вираженої спроможності створювати умови та можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості та всіх її суб'єктів.	Сукупність... компонентів
В. Новіков [189]	Сукупність засобів і способів суспільної діяльності суб'єктів освітнього процесу щодо проектування та впровадження елементів, які спонукають здобувачів освіти та викладачів до прояву активності в розвитку та саморозвитку своїх професійно-особистісних якостей.	Сукупність засобів та способів діяльності

1	2	3
А. Бондаревська [20]	Сукупність спеціально створених і самовиниклих умов, засобів, відносин, які створюють об'єктивну основу та забезпечують єдність процесів особистісного та професійного саморозвитку студентів.	Сукупність умов
В. Козирев [119]	Цілісне явище, яке підпорядковане завданню створення умов для цілісного сприйняття студентами навколишнього світу, взаємодія з яким служить цілям особистісного становлення та оволодінню способами його вивчення та перетворення.	Створення ... умов
О. Ярошинська [360]	Цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.	Система умов
Л. Карпова [104, с. 104]	Низка взаємопов'язаних компонентів, що відображають різні його аспекти відповідно до соціальних, психологічних, педагогічних, ергономічних, санітарно-гігієнічних вимог до освітнього процесу, які функціонують в просторово-предметному та соціальному оточенні закладу освіти.	Низка компонентів

Аналіз наведених визначень дозволив з'ясувати специфіку суті освітнього середовища на сучасному етапі. Частина науковців вважає, що ОС – це «система умов (можливостей)» (Г. Беляєв, В. Ясвін, О. Ярошинська) [8; 360;361]. На думку В. Рубцова, це «полікультурна система дій» [258], В. Слободчиков визначає ОС як «продукт взаємодії» [277], В. Панов, В. Козирев – як «створення умов» [119; 211], О. Васильєва, Л. Карпова – сукупність, низка компонентів [30; 104]. Більшість дослідників розуміє ОС як «сукупність (комплекс) засобів та умов» (А. Бондаревська, М. Братко, Ю. Кулюткін, В. Новіков, С. Тарасов) [20; 25; 135; 189]. Услід за науковою більшістю розуміємо ОС як сукупність (комплекс) засобів та умов, унаслідок взаємодії яких відбувається розвиток і становлення індивіда в межах певного закладу вищої освіти.



Таке розмаїття розуміння суті освітнього середовища відповідно позначається й на тлумаченні його структури. Для з'ясування компонентів освітнього середовища проаналізуємо дослідження науковців. Зокрема І. Габа визначає такі структурні компоненти освітнього середовища: інформаційний, соціальний і технологічний.

*Інформаційний компонент* насичений різноманітними професійно-освітніми ресурсами: освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, інформаційно-рекламні об'єкти, інтернет-сайти тощо.

*Соціальний компонент* представлений взаємодією різних суб'єктів (викладачів, студентів, представників служб закладу вищої освіти: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частини, працівників бібліотек, лабораторій тощо), заснований на принципі діалогічності, партнерства, а також на традиціях закладу.

*Технологічний компонент* містить навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання й характер контролю, методи, технології тощо), забезпечує різні шляхи і способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин і слугує основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності студентів [42].

Науковці Ю. Шапран та О. Шапран розглядають освітнє середовище закладу освіти, визначаючи його як упорядковану сукупність компонентів психолого-педагогічної реальності, інтеграція яких зумовлює створення та впровадження в практику роботи педагогічних умов з метою ефективного використання педагогічного потенціалу середовища заради розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу [340, с. 8].

Беремо до уваги розвідку В. Ковальської, присвячену феномену стимулювального освітнього середовища сучасного закладу освіти, яке авторка визначає як сукупність умов, факторів, соціальних об'єктів, що забезпечують активне, цікаве та змістовне навчання, яке сприяє розвитку потенціалу здобувачів,

їх самореалізації та досягненню успіху. Дослідниця зазначає, що основними характеристиками стимулювального освітнього середовища є активна навчальна діяльність, командна робота, забезпечення різноманітності та диференціації, використання технологій, позитивна атмосфера та підтримка [115].

У дослідженні М. Братко визначено такі структурні компоненти освітнього середовища: особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний.

До *особистісного компонента* дослідниця відносить усіх суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. Цей компонент представлений взаємодією, взаємовпливом, взаємостосунками всіх учасників освітнього процесу та міжособистісними стосунками викладачів. *Аксіологічно-смісловий компонент* охоплює місію, візію, стратегію, цінності, традиції, символи, корпоративну культуру вищого навчального закладу. *Інформаційно-змістовий компонент* насичений позааудиторними проектами, нормативними документами, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу, основними та допоміжними освітніми програмами, які реалізуються в закладі освіти. *Організаційно-діяльнісний компонент* – це формальні та неформальні управлінські структури, форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях, способи комунікації. *Просторово-предметний* компонент містить матеріально-технічну базу, бібліотечний фонд, комп'ютерне обладнання, аудиторний фонд, ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень [25, с. 72].

Н. Нікітіна наводить схожі компоненти освітнього середовища:

- соціально-психологічний: діяльність учасників освітнього процесу, які є носіями різних культур і будують стосунки, виходячи із власних уявлень про взаємодію; їхня самоідентифікація;
- педагогічний: закономірності, принципи, форми, методи й засоби навчання та виховання, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу;
- предметно-просторовий, до якого включено інформаційну (сукупність інформації та інформаційного забезпечення, потрібних для реалізації освітнього

процесу: електронні інформаційні ресурси, бібліотека, зовнішні та внутрішні інформаційні зв'язки) та когнітивну складові (система знань, яку опановують учні);

- комунікативний: система комунікацій закладу освіти та умов їх реалізації [188, с. 70–72].

Більш детально питання структурування освітнього середовища викладено в авторській публікації [93; 84].

Підсумовуючи погляди науковців на цьому етапі, робимо висновок, що *освітнє середовище є сукупністю матеріальних, ресурсних, фізичних, психічних, соціальних, нормативних та інших чинників освітнього процесу, міжособистісних суб'єктних відносин і спеціально організованих психолого-педагогічних умов для професійної підготовки, розвитку та саморозвитку фахівців.*

З'ясувавши зміст понять «персоналізація», «середовище» та «освітнє середовище», відповідно до завдань дослідження проаналізуємо сутність поняття «персональне освітнє середовище».

Наголошуємо на тому, що цей напрям не нова концепція в педагогіці, але в останні роки їй приділяється багато уваги [14; 193; 230; 285; 287]. Слід зазначити, що на сучасному етапі значна кількість вітчизняних [4; 15; 193; 230; 287] та зарубіжних [370; 371; 377; 378; 387] науковців обґрунтовують суть персонального освітнього середовища як сукупність інформаційних ресурсів та хмарних технологій, які використовуються в освітніх цілях (Personal Learning Environment – PLE) [133; 218].

У роботі А. Половіна поняття персонального освітнього середовища визначено як комплекс інформаційних ресурсів, таких як засоби, інструменти, технології, методи, служби та спільноти. Це середовище використовується освітнім суб'єктом для самостійного керування власним навчанням, формулювання навчальних цілей, стимулювання активності в навчальному процесі, розвитку особистісних здібностей, а також для пошуку та оброблення інформації, комунікації та співпраці [230].

В. Биков демонструє можливості використання персонального освітнього середовища та наголошує, що саме застосування хмарних технологій формує персоніфіковане комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище, яке забезпечує налаштування ІКТ-інфраструктури на індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу [15, с. 10].

Персональне навчальне середовище в широкому розумінні являє собою різноманітні інформаційні ресурси, доступні майбутньому фахівцю для задоволення власних освітніх потреб. Це означає, що здобувачі можуть знаходити інформацію, спільно користуватися нею, створювати педагогічний контент, обговорювати робочі питання, використовувати свої досягнення для ілюстрації концепцій, мотивувати учнів до навчання та залучати батьків до навчального процесу [193].

На увагу заслуговує думка С. Самойленка, який розглядає персональне освітнє середовище як засіб дистанційного навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. ПОС автор розуміє як «інформаційно-предметне середовище» організації дистанційного навчання, а саме: курси дистанційного навчання, електронні підручники, бази даних освітніх ресурсів, консультаційні віртуальні центри, наукові об'єднання здобувачів освіти [262].

Слід відзначити, що на сучасному етапі такий спосіб організації діяльності ПОС має сенс. Це викликано масовим запровадженням дистанційного навчання через поширення вірусу Covid-19 та кризовими процесами, що відбуваються в суспільстві.

Нам імponує думка В. Андрущенка, який обов'язковою умовою розвитку освітнього середовища закладу освіти вважає основні принципи модернізації освітнього середовища, а саме від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх рівнях: «керівник-педагог», «педагог-педагог», «педагог-здобувачі освіти», «педагог-батьки», «батьки-здобувачі освіти» [4].

Вивчаючи процес підготовки майбутніх учителів початкової школи, В. Смоляк зазначає, що ПОС – це інструмент організації освітньої діяльності, що на засадах особистого вибору здобувачем освіти засобів мережної архітектури

максимально повно задовольняє його дослідницькі, освітні й іміджеві потреби, пізнавальні та навчальні потреби учнів, а також забезпечує зворотний зв'язок з батьками й іншими стейкхолдерами [287, с. 72].

Зарубіжні науковці ПОС розглядають як комплекс засобів, інструментів, технологій, методів, служб, спільнот, інших інформаційних ресурсів, які використовуються здобувачем для управління власною освітою, постановки навчальних цілей, руху за освітньою траєкторією, стимуляції освітньої активності, розвитку особистісних здатностей, пошуку та оброблення інформації [370; 371; 377; 378; 387]. Ця система дозволяє формувати тому, хто навчається, за допомогою наявних засобів та інструментів персональну освітню траєкторію відповідно до власних можливостей, потреб.

У науковій літературі широко представлені погляди щодо макро-, мікро- та інших рівнів опису середовища. Так, С. Смолюк запропонував ієрархічну систему освітнього середовища, побудовану за класифікацією чинників впливу на особистість і соціальну групу: макросередовище – освітній простір (країна, суспільство, етнос), мезосередовище – цілісне освітнє середовище (регіон, місто, село), мікросередовище – освітнє середовище (сім'я, школа та ін.) [286].

Думку цього вченого поділяє Л. Панченко, яка пропонує проводити дослідження педагогічного потенціалу середовища на трьох рівнях, визначених об'єктом вивчення:

- макрорівні, що дозволяє розкрити найбільш загальні сутнісні педагогічні характеристики середовища (країни, регіону, багатомільйонного міста), що впливають на формування та розвиток особистості;

- мікрорівні, що конкретизує педагогічні можливості конкретного мікросередовища (невеликого міста, селища, мікрорайону, вулиці, ЗВО) і визначає оптимальні шляхи його педагогізації;

- особистісно орієнтованому рівні, на якому виявляються значущі для конкретної людини чинники, які на неї впливають та мають можливість посилення або ослаблення їх дії [212, с. 67].

Крім того, авторка поєднує рівні та чинники середовища залежно від його масштабу, активності й опосередкованого впливу відповідного чинника на особу.

Узагальнюючи думки науковців щодо опису рівнів середовища, визначаємо особистісно орієнтований рівень проєктованого персонального освітнього середовища як такий, що повною мірою відповідає завданням дослідження.

Отже, проаналізувавши поняття «персоналізація», «середовище» та «освітнє середовище», пропонуємо авторське визначення. *Персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду – це сукупність чинників освітнього процесу, що уможливають вибір таких інформаційних ресурсів, які дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту.* Таке середовище взято за основу для визначення форм, методів та засобів щодо формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Таким чином, розкрито суть персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

### **1.3. Теоретико-практичні основи проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду викликало потребу перегляду змісту, структури та організації освітньої діяльності, спрямованої на вивчення нових методів структурування її системи. Сьогодні виникає нова предметність у науково-практичній діяльності викладачів закладів вищої освіти – проєктування змісту, структури персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців.

Визначимося із суттю поняття «проєктування». Протягом певного часу цей термін застосовувався переважно до технічних об'єктів, що також знайшло своє

відображення в енциклопедичних та словникових визначеннях проєктів. Встановлено, що проєктування – це діяльність, спрямована на створення проєкту. Сам термін «проєкт» (з лат. *projectus*) має буквально значення «кинутий або виступаючий уперед» [244].

Погоджуємося з визначенням Н. Брюханової, на думку якої проєктування є процесом прийняття ефективних рішень, пов'язаних зі створенням та впровадженням матеріальних або матеріалізованих об'єктів. Ця діяльність має на меті створення ідеальних або матеріалізованих об'єктів, засобами можуть бути матеріальні об'єкти [27, с. 108].

С. Мельник наголошує, що проєктування включає визначення мети розв'язання педагогічної проблеми; ідентифікацію основних компонентів педагогічної системи, що визначають її суть; виявлення об'єктивних зв'язків між цими компонентами; переклад сутності компонентів системи на абстрактну мову або символіку; вибір способів зображення моделі та її побудова [169, с. 26].

Т. Подобедова, вважає, що процес проєктування можна розділити на чотири послідовні етапи: теоретичний, який включає період педагогічного винахідництва та розроблення концепції; технологічний, який передбачає створення дослідного зразка; експериментальний, що включає педагогічний експеримент та впроваджувальний, коли остаточний проєкт формалізується, а модель вдосконалюється для масового використання [228, с. 83–84].

Зважаючи на те, що педагогічне проєктування є цілісним процесом, спрямованим на зміну освітнього середовища професійної підготовки, О. Ярошинська вказує на такі його складові, як прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація [360, с. 102].

Тож, спираючись на підходи більшості науковців, *проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду будемо розуміти як процес прийняття ефективних рішень щодо створення його моделі відповідно до запитів цих здобувачів освіти.*

Перейдемо до встановлення структури персонального освітнього середовища. Як було зазначено, у вузькому розумінні термін «середовище» вказує на безпосереднє та найближче оточення індивіда. Саме це оточення найбільше впливає на становлення особистості. Уважаємо, що таким локальним середовищем професійного становлення є персональне середовище професійної підготовки фахівця, що сприяє не лише розвитку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, але й створює умови для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфери того, хто навчається. Розвиток особистості в ЗВО залежить від того, які системи та компоненти переважають в її індивідуальному досвіді. Умовою успішного розвитку творчої активності є забезпечення відкритої взаємодії зовнішнього та внутрішнього регулювання системи психічної організації людини через постійний обмін інформацією з різними компонентами середовища.

Структурування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду передбачає виокремлення структурних компонентів, в основі функціонування яких лежить взаємопов'язана, цілеспрямована діяльність викладачів і здобувачів освіти, тобто основних його суб'єктів. Тож визначимось зі структурою ПОС майбутніх учителів музичного мистецтва.

Термін «структура» має іншомовне походження (від лат. *structura* – побудова, розміщення). У довідкових джерелах це поняття інтерпретується як взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, будова; устрій, організація чого-небудь; організаційне утворення на основі певних завдань, функцій, цілей, інтересів, програми дій та ін.; природні та штучні матеріальні, а також ментальні та концептуальні утворення.

У педагогічному сенсі структура – це штучно побудована система, складники якої сприяють досягненню цілей освітнього процесу, яка визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами.

Структурування в системі освіти належить до процесу організації та розподілу освітнього матеріалу, змісту освіти, знань, навичок. Це означає



встановлення логічної послідовності, ієрархії та взаємозв'язку між елементами навчальної програми або курсу, визначення чітких цілей і завдань, встановлення послідовності навчальних дій та оцінки результатів навчання. Структурування в освіті допомагає забезпечити системність, логічність та ефективність освітнього процесу.

Головне завдання принципу структурності – виявлення систематичних зв'язків між компонентами цілого. Цей принцип використовується для аналізу структурних змін у педагогічній сфері, які приводять до появи нових функцій. Важливо відзначити, що внаслідок впровадження нововведень відбувається перетворення структури соціально-педагогічної системи [266].

Стосовно організації освітнього середовища, його структура визначає внутрішню організацію та взаємозв'язок між елементами системи, що утворюють освітній процес [94].

У своєму дослідженні В. Биков розглядає елементи структури (об'єкти, складові, елементи – неподільні частки) навчального середовища у двох аспектах:

- як чинники чи складові, які визначають суттєвий та матеріальний зміст навчального середовища;

- як ресурси, які взаємодіють з учасниками навчально-виховного процесу, при цьому набуваючи характеристик засобів для навчання та виховання [15].

У процесі аналізу наукової літератури звертаємо особливу увагу на праці, що безпосередньо стосуються проблеми нашого дослідження. У музично-педагогічній сфері низка науковців (Л. Беземчук, О. Горбенко, К. Дроздова-Кучерук, Ж. Карташова, К. Климова, Л. Пастушенко, Н. Попович, Т. Пухальський, О. Ростовський, О. Теплова, М. Томашівська, В. Федоришин, В. Черкасов, Хуан Чанхао, Є. Чугунова, В. Юнда, І. Щербак) акцентує необхідність створення освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва [7; 52; 62; 113; 214; 239; 246; 256; 306; 314; 319; 330; 335; 338; 356; 351]. Такі дослідники, як О. Горбенко, Л. Пастушенко, Т. Пухальський, М. Томашівська, В. Юнда тлумачать ОС як структуру, що створює можливості для професійного вдосконалення здобувачів освіти, підвищує їхню мотивацію до

навчання, надає інструментарій для саморозвитку, слугує платформою для опанування професійних компетентностей. Так, Л. Пастушенко визначає освітнє середовище як «чинник, що забезпечує роботу механізму, який сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва» [214, с. 129]. Також він наголошує на необхідності створення освітньо-розвивального середовища як головного чинника розвитку якісних характеристик фахівця, здатного до творчої самореалізації в процесі музично-педагогічної діяльності.

На думку О. Горбенко, ОС професійної підготовки вчителя музичного мистецтва вимагає художньо-творчого спрямування, що містить різноманітні педагогічні впливи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, створення умов для його самореалізації та виховання прагнення до самовдосконалення [52, с. 68]. Науковець зазначає, що використання можливостей та засобів освітнього середовища через стимулювання мотиваційної сфери – це основний чинник формування професійної компетентності фахівця.

Т. Пухальський розглядає освітнє середовище як одну з умов розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що здійснюється через відповідне організаційне, методичне і змістово-технологічне забезпечення опанування диригентсько-хорових дисциплін [246, с. 108]. Він виділяє такі складові ОС:

- інформаційна складова (наявність джерел інформації – методичної, музичної та нотної літератури);
- організаційна складова (конкурси, концерти, конференції, діяльність творчих колективів);
- матеріально-технічна складова (наявність навчальних приміщень, музичних інструментів тощо).

Основною складовою ОС науковець вважає організаційну як таку, що дає можливість, з одного боку, забезпечити майбутніх учителів музичного мистецтва концертним та виконавським досвідом, з іншого – виховувати їх в колективній творчій діяльності.

Схожу класифікацію подає М. Томашівська, визначаючи структуру освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вигляді таких складників [314, с. 47]:

1. Суб'єкти освітнього процесу – здобувачі освіти, викладачі, адміністрація ЗВО.

2. Інформаційне середовище закладу вищої освіти – наявні засоби інформування, відповідне обладнання тощо.

3. Матеріально-технічні засоби освітнього середовища, у тому числі музичні інструменти, обладнані аудиторії, відповідна акустична апаратура та ін.

Основою професійної підготовки вчителів музичного мистецтва Хуан Чанхао вважає створення професійно-творчого середовища. Науковець вважає, що саме «професійно-творче середовище сприяє інтелектуально-творчому обміну інформацією фахового спрямування, що інтегрує змістовні складові, доповнюючи їх індивідуальними знахідками здобувачів освіти в періоди активної практики в межах середовища однодумців, які самостійно обрали шлях професійної самореалізації з учнівською молоддю» [330, с. 119]. На думку автора, у професійно-творчому середовищі значно активізуються процеси самопізнання, саморозвитку та вмотивованої взаємодії в музично-педагогічному становленні здобувачів освіти, де взаємодія між студентами в умовах професійно-творчого середовища доповнюється тьюторським супроводом педагогів різних дисциплін музичного циклу підготовки студентів до професійної діяльності з учнями.

Однією з умов розвитку компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, вважає В. Юнда, є створення інформаційно-творчого інноваційного середовища. Дослідниця переконана, що тільки інноваційна освіта буде сприяти вихованню самодостатнього всебічно розвиненого фахівця, самостійного у своїй діяльності, який зможе жити за законами сучасної глобалізації [356, с. 156].

На думку К. Дроздової-Кучерук, головними умовами створення освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування готовності майбутніх музикантів-педагогів до виховання національної самосвідомості тих, хто навчається є: створення умов для самовдосконалення та розкриття творчих

здібностей здобувачів освіти, надання можливості для емпатійного діалогічного спілкування між учасниками освітнього процесу, підтримка творчої атмосфери та використання індивідуального підходу до тих, хто навчається, спрямування майбутнього фахівця на підвищення власного рівня національної самосвідомості [62, с. 101].

Результати огляду наукових джерел вказують на те, що погляди дослідників доповнюють один одного та демонструють різні аспекти щодо структурування освітнього середовища.

У табл. 1.7 наведено контент-аналіз компонентів ОС, визначених науковцями.

Таблиця 1.7

### Контент-аналіз компонентів ОС

№ з/п	Компоненти ОС, запропоновані науковцями	І. Габа	М. Братко	Н. Нікітіна	Т. Пухальський	М. Томашівська	В. Биков
1	Соціальний (взаємодія студ., викладачів та ін.)	+					
2	Технологічний (діяльн. викладачів, здобувачів, способи здобуття знань)	+	+	+		+	+
3	Організаційно-діяльнісний (управлінські структури, форми, способи взаємодії)		+				
4	Аксіологічно-смісловий (місія, стратегія, цінності закладу)		+				
5	Просторово-предметний (матеріально-технічна база)		+		+	+	
6	Педагогічний (форми, методи навчання)			+			
7	Комунікативний (система комунікації закладу)			+			
8	Предметно-просторовий (інформаційна та когнітивна складова)			+			
9	Інформаційна складова (методична, нотна література)	+	+		+	+	
10	Організаційна складова (конкурси, концерти, конференції)				+		
11	Засоби навчання						+
12	Система освіти						+

Якщо розглянути результати контент-аналізу та уявити наведені вище структури освітнього середовища в узагальненому вигляді, то можна зробити висновок, що освітнє середовище становить єдність *просторово-предметного* та *соціально-суб'єктного* видів структурування, тісно пов'язаних між собою та взаємозумовлених. Ми не будемо акцентувати на просторово-предметному виді структурування ПОС, оскільки вважаємо, що динамічними компонентами освітнього середовища є тільки ті, що залежать від діяльності суб'єктів освітнього процесу [78].

Беручи до уваги специфіку музичної підготовки, інноваційного освітнього процесу, розуміння сучасними дослідниками педагогічної системи як взаємозв'язку структурних і функціональних складових, підпорядкованих цілям формування особистості, робимо висновок, що специфічним буде і зміст компонентів освітнього середовища, адже метою формування особистості є професійна підготовка вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Розв'язуючи завдання дослідження, беремо за основу підходи Л. Карпової, яка визначає такі сфери освітнього середовища: когнітивна, соціальна, особистісна та творча. Науковець вважає, що саме ці компоненти повною мірою створюють умови для формування ключових компетентностей обдарованих учнів [104, с. 251].

На нашу думку, структурування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на засадах соціально-суб'єктної організації передбачає виділення структурних компонентів, основою функціонування яких є відповідна форма організації освітнього процесу та цілеспрямована діяльність викладача та здобувача освіти. У процесі діяльності проєктованого ПОС викладач і той, хто навчається, є рівними партнерами.

Спираючись на ці напрацювання, середовищний, акмеологічний, системний, адаптивний, компетентнісний, синергетичний та діяльнісний підходи, завдання проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, виділяємо

діяльнісну, мотиваційну, креативну та особистісну сфери як такі, що повною мірою дозволяють структурувати формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів і зробити цей процес керованим. Маємо припущення, що саме ці сфери відіграють ключову роль у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, адже охоплюють усі галузі музично-педагогічної діяльності, визначають важливість суб'єктного ресурсу ПОС та забезпечують його ефективність.

Одне із завдань моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в комплексному розумінні досліджуваного явища. Ідеться про всі компоненти, які сприяють формуванню важливих зв'язків та взаємозв'язків у цій структурі.

Проведемо моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Розглядаємо цей простір як сукупність чотирьох сфер, кожна з яких є відповідною підструктурою, що сприяє формуванню конкретного компонента персонального освітнього середовища, а саме: діяльнісної, мотиваційної, творчої та особистісної сфери. На рис. 1.1 зображено модель ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду з деталізацією мети та способу її реалізації.

Наведена модель розташована в колі особистісної сфери, яка слугує підґрунтям для формування інших сфер, що становлять ПОС. У зоні кожної з них деталізовано мету та способи їх реалізації. На перетині цих сфер виникають підструктури, які можна розглядати як взаємопроникальні компоненти моделі. У секторах мотиваційної, діяльнісної, креативної сфер та в колі особистісної сфери наведено критерії вимірювання ПОС за кваліметричним методом, який більш детально буде розглянуто в п.п. 2.4.

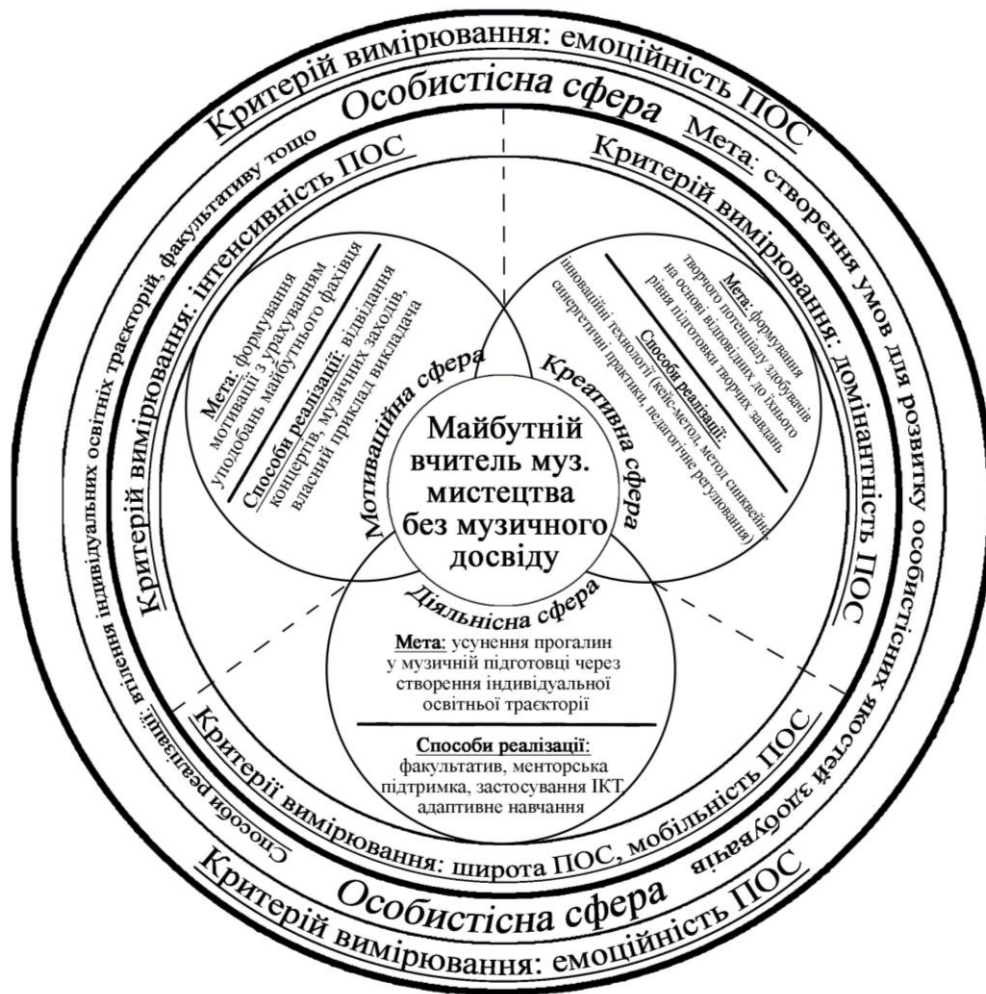


Рис. 1.1. Модель ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду з деталізацією мети та способу її реалізації (авторська розробка).

Враховуючи мету нашого дослідження, визначаємо здобувача освіти без музичного досвіду як центральний елемент, підготовка якого передбачає інтеграцію та взаємодію всіх сфер персонального освітнього середовища для професійного становлення спеціаліста.

Сконцентруємося на особливостях цільового призначення сфер наведеної моделі щодо завдання формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета *діяльнісної сфери* полягає в усуненні прогалин у музичній підготовці, створенні умов для формування необхідних професійних знань, опанування музично-теоретичних і музично-виконавських знань та умінь.

Значною мірою цього можна досягти завдяки факультативу та менторській підтримці освітнього процесу, застосуванню ІКТ, адаптивного навчання.

Мета *мотиваційної сфери* полягає в формуванні мотивації з урахуванням уподобань майбутнього фахівця, забезпеченні взаємодії здобувача освіти із соціальним оточенням, внутрішнім і зовнішнім середовищами в контексті створення умов для професійного самовдосконалення, спрямування на творче оволодіння музично-педагогічною професією, потребою у професійній самореалізації. Способи реалізації: відвідання концертів, музичних заходів, власний приклад викладача.

Мета *креативної сфери* полягає у формуванні творчого потенціалу здобувачів на основі відповідних до їхнього рівня підготовки творчих завдань. Реалізується в площині створення умов для розкриття та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців без музичного досвіду. Цьому сприятиме використання в освітньому процесі інноваційних технологій (кейс-метод, метод синквейна, синергетичні практики, педагогічне регулювання), використання факультативної роботи, наявність групи авторитетних педагогів, зміни ролі викладача.

Мета *особистісної сфери* полягає у створенні умов для розвитку особистісних якостей здобувачів, з акцентацією на його індивідуально-психологічних особливостях, персоналізації, особистісних здібностях. Ці характеристики мають важливе значення, оскільки їх рівень безпосередньо впливає на успішність викладацької та виконавської діяльності. Цьому сприятиме втілення індивідуальних освітніх траєкторій, факультативу тощо.

У подальшій роботі для оптимізації процесу моделювання на інших етапах дослідження пропонується спрощену модель ПОС без деталізації мети та способу її реалізації (рис. 1.2).





Рис. 1.2. Спрощена модель ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду без деталізації мети та способу її реалізації (авторська розробка).

Отже, у дослідженні обґрунтовано структуру персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на основі соціально-суб'єктного структурування. Виділено діяльнісну, мотиваційну, креативну та особистісну сфери як такі, що повною мірою створюють дієві умови для формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів та дозволяють зробити цей процес керованим.

Подальшу роботу було спрямовано на встановлення суті та структури фахової компетентності, а також її зв'язків з ПОС.

У сучасній науковій літературі визначення фахової компетентності (ФК) вчителя музичного мистецтва є доволі складним та багатокомпонентним. Воно характеризується з точки зору соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного наукових підходів. Усі ці підходи перебувають у тісному зв'язку, взаємодоповнюють один одного,

але кожен з них не вичерпує повністю питання структурування фахової компетентності.

Дослідженню проблеми компетентностей присвячені праці вітчизняних дослідників Т. Бондаренко, Г. Єльнікової, О. Кравець, В. Ковальської, Г. Пономарьової, О. Пометун, Т. Полухтович, А. Приймак, С. Силенко, С. Яценко [23; 70; 117; 118; 127; 233; 235; 238; 267; 364]. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження Н. Бібіка, С. Вітвицької, О. Дубасенюка, О. Локшиної, В. Лозової, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко [37; 66; 122; 147; 149; 235; 260]. Феномен професійної компетентності досліджено у працях М. Адобовської, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, І. Колеснікової, В. Тригуб [3; 49; 104; 120; 186].

Формування фахової компетентності тісно пов'язано з професійною підготовкою здобувачів освіти. У контексті професійної підготовки вчителів музичного мистецтва фахова компетентність розробляється в працях Л. Гаврилової, О. Горбенко, Л. Масол, М. Мороз, Л. Пастушенка, І. Полубояриної, Р. Савченко, Г. Стець, М. Томашівської. Вокально-хорову підготовку вивчають Н. Овчаренко, Т. Пухальський, С. Світайло, Л. Чинчева, В. Юнда, концертмейстерську – Т. Карпенко, музично-інтерпретаційну діяльність – Н. Юдзіюнок [53; 181; 231; 232; 246; 261; 264; 299; 323; 353].

Беручи до уваги дослідження науковців, зосередимося на визначенні суті фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наведемо визначення професійної компетентності (ПК), які пропонують науковці:

- інтегративна особистісна якість, яка виражає здатність до самостійної успішної діяльності на основі загальногромадянських, психолого-педагогічних та музично-фахових компетенцій (Р. Савченко) [261, с. 13];

- системна, інтегрована якість, здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті професійної діяльності, розуміти основні принципи, виконавсько-стильові особливості, володіти інтерпретаційними можливостями (О. Горбенко) [53];

- інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння та навички, сформовані на основі професійного досвіду, які визначають здатність до плідної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації та професійного розвитку (Т. Пухальський) [246, с. 4];

- комплексна властивість особистості, яка поєднує професійні, комунікативні та особистісні якості, що дозволяють досягати позитивних результатів у професійній діяльності (Т. Ткаченко) [310];

- система професійних та особистісних характеристик, які є показником здатності до творчої музично-педагогічної діяльності на інтегративних та культурологічних засадах (М. Мороз) [181, с. 208];

- особистісно-професійна якість, що визначає здатність до розуміння глибинного художнього змісту музичних творів та їх втілення у звуковій формі, слугує основою для формування нових напрямів професійної діяльності та набуття досвіду емоційно-ціннісного сприйняття музичного мистецтва (Н. Юдзінок) [353, с. 76].

Відповідно до переконань І. Полубояриної існує два підходи до розуміння поняття «компетентність». Згідно з першим підходом компетентність розглядається як один з етапів професійного розвитку, який є основою для професійної діяльності педагога. У другому підході вона розглядається як здатність особистості ефективно розв'язувати різноманітні завдання в галузі педагогіки. Виходячи з цих підходів, професійну компетентність педагога можна розглядати як систему знань, умінь та особистісних якостей, які відповідають структурі та змісту його професійної діяльності [231, с. 122].

Услід за більшістю науковців розуміємо *професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва як інтегративну професійно-особистісну характеристику, яка ґрунтується на комплексі музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації та забезпечує здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності.*

Розмаїття тлумачень професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідно позначається й на визначенні її структури.

Окреслимо загальні підходи до визначення структурних компонентів ПК через аналіз основних наукових поглядів, які наведено в додатку Д.

Варто наголосити, що в Стандарті вищої освіти предметної спеціалізації 014.13 (Музичне мистецтво) та освітньо-професійних програмах у переліку програмних компетентностей визначається *фахова компетентність*. Водночас аналіз досліджень показав, що серед науковців не існує єдиної думки щодо назви компетентності. Тому у форматі представленого дослідження використовуємо поняття *фахова компетентність*.

Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати позиції дослідників щодо структурування компетентності, яка відображає діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Беручи їх до уваги, відзначимо, що в процесі моделювання зазначеного феномену ми керувались психологічною структурою діяльності О. Леонтєва, яка визначається як єдність потреб, мети, мотивів, операцій. Дослідник вказує на те, що фактичною основою особистості людини є комплекс соціальних взаємодій з навколишнім світом, які проявляються під час різних видів діяльності [142]. Особистісні структури, що формуються в процесі соціалізації людини, відображають її поведінку й у сфері фахової діяльності. Особливу роль цей чинник відіграє у формуванні фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Таким чином, у процесі формування ФК відбувається утворення основних музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації, які слугують основою професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, на основі проведеного аналізу праць науковців уважаємо, що структуру фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва становлять *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, творчий та особистісний компоненти* (рис. 1.3).

У центрі моделі умовно зображено здобувача освіти, навколо якого розташовані компоненти ФК. Всю структуру зображено в колі особистісного компонента як такого, що має безпосередній вплив на всі компоненти компетентності, акцентує на важливості індивідуально-психологічних

особливостей у процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.



Рис. 1.3. Модель структури фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду (авторська розробка).

У структурі виразно представлений персоналізований підхід як основа формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва через взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, креативного та особистісного компонентів.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент розуміємо як системне утворення особистості, що поєднує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, де цінності виступають у ролі мотиваційних цілей, які є керівними принципами в житті й провідним змістовим аспектом (за Ш. Шварцем) [386]. Указаний компонент пов'язаний з потребою у творчому спілкуванні з викладачами, здобувачами освіти, інструментальними колективами, мотивацією до музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності.

*Когнітивно-діяльнісний* компонент фахової компетентності містить систему знань та дій, які є базовими для майбутнього вчителя музичного мистецтва та пов'язані з музично-виконавськими, музично-теоретичними та музично-

педагогічними вміннями. У його межах відбувається осмислення цим фахівцем кожної конкретної навчальної ситуації з метою вибору відповідних їй методів, засобів та технологічного інструментарію.

*Творчий* компонент фахової компетентності пов'язаний із творчою діяльністю та суб'єктивними феноменами особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Цей компонент забезпечує мобілізацію та реалізацію творчого потенціалу здобувача з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності.

*Особистісний* компонент розуміємо як поєднання індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей та якостей. Цей компонент пов'язаний з готовністю до самореалізації у професійній діяльності, проектуванням подальшого професійного розвитку, умінням приймати нестандартні рішення, здатністю до самостійної пізнавальної діяльності, інтелектуальної діяльності.

Виходячи із цільового призначення сфер персонального освітнього середовища та структурних компонентів фахової компетентності, встановимо зв'язки між сферами ПОС та компонентами ФК (табл. 1.8).

Отже, мотиваційна сфера ПОС формує мотиваційно-ціннісний компонент; у діяльній сфері ПОС відбувається формування когнітивно-діяльничого компонента фахової компетентності; креативна сфера ПОС відповідає за формування творчого компонента фахової компетентності; особистісна сфера ПОС наскрізно проходить через всі компоненти структури та впливає на формування особистісного компонента фахової компетентності. Відповідно до завдань нашого дослідження ці лінії відповідності розглядаємо як базові.

Таблиця 1.8

Таблиця відповідності сфер ПОС компонентам фахової компетентності

Сфери ПОС			
Мотиваційна сфера	Креативна сфера	Діяльнісна сфера	Особистісна сфера
Шляхи формування	Шляхи формування	Шляхи формування	Шляхи формування
Ознайомлення з майбутньою професією; власний приклад викладача; відвідання концертів, конкурсів; рефлексивне осмислення обраної професії.	Застосування інноваційних освітніх технологій; зміна ролі викладача; синергетика; педагогічне регулювання.	Факультатив, різнорівневе співробітництво; залучення менторів; експрес-програма для усунення недоліків; застосування адаптивного навчання; відвідання як слухач конкурсів та фестивалів.	Створення індивідуальних освітніх траєкторій, позитивного морально-психологічного клімату на заняттях, у спілкуванні з ментором та викладачем
↓	↓	↓	↓
Мотиваційно-ціннісний компонент	Творчий компонент	Когнітивно-діяльнісний компонент	Особистісний компонент
Забезпечує самовизначення відповідно до загальних поставлених цілей, їх особистісне сприйняття, розуміння важливості, особистісної значущості.	Забезпечує мобілізацію і реалізацію творчого потенціалу здобувача з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності	Містить систему знань, які є базовими для майбутнього вчителя музичного мистецтва та пов'язані з музично-виконавськими, музично-теоретичними та музично-педагогічними вміннями. У його межах відбувається осмислення фахівцем кожної конкретної навчальної ситуації з метою вибору відповідних їй методів, засобів та технологічного інструментарію.	Забезпечує становлення індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей та особистісних якостей.
Компоненти фахової компетентності			

Для проведення процесу моделювання беремо за основу структуру фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду та проєкуємо на неї модель сфер ПОС. Модель сфер, які забезпечують формування фахової компетентності здобувачів без музичного досвіду, створено на основі низки наукових підходів (В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін) та наведено на рис. 1.4.

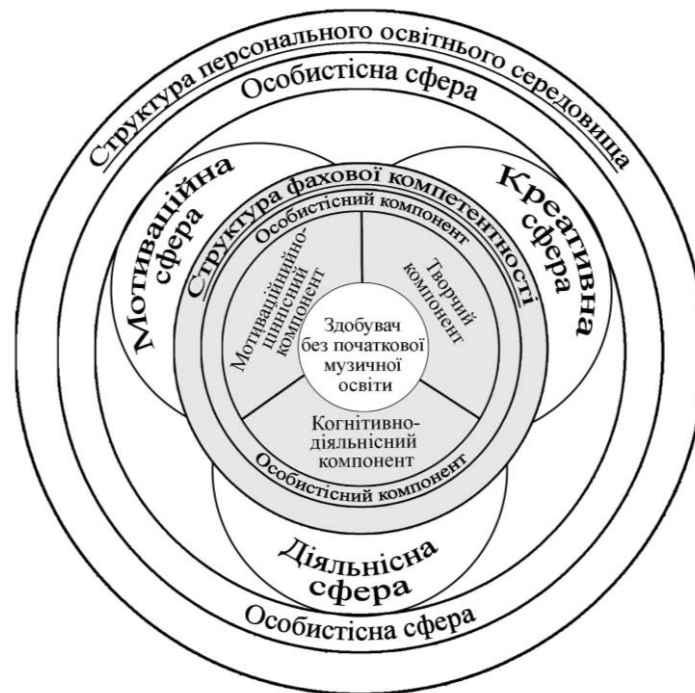


Рис. 1.4. Модель відповідності сфер персонального освітнього середовища компонентам фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Модель відповідності сфер персонального освітнього середовища компонентам фахової компетентності стала в подальшому основою для створення методики проєктування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

Наступним етапом дослідження стало обґрунтування методики проєктування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.



## Висновки до розділу 1

У розділі розглянуто наукові підходи до створення персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначено його суть та особливості в педагогічній теорії та практиці.

Встановлено, що професійна підготовка вчителів музичного мистецтва – динамічний психолого-педагогічний процес, що характеризується формуванням у майбутніх фахівців професійно значущих якостей особистості педагога, музично-виконавської культури, фахової спрямованості, уміння на високому професійному рівні розв'язувати педагогічні завдання в процесі практичної діяльності, відображає особливості профілю та поєднує психолого-педагогічну й фахово-музичну підготовку, необхідні для виконання майбутньої професійної діяльності.

Проведений аналіз системи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, опитування здобувачів освіти та викладачів дозволили встановити наявність вступників без музичного досвіду на музичних факультетах педагогічних закладів вищої освіти. Така ситуація значно ускладнює опанування кваліфікації «вчитель музичного мистецтва» та практично унеможлиблює якісне набуття фахової компетентності цієї категорією здобувачів освіти.

З'ясовано, що персоналізована освіта передбачає забезпечення уособлюваного навчання відповідно до потреб і запитів особистості, яка є активним суб'єктом діяльності та має широкі можливості щодо керування саморозвитком.

Зроблено висновок, що освітнє середовище є сукупністю матеріальних, ресурсних, фізичних, психічних, соціальних, нормативних та інших чинників освітнього процесу, міжособистісних суб'єктних відносин і спеціально організованих психолого-педагогічних умов для професійної підготовки, розвитку та саморозвитку фахівців.

Встановлено, що персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду – це сукупність чинників освітнього процесу, що уможлиблюють вибір таких інформаційних ресурсів, які

дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту.

На підставі врахування позицій низки науковців встановлено структуру персонального освітнього середовища та виділено такі його сфери, як діяльнісна, мотиваційна, креативна та особистісна.

Доведено, що професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це інтегративна професійно-особистісна характеристика, яка ґрунтується на комплексі музично-теоретичних знань, практичних умінь, досвіду їх реалізації та забезпечує здатність до ефективної музично-педагогічної діяльності.

На основі проведеного аналізу наукової літератури до структури фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва віднесено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, творчий та особистісний компоненти.

Наведено зв'язки між сферами персонального освітнього середовища та компонентами фахової компетентності. Створено модель відповідності сфер персонального освітнього середовища компонентам фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Зміст розділу знайшов відображення в авторських публікаціях [77; 78; 84; 85; 86; 87; 91; 93].

## РОЗДІЛ 2

# ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БЕЗ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ

### 2.1. Теоретичні засади методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду

Головним завданням дослідження є проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Для виконання цього завдання необхідне створення відповідної методики проєктування ПОС. Цю роботу розпочнемо з уточнення поняття «методика».

Термін «методика» походить від грецького слова «*methodike*», що означає сукупність методів. Також він тлумачиться як набір прийомів або операцій, які призначені для досягнення конкретної мети та допомагає у практичному або теоретичному осмисленні реальності.

Звернення до довідкових джерел вказує, що «методика» – це: сукупність взаємозалежних методів та прийомів для ефективного виконання конкретної роботи; вчення, яке досліджує методи навчання певної науки чи предмета [174]; певна послідовність дій, правил і засобів для виконання конкретного завдання [173]; узагальнення досвіду та засобів для виконання будь-якого завдання [175].

Існування методики як науки обґрунтовує вітчизняний науковець С. Гончаренко. Згідно з його дослідженнями, методика є прикладною наукою, що тісно пов'язана з комплексом технологічних наук [50]. В. Ягупов стверджує, що методика повинна включати опис всіх методів, систем, прийомів і засобів для дослідження виховних явищ [357].

І. Осадченко підкреслює, що методика є важливою складовою навчального процесу, і наголошує на можливості перетворення методики навчання на

технологію навчання відповідно до певних дидактичних умов з використанням синергетичного підходу [197, с. 16].

Для подальшої роботи беремо до уваги думку Н. Ясінської, яка визначає такі особливості методики навчання:

1. Методика має власний предмет, який відрізняється від предметів педагогіки, психології та інших наук. Методику можна визначити як теорію організації навчальної роботи з конкретної навчальної дисципліни.

2. Прикладний характер методики передбачає поєднання теоретичних аспектів з практичними, що впливає на навчальну практику.

3. Методика охоплює такі аспекти: зміст навчання та особливості його сприйняття учнями, методи та прийоми навчання, організація уроків, методи дослідження.

4. Важливою особливістю методики є її варіативність, що означає допустимість декількох рішень для того самого практичного питання. Це пояснюється змінністю умов, у яких відбувається навчальний процес [363].

Услід за більшістю науковців розуміємо поняття «методика» як *сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів ефективного проведення роботи, спрямованої на розв'язання певного завдання.*

Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду розглянуто в п.п. 1.3 та визначено як *процес прийняття ефективних рішень щодо створення його моделі відповідно до запитів цих здобувачів освіти.*

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається тенденція до розроблення методик проектування різних освітніх середовищ. Конкретизуємо ці підходи. Так, методику проектування хмаро орієнтованого навчального середовища С. Литвинова визначає як систему, *діяльність якої забезпечує поєднання п'яти компонентів: цілі, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання* [144, с. 22].

Дослідниця наголошує, що існує чотири групи основних чинників, які впливають на вибір змісту проєктування досліджуваного навчального середовища.

1. Науковість: зміст проєктування навчального середовища базується на основах теорії проєктування такого середовища.

2. Практичність: зміст повинен передавати рівень знань, які сприятимуть навчальній комунікації, співпраці та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

3. Доступність: виклад навчального матеріалу повинен бути зрозумілим і доступним як для педагогів, так і для здобувачів освіти.

4. Загальноосвітність: навчальний матеріал повинен відображати найважливіші загальноосвітні теорії та включати комплекс практичних вправ, що сприятимуть усвідомленню процесу проєктування [144, с. 26].

Для проєктування комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища К. Колос визначає ряд операцій, які охоплюють:

- визначення прогностичних аспектів проєктування середовища (дидактичних вимог, педагогічних моделей інтеграції проєктованого середовища в освітній процес, факторно-критеріальної моделі оцінювання його ефективності);
- моделювання ОС;
- упорядкування компонентів ОС на основі їхніх ключових характеристик, формування підґрунтя для інтеграції цих компонентів;
- поглиблення узгодженості та взаємозв'язків компонентів середовища;
- розроблення методичної системи використання освітнього середовища;
- проведення педагогічного експерименту для встановлення ефективності розробленої методики використання ОС [121, с. 14].

Звертаємо увагу на думку дослідників [245, с. 6], які зауважують, що організація освітнього середовища відображає взаємозв'язок його складових, зумовлений загальною метою, проміжними цілями та завданнями освітнього процесу. Методологічними принципами під час проєктування освітнього середовища науковці визначають: акцент на особистості; впровадження гуманізму

і гуманітарних цінностей; розгляд змісту освіти як важливого аспекту становлення особистості та її успішної адаптації до самостійного життя.

Слід зазначити, що на сучасному етапі науковці активно розглядають методiku проєктування персонального освітнього середовища як сукупності інформаційних технологій, що використовуються в освітніх цілях [4; 15; 193; 230; 262; 287]. Однак методик проєктування освітніх середовищ для контингенту представленого дослідження не було виявлено.

Таким чином, аналіз наведених визначень на цьому етапі дозволяє розглядати *методiku проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки учителів музичного мистецтва без музичного досвіду через сукупність таких взаємопов'язаних чинників, як потреби та вимоги освітнього процесу; його мета; форми, засоби та методи, розроблення структури та організації, безпосереднє впровадження середовища, що в підсумку дозволяє сформувати фахову компетентність у досліджуваній категорії здобувачів освіти.*

На основі зазначеного вище розроблено алгоритм проєктування ПОС через сукупність послідовних кроків, кожен з яких реалізується через такі завдання:

1. Встановлення мети проєктування ПОС.
2. Визначення компонентів проєктованого середовища.
3. Моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.
4. Впровадження в освітній процес спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Цей етап також виконує й коригувальну функцію, яка через зворотний зв'язок впливає на мету дослідження та забезпечує замкнутий цикл її функціонування.

Розглянемо процес реалізації розробленого алгоритму з конкретизацією завдань на кожному кроці.

*Завдання кроку 1.* Встановлення мети проєктування ПОС.

Мету розглядаємо як системотвірний чинник, першопричину методики проектування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. У тлумачному словнику поняття «мета» описується як те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти; заздалегідь намічене завдання; задум [283, с. 683].

Згідно з музичним словником, мета є логічною моделлю, яка відображає у свідомості особи досягнення певного результату, який є для неї прикладом або взірцем. Визначення мети створює передумови для конкретизації поетапних завдань та засобів, які ведуть до досягнення цієї мети. У музичній діяльності встановлення чіткої мети є необхідним для організації всіх аспектів діяльності – від визначення галузі навчання до мистецької діяльності на будь-якому рівні [283].

Виходячи з цього, класифікуємо мету за двома рівнями. Інструментом їхнього представлення обрано ієрархічну структуру (рис 2.1). Метою дослідження першого рівня є *проектування ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду*. Метою другого рівня є *формування фахової компетентності* вказаної категорії здобувачів освіти як такої, що виступає перевірочним чинником дієвості спроектованого ПОС.

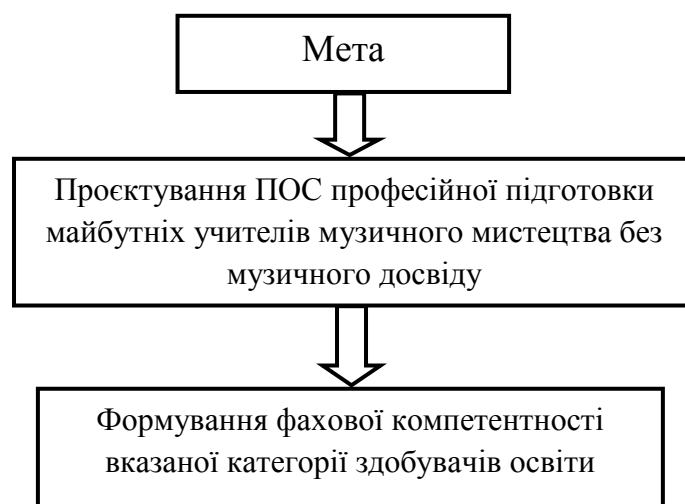


Рис. 2.1. Ієрархічна структура мети проектування ПОС.

Ієрархічну структуру мети дослідження надалі будемо розглядати як цільовий комплекс, у якому мета першого рівня перевіряється через виконання цілей щодо впливу сформованого середовища на формування фахової компетентності майбутніх фахівців.

Наведемо пояснення щодо реалізації мети дослідження в такій послідовності:

1. Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.
2. Формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів освіти.
3. Перевірка результатів дослідження.

Розглянемо більш детально головну мету дослідження – *проектування* персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів без музичного досвіду.

Проектування персонального освітнього середовища досліджуваної категорії здобувачів є відображенням його структурно-системного уявлення, де взаємозв'язок між основними компонентами зумовлений метою, цілями та завданнями освітнього процесу. Виходячи з цього, організаційно-педагогічні аспекти проектування освітнього середовища в представленому дослідженні розглядаємо як структурну організацію та раціональне використання педагогічних форм, засобів, методів, технологій та матеріально-технічних умов. Вони спрямовані на задоволення обов'язкових освітніх результатів здобувачів освіти з урахуванням запитів та потреб усіх суб'єктів освітнього середовища. У нашому дослідженні увагу концентруємо на здобувачах без музичного досвіду.

*Завдання кроку 2.* Визначення компонентів проєктованого середовища.

Важливим питанням є визначення компонентів проєктованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Для науково обґрунтованого уявлення про структуру проєктованого середовища проведемо аналіз концептуальних підходів різних учених стосовно цього питання [104; 165; 350; 360].



Встановлено, що поняття «структура» є конструктом, який відображає взаємозв'язки та розташування складових елементів системи, а також її устрій або будову [95, 134, 196, 303].

Підходи науковців щодо структурування освітнього середовища наведено в додатку Е.

Отже, здійснений аналіз наукових праць дослідників [104; 165; 223; 349; 360] дозволяє зробити висновок, що модель методики освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва має включати такі блоки, як *методологічно-цільовий*, *змістовно-діяльнісний* та *діагностично-коригувальний*. Визначимо специфіку кожного з них.

*Методологічно-цільовий* блок розглядається як складова, що має забезпечити належну наукову основу для проектування ПОС. Цей блок включає мету дослідження, чинники впливу на формування ПОС, методологічні підходи та принципи, які слугують науковим підґрунтям для створення ПОС.

Методологічна основа процесу проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду спирається на фундаментальні принципи теорії пізнання, філософські концепції взаємозв'язку та взаємодії явищ, правила формальної логіки [15; 27; 104; 193; 230; 253; 262; 287; 360],

Спираючись на результати аналізу філософських основ проведеного дослідження, ураховуючи результати розвідок низки науковців у галузі створення освітніх середовищ [4; 15; 104; 193; 230; 287; 360] та специфіку проведеного дослідження, основними методологічними підходами вважаємо середовищний, системний, синергетичний, діяльнісний, адаптивний, компетентнісний, акмеологічний. Конкретизуємо специфіку кожного з них.

*Середовищний підхід* у сфері освіти реалізується шляхом створення спеціально планованого середовища для підготовки майбутніх фахівців та активного формування й розвитку їхньої особистості як фахівців. Це питання вивчають такі науковці, як М. Братко, Е. Заретдінова, І. Іванюк, Л. Карташова, Л. Карпова, С. Литвинова, Л. Побережна, Г. Полякова, О. Смолінська, Н. Сороко,

О. Соколюк, О. Ярошинська. В. Ясвін [25; 99; 104; 107; 145; 225; 234; 285; 290; 292; 360; 361].

У дослідженні спираємось на висновки В. Ясвіна, згідно з якими середовищний підхід забезпечує функціонування системи впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для розвитку індивідууму, що перебуває в соціальному й просторово-предметному оточенні [361, с. 14]. Відповідно до завдань нашого дослідження трактуємо це положення як підґрунтя щодо створення соціального та просторово-предметного оточення для формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

*Системний підхід* є одним із класичних, фундаментальних підходів наукового пізнання, який використовують для дослідження явищ та їхніх компонентів, їх взаємодії та внутрішніх зв'язків, знаходження в системі відносин основних закономірностей та тенденцій (Л. фон Берталанфі, В. Безпалько, Г. Ващенко, С. Гончаренко, А. Гур'янов, Т. Гуменюк, О. Гришко, М. Загірняк, О. Кустовська, Л. Рябовол, В. Сластьонін, О. Тадеуш) [11; 51; 57; 137; 259; 276; 305; 367]. Системний підхід сприяє виявленню структури досліджуваного поняття як динамічної системи, допомагає дослідити взаємодію його компонентів, що забезпечують ефективне функціонування. У нашому дослідженні використовуємо системний підхід як такий, що орієнтований на створення збалансованої та ефективної освітньої системи, яка забезпечить формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

У системному аналізі ключова роль належить поняттю «структура», що пов'язане з впорядкованістю взаємовідносин елементів системи. Виходячи з цього, цей принцип розглядаємо як є системоутворювальний у процесі проєктування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

Іншим методологічним підходом проєктування ПОС є *синергетичний підхід* (О. Вознюк, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Ткаченко, В. Кремень, В. Лутай, С. Максименко, С. Прийма, С. Сисоєва, Л. Сердюк, А. Фокшек) [38; 40; 67; 131; 158; 240; 265; 269; 272; 309; 322]. Педагогічна система, яка відповідає всім

синергетичним ознакам, перебуває в колі наукових інтересів таких науковців, як Л. Бевзенко, В. Кремень, Н. Петрова, В. Цикін, Л. Штефан [6; 220; 331; 346]. Синергетика – напрям міждисциплінарних досліджень, представники якого вивчають явища самоорганізації та формування нових впорядкованих структур у різних відкритих системах, таких як фізичні, біологічні, соціальні, когнітивні, інформаційні, екологічні та інші [345, с. 18]. На її основі розглядають функціонування відкритих нерівнозначних та нелінійних систем з метою вивчення процесів їхньої самоорганізації та саморозвитку.

Не менш важливим для дослідження нашої проблеми є *діяльнісний підхід*, який дозволяє забезпечити ширший погляд на очікуваний результат, а також на процес і умови проектування персонального освітнього середовища.

Основу такого підходу становлять провідні теорії О. Леонтьєва [142] та С. Рубінштейна [257]. Науковці підкреслюють, що саме через активну діяльність людина формує свою особистість. Теоретичні засади діялісного підходу в освіті обґрунтовані в працях таких дослідників, як І. Бех, О. Коваленко, В. Кизенко, Т. Калініченко, Н. Мирончук, О. Пасічник, І. Синевич, В. Шпак [13; 142; 177; 213; 257; 268; 343].

У дослідженні враховуємо те, що здобувачі освіти без музичного досвіду є унікальною категорією, яка потребує виважених та нестандартних педагогічних рішень. На нашу думку, саме діяльнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на особистість тих, хто навчається, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та забезпечує персоніфікацію середовища.

Використання в проектуванні персонального освітнього середовища *адаптивного підходу* дає можливість ефективно відстежувати перебіг освітнього процесу, своєчасно помічати появу позитивних і негативних тенденцій, оперативно приймати обґрунтовані рішення та вживати доцільні корекційні заходи для досягнення бажаного результату, інтегрує адаптивну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності.

Адаптивний підхід відіграє одну з ключових ролей у методології дослідження та проектування освітнього середовища. Питання адаптивних

процесів в освіті вивчають В. Бондар, М. Даценко, Т. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Копилова, І. Лапшина, М. Літвінова, Т. Опалюк, А. Першина, В. Пішванова, Г. Полякова, Я. Сікора, Т. Собченко, В. Сорочинська [19; 60; 72; 141; 194; 234; 274; 293].

Перебіг адаптивних процесів у системі освіти обґрунтовує Г. Єльнікова, яка зазначає, що цей підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої відбувається актуалізація адаптивних процесів навчання/самонавчання, виховання/самовиховання, розвитку/саморозвитку для оптимального засвоєння освітньої інформації та формування відповідних життєвих компетентностей [72].

У процесі проектування моделі ПОС спираємося на думку С. Копилової, яка зазначає, що суттєвою характеристикою адаптивної педагогічної системи є взаємодія між учасниками освітнього процесу з метою збереження та розвитку особистості на основі співпраці з навколишнім середовищем і врахування його духовних та матеріальних цінностей [124, с. 142].

Одним з основних концептуальних орієнтирів модернізації та оновлення освітнього середовища вважаємо *компетентнісний підхід*. Він отримав широке визнання в дослідженнях таких учених, як І. Бех, Н. Бібік, В. Бурназова, Л. Гаврілова, В. Лунячек, М. Мороз, І. Маринін, М. Михаськова, О. Олексюк, Л. Пастушенко, Т. Пухальський, О. Пометун, Н. Побірченко, І. Полубоярина, В. Радкевич, О. Рєзнік, Н. Юдзіонок, Р. Савченко [12; 13; 16; 29; 150; 160; 181; 214; 261; 179; 226; 231; 246; 248; 254; 353].

Компетентнісний підхід базується на усвідомленні того, що розвиток та процвітання суспільства залежить не тільки від економічного зростання, а й від рівня розвитку особистості, тобто відбувається перехід від традиційного розуміння «людських ресурсів» до концепції «компетентності людини».

На думку В. Радкевича, компетентнісний підхід є концептуальною основою реалізації нової системи принципів визначення цілей професійної освіти, відбору та структурування змісту освітнього контенту, організації освітнього процесу та оцінювання його результатів. Метою компетентнісного підходу є досягнення

майбутніми фахівцями високого рівня знань, досвіду та компетентності, необхідних для успішної реалізації професійної діяльності [248, с. 8].

Н. Побірченко зазначає, що компетентнісний підхід не тільки оновлює зміст освіти, але й слугує механізмом приведення його у відповідність до сучасних вимог. У контексті реформування системи професійної освіти перехід до компетентнісної парадигми означає, що майбутні педагоги повинні мати здатність задовольняти нові вимоги ринку праці та володіти компетенціями для успішної професійної діяльності на основі компетентнісного підходу [226, с. 25].

На нашу думку, використання компетентнісного підходу під час проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва дозволяє розширити умови, ресурси та функціональні можливості для всіх учасників взаємодії в середовищі. Маємо припущення, що цей підхід сприяє досягненню високої якості професійної підготовки, формуванню ініціативної, творчої, професійно та соціально відповідальної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сформована особистість зможе розв'язувати різноманітні суспільні та професійні завдання, буде конкурентоспроможною на ринку праці, здатна до постійного професійного зростання та мобільності.

Методологічні положення *акмеологічного* підходу є інтегративними в проектуванні персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Цей підхід обґрунтовують С. Вітвицька, М. Даценко, О. Дубасенюк, Н. Іліницька, І. Ніколаєску, О. Огієнко, С. Пальчевський, Л. Рибалко, Г. Сотська, М. Чжоу [36; 38; 60; 67; 101; 191; 255].

Педагогічна акмеологія має на меті визначити шляхи досягнення професіоналізму педагогом з урахуванням його мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних і професійних цілей. Вона також спрямована на підготовку здобувачів освіти до подальших педагогічних впливів та акцентує практично орієнтований характер освітнього середовища.

Відповідно до мети дослідження другого рівня – формування фахової компетентності – акмеологічний підхід забезпечує формування «акме» майбутніх

учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, які розуміють професійну та соціальну значущість формування означеної компетентності з урахуванням їхніх можливостей та початкового рівня музичної підготовки.

Отже, методика проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва базується на середовищному, системному, синергетичному, діяльнісному, адаптивному, компетентнісному та акмеологічному підходах.

Проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на *принципах*, пов'язаних з методологічними підходами, які гарантують ефективність цього процесу.

Підходи науковців щодо принципів педагогічного проєктування та проєктування освітнього середовища наведено в додатку Ж.

Слід наголосити, що наукові принципи виступають у ролі першооснови наукового пізнання. Вони виконують інтегрувальну, синтезувальну й організувальну функції, сприяють узгодженню та систематизації інформації, що міститься в теоретичних концепціях цієї наукової галузі. Це сприяє розумінню, поясненню та передбаченню явищ у відповідній галузі науки.

На підставі проведеного аналізу наукових джерел виділено такі принципи проєктування ПОС майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду: цілісності, науковості, прогностичності, студентоцентризму, персоналізації, варіативності, партнерства. Деталізуємо суть кожного з визначених принципів.

Центральним принципом проєктування ПОС є *принцип цілісності*. У нашому дослідженні він охоплює як структуру, необхідну для створення моделі, так і зв'язки (разом зі зв'язками управління), без яких неможливе її функціонування. Теоретичним підґрунтям цього принципу слугує концепція цілісності, як важливий методологічний принцип філософського синтезу знань. Ця концепція є основою для розроблення теорії синтезу знань, яка має значний потенціал у відкритті нових рішень та пізнанні [40, с. 9]. У нашому дослідженні

принцип цілісності забезпечує логічне поєднання ієрархічної структури дворівневої мети.

Варто відзначити, що принцип цілісності є ключовим принципом системного підходу, який визначає об'єкт, що вивчається як множину взаємозв'язаних елементів, де взаємодія між ними визначає цілісні властивості цієї системи. При цьому основну увагу зосереджено на вивченні різноманітності зв'язків і відношень, які виникають як в самому об'єкті, так і в його взаємодії з навколишнім середовищем.

Принцип *науковості* має на меті опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва без музичного досвіду знань, які відображають досягнення сучасної науки та методи наукових досліджень. Цей принцип потребує засвоєння здобувачами фактів, явищ, процесів, розуміння науково обґрунтованих законів, особливостей розвитку та становлення наукових відкриттів в історичному аспекті. Важливим чинником принципу науковості є залучення тих, хто навчається, до самостійних досліджень та формування їхнього наукового світогляду.

*Принцип прогностичності* розглядаємо як продовження попереднього принципу. Швидкоплинність і динамічність сьогодення зумовлюють потребу в прогнозуванні перебігу сучасних освітніх процесів та добору необхідних ресурсів і засобів для її удосконалення. Саме пізнавальний і перетворювальний характер прогностичності сприяє підвищенню рівня науковості щодо проектування персонального освітнього середовища, педагогічних рішень, які приймаються, покращує якість їх виконання.

На думку С. Харченка, принцип прогностичності передбачає неперервне вдосконалення професійно-педагогічного процесу на майбутні роки шляхом застосування методу екстраполяції. Цей принцип передбачає можливість коригування освітніх цілей у разі ймовірних соціально-економічних змін, забезпечуючи актуальність та релевантність освіти до майбутніх потреб суспільства [273, с. 34]. Прогностичний підхід передбачає аналіз тенденцій, прогнозування можливих змін у соціально-економічній сфері та використання цих

прогнозів для адаптації навчальних програм, методик і змін у процесі навчання взагалі та формування персональних освітніх траєкторій зокрема.

*Принцип студентоцентризму* реалізує сучасну філософсько-педагогічну модель розвитку освіти, яка ставить того, хто навчається, у центр науково-освітнього процесу та розглядає його як активного суб'єкта. У межах цієї моделі здобувач стає центральною фігурою в інноваційному ціннісно-культурному середовищі сучасних закладів вищої освіти [112, с. 61]. Цей принцип є основою створення моделі персонального освітнього середовища, у центрі якої перебуває майбутній вчитель музичного мистецтва в оточенні сфер ПОС, під впливом яких відбувається формування фахової компетентності.

*Принцип персоналізації* [24; 56; 185; 187; 249; 354; 358] базується на розумінні того, що кожен здобувач освіти унікальний і має свої власні стилі навчання та способи сприйняття інформації, що вказує на те, що спосіб і методи подачі освітнього контенту мають різнитися.

Сучасна освіта все більше наголошує на персональному підході до професійної підготовки фахівців. Унаслідок цього збільшується число наукових досліджень, автори яких обговорюють сутність та особливості створення персональних освітніх траєкторій. Дослідники розглядають такі траєкторії, як індивідуальний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного здобувача освіти. Низка науковців вивчає можливість прогнозування освітньої діяльності за допомогою комп'ютерних технологій [18; 17; 103; 138; 224; 341]. Також одним із завдань освітньої діяльності є суттєве зменшення часу для вироблення керівних педагогічних впливів шляхом використання прогностичних моделей. Учені розглядають можливість вдосконалення організаційної системи інформаційного забезпечення освітнього процесу за допомогою коригування, ґрунтуючись на результатах моделювання на основі первинних даних [103].

На використанні сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі наполягають Т. Форостовська та Ю. Бохан. На їхню думку, програмний комплекс MS Excel слугує засобом для розв'язування завдань. Науковці зазначають, що здобувачі освіти розв'язують завдання, а програма є лише інструментом. Окремо



використовується графік «Лінія тренду» як інструмент апроксимації та засіб, який дає можливість унаочнити процеси, що відбуваються. Дослідники відзначають, що за таких умов відбувається істотне скорочення часу, необхідного для проведення обробки експериментальних даних і коректного представлення результатів [324].

Погоджуємося з твердженням С. Шарова, що процес формування індивідуальної освітньої траєкторії є достатньо складним завданням, який включає аналіз навчальних програм, діагностику формування компетентностей у процесі вивчення освітніх компонентів. З використанням інформаційно-комунікаційних технологій науковець розробив інформаційну систему, що дозволяє здобувачам ЗВО формувати індивідуальну освітню траєкторію шляхом вибору дисциплін з блоку дисциплін вільного вибору [341, с. 152].

Під час вивчення використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти І. Пліш використовує графік «Лінія тренду» як інструмент обчислення тенденції зміни якості освіти за певний проміжок часу [224, с. 15].

Цікавим є досвід О. Куцає, який вважає дієвим засобом у прогнозуванні фізичного виховання здобувачів освіти використання таблиць MS Excel. Автор зазначає, що прогнозування та моделювання результатів фізичного виховання тих, хто навчається, є важливим процесом, оскільки воно допомагає правильно організувати всю роботу фахівців і визначає шляхи досягнення поставлених цілей. Одним з інструментів прогнозування науковець називає графік «Лінія тренду» (MS Excel), який відображає аналіз стану здобувача освіти в минулому й нинішньому часі [138].

Для оперативного аналізу процесів, що відбуваються, бажано мати візуальне представлення всіх чинників і їх впливу, яке було б простим та зрозумілим. Один з можливих способів візуалізації персональної освітньої траєкторії – це використання мапи. Мапа виконує дві важливі функції при роботі з персональною освітньою траєкторією: інструментальну та знакову. Інструментальна функція дозволяє пристосувати навколишнє середовище до

інтересів та потреб особистості. Знакова функція є особистісно-значущим психологічним інструментом, який допомагає людині сприймати себе та свої дії у новому масштабі та контексті. Мапа виконує роль узагальнювального засобу, оскільки через неї особистість може розглядати своє місце в дії в широкому контексті [17, с. 24]. Більш детально питання побудови індивідуальної освітньої траєкторії розглянуто в авторській публікації [388].

У дослідженні принцип персоналізації значною мірою втілений через розроблення механізму прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії. Цей процес реалізовано за допомогою матричного моделювання з використанням сфер ПОС та визначених критеріїв початкової музичної підготовки, а саме: музично-теоретичної підготовки, володіння технічними навичками та рівня самостійності.

*Принцип варіативності* передбачає можливість вибору в персональному освітньому середовищі різних освітніх шляхів, компонентів навчального блоку з урахуванням фахового профілю та майбутньої спеціалізації тих, хто навчається. У нашому дослідженні принцип варіативності дозволяє долати одноманітність змісту навчання, органічно поєднувати навчальні програми з освітніх компонентів, надавати більш ґрунтовні знання, використовуючи різні алгоритми навчання, обираючи відповідний обсяг і темп освітньої діяльності.

Основою *принципу партнерства* є педагогіка партнерства, яка є демократичним способом співпраці педагога та того, хто навчається. Цей принцип не ставить меж в їхньому досвіді, знаннях, світогляді, а передбачає абсолютний паритет у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість [35].

Відповідно до завдань дослідження принцип партнерства дозволяє підтримувати паритет між всіма сторонами, сприяє залученню різноманітних ресурсів, які можуть вдосконалити ПОС та забезпечити формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

Важливим завданням методологічно-цільового блоку є з'ясування чинників впливу на методіку проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Огляд наукової літератури [54; 104; 214; 246; 360] дозволив виділити серед них зовнішні та внутрішні. Для їх з'ясування проведено аналіз нормативно-законодавчої бази в галузі освіти взагалі [96; 97; 123; 308; 299] та музичної зокрема; літературних джерел [104; 165; 223; 349; 360]. Протягом 2020-2023 років проведено опитування 49 викладачів закладів вищої освіти, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. На цій підставі визначено зовнішні та внутрішні чинники впливу на формування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. Наведемо їх.

*До зовнішніх чинників впливу увійшли:*

- сучасні вимоги суспільства (володіння, окрім основного фаху, іншими суміжними спеціальностями, уміння працювати в умовах невизначеності, володіння кількома музичними інструментами, уміння синтезувати гру на акустичному інструменті із сучасними комп'ютерними технологіями);
- реалізація Державного стандарту вищої освіти України спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво);
- поглиблення інтеграційних і міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі;
- вимоги роботодавців.

*До внутрішніх чинників впливу увійшли:*

- внутрішня мотивація (бажання набути музично-виконавські навички, опанувати музично-педагогічну спеціальність);
- вимоги освітньо-професійної програми;
- розвиток індивідуально-неповторної виконавської манери здобувача освіти (вдосконалення виконавської майстерності, опанування різних музичних стилів);
- усвідомлення здобувачем освіти власного ставлення до мистецтва;
- рефлексивне осмислення здобувачем освіти професійної діяльності.

Таким чином, методологічно-цільовий блок забезпечує належну наукову основу, визначає методологічні підходи, принципи проектування та чинники впливу на формування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

Розглянемо специфіку *змістовно-діяльничного блоку*, що відображає етапи проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, організаційно-освітні умови його функціонування та забезпечується сукупністю форм, методів і засобів навчання.

Обґрунтуємо етапи створення персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Досвід застосування методів проектування в соціальних системах і впровадження їх як складової управлінського процесу сприяли внесенню методології проектування в освітню сферу.

Проектування освітнього середовища – це складний процес, який охоплює послідовну роботу над різними елементами (компонентами, частинами, етапами). Він полягає в розробленні майбутньої діяльності від загальної ідеї до докладно описаних конкретних дій.

Проектування освітнього середовища, так само як будь-якого іншого об'єкта (системи, діяльності, технології тощо), проводиться шляхом виконання визначених етапів відповідно до методології. Розглянемо ці етапи та їхню послідовність. Етапи проектування освітнього середовища, визначені науковцями, наведено в додатку 3.

Дослідження освітніх середовищ вищої школи вказує на те, що відповідність сучасним освітнім стандартам та цілям спостерігається тільки в тих освітніх середовищах, які об'єднують різноманіття життєвих ситуацій та забезпечують професійну орієнтованість як в освітній, так і позаурочних сферах становлення майбутніх фахівців.

На підставі досліджень науковців [104; 108; 228; 332; 360] визначаємо такі етапи проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, як *підготовчий*,

*основний та перевірконо-рефлексивний*. Висловлюємо припущення, що такий підхід створює умови для формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

*Підготовчий етап проектування ПОС* містить такі кроки: вхідна діагностика рівня сформованості ФК досліджуваної категорії здобувачів, визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.

В сучасній психологічній класифікації музичні здібності віднесено до спеціальних здібностей. Музичні здібності – це індивідуальні психологічні якості, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики та здатність до навчання в музичній сфері. На сьогодні багато психологів і музикантів-педагогів (О. Коваль, М. Ляшко, Г. Ніколаєва, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Полубоярина, О. Ростовський, Я. Соловей, Б. Теплов) [114; 126; 157; 256; 365] дійшли висновку, що основу музичних здібностей становлять музично-мистецькі, творчі здібності, а саме: музично-ритмічне відчуття, музична пам'ять та рухово-моторний потенціал. Також велике значення має емоційність, художньо-образне мислення, уява.

Власний професійний досвід, опитування 14 викладачів протягом 2018-2022 років, спостереження за здобувачами освіти дозволили з'ясувати, що для майбутніх виконавців поряд зі слуховими здібностями, музично-ритмічним відчуттям, музичною пам'яттю та емоційністю велике значення має рухово-моторний потенціал. Здобувачам, орієнтованим на опанування вокального мистецтва, доречно звернути увагу на вокальні дані, стан голосового апарату.

Отже, зважаючи на результати досліджень науковців [114; 157] та користуючись власним досвідом, виокремлюємо основні базові характеристики музичних здібностей, необхідних для успішної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду: слухові дані, музично-ритмічне відчуття, музична пам'ять, уява та емоційна реакція на музику, рухово-моторний потенціал (для музично-виконавської діяльності).

Слід зауважити, що комплекс здібностей, необхідних для вивчення музичного мистецтва, звичайно, не вичерпується цими чинниками. Але наведені характеристики становлять ядро музичності, що дозволяє здобувачам освіти активно розвиватись у різних сферах музичної діяльності та успішно опановувати фахову компетентність.

Звернемося до питання вхідної діагностики загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлення рівня початкових знань, навичок та здібностей здобувачів освіти є важливою процедурою, яка дає можливість:

1. Оцінити потенційні здібності того, хто навчається, виявити його можливості для подальшого професійного розвитку.

2. Встановити рівень музичних знань та навичок, що допоможе викладачеві побудувати персональну освітню траєкторію здобувача.

3. Визначити галузь музичних знань, яка потребує більшої уваги та додаткової підготовки.

Важливим чинником процесу діагностики музичних здібностей є визначення його етапів. Етап (*фр. перегін, перехід*): окремий момент, стадія якогось процесу; частина шляху – дистанції; відрізок часу, відзначений певними подіями [279]. У контексті нашого дослідження виділено два діагностичних етапи:

1. Діагностика музичних здібностей здобувачів освіти без музичного досвіду.

2. Визначення рівня музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянемо більш детально *перший етап діагностики* – визначення рівня музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Проблема діагностики як чинника отримання інформації щодо визначення рівня розвитку тих чи тих здібностей має свою історію та особливості. Термін «діагностика» (*diagnostikos*) грецького походження, що означає «здатний розпізнавати» [278]. Поняття спочатку увійшло до медичної та психологічної сфери та успішно

зарекомендувало себе в теоретичній та практичній діяльності фахівців [47; 208; 325].

Слід наголосити, що більшість сучасних діагностичних методик спрямовані на вивчення музичних здібностей у дітей. Наявні аналітичні методики музичного та акустичного слуху для дорослих переважно спрямовані на медичні цілі, виявлення вад та лікування слухової функції [365; 375; 382].

Системний підхід дозволив з'ясувати, що запропоновані дослідниками діагностичні інструменти не задовольняють вимоги нашого дослідження. Для проведення вхідної діагностики рівня музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва пропонуємо адаптовану методику дослідників Йоркського університету Великої Британії [379].

Однак зміни в суспільстві та системі освіти, потреби сьогодення (поширення інфекції COVID-19, екстремальні умови) потребують застосування навчальних методик дистанційного типу. Такі методики були знайдені [90]. Узагальнення наукових робіт, власний педагогічний досвід дозволив створити комплекс онлайн-завдань для діагностики музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та виділити три вимоги до тесту:

1. Тест має бути придатним для дистанційного та очного використання.
2. Тест має бути однаково придатним для вступників з музичним досвідом та без нього.
3. Тест має оцінювати кожен компонент музичних здібностей якомога детальніше.

Процес тестування забезпечується наявністю доступу до мережі Інтернет, комп'ютером із браузером та навушниками. Оцінювання та кодування відповідей здобувачів освіти є автоматизованим, реалізується за допомогою сервісу Google Forms, що забезпечує набагато вищу точність і об'єктивність та пропонує миттєвий зворотний зв'язок, на відміну від звичайних паперових тестів. Застосування дистанційних технологій дає можливість проходити онлайн-тестування в зручний час, у комфортному темпі та позитивному настрої, налаштовувати до індивідуальних потреб гучність прослуховування.

*Другим етапом діагностики* є визначення рівня початкової музичної підготовки. Термін «початкова музична підготовка» розуміємо як рівень музично-виконавської та музично-теоретичної підготовки.

Володіння музичним інструментом – це складне, комплексне утворення, яке складається з особистісних якостей, що виявляються в процесі освоєння музичного мистецтва. Вступ до закладів вищої мистецької освіти відбувається на основі творчого конкурсу, який передусім виконує діагностичну функцію, де здобувачі освіти мають можливість продемонструвати рівень виконавської та музично-теоретичної підготовки. Вступ на музичні факультети закладів вищої педагогічної освіти, як було зазначено, відбувається на основі національного мультипредметного тесту, без творчого конкурсу. Складність нашого завдання полягає у фактичній відсутності музичного досвіду в досліджуваній категорії здобувачів освіти, методика її діагностування та моніторингу освітнього прогресу.

Для визначення рівня загальної музичної підготовки досліджуваної категорії здобувачів ми розробили комплекс завдань, за основу якого взяли принципи творчого конкурсу мистецьких закладів освіти, об'єднані в такі критерії:

- музично-теоретична підготовка;
- володіння технічними навичками;
- рівень самостійності.

Реалізація *другого кроку* підготовчого етапу змістовно-діяльнісного блоку полягає у визначенні критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.

Для проведення діагностики ПОС використано методику експертизи освітнього середовища, запропоновану В. Ясвіним [361, 362]. Для аналізу стану персонального освітнього середовища виокремлено п'ять чинників, які повною мірою відповідають цілям дослідження: *широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність* [361 с. 115]. Ці показники дозволяють враховувати рівень підготовки, можливості та умови навчання здобувачів освіти, а також



надають кількісну характеристику персонального освітнього середовища, вказуючи на високий або низький ступінь виразності кожного показника. З точки зору якісної та типологічної характеристики середовища проаналізовано параметр модальність.

Для оцінювання стану сформованості ПОС використано кваліметричний метод. У рамках педагогічної кваліметрії використовуються такі основні методи, як факторно-критеріальне моделювання та метод групових експертних оцінок. Основним методом кваліметрії є експертний підхід, а також застосування загальних кваліметричних методів для кількісної оцінки психолого-педагогічних та дидактичних об'єктів у педагогічних дослідженнях.

До критеріїв перевірки дієвості персонального освітнього середовища віднесено широту, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність.

Більш детально специфіку кваліметричної моделі перевірки дієвості персонального освітнього середовища буде представлено в п.п. 2.4.

II. *Основний етап проектування ПОС* передбачає наповнення змістом базових сфер ПОС: мотиваційної, креативної, діяльнісної та особистісної.

Надамо детальну характеристику *мотиваційній сфері* ПОС. На основі аналізу наукових джерел [105; 142; 326; 380], опитування викладачів музичних дисциплін (19 осіб) визначено, що ключовими напрямками її реалізації є спрямованість на творче опанування музично-педагогічної професії, потреба у професійній самореалізації, педагогічні установки на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, самоактуалізація.

*Мотиваційна* сфера ПОС професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечує формування фахової компетентності через збільшення інтересу до оволодіння професією, музично-виконавською діяльністю, особистісне переконання викладача в необхідності опанування музичного мистецтва, бажання заглиблюватись у творчість інших музикантів, гру викладача на заняттях, відвідання занять та музично-виховних заходів в ЗЗСО та ЗДО, перегляд відеозаписів виступів музичних виконавців.

Формуючи мотиваційну сферу, пов'язану зі становленням та професійним зростанням майбутніх учителів музичного мистецтва, спираємося на фундаментальні положення в галузі психології та педагогіки, які стосуються мотиваційної сфери професійної підготовки фахівців.

Є. Чугунова висловлює думку, суголосну з нашим дослідженням, про необхідність створення «мотиваційно-стимулювального середовища», щоб допомогти майбутнім фахівцям усвідомити професійну значущість готовності до організації музично-дозвілдової діяльності в закладах середньої освіти. Учена також вказує на варіативність форм організації навчальної діяльності та використання індивідуально-творчого підходу до навчання здобувачів освіти. Це допомагає стимулювати їхній інтерес і підтримувати бажання пошуку власного стилю педагогічного керівництва музичним колективом [338, с. 95].

За твердженням Л. Подоляка та В. Юрченка, для цілеспрямованого розвитку позитивної мотивації здобувачів освіти зміст навчальних дисциплін слід адаптувати так, щоб вони надавали студентам можливість виявляти свої здібності, підходити до навчального матеріалу творчо та бути компетентними у вибраній галузі. Це особливо актуально за наявності здобувачів освіти без музичного досвіду, можливості та інтереси яких не враховані в освітніх дисциплінах та програмах [229, с. 167-168].

Формування мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду передбачає створення для них таких умов, за яких їхні мотиви та цілі будуть формуватись та розвиватись одночасно в процесі ознайомлення з музичним мистецтвом взагалі, музично-виконавською діяльністю, формуванням їхніх переконань та музично-естетичних смаків, індивідуальності.

На підставі праць науковців [21; 68; 275; 327] та власного досвіду визначено, що формування позитивної мотивації означеного контингенту здобувачів освіти забезпечать такі чинники:

- особистісне переконання в необхідності опанування музичного мистецтва на рівні, необхідному для вчителя музичного мистецтва;

- прагнення до оволодіння музично-виконавськими навичками, новітніми технологіями навчання та практичними уміннями з метою їхнього подальшого застосування в професійно-педагогічній діяльності;

- інтерес до творчої самореалізації та набуття організаційних навичок.

*Креативна сфера ПОС* забезпечує формування фахової компетентності внаслідок проходження різних трансформаційних етапів. Вони охоплюють розвиток здібностей щодо виявлення й постановки проблем, генерацію та продукування різноманітних ідей, здатність до нестандартного мислення й удосконалення об'єкта шляхом додавання деталей, уміння розв'язувати різні проблеми та розвиток творчості як чинника позитивного особистісного зростання [104; 342].

Визначимося із суттю назви сфери. Поняття «креатив» пов'язане з латинським словом *creatia*, що означає «створення». Згідно зі Словником української мови креатив належить до принципово нових ідей, нетривіальних творчих рішень або оригінально виконаних предметів, які відрізняються від стандартних або загальноприйнятих [128]. Тлумачний словник описує креативність як здатність до генерації нових ідей та їх успішної реалізації [32].

У контексті педагогіки вчені розглядають креатив як науку та мистецтво творчого навчання, вважаючи її різновидом педагогіки.

Нам імпонує думка авторського колективу у складі Г. Пономарьової, Л. Петриченко, І. Полякової, А. Харківської [307], згідно з якою креативним є фахівець, якому притаманна схильність до нестандартних способів розв'язання педагогічних завдань, здатність до конструктивних, оригінальних дій щодо створення нових, унікальних продуктів під час професійної діяльності, схильний до розвитку власного досвіду [307, с. 48].

І. Щербак наголошує, що «креативність визначається як здатність особистості до творчої та новаторської діяльності. Вчитель музичного мистецтва має бути творчою особистістю, унікально інтерпретувати музичні твори, оскільки педагог-музикант, як виконавець, має широкий спектр професійної діяльності» [351, с. 162].

Л. Карпова зазначає, що творчість – це діяльність, яка веде до розвитку та спрямована на створення нового продукту, а креативність – це здатність до такої діяльності [104, с. 280].

На думку В. Дружиніна, формування глибинної (особистісної) креативності має відбуватись під впливом умов середовища. Автор вважає, що середовище формування креативності повинне мати високий ступінь невизначеності та потенційної багатоваріантності. Цей вид середовища мусить містити приклади креативної поведінки, яка вимагає взаємодії та спільної значущої діяльності [63].

Науковці К. Кушнір і Т. Раструба зазначають, що діяльність, спрямовану на створення креативного середовища, відрізняє низка ознак:

- свідомий підхід до нестандартних питань та ідей, акцентування їх цінності;
- надання здобувачам освіти великої самостійності;
- створення вільної, невимушеної навчальної атмосфери.

На їхню думку, відповідною має бути реалізація педагогічного супроводу. Така організація має бути вибудована навколо інтересів здобувачів освіти та виконувати адаптивну функцію, водночас відповідати суб'єктивним потребам тих, хто навчається [139, с. 222].

Сьогодні креативність розглядається як здатність до прийняття нестандартних рішень і виходу за межі встановленого. Це інтегральний аспект особистості, який дозволяє втілювати творчі потреби. Креативний компонент ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, які не мають музичного досвіду, характеризується такими ключовими поняттями, як інтуїція, фантазія, уява, обдарованість, оригінальність, талант, ініціативність, висока самоорганізація, працьовитість та наполегливість.

Підготовка фахівців музично-педагогічного профілю без музичного досвіду має свою специфіку, яка значно відрізняється від специфіки інших спеціальностей [162; 192; 288; 298]. Вказаній категорії здобувачів освіти притаманні такі позитивні вікові особливості, як: значний інтелектуальний потенціал, можливості рефлексії та мотиваційно-вольової сфери, прагнення до самостійності

та самореалізації, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю, особлива мотивація на розв'язання професійних проблем, збагачення досвіду, мотивація досягнень (зацікавленість). Характерною рисою таких здобувачів є активність абстрактного мислення, прагнення до невідкладної реалізації знань й умінь. Негативно впливають на освоєння музично-педагогічного фаху відсутність рухових навичок уже сформованої м'язової системи, слабка опора на довільну увагу та запам'ятовування.

Креативна сфера ПОС вказаної категорії здобувачів виокремлює низку ознак, а саме: уважне ставлення до незвичайних питань та ідей, демонстрація їх цінності; надання здобувачам освіти самостійності, зокрема у виборі репертуару; вільна, невимушена навчальна атмосфера. На підставі наукових праць та власного досвіду встановлено, що для досягнення креативного ефекту необхідно:

- використовувати інноваційні методи навчання (кейс-методи, методи проєктів, творчі завдання, створення синквейнів, складання інтелект-карт);
- створювати в персональному освітньому середовищі умови для конструктивної взаємодії (яка виходить за межі вузької спеціалізації), творчу атмосферу на заняттях;
- організувати персональне освітнє середовище, у якому здобувач освіти виконує роль творця, а прагнення до звершень є засобом досягнення творчої мети.

*Діяльнісна сфера* ПОС є одним з його компонентів, який відображається у формах підготовки до професійної музично-педагогічної діяльності. Основними складниками цієї сфери, що забезпечують формування фахової компетентності, є *музично-виконавська* та *музично-теоретична* підготовка. Ця сфера передбачає активну взаємодію в межах персонального освітнього середовища професійної підготовки учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, а саме: організацію роботи факультативу, менторського супроводу освітнього процесу, використання адаптивного навчання, відвідування здобувачами в ролі слухачів конкурсів та фестивалів, концертів, реалізацію експрес-програми для усунення недоліків у підготовці. Розглянемо більш детально складники діяльнісної сфери.

*Музично-виконавський складник* являє собою складний, багаторівневий комплекс, що вимагає поєднання специфічних знань та умінь, унікального досвіду та реалізації творчого потенціалу здобувачів освіти. Він є одним з основних елементів фахової компетентності та передбачає здатність майбутніх вчителів музичного мистецтва до музично-виконавської діяльності, уміння відтворювати та сприймати музичні твори, осмислювати їх у творчій діяльності.

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду музично-виконавський складник передбачає:

- діагностику музичних здібностей;
- оцінку рівня мотивації щодо музично-педагогічної діяльності;
- організацію індивідуальних занять з урахуванням потреб та особливостей кожного здобувача освіти;
- проведення факультативних занять для цільової групи здобувачів освіти;
- опанування та вдосконалення музично-виконавських умінь.

Враховуючи унікальність освітньої ситуації, індивідуальні потреби та вікові особливості вказаного контингенту здобувачів освіти, потребу прискорення процесу опанування музичного мистецтва, доцільним вважаємо організувати роботу факультативу із залученням як менторів здобувачів освіти старших курсів.

Другий складник діяльнісної сфери ПОС – *музично-теоретична підготовка* майбутнього вчителя музичного мистецтва без музичного досвіду.

У процесі освоєння музично-теоретичних знань скористаємося методикою організації адаптивного навчання, запропонованою Г. Єльніковою [71]. Спираючись на її дослідження, виділяємо такі фази реалізації адаптивного навчання на музичних факультетах закладів вищої педагогічної освіти:

- аналітична: аналіз змісту теми, її структурування;
- фаза визначення логічних зв'язків: вивчення основних понять теми, встановлення логічних зв'язків з базовими поняттями, засвоєними на попередніх заняттях;
- фаза виокремлення специфіки понять: робота з основними поняттями теми;

- фаза формування елементарних умінь: застосування отриманих знань;
- закріплювальна фаза: виконання завдань з використанням отриманих знань й упевненістю у практичній корисності опанованих понять;
- конструктивна фаза: застосування вивчених понять на конструктивному рівні зі здійсненням переходу від одного поняття до іншого та зміною його конструкції;
- творча фаза: виконання творчих завдань шляхом перенесення понять у нову ситуацію.

*Особистісна сфера* ПОС створює умови для розвитку та розкриття особистісних якостей здобувачів, формується наскрізно шляхом взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Ця сфера впливає на формування фахової компетентності безпосередньо через розвиток індивідуальних особливостей, здібностей та якостей особистості. Рівень розвитку цих характеристик має прямий вплив на результативність музично-педагогічної діяльності, що підкреслює їх значущість під час професійної підготовки.

Формуванню особистісної сфери сприяє освітня діяльність, побудова індивідуальних освітніх траєкторій, створення позитивного морально-психологічного клімату на заняттях, психологічний комфорт під час спілкування з викладачем та ментором.

Обґрунтуємо *організаційно-педагогічні умови* проєктування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

Метою другого рівня змістовно-діяльнісного блоку є формування фахової компетентності в майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду через застосування визначених форм, методів та засобів навчання. Головною метою блоку є проєктування персонального освітнього середовища зазначеної категорії здобувачів та визначення ефективних організаційно-педагогічних умов за цих обставин. Організаційно-педагогічні умови, визначені науковцями, наведено в додатку Й.

Услід за науковцями визначаємо такі організаційно-педагогічні умови проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду:

- побудова індивідуальної освітньої траєкторії;
- запровадження навчання в парах на основі менторської підтримки.

Обґрунтуємо *форми, методи та засоби* організації освітнього процесу професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Проектування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду закономірно потребує відповідного організаційного супроводу, орієнтованого на формування фахової компетентності. Персоналізоване спрямування, багатоваріантність освітнього середовища вимагають поєднання традиційних та інноваційних форм, методів та засобів організації освітнього процесу, їх оптимізації відповідно до потреб проєктованого ПОС.

Звернемось до праць науковців музично-педагогічної сфери та визначимо форми, методи та засоби організації освітнього процесу професійної підготовки означеної категорії здобувачів освіти. Форми, методи та засоби організації освітнього процесу, визначені науковцями, наведено в додатку К.

Спираючись на проведений аналіз наукових джерел, згідно зі специфікою методики проектування ПОС, *означимо* форми, методи та засоби організації освітнього процесу для формування фахової компетентності здобувачів без музичного досвіду:

- *форми*: факультативна робота; індивідуальні заняття; групові заняття; відвідування концертів, конкурсів та фестивалів; відеоуроки; участь у конференціях; участь у тематичних заходах; залучення менторського супроводу;

- *методи*: навчання у парах змінного складу; взаємонавчання; кейс-метод; метод проєктів;

- *засоби*: адаптований нотний матеріал; музичні інструменти; відеоматеріал; коригувальна карта діяльності ментора; карта самодіагностики здобувача освіти;



експрес-програма для усунення недоліків; анкетування; тестування; комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення для проведення онлайн-конференцій.

Визначимося з особливостями *діагностично-коригувального блоку*, який забезпечує коригувальну функцію шляхом постійної діагностики процесів та наявності зворотного зв'язку і являє собою систему заходів, що забезпечують моніторинг стану персонального освітнього середовища та сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Відповідно до завдань нашого дослідження схарактеризуємо *принципи* діагностики. Педагогічна діагностика розуміється як процес, у якому педагог проводить аналіз та оцінку індивідуальних і групових особливостей, станів та властивостей учасників освітнього процесу з метою пізнання та оптимізації його ефективності [45].

Варто відзначити, що педагогічна діагностика вважається процесом визначення стану явищ в певний момент часу шляхом використання відповідних параметрів. Педагогічну діагностику розуміємо як процес, під час якого педагог, дотримуючись наукових критеріїв якості, спостерігає за учнями, проводить моніторингові заходи, обробляє отриману інформацію та надає результати для характеристики, пояснення мотивів чи прогнозування їхньої майбутньої поведінки [374].

В. Галузяк підкреслює важливість таких принципів педагогічної діагностики, як цілеспрямованість, об'єктивність, адресність, доступність діагностичних методик і процедур, процесуальність, єдність діагностування та виховання, системність і безперервність [45, с. 15]. О. Кривонос відзначає основні принципи, які включають науковість, системність, достовірність, об'єктивність, технологічність, економність, доступність, систематичність, послідовність, гласність [132].

Таким чином, спираючись на дослідження науковців [45; 132; 348; 374], сформулюємо такі *принципи* діагностики:

- *принцип цілісності*, що визначає єдність та взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх чинників. Цей принцип забезпечує спрямованість змісту, форм і

методів навчання на головну мету – проєктування ПОС здобувачів освіти вказаної категорії з урахуванням: сучасних вимог суспільства, внутрішньої мотивації; розвитку індивідуально-неповторної виконавської манери; усвідомлення власного ставлення до мистецтва; рефлексивного осмислення майбутньої професійної діяльності; якостей особистості, вимог освітньо-професійної програми.

- *принцип науковості*, який передбачає активне використання наукових теорій, підходів та технологій у процесі діагностики. Враховуючи те, що в центрі нашої уваги перебувають здобувачі освіти без музичного досвіду, у роботі з ними необхідно дотримуватись таких принципів, як персоналізація освіти, використання інноваційних освітніх технологій, створення адаптованого виконавського репертуару, залучення менторської підтримки.

- *принцип безперервності*, який забезпечує наявність зворотного зв'язку та неперервність у функціонуванні процесу оцінювання та діагностики. Цей принцип забезпечує саморегуляцію стану персонального освітнього середовища відповідно до перебігу процесу формування фахової компетентності здобувачів освіти без музичного досвіду.

Визначимо *об'єкти* діагностики нашого дослідження:

- персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду;
- фахова компетентність вказаної категорії здобувачів освіти.

Визначимо *функції* діагностики процесу проєктування ПОС:

- діагностична: визначення стану сформованості ПОС та фахової компетентності, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між педагогічними рішеннями та їх результатами;
- коригувальна: забезпечення зворотного зв'язку щодо внесення коректив у ПОС на основі отриманих результатів діагностики;
- прогностична: забезпечення прогнозування процесів формування ПОС та фахової компетентності.

Спираючись на дослідження низки науковців [45; 215; 374], встановлюємо, що в ході діагностики має відбуватись:

- постійний моніторинг за станом ПОС;
- систематичне збирання інформації про функціонування ПОС;
- встановлення зв'язків між сферами ПОС та компонентами фахової компетентності;
- фіксування якості сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів;
- прогнозування функціонування ПОС.

Відповідно до мети дослідження визначимо завдання діагностики методики проєктування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва:

1. Діагностика стану сформованості ПОС.
2. Діагностика сформованості фахової компетентності здобувачів освіти.

Таким чином, діагностично-коригувальний блок охоплює систему заходів, що забезпечують моніторинг персонального освітнього середовища та рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

*Завдання кроку 3.* Моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

На цьому кроці відбувається штучне створення знакового образу об'єкта, що відбиває взаємозв'язки між його підсистемами та має зворотні зв'язки для коригування мети; здійснюється деталізація проєкту, забезпечення технологічного характеру діяльності з метою досягнення проміжних і кінцевих результатів.

Педагогічне проєктування освітнього середовища є складним і тривалим процесом, який містить низку підпроцесів, що взаємодіють між собою і без яких проєктування є неефективним.

Досягнення бажаних результатів вимагає детального аналізу та опрацювання педагогічних процесів та систем, пошуку шляхів їхнього удосконалення та розвитку, створення нової системи спочатку в прогнозованій моделі, а потім у реальному об'єкті проєктування. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на моделювання в межах загальної проблеми проєктування

персонального освітнього середовища. Розглянемо підходи до трактування поняття «модель» більш детально.

У методології науки поняття «модель» (від лат. *modus* – міра) є аналогом певної частини природної або соціальної реальності. Вона використовується як заміник або представник об'єкта, явища чи системи в дослідженні. Модель може бути умовним образом або зразком якого-небудь об'єкта чи системи об'єктів. Важливою особливістю моделі є її аналогічність, подібність, рівність, схожість чи тотожність з оригіналом в якомусь відношенні [282, с. 13].

Згідно з філософським словником модель – це інформаційне або математичне, фізичне, символічне, описово-макетне відтворення оригіналу (прототипу), що відображає, імітує, відтворює принципи його внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки, характеристики [31, с. 149].

Аналіз наукових джерел дозволив зробити висновок, що поняття «модель» учені розглядають як матеріальний або уявний об'єкт, який використовується у процесі мислення для заміщення об'єкта-оригіналу в дослідженні. Це дозволяє безпосередньо вивчати модель, що є відображенням об'єкта-оригіналу, та отримувати нові знання про нього [59, с. 55].

Практично в усіх сферах людського життя застосовується модель як узагальнений синтезований образ об'єкта-прототипу (явища, процесу). Соціологи використовують її для аналізу, дослідження та систематизації, створюючи моделі соціальних явищ і процесів, що відтворюють їхні основні характеристики та взаємозв'язки. Це дозволяє науковцям прогнозувати різні соціальні ситуації [295, с. 238]. Також соціологи розглядають модель як абстрактне подання теорії, конкретизацію ідеї, яку можна передати емпіричним шляхом [296, с. 339].

С. Мартиненко підкреслює необхідність того, щоб модель відображала цілісність процесу та взаємозв'язок основних функцій діагностичної діяльності. Головною рисою моделі є відповідність реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи та її відтворювальний характер, тобто можливість експериментальної перевірки [161, с. 178].

Нам імпонує думка Ю. Шапрана, який вважає, що модель – це результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, який співвідносить теоретичні уявлення про об'єкт з емпіричними знаннями про нього [339, с. 39]. Це розуміння моделі відображає підхід, який базується на взаємодії теоретичних уявлень та емпіричних даних та найбільшою мірою відповідає завданням нашого дослідження. Окрім цього, ми керуємось тим, що основна вимога до моделі – це її відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта та адекватність [69, с. 516].

Беремо для подальшої роботи думку Н. Рубан, яка розглядає модель як уявну або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) та може його змінювати, що своєю чергою призводить до отримання нової інформації щодо цього об'єкта [154, с. 26].

У дослідженні Л. Хоружої відмічено, що моделі будуються з метою отримання нових знань про об'єкт. Учена вважає, якщо модель є пізнавальною, то вона може змінювати об'єкт у процесі дослідження та накопичувати нову інформацію про нього. Ми згодні з думкою дослідниці, оскільки розглядаємо модель як умовно прогнозовану та матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його та вдосконалюватися [328, с. 412].

О. Матвієнко зазначає, що залежно від об'єкта дослідження існує два підходи в процесі моделювання. Перший підхід – це модель-замінник, застосовується для відтворення реальних ситуацій, коли на попередньому етапі всі маніпуляції відпрацьовуються з моделлю, на наступному етапі – з реальним об'єктом. Проте такий підхід не завжди ефективний, оскільки ми можемо моделювати лише відомі реалії, а не передбачати нові. Другий підхід – модель-зразок, передбачає прогностичний підхід до моделювання. У цьому випадку модель відображає не лише поточний стан об'єкта моделювання, але й прогнозує його розвиток в майбутньому. Такий підхід нам імпонує більше, оскільки дозволяє створювати більш гнучкі та адаптивні моделі, які можуть бути використані для моделювання процесу професійної підготовки вчителів

музичного мистецтва [166, с. 249]. Враховуючи унікальну освітню ситуацію, що вивчається в дослідженні, використання прогностичного підходу, на нашу думку, є найбільш правильним та обґрунтованим. Впровадження адаптивних моделей дає можливість пом'якшити перебіг адаптивних процесів у досліджуваній категорії здобувачів перших курсів та прискорити процес формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Предметом нашого дослідження є методика проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, модель якого, відповідно до визначення С. Гончаренка, розглядатимемо як штучно створену систему елементів, що відображає певні властивості, аспекти та взаємозв'язки досліджуваного об'єкта з певною точністю [51, с. 120].

*Отже, ухвалено рішення щодо створення моделі методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як штучно створеного знакового образу об'єкта, що відтворює взаємозв'язки між його підсистемами та має зворотні зв'язки для коригування мети.*

Попередньо визначено основні блоки ПОС. Модель освітнього середовища професійної підготовки означеної категорії здобувачів є також педагогічною системою, що відтворює реальну систему професійної підготовки майбутніх фахівців. Основними характеристиками створюваної моделі є її цілісність, тобто відображення всіх взаємозв'язків та елементів; цілеспрямованість, яка передбачає відповідність її компонентів поставленій меті та очікуваним результатам; нейтральність щодо суб'єктивних оцінок учасників процесу моделювання; абстрагування від деяких деталей і параметрів, які можуть бути виключені з нашої моделі.

Наголошуємо, що модель є графічним або символічним відображенням системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, яке відбиває її цілісність та зв'язок мети з проектуванням персонального освітнього середовища. Дотримуємося думки, що вона відповідає реальним характеристикам сфер

середовища та системі підготовки цих фахівців, забезпечує можливість їх відтворення та експериментальної перевірки (рис. 2.2).

У процесі створення моделі ми визначали не тільки її блоки, але й встановлювали між ними зв'язки. З'ясуємо суть поняття «зв'язок» за цих умов. Наголосимо, що зв'язок характеризує взаємодію між елементами системи, яка проявляється як певний обмін [28, с. 7]. У створеній у дослідженні моделі відтворена лінійна система з прямими та зворотними зв'язками, які охоплюють блоки.

Попередньо вже визначено структуру моделі методики, яка представлена у вигляді трьох блоків: *методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального* [80]. Маємо припущення, що цей конструкт забезпечить у проєктованому освітньому середовищі постійний цілеспрямований та послідовний вплив на дієвість формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва через сполучення таких взаємопов'язаних складників: мети, методологічних засад (підходи, принципи), компонентів фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, операційно-діяльнісної складової формування фахової компетентності в проєктованому середовищі, етапів досліджуваного процесу, критеріїв та показників сформованості персонального освітнього середовища, рівнів сформованості ПОС, що забезпечує досягнення прогнозованого результату.

Блочне структурування досліджуваного процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у спроектованому середовищі відображає взаємозв'язки складників елементів системи. Таке структурування є лише формальним, оскільки компоненти системи взаємодіють один з одним та доповнюються, створюючи цілісний процес проєктування персонального освітнього середовища (рис. 2.2.).



Рис. 2.2. Модель методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.



*Методологічно-цільовий блок* моделі методики охоплює наукові підходи (середовищний, системний, синергетичний, діяльнісний, адаптивний, компетентнісний, акмеологічний) та принципи (цілісності, науковості, прогностичності, студентоцентризму, персоналізації, варіативності, партнерства), проектування ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Цей блок дає уявлення про *чинники впливу* на методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, які визначаються зовнішніми цілями (реалізацією Державного стандарту вищої освіти України спеціальності 014.13 «Середня освіта (Музичне мистецтво)», поглибленням інтеграційних і міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі, вимогами роботодавців) та внутрішніми цілями (внутрішньою мотивацією, розвитком індивідуально-неповторної виконавської манери здобувачем освіти, усвідомленням власного ставлення до мистецтва та рефлексивним осмисленням здобувачем освіти професійної діяльності), що визначають формування фахової компетентності, професійну підготовку майбутніх педагогів. Орієнтація на персональне освітнє середовище, сприятливе для формування фахової компетентності майбутнього вчителя без музичного досвіду, є головною метою цього блоку моделі.

*Змістовно-діяльнісний блок* містить етапи проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у запропонованих умовах. Він реалізується через підготовчий, основний та перевірконо-рефлексивний етапи; організаційно-освітні умови його функціонування, а саме: наповнення змісту сфер ПОС, побудова індивідуальної освітньої траєкторії досліджуваної категорії здобувачів, запровадження навчання в парах на основі менторської підтримки; форм, методів та засобів організації освітнього процесу; організаційно-педагогічні умови проектування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

*Діагностично-коригувальний блок* презентує систему заходів, що забезпечують моніторинг персонального освітнього середовища та рівня

сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Прогнозованим результатом проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду є формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Подальше дослідження було спрямоване на реалізацію практичних засад проектування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

*Завдання 4 кроку.* Упровадження в освітній процес персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Це завдання передбачає послідовне та логічне втілення визначених структурних компонентів ПОС, забезпечення їх взаємодії та створення цілісного освітнього процесу.

Враховуючи зазначене, визначаємо *модель методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду як конструкт, побудований на єдності середовищного, системного, синергетичного, особистісно-діяльнісного, адаптивного, компетентнісного та акмеологічного методологічних підходів через реалізацію методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального блоків, що дозволяє позитивно вплинути на формування фахової компетентності аналізованого контингенту здобувачів освіти.*

Наступним етапом дослідження буде детальне вивчення блоків ПОС, а саме: *методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального.*

## **2.2 Методологічно-цільовий блок методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Методологічно-цільовий блок розглядаємо як складову моделі методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка має забезпечувати належну наукову основу, визначає методологічні підходи, принципи проєктування та чинники впливу на формування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

У п.п. 2.1 з'ясовано, що логічним продовженням суті понять метод та методика є методологія як частина філософського вчення щодо найбільш загальних шляхів пізнання. Пошук ефективних стратегій у сфері пізнання тісно пов'язаний з концептуальним розумінням предмета пізнання в межах загальних принципів науки, включаючи педагогіку. Методологія визначає загальні принципи пізнання істини, слугує науковим фундаментом для досліджень, формує основу, що включає загальні та специфічні підходи у різних галузях науки та практики [172]. Попередньо доведено, що методологія є основою формування будь-яких середовищ, серед яких і середовище представленого дослідження.

Вибір стратегії пізнання визначається тим, яке уявлення дослідник має про сутність предмета пізнання. Враховуючи викладені положення, зважаючи на сучасні процеси модернізації освіти [123] та нові тенденції у проєктуванні персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва [104; 360], визначаємо методологічні підходи, які відповідають завданням дослідження: середовищний, системний, синергетичний, діяльнісний, адаптивний, компетентнісний, акмеологічний (п.п. 2.1).

Обґрунтуємо доцільність використання цих підходів у контексті представленого дослідження.

*Середовищний* підхід у контексті нашого дослідження дозволяє аналізувати процес розвитку особистості здобувача освіти з позиції спостерігача ззовні, не

обмежуючись навчальною аудиторією. Він також допомагає розглядати освітнє середовище як джерело особистісного досвіду та визначати чинники, які впливають на установки, мотивацію та фактори розвитку особистості. Крім того, цей підхід розкриває механізм впливу середовища через конкретні ситуації, які вимагають виявлення особистої позиції та сприяють збагаченню особистого та професійного досвіду.

Враховуючи особливості музично-педагогічної освіти, середовищний підхід ставить на передній план закономірності розвитку особистої сфери особи, включаючи неможливість примусового формування особистих цінностей і смислів. Він враховує наявність умов, які дозволяють індивідуально обирати цінності та вплив зовнішніх чинників, відкриває можливості для пошуку нових змістів і саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Крім того, він мотивує здобувачів активно шукати і відкривати нові можливості для самореалізації та визнає їхню позицію як суб'єкта власного життя, що виявляється у різних формах вираження суб'єктності.

Запропоноване розуміння середовищного підходу як унікальної методології наукового дослідження є інструментом для пошуку нових ресурсів щодо формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

Відповідно до завдань нашого дослідження *системний підхід* забезпечить розуміння персонального освітнього середовища як комплексу підсистем, що взаємодіють на засадах цілісності, ієрархічності, структурованості; визначення структури цього ПОС; встановлення внутрішніх структурно-функціональних зв'язків.

Застосування системного підходу щодо проєктування освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва розглядаємо як можливість оптимізувати цей процес, встановити взаємозв'язки між блоками, що забезпечують організованість структури ПОС.

У процесі проєктування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду системний підхід:

- виконує аналіз системи (розуміння всіх складників ПОС та їх взаємозв'язків, включаючи навчальні програми, методи навчання, ресурси, технології та інші чинники);
- інтегрує різні аспекти освіти в єдину систему, де кожен компонент відіграє свою роль у досягненні поставлених цілей;
- орієнтує на досягнення результатів проєктування ПОС, формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів;
- забезпечить персоналізований підхід, можливість врахування індивідуальних потреб і можливостей здобувачів освіти у процесі проєктування ПОС;
- надасть можливість постійного аналізу та вдосконалення проєктованого ПОС з метою забезпечення зворотного зв'язку.

З'ясуємо специфіку *синергетичного підходу* згідно з умовами дослідження. Поява здобувача освіти без музичного досвіду в системі, яка потребує його наявності, завжди викликає масу суперечностей, непорозумінь, проблем для всіх учасників освітнього процесу, дисбаланс та потребує нестандартних, інноваційних рішень. Здобувач освіти без музичного досвіду не передбачений навчальними програмами, не розуміє освітню інформацію, не може опановувати навчальні предмети, відчуває дискомфорт у середовищі однокласників, потребує окремої уваги, підходів та адаптаційних заходів.

Така ситуація, з одного боку, унеможливорює органічну, врівноважену роботу освітньої системи, з іншого – створює безліч варіантів для розвитку подій, відбувається неконтрольований процес (хаос) самоорганізації новоствореної мікросистеми (викладач – здобувач освіти). Це виводить систему музично-педагогічної освіти в точку біфуркації, де починається пошук оптимальних шляхів подальшого розвитку. У цей момент відбувається взаємодія випадковості та необхідності, яка завдяки самоорганізації забезпечує перехід системи з нестійкого стану до стійкого.

Твердження про те, що в розвитку різноманітних систем провідну роль відіграє не порядок, стабільність та рівновага, а нестабільність, хаос і нерівновага

є головним аргументом в організації фахової підготовки вказаного контингенту здобувачів. Суть хаосу полягає у відсутності зв'язків між педагогічною та іншими системами, а також між її окремими компонентами. Стан хаосу часто відповідає ситуації, яка на занятті називається робочою, творчою атмосферою або педагогічним регулюванням. Педагогічне регулювання виводить систему у протилежний стан – порядок.

На нашу думку, видом діяльності, який має можливість перевести неконтрольований процес перебування здобувача освіти без музичного досвіду в освітній системі в стан атрактору (упорядкований стан), є педагогічне регулювання. Унаслідок педагогічного регулювання, випадковості та необхідності відбувається процес самоорганізації, пов'язаний з переходом від нестійкого стану до стійкого.

Проектуючи майбутнє заняття, викладач забезпечує логічну основу освітньої діяльності. Він добирає освітню інформацію, оцінює доцільність застосування того чи того педагогічного засобу, прогнозує можливі варіанти ходу заняття. Підготовка педагога до занять здійснюється як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Інколи більш плідне, педагогічно грамотне рішення несподівано виникає у його свідомості безпосередньо під час реалізації творчого задуму, проведення заняття. Виходячи з цього, здогад, на якому ґрунтується інтуїція, – це внутрішній механізм, який є основою виникнення педагогічного регулювання. При цьому педагогічне регулювання є зовнішнім проявом внутрішнього інтуїтивного пошуку педагогом ефективного вирішення, втіленням у дії інтуїтивно знайденого, більш продуктивного варіанта освітньої діяльності.

Саме прихований, неусвідомлений аналіз конкретної освітньої ситуації, що лежить в основі механізму інтуїції, є поштовхом для здійснення педагогічного регулювання, яке відповідає вимогам цієї ситуації та розв'язує її суперечності.

Таким чином, на занятті викладач і здобувач освіти без музичного досвіду постійно перебувають у стані біфуркації, тобто в стані вибору подальших шляхів розвитку. У результаті синергетичних процесів та вмілого педагогічного регулювання мікросистема викладач-студент активно розвивається в напрямі

пошуку стійкого стану – атрактора. Наявність у системі музично-педагогічної освіти здобувачів освіти без музичного досвіду можемо вважати прикладом флуктуації – відхиленням педагогічної системи або її компонентів від стійкого стану.

Застосування *діяльнісного підходу* забезпечує персоналізацію освітнього середовища через зміну ролі викладача, врахування особистого досвіду досліджуваної категорії здобувачів, включення в робочий процес їхніх почуттів, переживань та емоцій. При цьому пріоритет особистості не зменшує ролі викладача, а ставить перед ним ще більш складні завдання та підвищує вимоги до нього як організатора освітнього процесу. Реалізація цього підходу передбачає перехід здобувачів до позиції суб'єктів пізнання, співпраці та спілкування, що реалізує принцип рівності викладача і того, хто навчається.

У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід забезпечує залучення здобувачів освіти без музичного досвіду до практичних завдань, відвідання концертів, конкурсів, фестивалів та участь в інших масштабних творчих проєктах, сприяє розвитку навичок самостійності та критичного мислення.

Використання *адаптивного підходу* під час проєктування персонального освітнього середовища реалізуємо як:

- гнучкість змісту освітнього контенту;
- різноманітність методів навчання;
- індивідуальна підтримка здобувачів та наставництво;
- використання сучасних освітніх технологій;
- оцінювання освітнього прогресу.

Гнучкість освітнього контенту реалізуємо через застосування адаптованого виконавського репертуару, гру в ансамблі з викладачем, гру під електронний супровід (фонограму), уміння викладача змінювати, перекладати готові музичні твори відповідно до можливостей здобувача освіти безпосередньо на занятті, використання відеороликів, інфографіки, інших цифрових технологій.

Різноманітність методів навчання охоплює використання гуртків, факультативів, менторську підтримку занять, взаємонавчання, синергетику, педагогічне регулювання.

Індивідуальну підтримку здобувачів освіти реалізуємо через індивідуальне консультування, створення позитивного морально-психологічного клімату на заняттях, менторську підтримку освітнього процесу, побудову індивідуальної освітньої траєкторії.

Показником рівня освітнього прогресу є рівень володіння музичним інструментом та музично-теоретичними знаннями, уміння самостійного вивчення музичних творів, участь у мистецьких заходах різних рівнів.

Адаптивний підхід виступає як інструмент пошуку нових ресурсів для покращення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Відповідно до завдань нашого дослідження *компетентнісний* підхід спрямований безпосередньо на формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. При цьому враховується початковий рівень підготовки кожного здобувача освіти, рівень його можливостей та активно використовуються адаптивні властивості ПОС. Згідно з компетентнісним підходом освітній процес організовано в контексті реальних ситуацій та завдань, що надає тим, хто навчається, можливість застосовувати свої компетентності в практичних ситуаціях.

Наголошуємо на тому, що *акмеологічний підхід* забезпечує досягнення мети дослідження другого рівня через формування «акме» майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Увагу зосереджуємо на формуванні в них фахової компетентності.

Акмеологічний підхід реалізуємо через побудову індивідуальної освітньої траєкторії, добір виконавського репертуару, залучення менторської підтримки та інноваційних педагогічних методів.

Враховуючи сучасні освітні тенденції, масове використання в освіті комп'ютерних технологій, побудову індивідуальної освітньої траєкторії



реалізуємо через графік «Лінія тренду» програмного комплексу MS Excel як інструменту апроксимації та засобу, який дає можливість унаочнити процеси, що тривають. За таких умов відбувається істотне скорочення часу, необхідного для проведення оброблення експериментальних даних і коректного представлення результатів.

Добір виконавського репертуару може бути різноманітним і залежить від музичних уподобань, рівня підготовки та мети виконання музики (концертний виступ, навчання, розвага). Репертуар майбутнього вчителя музичного мистецтва (залежно від рівня підготовки) може складатись з класичної музики, легкої музики, народної музики, сучасних композицій, фольклору та етнічної музики, саундтреків до фільмів.

Організація освітнього процесу в межах проєктованої ПОС реалізується через навчання у парах змінного складу, коли старший здобувач освіти (ментор) навчає молодшого. Незвичність освітнього формату додає емоційного забарвлення, підвищує інтерес, надихає до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу, розширює можливості взаємодії з іншими студентами.

Таким чином, методика проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду має базуватись на середовищному, системному, синергетичному, діяльнісному, адаптивному, компетентнісному та акмеологічному підходах.

Для створення персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва важливим є з'ясування шляхів реалізації *принципів* цього процесу.

Попередньо визначено такі *принципи* проєктування ПОС: цілісність, науковість, прогностичність, студентоцентризм, персоналізація, варіативність, партнерство (див. п.п. 2.1). Представимо результати нашої роботи у цьому напрямі.

Відповідно до завдань нашого дослідження *принцип цілісності* базується на єдності всіх освітніх впливів (форм, методів та засобів) на того, хто навчається, та їх упорядкованості. Окремо слід відмітити поєднання факультативу «Навчаючи

навчаємося», участь у конкурсно-фестивальній діяльності як слухачі та залучення менторської підтримки в процесі формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

У процесі проектування ПОС досліджуваної категорії здобувачів *принцип науковості* розглядаємо як такий, що реалізується через активне застосування наукових теорій, підходів, технологій формування фахівців у музично-педагогічній сфері, максимально втілює можливість їхньої якісної професійної підготовки. Здійснення цього принципу відбувається через організацію та участь у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, науковцями, вивчення історії створення музичних творів, еволюції музичних жанрів, ознайомлення з новими досягненнями науки, розкриття ролі теорії та практики у становленні фахівця.

У нашому дослідженні *принцип прогностичності* реалізується через побудову індивідуальної освітньої траєкторії, зосередження на гіпотетичних потребах вказаної категорії здобувачів і розробленні стратегій, що враховують ці потреби. Цей принцип базується на методах аналізу тенденцій, дослідження майбутніх сценаріїв та прогнозування змін у проєктованому середовищі. Відбувається включення постійного моніторингу та оцінка результатів задля коригування освітньої стратегії та забезпечення її майбутньої ефективності. Це сприяє створенню гнучкого та адаптивного освітнього середовища, яке задовольняє потреби та розвиває потенціал досліджуваної категорії здобувачів у вимірі майбутнього.

Втілюємо *принцип студентоцентризму* через розширення прав та можливостей здобувачів, розроблення нових підходів до викладання, навчання та освітнього контенту, що реалізують компетентнісний підхід у вищій освіті. Наголошуємо на індивідуальних потребах, інтересах та здібностях студентів, пропонуємо різноманітні методи та стратегії навчання, які сприяють активному залученню здобувачів до освітнього процесу. Ці принципи позиціонують навчання як природне, практичне та орієнтоване на розвиток ключових компетентностей, необхідних для успіху в сучасному світі [329].

У процесі проектування ПОС здобувачів освіти без музичного досвіду принцип *персоналізації* реалізуємо через розроблення персональної освітньої траєкторії [17; 103; 138; 224; 341; 388]. Для формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду створено механізм *прогнозування освітньої траєкторії*. Головним завданням запропонованого конструкту є мобільність, простота у використанні, невеликий відрізок часу для його побудування. Принцип реалізації механізму прогнозування освітньої траєкторії під час проведення педагогічного експерименту буде наведено в п.п. 3.2.

Запропонований механізм прогнозування освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду вважаємо таким, що забезпечить суттєве зменшення часу для вироблення керівних педагогічних впливів щодо ефективного формування фахової компетентності.

У нашому дослідженні *принцип варіативності* реалізується через оперативну зміну форм та методів викладання в роботі з досліджуваною категорією здобувачів, змішану форму подачі теоретичного та практичного матеріалу, варіювання освітнього контенту. Нашарування цих варіантів приводить до появи нових навчальних програм. Особливий відтінок у принцип варіативності привносить використання комп'ютера. Попереднє прослуховування запланованого до вивчення музичного твору дає можливість заздалегідь передбачити можливість його текстових змін чи перекладення або навіть переглянути доцільність вивчення. Зміна звичайного сольного виконання твору на виконання його під супровід фонограми приводить до появи нового виду ансамблевого музикування. Таким чином принцип варіативності є передумовою змін та оновлення педагогічного інструментарію.

Принцип *партнерства* у проектуванні персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду підкреслює важливість співпраці та взаємодії між всіма учасниками освітнього процесу. Цей принцип наголошує на тому, що проектування ПОС вимагає участі всіх зацікавлених сторін: здобувачів освіти, викладачів,

адміністрації, батьків студентів. У контексті нашого дослідження цей принцип реалізується через навчання у парах змінного складу, коли старший здобувач освіти (ментор) навчає молодшого. Такий вид діяльності забезпечує максимальну персоналізацію освітнього процесу, відкритий обмін ідеями та думками.

Отже, у межах методологічно-цільового блоку формується наукове підґрунтя методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

### **2.3. Змістовно-діяльнісний блок методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Змістовно-діяльнісний блок проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду відображає етапи створення зазначеного ПОС, організаційно-освітні умови його функціонування та забезпечується сукупністю форм, методів і засобів навчання, які буде розкрито в цьому розділі.

Попередній аналіз дозволив з'ясувати етапи методики проєктування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

I. Підготовчий етап проєктування ПОС. Цей етап включає такі кроки:

- вхідна діагностика початкового рівня сформованості ФК досліджуваної категорії здобувачів вищої освіти;
- визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.

II. Основний етап проєктування ПОС: наповнення змістом основних сфер ПОС: діяльнісної, мотиваційної, креативної та особистісної.

III. Перевірочно-рефлексивний етап.

Такий підхід допоможе забезпечити єдність технології та досягти необхідного результату.

Реалізація *першого кроку підготовчого етапу* змістовно-діяльнісного блоку передбачає проведення вхідної діагностики рівня загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як було зазначено, у контексті нашого дослідження виділено два діагностичних етапи:

1. Діагностика музичних здібностей здобувачів освіти без музичного досвіду.

2. Визначення рівня музичної підготовки досліджуваного контингенту здобувачів.

Визначаючи етапи діагностики, керувалися тим, що багатоаспектна професійна діяльність учителя музичного мистецтва вимагає детального вивчення та уваги. Тому, крім традиційного процесу вхідної діагностики, застосовано кроки, які, на нашу думку, дають можливість отримання більш точних експериментальних даних.

Розглянемо суть запропонованого комплексу завдань вхідного діагностування для здобувачів освіти без музичного досвіду в онлайн-режимі. Відповідно до цілей та завдань тесту обрано музичний матеріал, що відповідає основним звуковим моделям та відрізняється за висотою звучання, ритмом та тембром. Створюючи матеріал для тестування, ми віддавали пріоритет музичним зразкам, які відповідають європейській музичній культурі та стилям. Використання нескладного матеріалу дає можливість не пов'язувати його з певною музичною системою чи стилем, створити враження, що слухачі знайомі з типом музики, що звучить. Таким чином, завдання ґрунтуються на перцептивній чутливості до *темпу, тону, тембру, ритму, висоти звуку та мелодії*. Усі завдання мають два рівні складності: простий та складний.

Комплекс завдань для визначення рівня музичних здібностей здобувачів без музичного досвіду складається із семи субтестів, кожен з яких спрямований на виявлення таких основних складників музичних здібностей, як відчуття ладу, тембру, музично-слухові уявлення та відчуття ритму, акценту, музична пам'ять (табл. 2.1.). Для проведення тестування необхідно скористатися QR-кодом

(рис. 2.3) або перейти за посиланням на онлайн-комплекс завдань для визначення рівня музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmgm2jC3CpLoxDY5B0iSimrl9M7ZXbv39TtibvX3vmG6hgA/viewform?usp=sharing>



Рис. 2.3. QR-код посилання для проведення он-лайн тестування рівня музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Окрім діагностичної, запропонований комплекс завдань може виконувати функцію індикатора рівня музичної підготовки, дає можливість запобігти помилкам під час вивчення музичних здібностей вступників на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти взагалі та діагностувати рівень музичних здібностей здобувачів без музичного досвіду; прискорити та автоматизувати цей процес; проводити діагностичні заходи дистанційно, у зручний час та у відповідному місці. Запропонована методика буде корисною для побудування персональної освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду та може слугувати дієвим інструментом формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Таблиця 2.1

**Комплекс завдань для визначення рівня музичних здібностей майбутніх  
учителів музичного мистецтва**

№	Музична характеристика	Суть завдання	Критерії оцінювання
1	Завдання «Мелодія»	Прослухайте два музичних зразки. Дайте відповідь: зразки однакові чи між ними є різниця.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
2	Завдання «Ритм»	Прослухайте запропоновані дві ритмічні фігурації. Дайте відповідь: зразки однакові чи між ними є різниця.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
3	Завдання «Ритм-мелодія»	Прослухайте два запропоновані музичні зразки. Дайте відповідь: чи є ідентичними ритмічні малюнки, подані спочатку в мелодичному контексті, потім у вигляді ударного звуку.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
4	Завдання «Акцент»	Прослухайте два запропоновані музичні зразки. Дайте відповідь: зразки є ідентичними чи між ними є різниця.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
5	Завдання «Темп»	Прослухайте два запропоновані музичні приклади. Дайте відповідь: вказані музичні приклади виконані в одному темпі чи в різних.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
6	Завдання «Тембр»	Прослухайте два запропоновані музичні приклади. Дайте відповідь: вказані приклади виконані на одній чи різних групах інструментів.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.
7	Завдання «Тюнінг, або точність слуху»	Прослухайте два запропоновані музичні зразки. Дайте відповідь: вказані зразки в ладовому відношенні ідентичні чи різні.	- безумовно так – 1 бал; - ймовірно так – 0,5 бала; - ймовірно ні – 0,5 бала; - безумовно ні – 1 бал; - я не знаю – 0 балів.

Розглянемо суть *другого етапу діагностики* з визначення рівня початкової музичної підготовки.

Розроблений комплекс завдань (табл. 2.2.) призначений для діагностування початкової музичної підготовки та ступеня володіння музичним інструментом від початкового (нульового) рівня.

Таблиця 2.2

**Критерії та показники вхідної діагностики рівня загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

	<b>Критерій</b>	<b>Показник</b>
1	Музично-теоретична підготовка	Загальний музично-культурний рівень
		Знання елементарної теорії музики
2	Володіння технічними навичками	Володіння навичками звукоутворення
		Володіння правою та лівою клавіатурами
		Рівень володіння міхом
		Навички самостійного розбору творів
		Навички практичної роботи над музичним твором
3	Рівень самостійності	Визначення тональності твору та розміру
		Визначення аплікатури та міху
		Розбір нотного тексту
		Читання нотного тексту з аркуша
		Робота над динамічними відтінками, інтерпретація твору
		Здатність до самостійного вивчення музичних творів

Оцінювання здійснює група експертів з числа науково-педагогічних працівників кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя та кафедри фортепіано Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Суть методу полягає в проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу результатів з кількісними судженнями та формальним обробленням результатів. Метод формування експертної групи буде наведено в п.п. 2.4.

Отримані результати слугують матеріалом для подальшої побудови персональної освітньої траєкторії, прогнозування професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва без музичного досвіду.

Розглянемо реалізацію *другого кроку* підготовчого етапу змістовно-діяльнісного блоку щодо визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.



З метою забезпечення зворотного зв'язку та моніторингу процесу формування фахової компетентності слід встановити відповідності між факторами кваліметричної моделі та сферами ПОС. Науковою основою розв'язання питання стали основні положення теорії освітнього середовища, системний, компетентнісний та акмеологічний підходи.

*Діяльнісна сфера* ПОС забезпечує створення умов для усунення прогалин у музичній підготовці, розвитку необхідних професійних знань, засвоєння музично-теоретичних і музично-виконавських умінь і навичок. Досягнення цього можливе шляхом упровадження факультативних занять, участь у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, науковцями, перегляд онлайн-концертів, відвідування конкурсів та фестивалів, надання менторської підтримки в освітньому процесі, застосування адаптивного навчання. Показником дієвості *діялісної сфери* є такі чинники, як *широта* та *мобільність* персонального освітнього середовища.

*Мотиваційна сфера* створює умови для формування мотивації з урахуванням уподобань майбутніх фахівців, забезпечує взаємодію здобувачів освіти із соціальним оточенням, внутрішнім та зовнішнім середовищами в контексті створення умов для професійного самовдосконалення, спрямування на творче оволодіння музично-педагогічною професією, потребою у професійній самореалізації. Ця сфера формується шляхом відвідання занять, музично-виховних заходів в ЗЗСО та ЗДО, концертів, конкурсів, ознайомлення з майбутньою професією, використання на заняттях сучасних інформаційно-комунікативних технологій, особистісним переконанням та власним прикладом викладача. Чинником дієвості *мотиваційної сфери* є *інтенсивність* персонального освітнього середовища, яка визначається такими критеріями, як тривалість роботи над певними етапами вивчення музичного твору, частота гри на занятті викладачем, частота відвідування концертів, конкурсів, музичних занять у закладах освіти.

Однією з найважливіших сфер, що сприяє розкриттю природних обдарувань майбутніх учителів музичного мистецтва, є *креативна сфера*. Вона забезпечує

формування фахової компетентності на основі інноваційних освітніх технологій, а саме: використання кейс-методів, методів проєктів, синквейнів, творчих завдань, синергетики, педагогічного регулювання.

Чинником дієвості *креативної сфери* є *домінантність* персонального освітнього середовища, яка визначається такими критеріями, як ступінь авторитетності викладачів музичних дисциплін, значущість закладу освіти в системі цінностей здобувачів освіти, створення середовищних умов для подолання прогалин у музичній підготовці, значущість умов для формування творчого потенціалу.

Забезпечує умови для розвитку особистісних якостей тих, хто навчається, *особистісна сфера*. Ця сфера впливає на формування фахової компетентності безпосередньо через розвиток індивідуальних особливостей, здібностей та особистісних якостей досліджуваної категорії здобувачів. Формується ця сфера шляхом створення індивідуальних освітніх траєкторій, позитивного морально-психологічного клімату під час спілкування з викладачем та ментором. Чинником дієвості *особистісної сфери* є *емоційність* персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка визначається такими критеріями, як рівень задоволення морально-психологічним кліматом на навчальних заняттях, рівень задоволення від спілкування з педагогами та менторами, ступінь співпереживання щодо невдач у навчанні.

Реалізація *основного етапу проєктування ПОС* полягає в наповненні змістом основних сфер ПОС: *мотиваційної, креативної, діяльнісної та особистісної*. Розглянемо більш детально цей процес.

Розробляючи *мотиваційну сферу*, ми враховували, що в здобувачів освіти без музичного досвіду виникає своє бачення та певне ставлення до різних навчальних дисциплін. На основі опитування 34 здобувачів освіти протягом 2018-2022 років встановлено, що це пов'язано з:

- необхідністю освоєння нової, невербальної мови спілкування;
- важливістю дисципліни для професійної підготовки;

- інтересом до певної галузі знань або до певної дисципліни як її частини;
- якістю викладання (задоволеністю заняттями з певної дисципліни);
- ступенем складності вивчення певної дисципліни з урахуванням власних можливостей;
- взаєминами з викладачем певної дисципліни.

Значний вплив на рівень вмотивованості майбутнього вчителя музичного мистецтва має ініціативність, цілеспрямованість та власний приклад викладача. Особливо, якщо здобувач освіти не має музичного досвіду. Як зазначає В. Галузьяк, ефективність освітнього процесу визначається комплексом мотивів, властивих суб'єкту. Ці мотиви не лише підштовхують його до пізнавальної діяльності, а й скеровують, великою мірою визначаючи успіх [44, с. 106]. На власному прикладі педагог має продемонструвати свій виконавський рівень, можливості музичного інструменту, його тембр, динамічні можливості, технічну та жанрово-стильову виконавську специфіку. Як показує власний досвід та досвід колег, незабутнє враження на музиканта-початківця справляє яскраве виконання викладачем естрадної, народної або джазової п'єси. Зазвичай після цього у нього з'являється бажання долучитись до опанування музичного мистецтва, освоїти музичний інструмент, навчитись на ньому грати, вийти на сцену з концертним номером.

Ретроспективний досвід власної діяльності та багаторічні спостереження вказують на те, що найвищим рівнем вмотивованості є концертний виступ. Сцена має свою зворушливу атмосферу, вимагає кропіткої підготовки, залучення вольових якостей, створює у здобувачів освіти підвищений емоційний стан та формує високий рівень відповідальності. Бажання дістати визнання в однокласників та педагогів концентрує всі внутрішні ресурси майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виступи на кафедральних або академічних заходах, участь у музичних конкурсах усіх рівнів вказує на достатньо високий виконавський рівень здобувача освіти та на сформованість професійної компетентності.

Унаслідок аналізу думок науковців [21; 275; 327] та власного педагогічного досвіду виділено ключові чинники розвитку мотивації здобувачів освіти без музичного досвіду:

- відвідування занять та музично-виховних заходів в ЗЗСО та ЗДО;
- ознайомлення здобувачів освіти з майбутньою професійною діяльністю, її змістом, завданнями та мистецькими можливостями;
- власний приклад викладача;
- перегляд відеозаписів виступів музичних виконавців;
- використання адаптованого репертуару, полегшених перекладень популярних музичних творів;
- для прискорення опанування основ музичного мистецтва використання на заняттях сучасних інформаційно-комунікативних технологій;
- гра викладача в ансамблі зі здобувачем освіти;
- відвідання конкурсів та фестивалів у ролі глядача.

З метою підтримки особистісної та професійної спрямованості здобувачів освіти здійснюється поточне діагностування їхньої мотивації до музично-педагогічної діяльності (додатки Л 1, Л 2). У ході бесід та анкетування виявляються показники ставлення до обраної професії тих, хто навчається, бажання навчатись та удосконалюватись, незважаючи на відсутність музичного досвіду.

Таким чином, мотивація як динамічна складова професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва без музичного досвіду змінюється під цілеспрямованим педагогічним впливом і є об'єктом проектування учасників освітньої взаємодії: адміністрації, викладачів, здобувачів освіти та ін.

Розглянемо суть *креативної сфери ПОС*, яка забезпечує формування фахової компетентності шляхом проходження різних трансформаційних етапів.

Одним з важливих чинників креативної сфери ПОС майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду є роль викладача в освітньому процесі. Педагог за цих умов перестає бути формальним ретранслятором інформації. На підставі аналізу літературних джерел визначено його нові функції

в процесі такої педагогічної взаємодії, а саме: актуалізація, стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду до загального та професійного розвитку, створення умови для їх самостійності. Професійна діяльність викладача спрямована не на те, щоб бути першоджерелом професійної інформації, а на те, щоб допомагати знаходити тому, хто навчається, потрібну інформацію, аналізувати її та користуватися нею.

Органічним продовженням поняття *ролі* є такі терміни, як «тьютор», «наставник», «ментор», «едвайзер» та багато інших. Пошук і використання нових термінів відображають зміни в характері діяльності та специфічні функції фахівця, який організовує та спрямовує освітній процес здобувачів вищої освіти. Конкретизуємо специфіку поняття «ментор». Поглиблений аналіз діяльності тьюторів ми відносимо до напрямів подальшого дослідження.

Більш детально інформацію щодо ролі викладача в персоналізованому навчанні викладено в авторській публікації [83].

Однією з особливостей креативної сфери досліджуваного середовища є його інноваційний характер. Сьогодні набувають актуальності питання застосування інноваційних технологій як таких, що гарантують виконання складних завдань музично-педагогічної освіти. Специфіку інноваційних процесів в ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду розглянуто крізь призму синергетики.

Проаналізуємо використання синергетики відповідно до завдань нашого дослідження. Основний принцип синергетики полягає в тому, що в розвитку різних систем вирішальну роль відіграють не стійкість, порядок і рівновага, а скоріше нестійкість, хаос і дисбаланс. Цей принцип є одним з аргументів організації фахової підготовки досліджуваного контингенту здобувачів. Хаос визначається відсутністю зв'язків як між педагогічною системою та іншими системами, також між її окремими складниками. Стан хаосу часто відповідає ситуації, яку на заняттях можна назвати робочою атмосферою або педагогічним регулюванням, яке скеровує систему в стан порядку.

Педагогічне регулювання є видом діяльності, яке може перетворити неконтрольований процес навчання здобувача без музичного досвіду в систему, де встановлюється порядок і стійкість (стан атрактору). Процес педагогічного регулювання містить елементи випадковості, необхідності та сприяє самоорганізації, що відбувається при переході від нестійкого стану до стійкого.

Саме прихований, неусвідомлений аналіз конкретної освітньої ситуації, що служить основою для механізму інтуїції, активує педагогічне регулювання, що відповідає потребам певної ситуації та розв'язує її суперечність.

Креативна сфера ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду передбачає специфічну організацію освітнього процесу, що включає:

- використання інноваційних методів роботи зі здобувачами освіти, а саме: використання кейс-методу, методу проєктів, синквейну, творчих завдань;
- генерування нових оригінальних ідей;
- стимулювання здобувачів освіти до розвитку та саморозвитку;
- спрямованість на творчу діяльність;
- залучення майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду до позаурочних мистецьких заходів.

Метод кейсів (або кейс-метод) – це педагогічна технологія, яка використовує опис реальних ситуацій у сфері економіки, соціальних наук, бізнесу та інших галузях. Здобувачі освіти аналізують запропоновані ситуації, вивчають проблему, мають зрозуміти її суть, розробляють можливі шляхи розв'язання та обирають найкращий варіант. Кейси базуються на реальних фактичних матеріалах або на матеріалах, дуже близьких до реальних ситуацій [345].

Під час роботи з досліджуваною категорією здобувачів з метою максимальної активізації здобувачів та залучення їх до процесу аналізу конкретної ситуації та прийняття рішень пропонуємо використання мінікейсів з вивчення нових музичних творів, технічного опрацювання репертуару. Враховуючи особливості музично-педагогічної освіти, функцію модератора виконує викладач.

Викликає цікавість у здобувачів освіти виконання на заняттях творчих завдань. Один з прикладів такого завдання – зобразити візуальний образ того чи того музичного поняття: звуку, паузу, звукоряду тощо. Така робота викликає неабиякий інтерес у майбутніх учителів музичного мистецтва. Схильність до образотворчого мистецтва є в більшості людей, і завдання зобразити те, що не можна побачити, викликає цікавість, вимагає актуалізації фантазії, уваги, образного мислення, інтуїції.

Метод проектів стає в пригоді під час вивчення циклів музичних творів, підготовки до участі у масштабних творчих заходах, залучення до них представників суміжних видів мистецтв. Цей метод дозволяє здобувачам освіти спланувати свої дії на термін реалізації проекту, визначити ключові моменти в ньому, підсилює значущість ПОС у формуванні кінцевого результату проекту.

Синквейн – специфічний вірш (без рими), що складається з п'яти рядків, у яких міститься узагальнена, згорнута інформація про поняття (явищі, події), що вивчаються, передана своїми словами, варіативно, з різних позицій, поглядів, думок. Процес складання синквейна сприяє кращому осмисленню теми.

Принципи креативної сфери є ключовими у професійній підготовці учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, адже максимально сприяють розвитку творчих задатків, формуванню фахової компетентності

Розглянемо суть *діяльнійної сфери ПОС*, яка охоплює *музично-виконавський та музично-теоретичний* складники.

Одним з інструментів реалізації музично-виконавського складника обрано факультатив «Навчаючи навчаємося». Організацію роботи факультативу необхідно будувати на основі методики О. Ривіна, пристосованої до потреб дослідження, яка передбачає навчання у парах змінного складу. Заняття на факультативі проводять більш досвідчені здобувачі освіти старших курсів – ментори або наставники. Суть методики полягає у взаємодії здобувачів освіти різного віку та рівня підготовки, коли старший, більш досвідчений здобувач навчає молодшого.

Як було зазначено, серед вступників на музичні факультети закладів вищої педагогічної освіти є достатня кількість здобувачів освіти без музичного досвіду. Як показали наші спостереження, така ситуація, особливо на початковому етапі навчання, створює суттєві складнощі, унеможлиблює рівноцінне, паралельне засвоєння освітніх компонентів усіма здобувачами освіти. У цієї категорії здобувачів відсутні виконавські навички та музично-теоретичні знання. Частина здобувачів освіти має незначний музичний досвід, але цього теж недостатньо для опанування освітніх програм. В освітньо-професійній програмі не передбачено додаткових освітніх ресурсів для скорочення різниці в рівні виконавських вмінь зі здобувачами освіти, які мають достатній музичний досвід. Для того, щоб виправити цю ситуацію й прискорити опанування музично-теоретичних знань здобувачами освіти без музичного досвіду, започатковано роботу факультативу «Навчаючи навчаємося» (баян, акордеон). Керівництво факультативом здійснює досвідчений фахівець, викладач цих дисциплін. Заняття проводять здобувачі старших курсів – ментори (наставники) з числа достатньо досвідчених, обізнаних у цій сфері, попередньо проінструктованих та підготовлених. Таким чином у ПОС утворюється освітньо-технологічний конструкт – *різновікове освітнє співробітництво* між здобувачами освіти. Робоча програма факультативу розраховується на один семестр. Робота здійснюється в позаурочний час на добровільній основі.

У межах роботи факультативу для розв'язання поставлених завдань та персоналізації запровадженого освітньо-технологічного конструкту пропонується «Експрес-програма для усунення недоліків» у підготовці здобувачів освіти. Вона включає «Карту самодіагностики здобувача без музичного досвіду» (додаток М 1) та «Коригувальну карту діяльності ментора» (додаток М 2). Карти мають спільний перелік проблем, але пропонують різні рівні їхнього розв'язання для ментора та здобувача освіти без музичного досвіду.

Окрім використання на занятті «Коригувальної карти діяльності ментора», ментор зобов'язаний застосовувати весь свій музично-педагогічний арсенал



знань, виконавські навички, володіти методами як музичної, так і вербальної комунікації, уміти передбачати перебіг заняття.

Розглянемо реалізацію *музично-теоретичного складника* діяльнісної сфери ПОС.

Зважаючи на специфіку музично-педагогічної освіти, упровадження адаптивного навчання доцільне на теоретичних дисциплінах. Тому об'єктом його використання ми обрали дисципліну «Елементарна теорія музики» (ЕТМ). Логіку застосування адаптивного навчання конкретизовано на прикладі матеріалу підручника Г. Смаглій «Теорія музики» (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3

**Фази реалізації адаптивного навчання  
на заняттях з ЕТМ (за Г. Єльніковою)**

№	Фази	Зміст фази
1	Аналітична фаза	Аналіз змісту теми, ознайомлення з основними поняттями, визначеннями. Укладання термінологічного апарату теми.
2	Фаза визначення логічних зв'язків	Вивчення основних понять, встановлення їхньої суті, смислового наповнення, зв'язку з іншими поняттями. Формування поняттєвого апарату теми.
3	Фаза виокремлення специфіки понять	Визначення механізмів виокремлення особливостей та специфіки понять. За допомогою слухового аналізу встановлення основних властивостей понять.
4	Фаза формування елементарних умінь	Набуття початкових навичок та вмінь для використання вивчених понять, застосування здобутих знань.
5	Закріплювальна фаза	Виконання завдань, застосування здобутих знань на елементарному рівні, пояснення процесів, які відбуваються.
6	Конструктивна фаза	Застосування здобутих знань на більш високому рівні, перехід від одного поняття до іншого зі зміною його конструкції. Розвиток умінь щодо перетворення понять, встановлення їхніх спільних характеристик для переходу від одного поняття до іншого за зразком.
7	Творча фаза	Самостійне застосування здобутих знань. Розвиток здатності до творчої діяльності, перенесення понять у незнайому ситуацію.

Реалізація методики значною мірою залежить від компетентності викладача. Він має враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, рівень їхнього розвитку, інтелектуальних можливостей, працездатності, аналітично-рефлексивних дій та ін. З урахуванням цих чинників має відбуватися вивчення

основних понять. Розгляд таких понять, як відстань між звуками, забарвлення акордів, лади та багатьох інших неможливі без пояснень педагога і повинен супроводжуватися слуховим аналізом. Більш детально реалізацію адаптивних технологій у музично-педагогічній освіті розглянуто в авторських публікаціях [79; 81; 88].

Розробляючи *особистісну сферу ПОС*, враховуємо наявність нових суспільних соціально-психологічних умов. Це передбачає органічне включення особистості у швидкозмінний світ, формування в неї відповідних цінностей і світогляду, освоєння необхідних навичок і методів діяльності, які допоможуть знайти своє місце в житті, реалізувати власний потенціал та здібності. Реалізація особистісної сфери відбувається через діяльність факультативу, створення позитивного морально-психологічного клімату на заняттях, під час спілкування з ментором та викладачами, створення індивідуальної освітньої траєкторії.

Як показали наші спостереження протягом 2018-2023 років, опитування 14 здобувачів освіти без музичного досвіду, у досліджуваній категорії вступників в умовах закладу вищої освіти виникають проблеми в спілкуванні з одногрупниками, які мають музичний досвід, можливе порушення взаємодії з ними через суттєву різницю в рівні фахової підготовки. Таким чином, у досліджуваній категорії вступників на початковому етапі навчання виникає адаптаційна потреба. В умовах ПОС ця проблема нівелюється створенням індивідуальної освітньої траєкторії, менторським супроводом освітнього процесу. Тож особистісна сфера має адаптаційний вплив, який дозволяє цьому контингенту адекватно оцінити себе в новому оточенні.

Отже, комплексно сформовані сфери ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду дозволяють повною мірою забезпечити умови для формування їхньої фахової компетентності.

*Перевірочно-рефлексивний етап* методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду має на меті формування рефлексивних умінь, навичок

самооцінювання сформованості фахової компетентності здобувачів освіти, залучення їх до рефлексивної поведінки.

Для його реалізації визначені такі завдання:

- формування рефлексивних умінь здобувачів освіти та заохочення їх до рефлексивної поведінки;
- формування в досліджуваній категорії умінь самооцінювання сформованості фахової компетентності;
- пошук ефективних шляхів персональної корекції сформованості фахової компетентності;
- формування рефлексії менторів з метою набуття власного педагогічного досвіду.

Завдяки формуванню рефлексивних умінь майбутній фахівець має змогу осмислити результати формування фахової компетентності через регулярну оцінювальну роботу щодо їх ефективності. На цій підставі викладач має можливість регулярно коригувати умови ПОС.

Рефлексивні вміння особистості є складною структурою, що об'єднує свідомі дії, операції та ставлення до себе. Вони виявляються в здатності особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні характеристики, діяльність та поведінку в різних ситуаціях взаємодії з оточенням. Рефлексивні вміння спонукають до самовизначення та активності, сприяючи самоаналізу й саморегуляції особистості [46, с. 142].

Рефлексія є центральним аспектом сучасної освітньої системи, оскільки втілює найсуттєвіший духовно-моральний феномен, що надає свідомості активну роль у самоорганізації особистості. Цей процес дозволяє реалізувати фундаментальний дидактичний принцип, який має підтвердження як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій спільноті [164, с. 82].

Г. Падалка визначає рефлексивну діяльність у мистецькій сфері як процес усвідомлення власного психічного стану шляхом порівняння змісту твору мистецтва та результатів особистого самоаналізу [210].

Регулярна рефлексивна діяльність викладачів та майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду продовжується в бесідах, анкетуваннях, тестуваннях, додаткових прослуховуваннях, консультаціях, що забезпечує зворотний зв'язок та дозволяє вчасно коригувати освітній процес у межах проєктованого персонального освітнього середовища.

Таким чином було реалізовано змістовно-діяльнісний блок методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

## **2.4 Діагностично-коригувальний блок методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

*Діагностично-коригувальний блок* методики проєктування включає критерії, показники та рівні сформованості ПОС професійної підготовки учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, що забезпечує формування фахової компетентності.

Визначено завдання діагностики методики проєктування ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду (див. п.п. 2.1.). Серед них:

1. Діагностика стану сформованості ПОС.
2. Діагностика сформованості фахової компетентності здобувачів освіти.

Наведемо результати виконання кожного завдання діагностично-коригувального блоку.

Розглянемо підходи щодо виконання *першого* завдання – діагностики стану сформованості персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

У пошуках підходів до аналізу стану персонального освітнього середовища ми звернулися до методики експертизи ПОС, запропонованої В. Ясвіним [361, 362]. У своїх роботах він виокремив одинадцять параметрів, які можуть бути

використані для оцінювання поточного стану освітнього середовища та визначення його потенціалу розвитку. З них п'ять є «базовими параметрами»: модальність, інтенсивність, усвідомлення, стійкість і широта [361, с. 115–159]. Крім цього, є параметри «другого порядку»: емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, соціальна активність і мобільність [361, с. 134–159]. Учений визначив модальність як якісно-змістову характеристику освітнього середовища, що описує його з точки зору якості та типології (за Я. Корчаком: «догматичне», «безтурботне», «кар'єрне», «творче»). Цю характеристику можна відобразити за допомогою методики векторного моделювання.

Услід за авторами [33; 104; 168; 242], що користуються методикою В. Ясвіна та добирають чинники відповідно до поставлених наукових завдань, ми визначили чинники та адаптували їх до умов нашого дослідження, а саме: *широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність*. [361 с. 115]. Розглянемо їх більш детально.

*Широта* ПОС – структурно-змістова характеристика середовища, яка охоплює всі суб'єкти, об'єкти, процеси та явища, що належать до нього, а також враховує організаційну культуру та соціально-гігієнічні умови закладу освіти. Цей чинник визначається можливістю участі у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, науковцями, відвідуванні закладів культури, у конкурсах та фестивалях як слухачі.

*Інтенсивність* – структурно-динамічна характеристика, що показує насиченість персоналізованого освітнього середовища умовами, впливами, можливостями, а також інтенсивність їхнього прояву. Виявляється через можливість вибору освітнього мікросередовища (заняття в гуртках, на факультативах); використання інноваційних форм і методів навчання; відповідність музичного досвіду рівню навчального навантаження досліджуваної категорії здобувачів.

*Емоційність* характеризує співвідношення в ПОС емоційного та раціональних компонентів. Відображається можливістю спілкування з педагогами в неформальній обстановці, коли здобувачі перебувають у психологічно

комфортному середовищі, відчують співпереживання та підтримку педагогів з приводу своїх освітніх успіхів чи невдач.

*Мобільність* слугує показником здатності ПОС до органічних еволюційних змін у контексті взаємовідносин із зовнішнім середовищем. Характеризується наявністю найбільш актуальних дисциплін, спрямованих на підготовку здобувачів без музичного досвіду, варіативністю освітнього процесу; його спрямованістю, окрім професійної підготовки, на розвиток функціональної грамотності, особистісного розвитку; наявністю сучасних інноваційних методів навчання, адаптованого нотного матеріалу для здобувачів без музичного досвіду.

*Домінантність* характеризує значущість цього локального середовища в системі цінностей суб'єктів освітнього процесу. Цей чинник описує значущість персонального освітнього середовища для певного здобувача освіти. Визначається наявністю групи педагогів, які є авторитетом та навколо яких гуртуються здобувачі освіти, авторитетністю закладу освіти серед батьків студентів, залученістю здобувачів без музичного досвіду до життя закладу освіти, значущістю студентського життя для більшості здобувачів.

Ці чинники дозволяють враховувати рівень підготовки, можливості та умови навчання здобувачів, а також надають кількісну оцінку ПОС, яка вказує на ступінь виразності певного показника.

З точки зору якості та типології середовище аналізуємо за допомогою параметра «модальність» (за такими спрямуваннями, як «догматичне», «безтурботне», «кар'єрне», «творче») за підходом Я. Корчака. Цей параметр може бути візуалізований з використанням методики векторного моделювання, де перший вектор відображає «активність-пасивність», а другий – «свободу-залежність». Цей параметр вказує на наявність або відсутність умов і можливостей для розвитку активності (або пасивності) того, хто навчається, та його особистісної свободи (або залежності) у певному освітньому середовищі. Наприклад, у догматичному середовищі здобувачі освіти є залежними й пасивними, тоді як у творчому середовищі вони вільні й активні.

На сьогодні для оцінювання якості освітніх процесів у наукових дослідженнях широко використовується кваліметричний метод (від лат. *qualis* – кількісна оцінка якості). Кваліметрія є міжгалузевою науковою дисципліною, методи та засоби якої знайшли широке застосування в технічних, педагогічних та психологічних дослідженнях [73; 74; 151; 152]. Основним методом кваліметрії є експертний підхід, а також застосування загальних кваліметричних методів для кількісної оцінки психолого-педагогічних та дидактичних об'єктів у педагогічних дослідженнях. У межах педагогічної кваліметрії використовуються такі основні методи, як факторно-критеріальне моделювання та метод групових експертних оцінок.

Окрім того, педагогічна експертиза є важливим складником педагогічної кваліметрії. Ця процедура допомагає з'ясувати колективну думку у формі експертних суджень щодо педагогічного об'єкта [58; 74; 73; 176].

Ми використали анкетування як метод соціологічного дослідження, при цьому основною методикою була форма колективного судження. Для проведення групової експертної оцінки залучено досвідчених педагогів, які є викладачами Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Під час формування експертної групи звернено увагу на такі якості претендентів, як компетентність, креативність, ступінь схильності до конформізму, аналітичність, наукова об'єктивність та конструктивність претендентів [271, с. 218]. Для відбору експертів застосовано:

- *метод взаємних рекомендацій* (серед кандидатів було поширено анкету, яка містила такі відомості про них, як місце роботи, посада, науковий ступінь, учене звання, кількість публікацій);

- *метод самооцінки* (претенденти заповнювали анкету, у якій оцінювали свої знання освітньо-професійної програми, навчальної програми, виконавського репертуару студентів, методики викладання, рівень знання споріднених освітніх компонентів, уміння організувати концертно-виконавську діяльність);

- *метод аргументованості* (оцінювався досвід роботи в освітньому закладі та рівень знання сучасної науково-педагогічної літератури);

- метод анкетних даних (оцінювався досвід експертної роботи, кількість наукових та методичних робіт з проблеми).

Для визначення рівня компетентності експертної групи застосовано методику А. Киверялга [109]. Головним показником придатності експерта була його компетентність у розгляді обговорюваної проблеми. Рейтинг кожного експерта було розраховано з урахуванням таких критеріїв:

- наявність наукового ступеня, звання – від 0,4 до 0,8 бала;
- стаж роботи та досвід щодо вивчення досліджуваної проблеми: до 5 років – 0,5 бала; понад 10 років – 0,8 бала;
- обґрунтування думки з проблеми, що досліджується: проведені дослідження – 0,8 бала; педагогічний досвід – 0,6 бала; інтуїтивні уявлення – 0,2 бала.

Розрахунок загальної компетентності експерта за всіма показниками відбувається за допомогою формули:

$$K_p = \frac{\sum_{j=1}^3 X_{ij}}{\sum_{j=1}^3 X_{i \max}} \quad (2.1)$$

де  $X_{ij}$  – рейтинг  $i$ -го експерта за  $j$ -им показником;

$X_{j \max}$  – максимальна оцінка за  $j$ -им показником.

Середньоарифметичне значення компетентності всіх експертів, що визначає репрезентативність експертної групи, розраховується за допомогою формули:

$$K_p = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n K_i \quad (2.2)$$

де  $n$  – число експертів, які входять до складу експертної групи.

Репрезентативність експертної групи вважається забезпеченою, коли 2/3 експертів відповідають встановленим вимогам і мають значення коефіцієнта  $K_p$ , що задовольняє нерівність  $0,67 < K_p < 1$ . У разі виконання таких вимог вважається, що експертна група сформована належним чином, а результати її експертного оцінювання є репрезентативними.



Для експертів заздалегідь були складені питання (додаток Н). У процесі оброблення питань вони не мали змоги обговорювати щось або спілкуватись між собою. Кожен експерт виставляв бали за кожним питанням. Після цього було проведене статистичне оброблення результатів опитування.

Розглянемо процес створення кваліметричної моделі за таким алгоритмом:

1. На основі поставлених завдань дослідження визначаються показники, які є основою моделі.
2. Шляхом аналізу загальних цілей діяльності встановлюються чинники, що впливають на цю діяльність.
3. Кожен чинник декомпозується для визначення його критеріїв.
4. Оцінка кожного критерію або параметра здійснюється за допомогою експертної оцінки або ранжування (метод Дельфі) [136].
5. Оформлення моделі діяльності відбувається у вигляді карток.

Надалі виконується порівняння результатів цієї моделі з поточним станом ПОС і на основі цього порівняння відбуваються оцінювальні судження щодо необхідності проведення коригувальних дій. Отримані оцінювальні судження (представлені у вигляді кількісних показників) виконують функцію зворотного зв'язку між поточним станом персонального освітнього середовища та впливами, що виникають в результаті експерименту. Для оброблення отриманої інформації використовується табличний процесор Excel.

Створення кваліметричної моделі вивчення стану персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду відбувається у відповідній таблиці, у яку вносяться формули для автоматичного обчислення результатів. Згідно з принципами кваліметрії оцінки представлені у вигляді часток одиниці, оскільки немає нічого більш цілого, ніж одиниця [2]. Після аналізу отриманих результатів робляться висновки.

Згідно з виокремленими чинниками та критеріями було розподілено рівні, які характеризують ступінь сформованості ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва на такі категорії: оптимальний, достатній, середній, низький, критичний. Конкретні діапазони цих рівнів такі [104, с. 385]:

- до 0,5 – критичний рівень сформованості освітнього середовища, не відповідає вимогам професійної підготовки вчителів музичного мистецтва;

- 0,51-0,55 – низький рівень сформованості освітнього середовища;

- 0,56-0,65 – середній рівень;

- 0,66-0,75 – достатній рівень;

- 0,76-1 – оптимальний рівень.

На основі зазначених вище факторів, критеріїв та показників дієвості персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду була розроблена відповідна кваліметрична модель. Її наведено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Кваліметрична модель визначення сформованості персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Фактор-Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - v	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
Широта ПОС	0,20	Відвідування закладів культури (палаці культури, обласна філармонія, театри опери та балету)	0,24	К 1	0,60	0,14	0,10
		Участь у конкурсах та фестивалях усіх рівнів як слухач (міський, всеукраїнський, міжнародний)	0,24	К 2	0,30	0,07	
		Участь у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, науковцями	0,26	К 3	0,60	0,16	
		Можливість вибору освітнього мікросередовища (гуртків, факультативів)	0,26	К 4	0,70	0,18	

Продовж. табл. 2.4

1	2	3	4	5	6	7	8
Інтенсивність ПОС	0,20	Тривалість роботи над певними етапами вивчення музичного твору	0,4	К 5	0,40	0,16	0,10
		Частота гри на занятті викладачем	0,4	К 6	0,70	0,28	
		Частота відвідування концертів, конкурсів	0,2	К 7	0,40	0,08	
Емоційність ПОС	0,20	Рівень задоволення від спілкування з педагогами	0,22	К 8	0,70	0,15	0,11
		Рівень задоволення морально-психологічним кліматом на навчальних заняттях	0,22	К 9	0,80	0,18	
		Рівень задоволення від спілкування з ментором	0,28	К 10	0,40	0,11	
		Ступінь співпереживання щодо невдач у навчанні	0,28	К 11	0,50	0,14	
Мобільність ПОС	0,16	Створення умов щодо засвоєння нової, нетипової інформації	0,24	К 12	0,30	0,07	0,07
		Створення умов засвоєння функціональної грамотності	0,24	К 13	0,60	0,14	
		Можливість коригування перебігу освітнього процесу через застосування адаптивних технологій	0,26	К 14	0,50	0,13	
		Можливість змін в оперативній підготовці шляхом створення індивідуальних освітніх траєкторій	0,26	К 15	0,40	0,10	
Домінантність ПОС	0,24	Ступінь авторитетності викладачів музичних дисциплін	0,25	К 16	0,70	0,18	0,16
		Значущість закладу освіти в системі цінностей здобувачів освіти	0,25	К 17	0,80	0,20	
		Створення середовищних умов для подолання прогалин у музичній підготовці	0,25	К 18	0,70	0,18	
		Значущість умов для формування творчого потенціалу	0,25	К 19	0,60	0,15	
Загальна оцінка в частках одиниці	1,00						0,55

Надалі отримані результати узагальнюються та слугують основою для створення факторно-критеріальної моделі, що характеризує рівень сформованості персонального освітнього середовища. Ці результати є орієнтиром для визначення необхідності проведення діагностично-коригувальних заходів. Такий підхід покликаний підвищити рівень моніторингової роботи щодо дослідження сформованості персонального освітнього середовища.

Розглянемо підходи щодо виконання *другого* завдання – діагностики сформованості фахової компетентності. Аналіз робіт науковців [43; 155; 214; 246; 291; 314; 337] дозволив визначити критерії оцінювання рівня фахової компетентності – *мотиваційно-аксіологічний, особистісно-творчий та когнітивно-діяльнісний*.

Варто відзначити, що критерії визначення сформованості фахової компетентності були обрані з метою відображення ціннісного ставлення здобувачів освіти до обраної професії. При цьому ми прагнули, щоб критерії були об'єктивними та допомагали розкрити розуміння суті майбутньої професійної діяльності, її творчого характеру та оптимальних шляхів досягнення мети.

Визначення показників та оцінювання здійснювала та сама експертна група, що вивчала сформованість персонального освітнього середовища. Відповідність критеріїв та показників сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду наведено в табл. 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Критерії та показники сформованості фахової компетентності  
досліджуваної категорії здобувачів освіти**

№	Критерій	Показники
1	Мотиваційно-аксіологічний	- рівень мотивації до опанування ФК; - здатність до рефлексії сформованості ФК; - потреба в досягненні успіху.
2	Особистісно-творчий	- здатність до професійного самовдосконалення; - рівень самооцінки особистості; - готовність до самоосвітньої діяльності; - здатність до творчого саморозвитку.
3	Когнітивно-діяльнісний	- музично-теоретична підготовка; - володіння музичним інструментом (баян, акордеон); - рівень самостійності щодо вивчення музичних творів.

На основі визначених критеріїв та показників встановлено такі рівні сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти: *високий, середній та низький*. Більш детально опис названих рівнів сформованості ФК наведено в додатку П.

Для вивчення динаміки сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів було застосовано методи науково-педагогічного дослідження, які є загальними для визначення результатів за заданими критеріями [51]: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди зі здобувачами освіти та викладачами, метод самооцінки, діагностичне тестування рівня сформованості фахової компетентності, проведення прослуховувань, концертів класу, консультацій.

Проведення діагностичної роботи стає підставою для коригувальних заходів (у разі необхідності) у персональному освітньому середовищі професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Подальше дослідження було спрямоване на проведення педагогічного експерименту щодо перевірки дієвості персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

## **Висновки до розділу 2**

У розділі проведено моделювання методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Розроблено алгоритм проєктування ПОС через сукупність послідовних кроків, кожен з яких реалізується через такі завдання: встановлення мети проєктування ПОС (крок 1), визначення компонентів проєктованого середовища (крок 2), моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду (крок 3), упровадження в освітній процес спроектованого персонального освітнього

середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду (крок 4).

Встановлено мету проектування ПОС, яку класифіковано за двома рівнями. Метою дослідження першого рівня є проектування ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Метою другого рівня є формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів освіти як такої, що виступає перевірочним фактором дієвості спроектованого ПОС.

На підставі аналізу праць науковців встановлено структуру моделі методики проектування освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, що охоплює такі блоки, як методологічно-цільовий, змістовно-діяльнісний та діагностично-коригувальний блоки.

З'ясовано, що методологічно-цільовий блок забезпечує належну наукову основу для проектування ПОС. Цей блок містить мету дослідження, фактори впливу на формування ПОС, методологічні підходи та принципи, які слугують науковим підґрунтям для створення ПОС.

Змістовно-діяльнісний блок відображає етапи проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду (підготовчий, основний та перевірконо-рефлексивний), організаційно-освітні умови його функціонування та забезпечується сукупністю форм, методів і засобів навчання.

Діагностично-коригувальний блок забезпечує коригувальну функцію шляхом постійної діагностики процесів та наявності зворотного зв'язку і представляє систему заходів, що забезпечують моніторинг стану персонального освітнього середовища та сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів. Визначено критерії оцінювання рівня фахової компетентності (мотиваційно-аксіологічний, особистісно-творчий та когнітивно-діяльнісний) та рівні її сформованості (високий, середній та низький).

Запропоновано комплекс завдань для проведення вхідної діагностики, який складається з двох етапів, а саме: діагностика музичних здібностей здобувачів

освіти без музичного досвіду; визначення рівня музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для проведення діагностики рівня сформованості ПОС використана адаптована методика експертизи освітнього середовища, запропонована В. Ясвіним. Для аналізу стану персонального освітнього середовища було виокремлено п'ять чинників, які повною мірою відповідають цілям дослідження: широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність. З якісної та типологічної точки зору середовище проаналізовано за параметром «модальність».

Детально схарактеризовано сфери ПОС, а саме: мотиваційну, креативну, діяльнісну та особистісну. Мотиваційна сфера забезпечує формування ФК через збільшення інтересу до оволодіння професією, музично-виконавською діяльністю, особистісне переконання викладача в необхідності опанування музичного мистецтва, гру викладача на заняттях, відвідання занять та музично-виховних заходів в ЗЗСО та ЗДО, перегляд відеозаписів виступів музичних виконавців. Креативна сфера забезпечує формування ФК шляхом проходження різних трансформаційних етапів: розвиток здібностей щодо виявлення й постановки проблем, генерація та продукування різноманітних ідей, здатність до нестандартного мислення й удосконалення об'єкта шляхом додавання деталей, уміння розв'язувати різні проблеми та розвиток творчості як чинника позитивного особистісного розвитку. Діяльнісна сфера відображається у формах підготовки до професійної музично-педагогічної діяльності. Основними складниками цієї сфери, що забезпечують формування фахової компетентності, є музично-виконавська та музично-теоретична підготовка. Особистісна сфера створює умови для розвитку та розкриття особистісних якостей здобувачів, формується наскрізно внаслідок взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Обґрунтовано форми, методи та засоби організації освітнього процесу професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Зміст розділу знайшов відображення в авторських публікаціях [79; 80; 81; 82; 83; 88; 90; 92].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ПРОЄКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БЕЗ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ

### 3.1. Організація дослідження та аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту

Мета педагогічного експерименту полягає в перевірці вірогідності висунутої гіпотези, що рівень сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду підвищиться внаслідок теоретичного обґрунтування, розроблення та впровадження методики проєктування персонального освітнього середовища їхньої професійної підготовки.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась впродовж 2020-2024 років на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Мукачівського державного університету. Освітній процес здійснювався в умовах змішаного навчання [143]. Відповідно до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДБО) на момент проведення констатувального етапу експерименту (станом на 01 вересня 2021 року) генеральна сукупність становила 185 здобувачів освіти перших курсів.

Відповідно до цих даних визначимо мінімальну кількість учасників експерименту для репрезентації генеральної сукупності. Для цього скористаємось формулою [55].

$$n = \frac{\left(\frac{t \cdot \sigma}{\Delta}\right)^2}{1 + \frac{1}{N} \cdot \left(\frac{t \cdot \sigma}{\Delta}\right)^2} \quad (3.1)$$



де  $n$  – обсяг вибірки;

$N$  – обсяг генеральної сукупності;

$t$  – значення абсциси для кривої нормального розподілу, яке визначається бажаною точністю (для  $P=0,95$   $t= 1,96$ );

$\Delta$  – рівень точності;

$\sigma$  – стандартне відхилення ( $\sigma=1,1$ ).

Визначимо кількість здобувачів освіти у вибірці для  $N=185$ ,  $t= 1,96$ ,  $\sigma=1,75$ ,  $\Delta=0,4$ :

$$n = \frac{\left(\frac{1.96 \times 1.1}{0.4}\right)^2}{1 + \frac{1}{185} \times \left(\frac{1.96 \times 1.1}{0.4}\right)^2} = 25 \quad (3.2)$$

Таким чином, відповідно до розрахунків мінімальна кількість учасників експерименту має становити 25 осіб.

Для забезпечення достовірності даних дослідження було визначено рівномірність експериментальних та контрольних груп. Перед початком формувального експерименту в досліджуваних групах проведено діагностичний зріз. Отримані результати діагностики занесені в таблицю, де було проведено порівняння показників досліджуваних груп. Попередній аналіз цих даних показав, що розподіл учасників у цих групах за рівнями (високий, середній, низький) можна вважати приблизно однаковим, що свідчить про коректну процедуру формування груп здобувачів освіти як за кількістю, так і за якістю (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Порівняльна характеристика рівня контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі дослідження**

Групи здобувачів освіти	Рівні			Разом
	Низький	Середній	Високий	
Група 1	35,0 % (7 осіб)	50,0 % (10 осіб)	15,0 % (3 особи)	100,0 % (20 осіб)
Група 2	35,3 % (6 осіб)	52,9 % (9 осіб)	11,7 % (2 особи)	100,0 % (17 осіб)

Для з'ясування вірогідних відмінностей між досліджуваними групами було застосовано методи математичної статистики. На підставі результатів аналізу, отриманих на констатувальному етапі експерименту, було обчислено ступінь відмінності між результатами в обох групах за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$  [5, с. 58]. Обчислення проведено за формулою:

$$\chi_{em.}^2 = E \cdot K \cdot \sum_{i=1}^R \frac{(\frac{e_i}{E} - \frac{k_i}{K})^2}{\frac{e_i + k_i}{E + K}} \quad (3.3)$$

де  $R$  – кількість рівнів;  $E$  – загальна кількість здобувачів однієї досліджуваної групи;  $K$  – загальна кількість студентів другої групи;  $e_i$  – кількість студентів ЕГ, зарахованих до певного ( $i$ ) рівня;  $k_i$  – кількість студентів КГ, зарахованих до певного ( $i$ ) рівня.

Враховуючи три рівні шкали діагностики (високий, середній та низький), ми визначили кількість ступенів свободи ( $R-1=2$ ). При встановленому рівні статистичної похибки 5 % (рівень значущості  $p=0,05$ ) ми отримали значення  $\chi^2=5,991465$ . Це значення відповідає таблиці критичних точок Пірсона (6,0). За заявленою гіпотезою  $H_0$ , різниця між експериментальними групами не суттєва та залишається в межах допустимої похибки при значенні  $< \chi^2_{0.05}$ . У випадку інших результатів приймається альтернативна гіпотеза  $H_1$ , що вказує на значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами. Отримані обчислення занесені до таблиці для подальшого аналізу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Обчислення рівномірності контрольної та експериментальної груп за критерієм Пірсона  $\chi^2$  (констатувальний етап дослідження)**

	КГ	ЕГ
КГ	0	0,45
ЕГ	0,45	0

Порівнюючи КГ та ЕГ, ми отримали  $\chi_{em.}^2 = 0,45816$ , що в усіх випадках менше  $\chi^2=5,991465$ , тому приймається теорія  $H_0$ . Отже, відмінності на

констатувальному етапі експерименту між рівнями експериментальних груп здобувачів освіти на рівні похибки до 5 % несуттєві.

Загальна кількість учасників педагогічного експерименту (вибіркова сукупність) становить 37 респондентів, із яких 17 осіб – контрольна група (КГ), 20 – експериментальна група (ЕГ). Також було задіяно 10 науково-педагогічних працівників.

Репрезентативність отримуваних даних забезпечена обсягом вибірки (кількість респондентів експериментальної та контрольної груп). До експериментальної групи увійшли здобувачі освітнього рівня «бакалавр» та «молодший бакалавр» спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (ЕГ). Контрольну групу становлять здобувачі спеціальності «бакалавр» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Мукачівського державного університету (КГ).

Основою дослідно-експериментальної роботи є три етапи експерименту: констатувальний, формувальний та контрольний. Наведемо завдання етапів:

- *констатувальний етап* (I семестр 2020-2021 н.р.) передбачає розв'язання завдань визначення стану персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та встановлення в цього контингенту рівня сформованості фахової компетентності. Цей етап спрямований на визначення проблеми дослідження;

- *формувальний етап* (I семестр 2021-2022 н.р.) спрямований на апробацію методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та удосконалення системи формування фахової компетентності щодо здатності демонструвати виконавські уміння майбутніми вчителями музичного мистецтва;

- *контрольний етап* (I семестр 2022-2024 н.р.) передбачає здійснення аналізу достовірності отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи.

Представимо зміст констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи:

1. Проведення вирівнювання груп (визначення рівня загальної професійної підготовки учасників).

2. Вимірювання стану персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

3. Визначення рівня сформованості фахової компетентності за мотиваційно-аксіологічним, рефлексивно-особистісним та когнітивно-діяльнісним критеріями.

На констатувальному етапі експерименту проаналізовано нормативні документи: положення про факультет, кафедру; освітньо-професійні програми, навчальні програми, робочі програми з музичних дисциплін; документи щодо проведення заходів (дні науки, положення щодо проведення конкурсів, роботи наукового товариства). Застосовано такі методи: збирання фонові інформації, анкетування здобувачів освіти та викладачів, опитування, спостереження, порівняння, систематизація отриманих даних, аналіз діяльності респондентів. Крім цих методів, було створено та застосовано додаткові пакети діагностичних методик, адаптованих до завдань та умов дослідження.

Наведемо результати вивчення стану персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради на констатувальному етапі експерименту. Результати дослідження наведено в табл. 3.3.

Проаналізуємо отримані результати. Значення часткової оцінки 0,10 фактора «Широта» виявилось недостатнім. Це пояснюється пасивною позицією щодо участі у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв та артистами, відвідування закладів культури (палаци культури, обласна філармонія, театри опери та балету). Недостатньо використовувалась можливість вибору освітнього мікросередовища (заняття в гуртках, на факультативах).

**Результати дослідження ПОС професійної підготовки майбутніх учителів  
музичного мистецтва без музичного досвіду на констатувальному етапі  
експерименту**

Фактор	Часткова оцінка фактора
Широта	0,10
Інтенсивність	0,10
Емоційність	0,11
Мобільність	0,07
Домінантність	0,16
Загальна оцінка в частках одиниці	0,55

Невисоке значення фактора «Інтенсивність» (0,10) пов'язано з недостатньою кількістю годин для роботи над певними етапами вивчення музичного твору, низькою частотою відвідування конкурсів та фестивалів усіх рівнів як слухач (міський, всеукраїнський, міжнародний), гри викладача на занятті.

Значення фактора «Емоційність» виявилось також низьким і відповідає частковій оцінці 0,11. Це стало результатом незадоволення здобувачами освіти морально-психологічним кліматом на навчальних заняттях, слабкої задоволеності від спілкування з педагогами та менторами, низьким ступенем співпереживання щодо невдач у навчанні.

У контексті активних суспільних змін принципово важливим на сьогодні є фактор «Мобільність». Його низьке значення (0,07) пояснюється відсутністю умов щодо засвоєння нової, нетипової інформації та функціональної грамотності; можливості коригування освітнього процесу через застосування адаптивних технологій та оперативних змін у підготовці через створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Доволі високим значенням характеризується параметр «Домінантність освітнього середовища». Значення 0,16 підтверджує значущість персонального освітнього середовища ЗВО для досліджуваної категорії здобувачів, комфортність

перебування в ньому, вказує на високий ступінь авторитетності викладачів музичних дисциплін, значущість умов для формування творчого потенціалу.

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи встановлено, що загальне значення часткової оцінки ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду становить 0,55 бала, що відповідає низькому рівню.

Для унаочнення результатів дослідження наведемо діаграму результату дослідження стану персонального освітнього середовища здобувачів освіти без музичного досвіду (рис. 3.1).

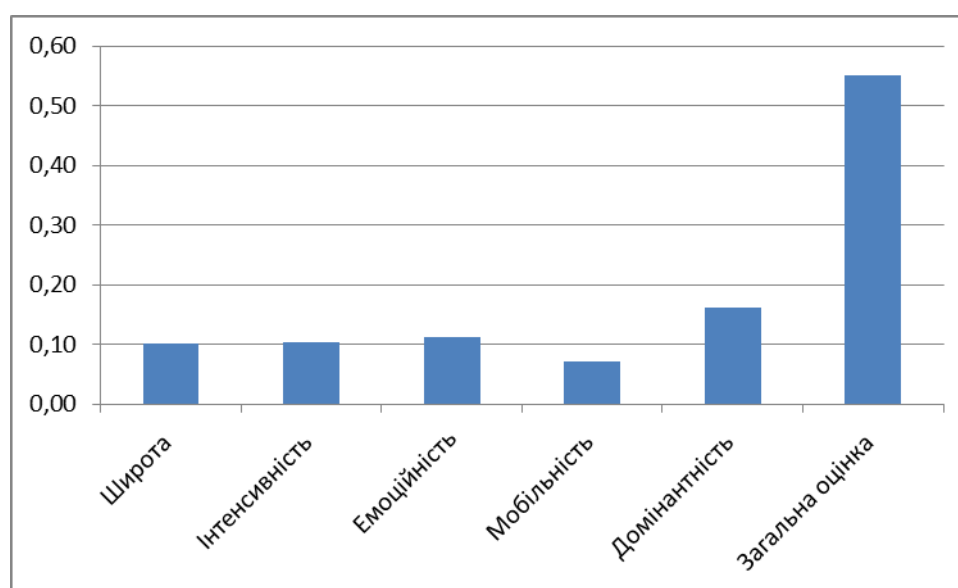


Рис. 3.1. Діаграма результату дослідження стану ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду на констатувальному етапі.

Як дієвий механізм психолого-педагогічної експертизи ПОС ми використали коефіцієнт *модальності*, який відображає ступінь використання здобувачами освіти ресурсів середовища.

Показник модальності ПОС представлений за допомогою векторного моделювання. Як критеріальний показник виступає наявність або відсутність у ПОС умов і можливостей для формування фахової компетентності. Для обчислення коефіцієнта модальності ПОС було проведено опитування здобувачів

освіти, яке відображає їхнє суб'єктивне сприйняття персонального освітнього середовища (додаток Н). На констатувальному етапі всі опитувані (100 %) відмічали активність ПОС, з них 75 % характеризували його як кар'єрне ОС. Це вказує на те, що більшість респондентів сприймала персональне освітнє середовище як активне з різним ступенем кар'єрності.

Додатково для аналізу стану модальності ми використали результати фактора «Широта» (0,10) як відображення вектора «свобода-залежність» та фактор «Мобільність» (0,07), який характеризує вектор «активність-пасивність». На нашу думку, модальність ПОС найбільшим чином характеризують саме ці фактори як такі, що максимально відображають ступінь використання здобувачами освіти ресурсів середовища. Слід відмітити, що за своїми критеріями ці фактори відповідають змісту діяльнісної сфери персонального освітнього середовища.

Показник вектора «свобода-залежність» (фактор «Широта») має відхилення в бік залежності. Незважаючи на наявність таких перспектив, як можливість участі в ролі слухача у конкурсах та фестивалях усіх рівнів, у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами, відвідування закладів культури можливість вибору освітнього мікросередовища, цей напрям має доволі низький показник (0,10). Шляхом співбесіди зі здобувачами з'ясовано, що основним обмежувачем свободи є відсутність музичного досвіду у здобувачів і, як наслідок, неможливість їх активної участі в культурних заходах усіх рівнів. Унаслідок спостереження визначено, що через це вони займають пасивну позицію в мистецькій діяльності закладу освіти. Додаткове опитування досліджуваного контингенту показало, що відвідування закладів культури в межах освітнього процесу дає свій позитивний результат, але не є вагомим у співвідношенні «свобода-залежність».

Результати дослідження довели, що показник вектора «активність-пасивність» (фактор «Мобільність») спрямований в бік активності (рис. 3.2). Причини цього, як показало наше спостереження, зумовлені активною залученістю здобувачів освіти до життя закладу освіти, але характеризуються

недостатнім рівнем умов щодо засвоєння нової, нетипової інформації, спрямованості освітнього процесу на розвиток функціональної грамотності, недостатнім рівнем застосування адаптивних методів навчання.

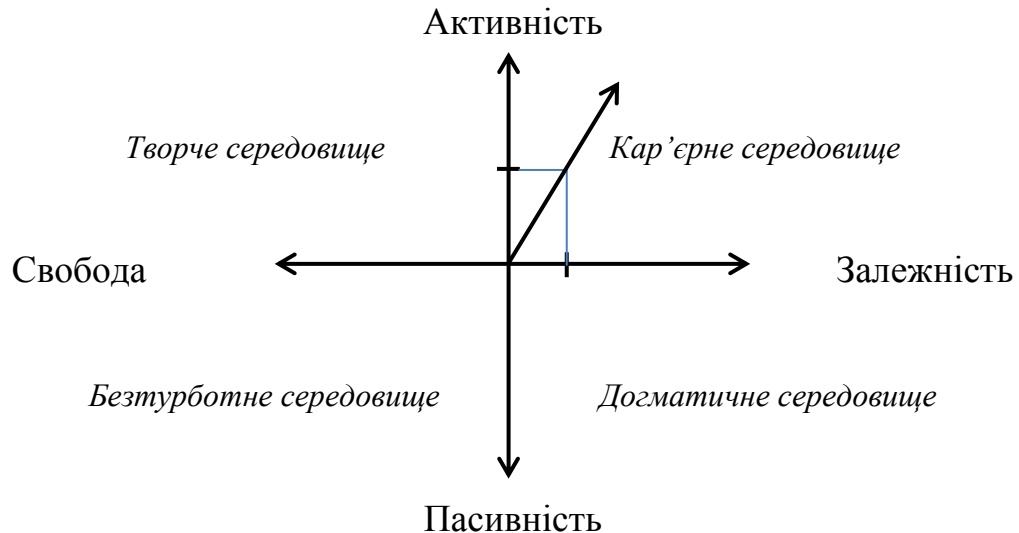


Рис. 3.2. Результати дослідження коефіцієнта модальності ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на констатувальному етапі експерименту.

Таким чином, відповідно до типології середовища, виділеної Я. Корчаком, ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду освіти встановлено як «Типово кар'єрне середовище» [361, с. 117].

Отже, результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду Харківської гуманітарно-педагогічної академії на констатувальному етапі педагогічного експерименту перебуває на низькому рівні.

Наведемо результати констатувального етапу щодо вивчення рівня сформованості фахової компетентності учасників експерименту. Вивчення рівня фахової компетентності здійснювалося згідно з критеріями та показниками, визначеними у п.п. 2.4, а саме: *мотиваційно-аксіологічним, особистісно-творчим*



та *когнітивно-діяльнісним*. Комплекс використаних показників та методів діагностики сформованості фахової компетентності наведено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Показники та методи діагностики сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти**

Критерій	Показники	Методи діагностики
Мотиваційно-аксіологічний	Рівень мотивації до опанування ФК	Модифікований тест В. Петрушина щодо вивчення ставлення до музично-виконавської діяльності [222, с. 376-377] (додаток Р). Анкетування щодо визначення рівня мотивації (додаток Л 1, пит. 1-10). Методика вивчення мотивації професійної діяльності (автор К. Замфір, модифікація А. Реана) (додаток Л 2).
	Здатність до рефлексії сформованості ФК	Методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим та В. Пономарьовою) [170] (додаток С 1).
	Потреба в досягненні успіху	Тест щодо потреби в досягненні успіху (Ю. Орлов) (додаток С 2).
Особистісно-творчий	Здатність до професійного самовдосконалення	Анкетування щодо дослідження здатності до професійного самовдосконалення в процесі музично-виконавської підготовки (додаток Л 1, пит. 11-17).
	Рівень самооцінки особистості	Тест «Самооцінка особистості» (Л. Мацко, М. Прищак, Т. Первушина) [167] (додаток Т 1).
	Готовність до самоосвітньої діяльності	Анкета педагогічної оцінки та самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності (Т. Морозова) [263] (додаток Т 2).
	Здатність до творчого саморозвитку	Тест «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти» (В. Андрєєв) [246] (додаток Т 3).
Когнітивно-діяльнісний	Музично-теоретична підготовка	Педагогічне тестування (додаток У).
	Володіння музичним інструментом (баян, акордеон)	Комплекс завдань на визначення володіння музичним інструментом.
	Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів	Спостереження.

Визначені критерії та показники сформованості фахової компетентності вказаної категорії здобувачів освіти розподілені за високим, середнім і низьким рівнями, які є відображенням відношення вищих і нижчих ступенів розвитку складників вказаної компетентності. Це дає можливість проводити аналіз

динаміки її формування, виявляти недостатньо сформовані критерії та показники, визначати напрями подальшого вдосконалення та здійснювати вибір методів та засобів для позитивного впливу на професійний розвиток майбутніх вчителів музичного мистецтва, які не мають музичного досвіду.

Важливо відзначити, що критерії оцінки рівня сформованості фахової компетентності були дібрані таким чином, щоб вони віддзеркалювали ціннісний підхід здобувачів до обраної ними професії. При цьому наша мета полягала в тому, щоб ці критерії та показники були об'єктивними та відображали глибоке розуміння суті майбутньої професійної діяльності, її творчого характеру та оптимальних шляхів досягнення поставлених цілей.

Отже, розглянемо показники сформованості фахової компетентності на констатувальному етапі дослідження.

*Мотиваційно-аксіологічний* критерій характеризує рівень сформованості ФК через розвиненість мотиваційної сфери здобувачів освіти без музичного досвіду та їхніх цінностей щодо оволодіння фаховою компетентністю. Визначено такі показники цього критерію: рівень мотивації до опанування ФК, здатність до рефлексії сформованості ФК, потреба в досягненні успіху.

Значення показників рівня фахової компетентності за мотиваційно-аксіологічним критерієм у майбутніх вчителів музичного мистецтва ЕГ та КГ подано в табл. 3.5.

Аналіз отриманих результатів експерименту довів, що більшість опитуваних демонструють низький рівень мотивації до професійного самовдосконалення, вдосконалення фахової компетентності, проявляють незначний інтерес до музично-виконавської діяльності. Як показало їхнє додаткове опитування, не всі респонденти сприймають музично-виконавську діяльність як одну з головних в процесі професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Частина опитуваних не вважає цю діяльність головною у розв'язанні освітніх завдань закладів загальної середньої освіти.

Таблиця 3.5

**Результати сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва за мотиваційно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ
		%	%
Рівень мотивації до опанування ФК	В	17,65	15,00
	С	41,18	40,00
	Н	58,82	45,00
Здатність до рефлексії сформованості ФК	В	11,76	10,00
	С	29,41	35,00
	Н	58,82	55,00
Потреба в досягненні успіху	В	23,53	20,00
	С	41,18	40,00
	Н	52,94	40,00
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>17,65</b>	<b>15,00</b>
	С	<b>37,26</b>	<b>38,33</b>
	Н	<b>56,86</b>	<b>46,67</b>

У цілому отримані результати свідчать про низький рівень сформованості фахової компетентності за мотиваційно-аксіологічним критерієм. Низький рівень сформованості показників є характерним для 56,86 % респондентів КГ та 46,67 % – ЕГ; середній рівень мають 37,25 % майбутніх фахівців КГ та 38,33 % – ЕГ, високий – 17,65 % здобувачів КГ та 15,00 % – ЕГ. На підставі цього зроблено висновок, що для подолання цього стану їм бракує відповідного освітнього середовища, музичного досвіду, персоналізованого підходу до навчання.

Розглянемо сформованість фахової компетентності за *особистісно-творчим* критерієм. Він визначає рівень сформованості ФК за здатністю до професійного самовдосконалення та саморозвитку, сформованістю творчого потенціалу. Визначено такі показники цього критерію: здатність до професійного самовдосконалення; рівень самооцінки особистості; готовність до самоосвітньої діяльності; здатність до творчого саморозвитку.

Наведемо результати проведеної роботи щодо визначення сформованості фахової компетентності за особистісно-творчим критерієм (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Результати сформованості фахової компетентності майбутніх учителів  
музичного мистецтва за особистісно-творчим критерієм на  
констатувальному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ
		%	%
Здатність до професійного самовдосконалення	В	29,41	30,00
	С	35,29	30,00
	Н	35,29	40,00
Рівень самооцінки особистості	В	29,41	30,00
	С	41,18	35,00
	Н	29,41	35,00
Готовність до самоосвітньої діяльності	В	23,53	25,00
	С	35,29	35,00
	Н	41,18	40,00
Здатність до творчого саморозвитку	В	23,53	20,00
	С	29,41	35,00
	Н	47,06	45,00
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>26,47</b>	<b>26,25</b>
	С	<b>35,29</b>	<b>33,75</b>
	Н	<b>38,24</b>	<b>40,00</b>

Визначення сформованості фахової компетентності за особистісно-творчим критерієм відбувалось за результатами діагностики визначених показників. Аналіз результатів демонструє, що для 35,29 % досліджуваних з КГ та 40,00 % ЕГ характерна низька потреба в здатності до професійного самовдосконалення; 35,29 % КГ та 30,00 % здобувачів ЕГ мають середній рівень сформованості цього показника; 29,41 % представників КГ та 30,00 % ЕГ демонструють високий рівень здатності до професійного самовдосконалення.

Отримані результати вказують на недостатню активність здобувачів щодо професійного самовдосконалення через відсутність основного підґрунтя для опанування фахової компетентності – музичного досвіду.

З цієї ж причини низький загальний рівень мають решта показників:

- рівень самооцінки особистості: низький рівень – 29,41 % КГ та 30,00 % ЕГ, середній рівень – 41,18 % КГ та 35,00 % ЕГ, високий рівень – 29,41 % КГ та 30,00 % ЕГ;

- готовність до самоосвітньої діяльності: низький рівень – 41,18 % КГ та 40,00 % ЕГ, середній рівень – 35,29 % КГ та 35,00 % ЕГ, високий рівень – 23,53 % КГ та 25,00 % ЕГ;

- здатність до творчого саморозвитку: низький рівень – 47,06 % КГ та 45,00 % ЕГ, середній рівень – 35,41 % КГ та 35,00 % ЕГ, високий рівень – 23,53 % КГ та 20,00 % ЕГ.

Таким чином, узагальнені результати дослідження свідчать про те, що високий рівень сформованості фахової компетентності демонструють лише 26,47 % здобувачів освіти КГ та 26,25 % ЕГ. Середній рівень цього показника спостерігається в 35,29 % респондентів КГ та 33,75 % ЕГ. Більшість опитуваних демонструють недостатній рівень здатності до професійного самовдосконалення, що уповільнює процес опанування ФК.

Наведемо результати дослідження сформованості фахової компетентності здобувачів освіти без музичного досвіду за *когнітивно-діяльнісним* критерієм. Цей критерій характеризує рівні опанування знань та умінь, які відповідають змісту фахової компетентності. Показниками цього критерію визначено: музично-теоретичну підготовку; рівень володіння музичним інструментом (баян, акордеон); рівень самостійності щодо вивчення музичних творів.

Оцінювання рівня сформованості фахової компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм здійснено за допомогою педагогічного тестування (додаток У), комплексу завдань на визначення володіння музичним інструментом і спостереження. Також інформацію отримано на контрольних точках та під час бесід з викладачами зі спеціального музичного інструменту.

Наведемо результати проведеної роботи щодо визначення рівня фахової компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Результати сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів  
музичного мистецтва за когнітивно-діяльнісним критерієм на  
констатувальному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ
		%	%
Музично-теоретична підготовка	В	17,65	20,00
	С	29,41	25,00
	Н	52,94	50,00
Володіння музичним інструментом (баян, акордеон)	В	17,65	15,00
	С	23,53	25,00
	Н	58,82	60,00
Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів	В	17,65	20,00
	С	29,41	30,00
	Н	52,94	50,00
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>17,65</b>	<b>18,33</b>
	С	<b>27,45</b>	<b>26,67</b>
	Н	<b>54,90</b>	<b>53,33</b>

Опрацювавши експериментальні дані за показником «Музично-теоретична підготовка», ми отримали такі результати: 52,94 % респондентів в КГ та 50,00 % ЕГ продемонстрували низький рівень; 29,41 % КГ та 25,00 % ЕГ виявили середній рівень; 17,65 % КГ та 20,00 % ЕГ мають високий рівень. Отже, більше половини досліджуваних демонструють низький рівень музично-теоретичної підготовки, що суттєво утруднює опанування фахової компетентності досліджуваною категорією здобувачів.

Подальше вивчення сформованості фахової компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм полягало у визначенні рівня володіння музичним інструментом (баян, акордеон). Отримано такі результати: низький рівень продемонстрували – 58,85 % здобувачів освіти КГ та 60,00 % ЕГ; середній рівень – 23,53 % КГ та 25,00 % ЕГ, високий – 17,65 % КГ та 15,00 % ЕГ. Аналіз отриманих результатів дозволив зробити висновок про те, що більше половини задіяних у дослідженні здобувачів виявили низький рівень володіння музичним інструментом (баян, акордеон), що негативно відображається на загальному рівні фахової компетентності.

Показник «Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів» виявився також доволі низьким: низький рівень продемонстрували 52,94 %, здобувачів КГ та 50,00 % ЕГ; середній рівень – 29,41 % КГ та 30,00 % ЕГ; високий рівень – 17,65 % КГ та 20,00 % ЕГ. Така ситуація викликана низкою проблем, а саме: низький рівень знань з елементарної теорії музики, читання нотного тексту з аркуша, самостійний розбір нотного тексту, самостійне визначення аплікатури та ведення міху. Також слід назвати відсутність чіткого плану роботи над п'єсою, слабе розуміння мети кожного з етапів роботи.

Наведемо узагальнені результати діагностики ФК за когнітивно-діяльнісним критерієм. Унаслідок тестування встановлено, що більша частина здобувачів освіти (54,90 % КГ та 53,33 % ЕГ) демонструють низький рівень ФК за цим показником. Їм не вистачає музично-теоретичних знань, вони слабо володіють музичним інструментом, не можуть відповісти на запитання щодо його конструкції. Середній рівень знань продемонстрували 29,41 % респондентів КГ та 30,00 % ЕГ, які відповіли більш впевнено на поставлені запитання. Високий рівень показали 17,54 % опитуваних КГ та 20,00 % ЕГ. Здобувачам цього рівня повністю вистачило знань для відповідей на всі питання.

Отже, отримані результати вказують на низький рівень сформованості фахової компетентності за когнітивно-діяльнісним компонентом.

Узагальнимо результати попередніх розрахунків з метою отримання цілісного уявлення про рівень сформованості фахової компетентності за *мотиваційно-аксіологічним, особистісно-творчим та когнітивно-діяльнісним* рівнями на констатувальному етапі експерименту (табл. 3.8).

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про те, що учасники обох груп мали майже однаковий рівень сформованості фахової компетентності: високий рівень сформованості означеної компетентності демонстрували 21,18 % респондентів КГ й 20,50 % ЕГ, середній рівень – 33,53 % респондентів КГ та 33,00 % ЕГ, низький рівень – 48,82 % майбутніх фахівців КГ й 46,00 % ЕГ. Отже, більшість досліджуваних мають низький рівень музично-теоретичної та музично-виконавської підготовки, недостатній рівень мотивації та

здатності до самовдосконалення в процесі музично-виконавської підготовки. Такі результати негативно впливають на професійне становлення майбутніх фахівців музично-педагогічної галузі.

Таблиця 3.8

**Результати сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на констатувальному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ %	ЕГ %
<b>Мотиваційно-аксіологічний критерій</b>			
Рівень мотивації до опанування ФК	В	17,65	15
	С	41,18	40
	Н	58,82	45
Здатність до рефлексії сформованості ФК	В	11,76	10
	С	29,41	35
	Н	58,82	55
Потреба в досягненні успіху	В	23,53	20
	С	41,18	40
	Н	52,94	40
<b>Особистісно-творчий критерій</b>			
Здатність до професійного самовдосконалення	В	29,41	30
	С	35,29	30
	Н	35,29	40
Рівень самооцінки особистості	В	29,41	30
	С	41,18	35
	Н	29,41	35
Готовність до самоосвітньої діяльності	В	23,53	25
	С	35,29	35
	Н	41,18	40
Здатність до творчого саморозвитку	В	23,53	20
	С	29,41	35
	Н	47,06	45
<b>Когнітивно-діяльнісний критерій</b>			
Музично-теоретична підготовка	В	17,65	20
	С	29,41	25
	Н	52,94	50
Володіння музичним інструментом (баян, акордеон)	В	17,65	15
	С	23,53	25
	Н	58,82	60
Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів	В	17,65	20
	С	29,41	30
	Н	52,94	50
<b>Узагальнені результати рівня фахової компетентності</b>	В	<b>21,18</b>	<b>20,50</b>
	С	<b>33,53</b>	<b>33,00</b>
	Н	<b>48,82</b>	<b>46,00</b>



Унаочнимо результати сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти на констатувальному етапі експерименту (рис. 3.3).

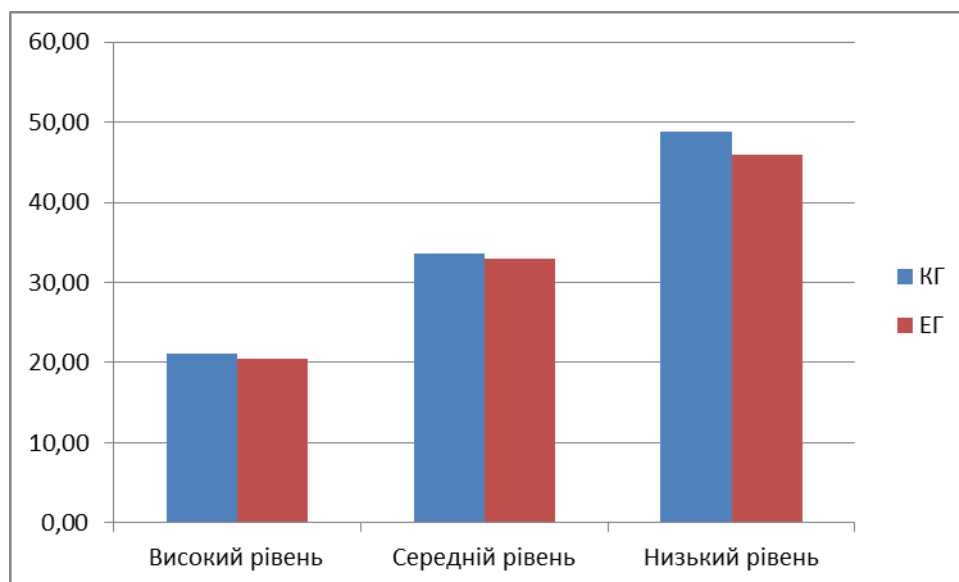


Рис. 3.3. Результати сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти на констатувальному етапі експерименту.

Таким чином, отримані результати засвідчують недостатній рівень сформованості персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, що негативно впливає на ступінь сформованості фахової компетентності означеної категорії здобувачів. Отримані дані підтверджують необхідність реалізації методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, які не мають музичного досвіду.

### **3.2. Реалізація методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду**

Формувальний етап експерименту був спрямований на реалізацію методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду та перевірку впливу ПОС на формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти. Формування вказаної компетентності здійснювалось з урахуванням індивідуальних можливостей та здібностей тих, хто навчається.

Метою формувального етапу є перевірка загальної гіпотези, що рівень сформованості фахової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду підвищиться внаслідок теоретичного обґрунтування, розроблення та впровадження методики проєктування персонального освітнього середовища їхньої професійної підготовки. Розроблена модель персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва була реалізована відповідно до визначених етапів методики проєктування ПОС: *підготовчого, основного та перевірконо-рефлексивного*.

Усі етапи дослідно-експериментальної роботи тісно пов'язані, логічно структуровані та послідовно спрямовані на вивчення основної проблематики дослідження. У межах цього процесу було проведено кілька експериментальних заходів, спрямованих на розв'язання різних завдань дослідження та забезпечення змістовно-діяльнісного блоку проєктування ПОС.

Відповідно до змісту *підготовчого етапу* проєктування ПОС було визначено такі кроки:

- проведення вхідного тестування здобувачів освіти щодо вивчення рівня сформованості фахової компетентності;
- визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання.

Організація експериментальної програми впровадження методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва була цілеспрямованою.

Оскільки в зоні нашої уваги перебувають майбутні вчителі музичного мистецтва без музичного досвіду, на початку експериментальної роботи було проведено вхідне тестування для визначення рівня сформованості ФК. Методику проведення вхідного тестування детально описано в п.п. 2.3. Згідно з нею виділено два діагностичних етапи:

1. Діагностика музичних здібностей здобувачів освіти.
2. Визначення рівня музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для вивчення рівня музичних здібностей досліджуваної категорії здобувачів використано комплекс завдань вхідного діагностування, який складається із семи субтестів, спрямованих на виявлення таких основних складників музичних здібностей, як відчуття ладу, тембру, музично-слухові уявлення, відчуття ритму, акценту, музична пам'ять. Проходження тесту відбувалося в онлайн-режимі, здобувачі освіти користувались QR-кодом (рис. 3.4) або переходили за посиланням

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmgm2jC3CpLoxDY5B0iSimrI9M7ZXbv39TtibvX3vmG6hgA/viewform?usp=sharing>



Рис. 3.4. QR-код посилання для проведення он-лайн тестування рівня музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва

Завдання ґрунтуються на перцептивній чутливості до *тону, ритму, темпу, тембру, висоти звуку та мелодії*. Усі завдання мають два рівні складності: простий та складний.

Для діагностики чутливості до висоти тону ми використали завдання «Мелодія». Здобувачам освіти пропонуються для прослуховування два музичних зразки. Здобувачі мають визначити: зразки однакові чи між ними є різниця. Для тестування запропоновано завдання двох рівнів складності: просте (тональне викладення) та складне (атональне викладення) (рис. 3.5). Завдання відтворено одноголосною мелодією та простим ритмом (половинні, четвертні та восьмі ноти), у першій октаві.

Просте завдання



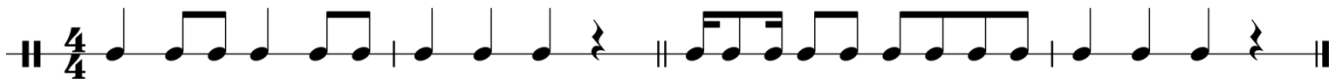
Складне завдання



Рис. 3.5. Субтест для діагностики чутливості до висоти тону.

Показником наявності відчуття ритму є субтест «Ритм». Респондентам пропонуються для прослуховування підряд дві ритмічні фігурації. Здобувачі мають визначити: зразки однакові чи між ними є різниця. Ритмічний малюнок другого завдання нагадує попередній тест, має два рівні складності, складається з четвертних, восьмих та шістнадцятих нот, динаміка лінійна, без акцентів (рис. 3.6). Просте завдання, окрім рівного ритму, має одну синкопу. Складне завдання утворено синкопами на сильних долях та зміщенням слабких долей. Довжина кожного тесту становить два такти.

Просте завдання



Складне завдання

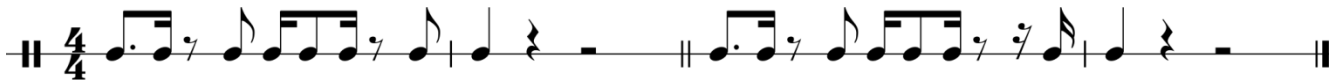
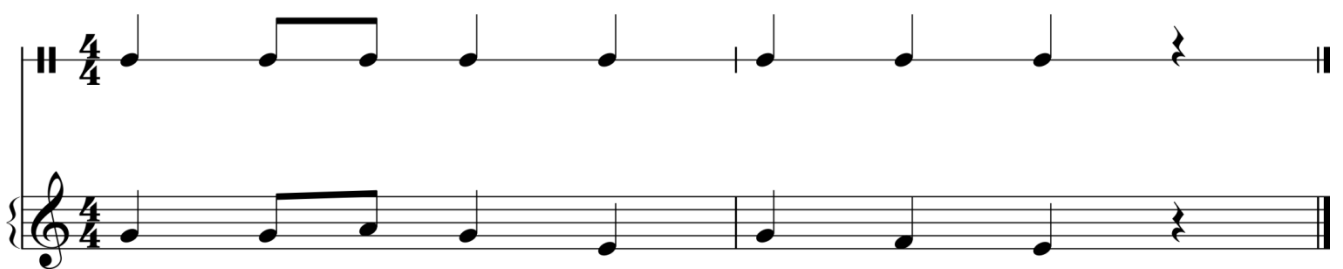


Рис. 3.6. Субтест для визначення відчуття ритму.

Наступний субтест «Ритм-мелодія» поєднує два попередніх та орієнтований на здатність здобувачів розпізнавати ритмічний малюнок, що відтворений мелодією, а не на ударних інструментах (рис. 3.7). Ті, хто навчаються, мають відчутти ритмічну структуру мелодії без урахування її звуковисотної складової. У здобувачів з'ясовують, чи є ідентичними ритмічні малюнки, подані спочатку у вигляді ударного звуку, потім представлені в мелодичному контексті. Для уникнення відволікання уваги слухачів від ритму до нетипових мелодичних особливостей всі запропоновані мелодії тональні.

Просте завдання



Складне завдання

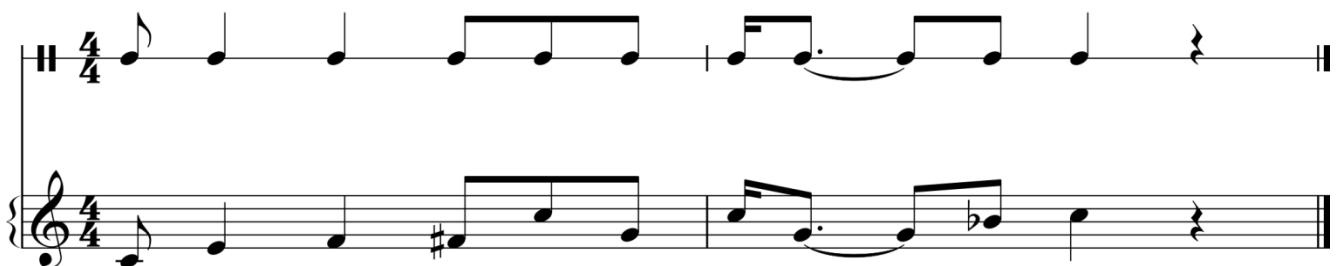


Рис. 3.7. Субтест для діагностики відчуття ритмічної структури мелодії.

Для діагностики відчуття акценту ми використали субтест «Акцент». Цей тест оцінює навички розпізнавання акценту на певних нотах ритмічного малюнку, пов'язаний з поняттям метру в музиці та є аналогом наголосу в мові. Акцентовані ноти відтворені з інтенсивністю попередніх завдань, тоді як інтенсивність неакцентованих нот знижена на 3 дБ (рис. 3.8). Для виконання завдання тим, хто навчається, пропонується для прослуховування два або ідентичних, або з мінімальною різницею музичних зразки. У простішому фрагменті завдання акцентовані здебільшого сильні долі. У складному – акцентувались слабкі та відносно слабкі долі, що вимагає виявлення більш тонких навичок музичного сприйняття.

#### Просте завдання



#### Складне завдання

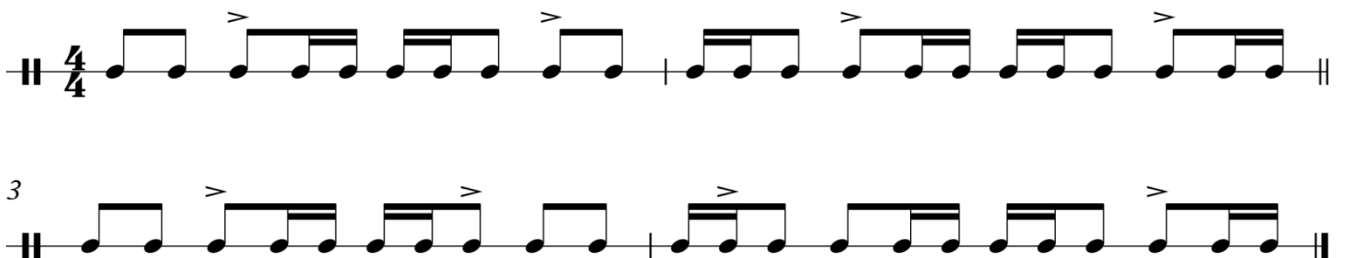


Рис. 3.8. Субтест для діагностики відчуття акценту.

Щодо відчуття темпу використано завдання «Темп». Для його виконання здобувачам освіти пропонується для прослуховування однаковий музичний матеріал у різних темпах. Для ускладнення випробувань музичні зразки відтворюються з невеликою різницею в темпі (+- 1-7 ударів в хвилину). Для зменшення впливу на тест певного інструменту чи ритму було використано музичні зразки, виконані різними складами інструментів. Зразки було записано в

темпі від 110 до 130 уд/хв. з урахуванням звичного для загальної кількості слухачів темпу 120 ударів за хвилину.

Критерієм відчуття тембру є завдання «*Тембр*». Сучасна техніка дає можливість з великою точністю відтворювати звуки акустичних інструментів. Для отримання насиченого тембру з можливістю внесення в нього змін ми використали оригінальні семпли струнних, мідних духових, дерев'яних духових інструментів. Респондентам запропоновано акорд C-dur, виконаний різними інструментами, його тривалість – половинна, темп 60 уд/хв. Рівень складності змінюється за допомогою тонких змін тембрів інструментів у кожній ноті акорду. Простий рівень складності передбачає порівняння двох акордів, виконаних на різних групах інструментів (струнні та мідні духові). Більш складні рівні передбачають зміну інструмента лише в одному голосі акорду. У найскладніших – зміна інструменту на схожий за тембром (наприклад, скрипка альт замінюється на валторну).

Останній, сьомий субтест спрямований на перевірку точності слуху. Для його проведення використано завдання «*Тюнінг, або точність слуху*». Як і в субтесті на відчуття тембру ми використали акорд C-dur, тривалість акорду – половинна, темп 60 уд/хв. Цей акорд було обрано тому, що він широко використовується в класичній та народній музиці, водночас «вільний від культури», що зменшує ризик непорозумінь щодо «правильного налаштування» через музичне походження слухачів. Використано оригінальні семпли класичних струнних, мідних духових, дерев'яних духових інструментів. Тестове завдання та рівень складності змінювалися за допомогою глісандо (підвищенням та зниженням на  $\frac{1}{8}$ ,  $\frac{1}{4}$  та  $\frac{1}{2}$ ) терцового тону акорду, тобто ноти E. Здобувачам пропонуються для прослуховування парами по два акорди: ідентичні та видозмінені, відповідно до вимог завдання. Здобувачі мають визначити: зразки однакові чи між ними є різниця.

*Процедура оцінювання.* Для оцінювання прослуханого матеріалу було надано кілька варіантів відповідей, а саме: «безумовно так», «ймовірно так», «ймовірно ні», «безумовно ні» і «я не знаю». Варіанти відповідей «безумовно» та

«ймовірно» вказують на впевненість здобувачів у своїх музичних відчуттях. Відповідь «я не знаю» констатує невпевненість у правильній відповіді та зменшує вірогідність вгадування. Правильні відповіді з максимальною впевненістю («безумовно так», «безумовно ні») оцінюють в 1 бал. Правильні відповіді, обрані з меншою впевненістю («ймовірно так», «ймовірно ні») – 0,5 бала. Неправильні відповіді (як «ймовірно», так і «безумовно») і вибір «не знаю» оцінюють 0 балів. Індекс чутливості  $d'$  до складових музичного сприйняття визначений як стандартизована відстань між середніми значеннями впевненості. Щоб уникнути вгадування та запобігти запам'ятовуванню послідовності «правильних» та «неправильних» відповідей, музичні зразки відтворюються у випадковій послідовності.

Обчислення індексу рівня чутливості  $d'$  до складових музичного сприйняття відповідно до кожного завдання здійснюється за допомогою формули:

$$d' = \frac{x_1 + x_2 \dots + x_n}{N} \quad (3.4)$$

де  $d'$  – середнє значення показника;

$x_1 + x_2 \dots + x_n$  – сума значень за показниками;

$N$  – кількість показників у критерії.

Всі аудіофайли створено в DAW-станції Cubase LE AI Elements 8 64bit, для зберігання оптимальної якості та розміру експортовано в MPEG Audio Layer III (MP3) з частотою дискретизації 44,100 кГц, 128 кбіт/с. Субтести для діагностики відчуття ритму також створено в DAW-станції Cubase 8 тембром «Snare Drum». Використані музичні зразки зведені та відредаговані для досягнення оптимального звучання через навушники AKG K240 STUDIO на рівні звукового тиску 60 дБ.

Другим етапом вхідної діагностики є *визначення рівня початкової музичної підготовки* досліджуваної категорії здобувачів. Цей етап передбачає вивчення рівня музично-виконавської та музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичної підготовки.



Для визначення рівня загальної музичної підготовки було застосовано комплекс завдань, за допомогою яких діагностують:

- рівень музично-теоретичної підготовки;
- рівень володіння технічними навичками;
- рівень самостійності.

Діагностування та оцінювання *рівня початкової музичної підготовки* майбутніх учителів музичного мистецтва за вказаними параметрами проводиться за 12-ти бальною системою, де 1 бал – здобувач не володіє музичною грамотою та музичним інструментом, 12 балів – здобувач на належному рівні володіє музичною грамотою та музичним інструментом. Результати тестування вносяться в карту вхідної діагностики, побудовану на базі табличного процесора Microsoft Excel. Обчислення відбувається у два етапи:

1. Обраховується середнє арифметичне значення всіх показників у межах визначеного критерію.

2. Визначається середнє арифметичне значення всіх критеріїв тестування.

Результатом вимірювання рівня загальної музичної підготовки є загальна кількість балів, отримана вступником, що вказує на рівень його підготовки.

Розглянемо приклад проведення вхідної діагностики здобувача освіти Степана А. (табл. 3.9). На *першому етапі* діагностики (визначення рівня музичних здібностей) було зафіксовано такі результати:

Таблиця 3.9

**Результати визначення рівня музичних здібностей  
здобувача освіти Степана А.**

№	Субтест	Бали
1	Мелодія	1
2	Ритм	0
3	Ритм-мелодія	0,5
4	Акцент	0
5	Темп	0,5
6	Тембр	1
7	Тюнінг, або точність слуху	0,5
	<b>Загальний бал</b>	<b>3,5</b>

Результати *першого* діагностичного етапу вказують на те, що рівень музичних здібностей здобувача освіти Степана А. становить 3,5 бала. При цьому необхідно зазначити наявність музичних задатків, позитивний результат під час тестування звуковисотного та тембрального слуху, середній рівень відчуття темпу та точності слуху, низький рівень відчуття ритму та акценту.

На *другому* етапі діагностики (визначення рівня початкової музичної підготовки) було отримано такі результати (табл. 3.10):

Таблиця 3.10

**Результати визначення стану початкової музичної підготовки  
здобувача освіти Степана А.**

<b>Критерій</b>	<b>Показник</b>	<b>Бали</b>
Музично-теоретична підготовка	Загальна обізнаність в сучасній музичній культурі	7,00
	Знання елементарної теорії музики	4,00
	<b>Загальна оцінка</b>	<b>5,50</b>
Володіння технічними навичками	Володіння навичками звукоутворення	4,00
	Володіння правою та лівою клавіатурами	4,00
	Рівень володіння міхом	4,00
	Навички самостійного розбору творів	3,00
	Навички практичної роботи над музичним твором	3,00
	<b>Загальна оцінка</b>	<b>3,60</b>
Рівень самостійності	Визначення тональності твору та розміру	1,00
	Визначення аплікатури та міху	1,00
	Розбір нотного тексту	1,00
	Читання нотного тексту з аркуша	1,00
	Робота над динамічними відтінками, інтерпретація твору	1,00
	Здатність до самостійного вивчення музичних творів	1,00
	<b>Загальна оцінка</b>	<b>1,00</b>
	<b>Загальний бал</b>	<b>3,37</b>

Результати діагностики рівня початкової музичної підготовки здобувача освіти Степана А. вказують на низький рівень музично-теоретичної підготовки й володіння технічними навичками та нульовий рівень самостійності. Таким чином, у здобувача освіти Степана А. можна констатувати майже повну відсутність музичного досвіду.

Підсумовуючи результати вхідної діагностики загальної музичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва Степана А., робимо

висновок про те, що його музичні здібності відповідають середньому рівню (3,5 бала), загальна музична підготовка відповідає низькому рівню (3,37 бала).

Для втілення *другого кроку* було визначено критеріальну базу перевірки дієвості проєктованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання та виокремлено п'ять факторів, які повною мірою відповідають цілям дослідження: *широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність* (за В. Ясвіним). З точки зору якості та типології середовище проаналізовано за допомогою параметра «модальність» (за підходом Я. Корчака) (п.п. 2.3). Як інструмент для вимірювання стану сформованості персонального освітнього середовища було використано кваліметричний метод. Як метод соціологічного дослідження було застосовано анкетування, при цьому основною методикою була форма колективного судження.

За допомогою цих показників було вивчено умови навчання, які впливають на рівень підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Детально результати вивчення рівня персонального освітнього середовища представлено в розділі п.п. 3.1.

Як було зазначено в п.п. 2.1, *основний етап* проєктування ПОС спрямований на наповнення змісту основних сфер персонального освітнього середовища для формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти.

Розкриємо зміст експериментальної роботи щодо формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду у спроектованому персональному освітньому середовищі.

*Мотиваційна сфера* персонального освітнього середовища професійної підготовки вказаної категорії здобувачів сприяє формуванню їхньої фахової компетентності через підвищення зацікавленості до опанування професії, музично-виконавської діяльності та прагнення розширити власний світогляд. У її межах забезпечується вплив на бажання здобувачів освіти щодо професійної самореалізації, самовдосконалення, цікавість до музично-виконавської творчості, а також комунікативні та амбіційні мотиви.

Для формування позитивної мотивації було актуалізовано такі її складові:

- особистісне переконання в необхідності опанування музичного мистецтва;
- відвідування музичних занять у закладах загальної середньої освіти та музично-виховних заходів закладах дошкільної освіти;
- заохочення до оволодіння новітніми технологіями навчання та практичними вміннями з метою їхнього подальшого застосування в професійно-педагогічній діяльності;
- підвищення інтересу до творчої самореалізації.

Під час експериментальної роботи в ролі інструменту впливу на рівень вмотивованості майбутнього вчителя музичного мистецтва активно використовувались такі чинники, як власний приклад викладача, його ініціативність та цілеспрямованість. На заняттях зі здобувачами без музичного досвіду педагог виконував музичні твори, демонструючи свій виконавський рівень, можливості музичного інструменту, його тембр, динамічні можливості, технічну та жанрово-стильову виконавську специфіку. Слід зазначити, що сильне враження на музиканта-початківця справляє яскраве виконання викладачем естрадної, народної або джазової п'єси.

Для підвищення рівня мотивації тих, що навчаються, активно застосовувалися концертні виступи. Слід відмітити, що цей вид діяльності доступний здобувачам з достатнім рівнем музично-виконавської підготовки. Сцена має свою зворушливу атмосферу, вимагає кропіткої підготовки, залучення вольових якостей, створює у здобувачів освіти підвищений емоційний стан та формує високий рівень відповідальності. Прагнення отримати визнання серед одногрупників та викладачів стимулює внутрішні ресурси майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виступи на заходах, організованих на кафедрі або на академічному рівні, участь у музичних конкурсах вказують на достатньо високий виконавський рівень того, хто навчається, та свідчать про розвинену фахову компетентність.

Здобувачі освіти, які тільки починають свій творчий шлях та не мають достатньої музично-виконавської підготовки, під час концерту також

перебувають за кулісами, поряд зі своїми більш досвідченими колегами. Вони виступають лише в ролі спостерігачів, але така пасивна участь у концерті також дає можливість поринути у творчу атмосферу, бути в центрі подій, відчувати схвильований стан артиста. Усе це створює потужний мотиваційний вплив.

Активно під час експерименту використовувались такі чинники розвитку мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва, як гра викладача в ансамблі зі здобувачем освіти, перегляд відеозаписів виступів музичних виконавців та п'єс, що вивчаються, вивчення творчості видатних музикантів, використання адаптованого репертуару та полегшених перекладень популярних музичних творів.

Особливе значення має гра в ансамблі з викладачем. Хочемо відзначити надзвичайність та цікавість ансамблевої гри, яка дає можливість відтворити більш складну фактуру твору, яскравіше відобразити задум автора, отримати естетичну та музичну насолоду від своєї праці. Природно, що в цій ситуації складнішу партію виконує педагог. Він веде за собою здобувача, інколи компенсує його виконавські вади, допомагає йому відчувати значущість у цьому процесі, створює повноцінну музично-виконавську композицію.

Під час експерименту ті, хто навчаються, відвідували музичні заняття в закладах загальної середньої освіти та музично-виховні заходи в закладах дошкільної освіти. Так, доброю традицією стало відвідування майбутніми вчителями музичного мистецтва музично-виховних онлайн-заходів в ЗДО № 411, 416, ЗЗСО № 147. Заняття проводились на такі теми: «Осінь-чарівниця», «Дружба і товаришування», «Бережи свої та шкільні речі». Здобувачі освіти брали участь у підготовці занять, із зацікавленням спостерігали за їх перебігом, висловлювали свої думки та побажання.

Важливим доповненням до питання мотивації є перегляд онлайн-концертів та відеозаписів митців-музикантів. З появою інтернет-технологій цей вид діяльності дав можливість переглядати в зручний час виступи видатних музикантів. Як відомо, у всіх митців є свій стиль, почерк, манера поведінки, шарм та харизма, які становлять інтерес для початківців. Майбутні вчителі музичного

мистецтва із задоволенням переглядають відеозаписи відомих виконавців та мають можливість ознайомитися з їхньою манерою поведінки на сцені, характером виконання, такими нюансами, як постановка рук, посадка з інструментом, аплікатура, динаміка тощо. Із зацікавленістю було переглянуто концерти Національного академічного оркестру народних інструментів України, виступи баяністів-віртуозів І. Чурилова та Д. Жарікова, архівні записи дуету баяністів І. Снедкова й В. Міщенко, виступи Б. Мірончука.

Під час експерименту для досліджуваної категорії здобувачів викладачі створювали спрощені перекладення творів. Нерідко почута у виконанні того чи того музиканта п'єса стає творчою метою для музиканта-початківця, який прагне її вивчити. Але часто цей твір є складним для виконання здобувачем освіти. Вихід із ситуації, що склалась, дає виконання полегшених або адаптованих (під певні інструменти або виконавські можливості) перекладень музичних творів. Існує доволі велика кількість таких перекладень для різних інструментів у різних стилях та жанрах, але цього списку не завжди достатньо, особливо якщо це твір сучасного, ще маловідомого композитора. У такому разі викладачі самі створюють полегшені чи адаптовані перекладення відповідно до виконавських можливостей своїх здобувачів освіти.

Для підвищення рівня мотивації під час експерименту застосовували гру під фонограму (мінусовку). Цей вид творчості є свого роду різновидом ансамблевого музикування, коли партію супроводу виконує не інший музикант, а записаний трек. Він може бути записаний на акустичному інструменті іншим музикантом або створений на синтезаторі чи комп'ютері за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. Такий вид музикування збільшує ефект музичного представлення для здобувача освіти з невеликим виконавським досвідом і має значний мотиваційний вплив. Здобувач одержує можливість виконати на публіці улюблений чи популярний твір, отримати естетичне задоволення.

Логічним продовженням методики проектування персонального освітнього середовища означеної категорії здобувачів є *креативна сфера*, яка сприяє формуванню фахової компетентності через проходження різноманітних етапів

особистісної трансформації. Ці етапи охоплюють розвиток здібностей у виявленні та постановці проблем, генерації та втіленні різноманітних ідей, здатності до нестандартного мислення та покращення об'єкта шляхом внесення додаткових елементів, а також вміння ефективно розв'язувати різноманітні завдання. Крім того, цей аспект сприяє розвитку творчого потенціалу як чинника позитивного особистісного зростання.

Як було зазначено в п.п. 2.3, досліджуваній категорії здобувачів притаманні такі риси, як значний інтелектуальний потенціал, можливості рефлексії та мотиваційно-вольової сфери, прагнення до самостійності та самореалізації, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю, особлива мотивація на розв'язання професійних проблем, збагачення досвіду, мотивація досягнень (зацікавленість). Характерною рисою таких здобувачів є активність абстрактного мислення, прагнення до невідкладної реалізації здобутих знань і вмінь.

Для досягнення креативного ефекту під час експерименту використовувались інноваційні методи навчання (кейс-методи, метод проєктів, творчі завдання, створення синквейнів, складання інтелект-карт як інструменту візуалізації інформації).

Під час експерименту в роботі з означеною категорією здобувачів змінено роль викладача в освітньому процесі. Педагог перестав бути формальним ретранслятором інформації. У його функціоналі з'явилися такі обов'язки, як керівництво факультативом, інструктування менторів, стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду до загального та професійного розвитку, створення умов для їх самостійності. Професійна діяльність викладача спрямована не на те, щоб бути першоджерелом фахової інформації, а на те, щоб допомагати знаходити тому, хто навчається, потрібну інформацію, аналізувати її та користуватися нею.

Особливістю креативної сфери спроектованого середовища є його інноваційний характер. Специфіку інноваційних процесів персонального освітнього середовища в експериментальному дослідженні реалізовано крізь призму синергетики (п.п. 2.3).

Як було зазначено, у центрі нашого дослідження перебувають майбутні вчителі музичного мистецтва без музичного досвіду, професійна підготовка яких обмежує застосування традиційних, програмних методів навчання та потребує нестандартних інноваційних рішень. Тому під час проведення експерименту активно використовувалось педагогічне регулювання.

Основними ознаками феномену педагогічного регулювання є несподіваний характер, раптовість виникнення, своєрідна «непідготовленість». Внутрішнім проявом педагогічного регулювання є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечність між початковим задумом та новим, вдалим рішенням педагога, яке виникло безпосередньо на занятті. Відбувається прояв одного з основних законів діалектики – єдності та боротьби протилежностей.

Для здійснення педагогічного регулювання ми використовували вільне поєднання різних видів музично-виконавської діяльності та словесного експромту. Слід відмітити, що в цьому випадку велике значення має рівень загальної культури педагога, його психолого-педагогічна грамотність та ерудиція. У непередбачених заздалегідь ситуаціях освітньої комунікації, під час яких виникає необхідність педагогічного регулювання, викладач, розв'язуючи суперечності між запланованим і несподіваним перебігом освітнього процесу, використовує спеціальні музично-виконавські та виконавсько-мовленнєві вміння, педагогічна доцільність застосування яких виникає безпосередньо під час заняття. Ці вміння є об'єктивною передумовою застосування педагогічного регулювання та слугує важливим елементом у роботі з досліджуваною категорією здобувачів.

Під час експерименту на заняттях викладачі активно використовували вміння читати з листа, транспонувати, добирати мелодії на слух, імпровізувати та варіювати; створювали різні варіанти виконання твору; завдяки жестам, міміці, артикуляції показували напрям руху мелодії, її стрибки; використовували спеціальні, інструментальні прийоми керування музичною діяльністю здобувачів освіти.

Доволі часто трапляються випадки, коли здобувачеві освіти не подобається твір, який він розучує, тобто виникає необхідність термінової зміни програми.



Педагог на занятті добирає нову п'єсу, програє на музичному інструменті для здобувача освіти запропоновані варіанти. Така непередбачувана зміна програми не має бути несподіваною для викладача та виглядати абсолютно природно. Виконання запропонованих творів має бути якісним, невимушеним, ефектним, має супроводжуватись словесним поясненням з метою зацікавлення того, хто навчається. Додатково застосовувались виконавсько-мовленнєві уміння – здатність педагога поєднувати розповідь про музику з ілюстративним показом відповідного музичного матеріалу.

Важливими чинниками щодо формування фахової компетентності в межах креативної сфери є застосування інноваційних методів навчання. Під час експерименту здобувачі виконували такі завдання, як створення есе на задані та довільні теми, використовували кейс-технології, створювали інтелект-карти, синквейни, виконували творчі завдання. Наведемо приклад створеного синквейну здобувачкою освіти Таїсією О.

*Лад*

Мажорний, мінорний

Веселий, сумний, різноманітний

Тільки музиканти розуміють їх значення

Музика

Наведемо приклади синквейну, створеного здобувачем освіти Степаном А.

*Фортепіано*

Голосно, тихо

Лунає чарівна музика

Кожна людина хоче навчитись грати

Інструмент

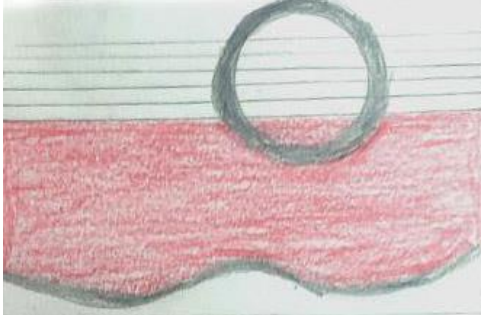

Використання синквейнів у роботі зі здобувачами без досвіду сприяє прискореному вивченню та більш детальному засвоєнню матеріалу.

Реалізації креативної сфери, особливо у здобувачів без музичної освіти, сприяє виконання творчих завдань. З великим інтересом ті, хто навчаються, виконували творче завдання, у якому вони мали передати візуальний образ того

чи того музичного поняття: звуку, паузи, звукоряду та ін. Наведемо фрагмент творчого завдання, який підсумовує процес засвоєння музичних понять (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

### Творче завдання щодо створення візуальних образів музичних понять

№ з/п	Поняття	Зміст поняття	Візуальний образ
1	Звук	Фізичне явище, викликане коливанням пружного тіла	
2	Звукоряд	Послідовне розташування звуків музичної системи у висхідному та низхідному напрямках	
-	-	-	-
11	<b>diminuendo</b> (дімінуендо) 	Поступове послаблення гучності звучання	
12	<b>p</b> (piano) (піано)	Тихо	

Через брак музично-теоретичних знань здобувачі освіти мають низький ступінь розуміння поняття, яке необхідно зобразити, тому їм необхідно неабияк пофантазувати та скористатись інтуїцією, щоб виконати завдання.

Попри вік здобувачів такий вид роботи викликає їхню зацікавленість, сприяє прискореному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню музично-поняттєвої бази, задоволенню художньо-естетичних нахилів. Приклад повністю виконаного завдання здобувачкою освіти Таїсією О. наведено в додатку Ф.

*Діяльнісна сфера* персонального освітнього середовища забезпечує формування музично-виконавської та музично-теоретичної складових фахової компетентності. Ця сфера реалізується шляхом організації факультативних занять, наставницького супроводу, використання адаптивного підходу, відвідання конкурсів та фестивалів як слухачі, а також упровадження експрес-програми для коригування недоліків у підготовці досліджуваної категорії здобувачів.

Для формування фахової компетентності таких здобувачів запроваджено роботу факультативу «Навчаючи навчаємося» із залученням як менторів здобувачів освіти старших курсів. З метою організації роботи факультативу було розроблено методичні рекомендації для здобувачів освітнього рівня «бакалавр», затверджені на засіданні науково-методичної ради Харківської гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 2 від 08.11.2023) [183]. Фрагмент методичних рекомендацій наведено в додатку Х. Наведемо їх зміст:

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як головний аспект його професійної підготовки.....	6
Перші кроки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	13
I. ПЛАНИ-КОНСПЕКТИ ЗАНЯТЬ ФАКУЛЬТАТИВУ.....	16
МОДУЛЬ № 1. ВЗАЄМОДІЯ З МУЗИЧНИМ ІНСТРУМЕНТОМ.....	18
МОДУЛЬ № 2. ТЕХНІЧНИЙ.....	26
МОДУЛЬ № 3. ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ.....	28
II. КАРТА САМОДІАГНОСТИКИ ЗДОБУВАЧА БЕЗ МУЗИЧНОГО	50

ДОСВІДУ .....	
III. КОРИГУВАЛЬНА КАРТА ДІЯЛЬНОСТІ МЕНТОРА.....	52
БАНК ВИКОНАВСЬКОГО РЕПЕРТУАРУ .....	57
Список рекомендованої літератури.....	103
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	106

Методичні рекомендації розкривають загальні принципи формування початкових музичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, містять теоретичний матеріал та банк виконавського репертуару для надання початкової музичної підготовки вказаній категорії здобувачів.

Розкриємо зміст експерименту щодо організації роботи факультативу. Під час проведення експерименту заняття проводили ментори під керівництвом викладачів.

Для здобувачів освіти перших курсів різновікове освітнє співробітництво в межах факультативу відіграло важливу роль. З точки зору адаптивних процесів різнорівневе співробітництво – це одна з педагогічних умов забезпечення безболісного переходу із закладу загальної середньої освіти до закладу вищої освіти. Незвичність освітнього формату надає вагому емоційну підтримку, підвищується зацікавленість, мотивація до навчання, якість засвоєння освітнього матеріалу, збагачується арсенал засобів спілкування з іншими студентами.

Така організація освітнього процесу дає можливість викладачеві організувати вивчення матеріалу таким чином, щоб старші здобувачі узагальнювали способи своїх дій, знань та вмінь з позиції іншої людини.

Під час проведення експерименту ключове значення мала підготовка ментора до занять. Саме під час підготовки він планує заняття, намагається передбачити виникнення можливих складнощів. Така робота більш ефективна, ніж підготовка до контрольної роботи чи іспиту. Розуміння позиції іншого

студента, вміння передбачати помилки й шукати шляхи їхнього розв'язання – ці дії формують власну контрольну-оцінювальну діяльність.

Окрім того, наставник має можливість організувати будь-який вид навчальної діяльності, розробляти його умови, правила, контролювати та оцінювати перебіг подій. Слід відмітити, що навички та вміння, які він має, використовуються більш продуктивно та містять елементи творчості. Це викликано тим, що він є повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності.

У межах роботи факультативу запроваджено роботу «Експрес-програми для усунення недоліків у підготовці здобувачів освіти», яка має персоналізоване спрямування та містить «Карту самодіагностики здобувача без музичного досвіду (додаток М 1) та «Коригувальну карту діяльності ментора» (додаток М 2).

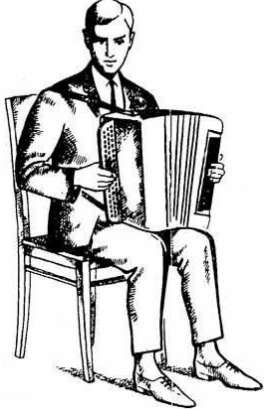
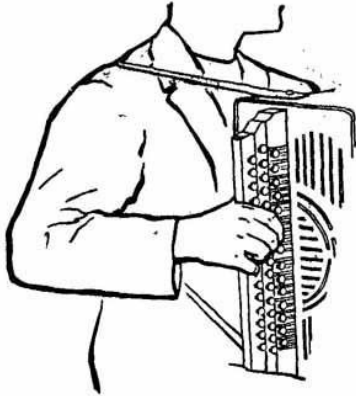
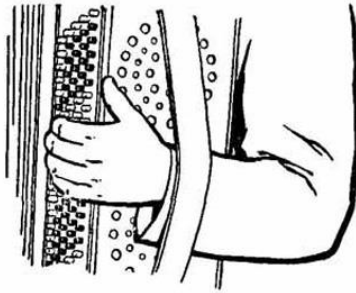
Розглянемо алгоритм роботи того, хто навчається, з «Картою самодіагностики здобувача без музичного досвіду». Якщо під час самопідготовки при взаємодії з інструментом, працюючи над тим чи тим завданням, у здобувача виникають складнощі, то він:

1. За допомогою візуального образу визначає блок проблем.
2. На основі самодіагностики на доступному для себе рівні ідентифікує ознаки проблеми.
3. За можливості самотужки знаходить розв'язання проблеми.
4. Відмічає в «Карті самодіагностики» пункт з визначеними ознаками проблеми.
5. Продовжує працювати самостійно над іншим музичним матеріалом або завданням.

Наведемо фрагмент «Карті самодіагностики здобувача без музичного досвіду» (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

## Карта самодіагностики здобувача без музичного досвіду

№ з/п	Проблема	Ознаки проблеми	Візуальний образ
1	Труднощі при посадці	1. Незручно сидіти, набрякають ноги (порушується кровопостачання ніг). 2. Нестійка посадка. 3. Стискання грудної клітки, напруження плечового пояса, дискомфорт у поперековому відділі.	
2	Проблеми з постановкою правої руки	1. М'язова напруга правої руки. 2. Прогин правої руки в зап'ясті. 3. Напруження плечового поясу та міжреберних м'язів. 4. Помітні зайві рухи кисті.	
3	Проблеми з постановкою лівої руки	1. Занадто високо піднятий лівий лікоть. 2. Притиснуті до долоні четвертий та п'ятий пальці. 3. Занадто сильні удари пальцями по клавіатурі.	

Як було зазначено, у процесі функціонування факультативу обов'язки транслятора знань покладаються на здобувача освіти старших курсів – ментора з нормованим переліком функцій: планування занять, їх проведення та аналіз, добір репертуару та ін. Розглянемо алгоритм його роботи. На занятті він:

1. Аналізує «Карту самодіагностики здобувача без музичного досвіду».
2. Вивчає відмітки учня, з'ясовує правильність його самодіагностики.
3. Співвідносить її з «Коригувальною картою діяльності ментора».

4. За допомогою «Коригувальної карти діяльності ментора» аналізує наявні проблеми.

5. Визначає способи усунення проблем.

6. Приймає рішення щодо усунення проблем.

7. На основі власного досвіду та знань корегує дії щодо усунення проблем.

8. Практична робота щодо усунення труднощів.

Наведемо фрагмент «Коригувальної карти діяльності ментора» (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Коригувальна карта діяльності ментора

№ з/п	Виконавська проблема	Ознаки виконавської проблеми	Способи коригування виконавської проблеми здобувача освіти
1	Труднощі при посадці	1. Незручно сидіти, набрякають ноги (порушується кровопостачання ніг).	1. Підібрати стілець необхідної висоти. 2. Забезпечити три точки опори: на стілець, права нога, ліва нога. 3. Забезпечити правильну посадку: на половині жорсткого стільця. 4. Стілець не має бути поворотним.
		2. Нестійка посадка.	1. Перевірити розташування ніг. 2. Дещо висунути вперед ліву ногу відносно правої. 3. Не допускати надлишкове висунування ніг вперед. 4. Не допускати розташування лівої ноги під стільцем.
		3. Стискання грудної клітки, напруження плечового пояса, дискомфорт у поперековому відділі.	1. Відрегулювати заплічні ремені, щоб запобігти стисканню грудної клітки та сутулості. 2. Не допускати підймання п'яток, ослабити заплічні ремені. 3. Стежити за вертикальним положенням інструмента.
2	Проблеми з постановкою правої руки	1. М'язова напруга правої руки.	1. Дотримуватись правильної постановки правої руки. 2. Стежити за тим, щоб пальці правої руки були заокруглені. 3. Стежити за м'язовою свободою правої руки. 4. Мензура клавіатури має відповідати розміру кисті.

Розглянемо етапи створення та проведення занять факультативу «Навчаючи навчаємося» на основі різновікового освітнього співробітництва.

1 етап – організаційний. Визначається здобувач освіти, з яким буде проведено заняття. Викладач інструктує ментора щодо змісту заняття, визначається музичний твір для опрацювання.

2 етап – підготовчий. На цьому етапі наставник обмірковує структуру заняття, окреслює етапи роботи над музичним твором, систему завдань. Викладач консультиє його щодо освітніх методів, проводить короткий інструктаж з роз'ясненням завдань та цілей усіх учасників освітнього процесу, визначає часовий регламент для кожного виду робіт. Відбувається підготовка допоміжних засобів навчання.

3 етап – практичний (проведення заняття):

3.1. Звернення учня до ментора з картою самодіагностики.

3.2. Опрацювання ментором «Карти самодіагностики учня».

3.3. Порівняння «Коригувальної карти ...» з «Картою самодіагностики ...».

3.4. Визначення виконавських проблем учня.

3.5. Практичне відпрацювання виконавських навичок учня.

4 етап – рефлексивний (підбиття підсумків заняття).

На цьому етапі викладач спілкується окремо з ментором та підопічним. Відбувається обговорення та аналіз заняття, педагог оцінює діяльність обох здобувачів освіти, створює ситуацію успіху, висуває ідеї майбутніх занять. Відповідно до поставлених завдань, рівня підготовки наставника та здобувача освіти кількість етапів та їх наповнення може варіюватись.

До ключових обов'язків ментора під час роботи факультативу «Навчаючи навчаємося» належить розв'язання музично-педагогічних завдань. Участь у факультативі сприяє позитивним змінам у досвіді ментора, забезпечує формування його музично-педагогічних компетентностей:

1. Практичне освоєння музично-педагогічної діяльності, набуття першого викладацького досвіду.

2. Розвиток потреби в самоосвіті та самовдосконаленні.

3. Набуття досвіду музично-педагогічних (науково-методичних) досліджень.



4. Аналіз та узагальнення музично-педагогічного (методичного) досвіду викладачів закладів вищої освіти.

5. Використання наукових принципів та методів при підготовці та проведенні занять.

6. Складання орієнтовного плану, який включає весь цикл роботи над музичним твором.

7. Уміння завчасно готувати практичні заняття, предметно аналізувати та узагальнювати, об'єктивно оцінювати музикування на заняттях своїх підопічних.

8. Використання активних методів навчання: діалог, дискусія, розв'язання проблемних питань.

9. Робота з нотною літературою, вдалий добір нотного матеріалу відповідно до можливостей здобувачів освіти.

10. Планування, визначення мети та цілей заняття.

11. Інтеграція знань та вмінь, отриманих під час вивчення всіх дисциплін навчального плану, їх адаптація до конкретних практичних умов.

12. Оволодіння навичками просвітницької діяльності в галузі музично-педагогічної освіти.

Унаслідок організації факультативу «Навчаючи навчаємося» змінюються функції викладача та умови його роботи. За таких умов педагог набуває функцій менеджера освітнього процесу, має можливість економити власний час. У нього є змога спостерігати за перебігом заняття, надавати необхідну допомогу. Результатом функціонування факультативу є формування різних рівнів педагогічних умов, які утворюють трирівневу систему педагогічної взаємодії: викладач – ментор – здобувач без музичного досвіду.

Результатом реалізації «Експрес-програми для усунення недоліків» є значне зменшення кількості часу для набуття досліджуваною категорією здобувачів початкового музичного досвіду, з'ясування та виправлення помилок, активізація суб'єкт-суб'єктних відносин та каналу зворотного зв'язку між підопічним та ментором, частину роботи щодо з'ясування проблем виконує підопічний, у якого

формуються та розвиваються навички самодіагностики, відбувається формування фахової компетентності.

Упровадження факультативу дозволяє досягти максимального персоналізованого спрямування, оскільки дає можливість суто індивідуально добирати методи для усунення тих чи тих музично-виконавських утруднень. Використання «Коригувальної карти діяльності ментора» та «Карті самодіагностики здобувача освіти без музичного досвіду» сприяє автоматизації діагностики проблем та прийняття педагогічних рішень. Створюється персоналізований освітній вплив на окремо взятого здобувача вищої освіти з метою прискорити опанування початкових музичних знань та умінь, що своєю чергою позитивно впливає на перебіг адаптивних процесів, зокрема забезпечує безболісний перехід із закладу загальної середньої освіти до закладу вищої освіти. Під час роботи «Експрес-програми» у музикантів-початківців створюється ситуація успіху, спрямована на вироблення в них внутрішньої суб'єктної позиції, відкритого, активного, стійкого й усвідомленого ставлення до музично-педагогічної діяльності.

Запропонована «Експрес-програма для усунення недоліків» ефективно себе зарекомендувала під час роботи зі здобувачами освіти з мінімальним або незначним рівнем музичного досвіду. Застосування цієї технології дає можливість «згадати» отримані колись музичні знання, збагатити їх, персоналізувати освітній процес, створити середовище для розвитку індивідууму, мотивувати та дати поштовх для здобуття фундаментальних музично-педагогічних знань та, як результат, сформувати фахову компетентність.

Реалізація другої складової діяльнісної сфери ПОС (музично-теоретична підготовка) щодо формування фахової компетентності відбувалась шляхом упровадження адаптивного навчання (за Г. Єльніковою). Об'єктом упровадження обрано тему «Звукоряд» дисципліни «Елементарна теорія музики» (ЕТМ). Реалізовано вивчення теми через визначення фаз адаптивного навчання (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

### Фази реалізації адаптивного навчання на прикладі теми «Звукоряд»

№	Фаза	Зміст фази
1	2	3
1	Аналітична фаза	Складається термінологічний апарат теми: звукоряд, октави, складові та літерні позначення нот, позначення октав, темперований стрій, знаки альтерації, енгармонізм.
2	Фаза визначення логічних зв'язків	Встановлюються логічні зв'язки з поняттями, що були вивчені на попередньому занятті (тема «Звук»).
3	Фаза виокремлення специфіки понять	Вивчення основних понять теми. Звукоряд, позначення звуків октави, темперований та нетемперований стрій, дієз, дубль-дієз, бемоль, дубль-бемоль, енгармонізм.
4	Фаза формування елементарних умінь	Вивчення суті понять: звукоряд, октави, складові та літерні позначення нот, октави, стрій, знаки альтерації, енгармонізм. З якою метою вживаються знаки альтерації? Слуховий аналіз.
5	Закріплювальна фаза	Закріплення вивченого матеріалу. Виконується ряд вправ, що подаються в порядку від простого до складного. Організується командна робота, використовується взаємооцінювання, коментування. Викладач акцентує на успіху кожного здобувача, заохочує до активного навчання.
6	Конструктивна фаза	Виконання завдань на конструктивному рівні. Практична робота з урахуванням внутрішнього взаємозв'язку між вивченими елементами. Побудова хроматичних та діатонічних інтервалів, енгармонічна заміна звуків та ін.
7	Творча фаза	Перенесення вивчених понять в нову ситуацію. Застосування здобутих знань в інших октавах, тональностях. Формування базових понять для наступних тем.

З огляду на специфіку музично-теоретичних дисциплін структурування матеріалу за допомогою визначення фаз значно збільшує ефективність засвоєння матеріалу здобувачами освіти без музичного досвіду.

*Особистісна сфера* персонального освітнього середовища створює умови для розвитку і виявлення індивідуальних рис здобувачів освіти та формується через постійну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. Ця сфера забезпечує побудову індивідуальної освітньої траєкторії, позитивний морально-психологічний клімат на заняттях під час спілкування з викладачем та ментором,

впливає на формування фахової компетентності безпосередньо через розвиток індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей та якостей особистості,

Під час проведення експерименту особливу увагу було приділено морально-психологічному клімату на заняттях, якості взаємин з ментором та викладачем. Такий підхід має особливе значення для здобувачів освіти, які не мають музичного досвіду, потребують додаткової уваги та додаткових адаптивних заходів щодо пристосування до нових освітніх умов.

Для задоволення індивідуальних особливостей та здібностей здобувачів, розвитку їхніх музичних задатків, сприяння формуванню фахової компетентності персоналізація освітнього середовища відбувалась через застосування механізму створення індивідуальної освітньої траєкторії. Цей процес реалізовано за допомогою матричного моделювання з використанням сфер ПОС та визначених критеріїв музичного досвіду, а саме: музично-теоретичної підготовки, володіння технічними навичками та рівня самостійності.

Процес створення індивідуальної освітньої траєкторії відбувається в два кроки:

1. Перший крок – діагностичний, реалізується за допомогою матричного моделювання.

2. Другий крок – прогностичний, реалізується за допомогою графіка «Лінія тренду» MS Excel.

*Втілення діагностичного кроку.* На матриці прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії по вертикалі наведено критерії та показники музичного досвіду, по горизонталі – сфери персонального освітнього середовища досліджуваної категорії здобувачів. Для зручності користування комірки вертикального стовпця (складові ФК) – пронумеровані, комірки горизонтального ряду (компоненти ПОС) позначені буквами А, Б, ... Е. На їх перетині знаком «+» відмічено клітинки, які вказують відповідність певного показника та сфери ПОС, яка впливає на його формування. Подвійний знак «++» вказує на необхідність повторного вивчення матеріалу здобувачем освіти. Оцінювання здійснюється за Європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС). Загальний бал

обраховується як середнє арифметичне значення відповідних показників. Фрагмент матриці наведено в табл. 3.15.

Таблиця 3.15

## Матриця прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії (фрагмент)

Кригерій	Показник	Сфери ПОС													Способи оцінки
		Особистісна сфера													
		Мотиваційна сфера				Креативна сфера				Діяльнісна сфера					
		Особистісне переконання, власний приклад викладача	Відвідання концертів, конкурсів	Відвідання занять та музично-виховних заходів в ЗЗСО та ЗДО	Гра під (фонограму) мінус	Зміна ролі викладача	Творче опрацювання проблем у підготовці на базі синергетичних підходів	Опрацювання навчального матеріалу на основі візуальних образів	Застосування інноваційних освітніх технологій	Застосування адаптивного навчання	Експрес-програма для усунення недоліків	Факультатив, різномікове співробітництво	Конкурсно-фестивальна діяльність як слухач	ЄКТС	
		А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л	Оцінка	
Музично-теоретична підготовка	Знання нот, знаків альтерації	1													
	1-й часовий період	1.1													
	2-й часовий період	1.2													
	3-й часовий період	1.3													
	Знання тривалостей нот	2													
	1-й часовий період	2.1													
	2-й часовий період	2.2													
	3-й часовий період	2.3													
Загальна оцінка															

Процес прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії розділено на три часових періоди, кожен з яких триває два тижні. Після закінчення кожного періоду відбувається оцінювання освітнього прогресу та контрольний зріз. Для наочності, полегшення прогнозування та зчитування освітньої траєкторії всі три часових періоди розташовані паралельно під відповідним показником. На підставі

отриманої інформації за допомогою графіка «Лінія тренду» в подальшому відбувається прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії.

Розглянемо приклад створення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти Степана А. (додаток Ц). Результати діагностичних процедур (зріз 1) вказують на такі результати:

- музично-теоретична підготовка – 60 балів;
- володіння технічними навичками – 40 балів;
- рівень самостійності – 10 балів.

Таким чином, загальний рівень (середній бал) сформованості фахової компетентності здобувача освіти Степана А. на контрольному зрізі 1 становить 36,6 бала. Рівень музично-теоретичної підготовки та володіння технічними навичками є низьким, рівень самостійності – нульовим.

Наступний етап тестування (зріз 2) відбувається через два тижні навчання за попередніми критеріями. Результати тестування здобувача освіти Степана А. на контрольному зрізі 2:

- музично-теоретична підготовка – 70 балів;
- володіння технічними навичками – 60 балів;
- рівень самостійності – 15 балів.

Загальний рівень сформованості фахової компетентності здобувача освіти Степана А на контрольному зрізі 2 становить 48,3 бала. На цьому етапі помітний незначний прогрес в освоєнні елементарної теорії музики, володіння навичками звукоутворення, правою та лівою клавіатурами, міхом, розборі нотного тексту.

Останній, третій етап тестування (зріз 3) відбувається також через два тижні за тими ж критеріями. Результати тестування здобувача освіти Степана А. на контрольному зрізі 3:

- музично-теоретична підготовка – 80 балів;
- володіння технічними навичками – 75 балів;
- рівень самостійності – 30 балів.

Отже, загальний рівень сформованості фахової компетентності здобувача освіти Степана А на контрольному зрізі 3 становить 61,6 бала. На цьому етапі

помітний прогрес в освоєнні елементарної теорії музики, володінні навичками звукоутворення, правою та лівою клавіатурами, міхом, розборі нотного тексту, читанні тексту з аркуша.

Таким чином, на початку діагностичних процедур (зріз 1) рівень сформованості фахової компетентності дорівнює 36,6 бала. Через два тижні, на другому діагностичному етапі (зріз 2) цей показник становить 48,3 бала. На третьому етапі (зріз 3) рівень досліджуваного показника становить 61,6 бала. За цей період помітне поступове зростання показників, яке залежить у першу чергу від рівня здібностей та вмотивованості здобувача освіти. Отримані результати слугують матеріалом для подальшого прогнозування освітньої траєкторії, професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва без музичного досвіду.

*Втілення прогностичного кроку* – обчислення та прогнозування освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Табличний процесор Microsoft Excel обладнаний інструментами для кількісного прогнозування, зокрема на основі часових рядів. Ці можливості дозволяють створити прогноз на наступний період через поширення (екстраполяцію) даних за минулий часовий період. Часовий ряд – це послідовність даних спостережень, які характеризують зміну певної величини або показника в часі. Кожен елемент часового ряду (рівень ряду) у нашому дослідженні становить 2 тижні. Загальна тривалість активної фази експериментального періоду складає 4 місяці, тобто 8 часових періодів, з яких 3 періоди тестові, а 5 періодів екстраполяційні.

Статистичний метод, який дозволяє визначити аналітичну функціональну залежність, що найбільш об'єктивно відображає дані спостережень, такі як часові ряди, називають регресією. Цю аналітичну залежність використовуємо для прогнозування шляхом екстраполяції даних (поширення цієї залежності на наступні проміжки часу), а саме для прогнозу персональної освітньої траєкторії на основі діаграми «Лінія тренду» MS Excel. Вона вказує тенденцію зміни даних, є інструментом для складання прогнозів.

Для прогнозування ми обрали логарифмічну апроксимацію, що добре описує величину, яка спочатку швидко зростає або убиває, а потім поступово стабілізується. Відображає як позитивні, так і негативні тенденції.

Використовуючи показники, отримані в результаті трьох контрольних зрізів, маємо можливість прогнозувати персональну освітню траєкторію майбутніх учителів музичного мистецтва, тенденцію зростання рівня фахової компетентності, здійснювати поточне коригування освітнього процесу (рис. 3.9). Графік «Лінія тренду» на основі отриманих результатів дає можливість графічно відобразити перебіг процесів, що відбуваються, та спрогнозувати зростання чи падіння показників.

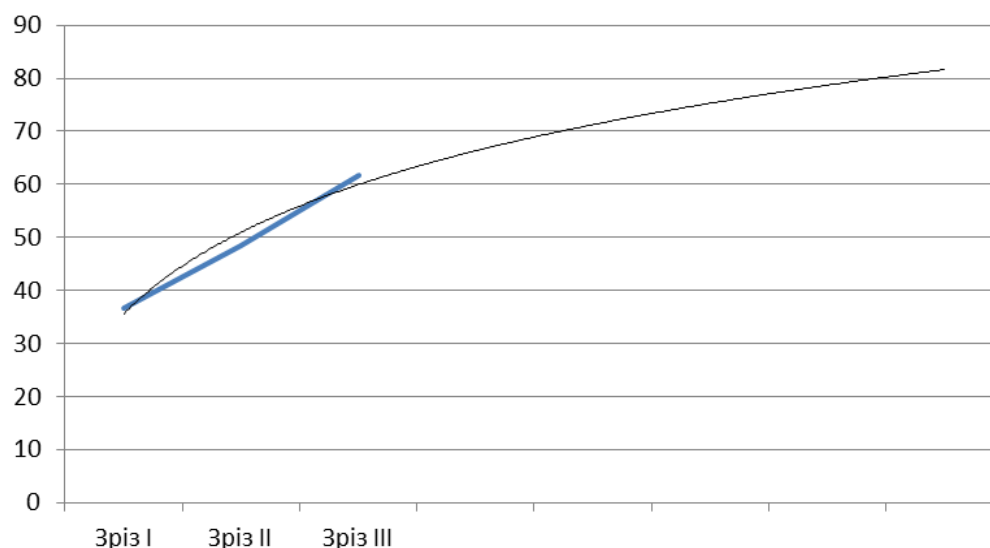


Рис. 3.9. Результати втілення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти Степана А.

Таким чином, прогнозована освітня траєкторія здобувача освіти Степана А. вказує на збільшення рівня загальної музичної підготовки через чотири часові періоди до позначки 80 балів. Запропонований механізм прогнозування освітньої траєкторії майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду



забезпечує суттєве зменшення часу для вироблення керівних педагогічних впливів щодо ефективного формування фахової компетентності.

*Перевірочно-рефлексивний етап* методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва має на меті формування рефлексивних умінь, навичок самооцінювання сформованості фахової компетентності здобувачів освіти, залучення їх до рефлексивної поведінки.

Під час експерименту започатковано проведення рефлексивних тренінгів, що сприяють усвідомленню майбутніми фахівцями власних цінностей, уподобань, їхньому самопізнанню через розвиток здібностей до індивідуальної рефлексії, допомагають зробити висновки про ставлення до себе.

Велику роль відігравав процес підбиття підсумків заняття здобувачем освіти разом з викладачем та ментором на основі рефлексії щодо власних освітніх успіхів.

До рефлексивної роботи залучались і ментори. З ними викладачі також проводили рефлексивні тренінги, під час яких ментори здійснювали аналіз та самоаналіз власної педагогічної діяльності, набували навичок адекватної оцінки особистісних якостей, які визначають їхню фахову компетентність, усвідомлювали, що педагогічна рефлексія має стати складником їхньої педагогічної культури.

За результатами рефлексії ті, хто навчається, здійснюють коригувальні процедури щодо формування фахової компетентності. У цей час педагоги на основі рефлексії результатів освітньої діяльності здобувачів освіти вносять корективи в освітній процес і в діяльність менторів, а саме: додатково відстежується постановка інструменту та рук, проблеми зі звукоутворенням, корегується діяльність менторів, створюються індивідуальні завдання, за необхідності змінюється репертуар, удосконалюються плани-конспекти занять, створюється наочний матеріал.

Наведемо приклад рефлексії, де ментор рефлексує до свого педагогічного досвіду у викладацькій діяльності (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Модель рефлексії ментора щодо рівня свого педагогічного досвіду у викладацькій діяльності.

1. Досвід, сформований через наслідування педагогічного досвіду викладача.

2. Досвід, накопичений на заняттях (вивчення педагогічної та методичної літератури) у процесі опанування фахової компетентності.

3. Досвід власних ідей, абстракцій, узагальнень педагогічно-творчого характеру.

4. Досвід, сформований через наслідування педагогічних підходів (методів, технологій) інших викладачів.

5. Досвід, набутий через вивчення знакової діяльності в педагогічній галузі.

6. Досвід власних ідей, абстракцій, узагальнень педагогічного характеру.

На практиці такий вид діяльності пов'язаний з комбінуванням власного педагогічного досвіду та досвіду інших викладачів [347].

Перебіг формувального етапу експерименту вказує на ефективність залучення здобувачів освіти до створення професійних автобіографій та «Я-концепції» особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це сприяє глибокому рефлексивному осмисленню їхньої майбутньої професійної діяльності, вказує на зміни у творчій орієнтації та сприяє формуванню позитивного ставлення до обраної професії.

Проектуванню освітнього середовища професійної підготовки учителів музичного мистецтва без музичного досвіду сприяло забезпечення теоретично обґрунтованих *організаційно-педагогічних умов*.

Першою педагогічною умовою проектування ПОС є *побудова індивідуальної освітньої траєкторії* досліджуваної категорії здобувачів. Цю умову було виконано шляхом створення індивідуальної освітньої траєкторії як такої, що забезпечує суттєве зменшення часу для вироблення керівних педагогічних впливів щодо ефективного формування фахової компетентності. Для створення індивідуальної освітньої траєкторії обрано матричне моделювання та логарифмічну апроксимацію (графік «Лінія тренду MS Excel»), що добре описує величину, яка спочатку швидко зростає або убиває, а потім поступово стабілізується.

Для реалізації другої організаційно-педагогічної умови проектування ПОС – *запровадження навчання в парах на основі менторської підтримки* – було розпочато роботу факультативу «Навчаючи навчаємося». Суть цієї діяльності полягає у взаємодії здобувачів освіти різного віку та рівня підготовки, коли старший, більш досвідчений здобувач освіти навчає молодшого.

У межах роботи факультативу для розв'язання поставлених завдань та персоналізації освітнього процесу створено «Експрес-програму для усунення недоліків» підготовки здобувачів без музичного досвіду. Експрес-програма складається з «Карти самодіагностики здобувача без музичного досвіду» та «Коригувальної карти діяльності ментора», які мають спільний перелік проблем, але пропонують різні рівні їхнього розв'язання для ментора та здобувача освіти.

Під час експерименту реалізовано *діагностично-коригувальний блок* спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, що передбачає розв'язання таких завдань:

- здійснення моніторингу спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів, що не мають музичного досвіду;
- моніторинг стану сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів;

- за необхідності здійснення коригувальних дій в ПОС професійної підготовки вчителів без музичного досвіду та процесі формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Моніторинг здійснювався шляхом спостереження, педагогічного тестування, опитування здобувачів освіти.

Упроваджено методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та перевірено вплив ПОС на формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти. Наступний етап – узагальнення результатів формувального етапу з метою оцінювання дієвості спроектованого ПОС, порівняння результатів, отриманих на початку та в кінці експерименту.

### **3.3. Аналіз результатів контрольного етапу педагогічного експерименту**

Визначення дієвості спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та рівня сформованості фахової компетентності вказаної категорії здобувачів передбачало обчислення та аналіз отриманих результатів у процесі проведення експерименту на основі діагностичних методик з урахуванням встановлених критеріїв і показників.

Діагностичні вимірювання було проведено на початку та в кінці експерименту.

Для визначення стану персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради за основу взято методику експертизи освітнього середовища В. Ясвіна, яку було адаптовано до умов нашого дослідження.

Результати дослідження стану сформованості персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду в КЗ «ХГПА» у кінці I семестру 2021-2022 н.р. наведені в табл. 3.16.

**Результати дослідження стану сформованості ПОС в КЗ «ХГПА» за  
2021-2022 н.р. (у часткових оцінках фактора)**

Фактор	2021 р.	2023 р.
Широта	0,10	0,15
Інтенсивність	0,10	0,14
Емоційність	0,11	0,15
Мобільність	0,07	0,14
Домінантність	0,16	0,20
Загальна оцінка в частках одиниці	0,55	0,77

Аналіз отриманих результатів вказує на позитивні зміни в рівні сформованості персонального освітнього середовища досліджуваної категорії здобувачів освіти. Проаналізуємо їх.

Підвищення значення фактора «Широта» (0,15) пояснюється залученням здобувачів освіти до участі в конкурсах та фестивалях (як спостерігачі та учасники). Також важливу роль відіграє відвідування закладів культури, участь у проведенні круглих столів, бесід з дітьми мистецтв, артистами, науковцями та можливість відвідувати гуртки.

Збільшенню значення фактора «Інтенсивність» (0,14) сприяв власний приклад викладача, виконання ним на заняттях музичних творів, збільшення часу роботи над певними етапами вивчення п'єси, відвідування концертів, збільшення інтересу до музично-виконавської діяльності та творчості інших музикантів.

Позитивні зміни фактора «Емоційність» (0,15) викликані покращенням морально-психологічного клімату на заняттях; можливістю спілкуватися з педагогами в неформальних умовах, почувати себе психологічно комфортно; появою відчуття підтримки та надання допомоги з боку викладачів щодо адаптації досліджуваної категорії здобувачів до музично-освітнього середовища.

Значне збільшення значення фактора «Мобільність» (0,14) пояснюється передусім створенням умов для засвоєння нетипової інформації через роботу факультативу «Навчаючи навчаємося», спрямованого на підготовку здобувачів без музичного досвіду; наявністю адаптованого нотного матеріалу;

використанням адаптивних освітніх технологій; збільшенням рівня функціональної грамотності.

Зростання значення фактора «Домінантність» (0,20) вказує на підвищення значущості персонального освітнього середовища ЗВО для досліджуваної категорії здобувачів, комфортність перебування в ньому, дієвість застосування інноваційних освітніх технологій, зміну ролі викладача, значущість умов для формування творчого потенціалу.

Таким чином, загальне значення часткової оцінки ПОС досліджуваної категорії здобувачів на завершальному етапі дослідження становить 0,77 бала, що відповідає оптимальному рівню (табл. 3.14).

Для унаочнення результатів наведемо діаграму результатів дослідження (рис. 3.11)

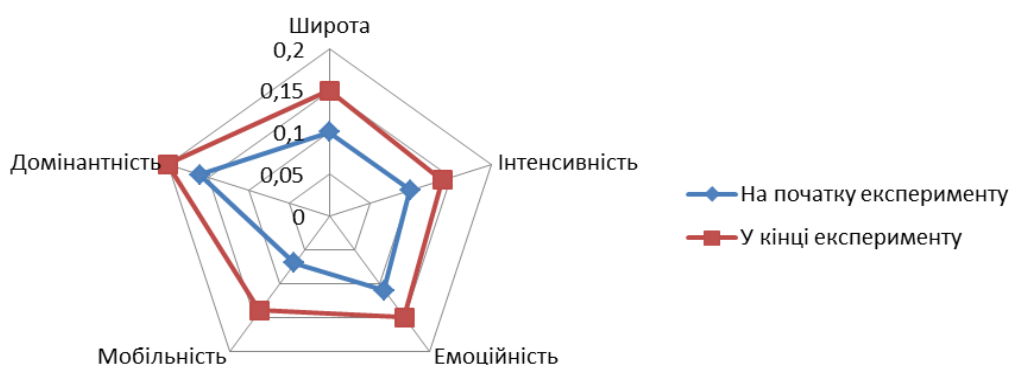


Рис. 3.11. Діаграма результатів дослідження стану персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду (на контрольному етапі).

Визначимо рівень модальності спроектованого ПОС на контрольному етапі експерименту. Для цього було проведено повторне опитування здобувачів освіти, що відображає їхнє суб'єктивне сприйняття персонального освітнього

середовища. Більшість опитуваних (70 %) сприймали середовище як вільне. Це вказує на те, що воно орієнтує майбутніх фахівців на досягнення в професійній сфері та суспільстві.

Отже, отримані результати свідчать про те, що за період формувального етапу експерименту утворилась тенденція до більш вільного ПОС. Головними ресурсами здійснення цього руху є організація роботи факультативу, менторська підтримка освітнього процесу, створення адаптованого нотного матеріалу, застосування сучасних адаптивних, інноваційних методів навчання, можливість здійснення конкурсно-фестивальної діяльності в ролі слухачів.

Це підтверджують і показники векторів «свобода-залежність» (фактор «Широта») та «активність-пасивність» (фактор «Мобільність»).

Рівень фактора «Широта» зріс до значення 0,15, що пояснюється активізацією участі здобувачів у проведенні круглих столів, бесід з діячами мистецтв, артистами; можливістю вибору освітнього мікросередовища та відвідуванні закладів культури (палаці культури, обласна філармонія, театри опери та балету).

Показник фактора «Мобільність» збільшився до рівня 0,14. Це стало можливим завдяки започаткуванню роботи факультативу «Навчаючи навчаємося», спрямуванню освітнього процесу на розвиток функціональної грамотності та особистісного розвитку здобувачів освіти, створенню адаптованого нотного матеріалу, застосування сучасних адаптивних, інноваційних методів навчання, спрямованих на підготовку здобувачів без музичного досвіду.

Проведемо порівняння рівня модальності на початку та в кінці експерименту (рис. 3.12).

Відповідно до типології середовища, виділеного Я. Корчаком, персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду встановлено як «Середовище вільної активності».

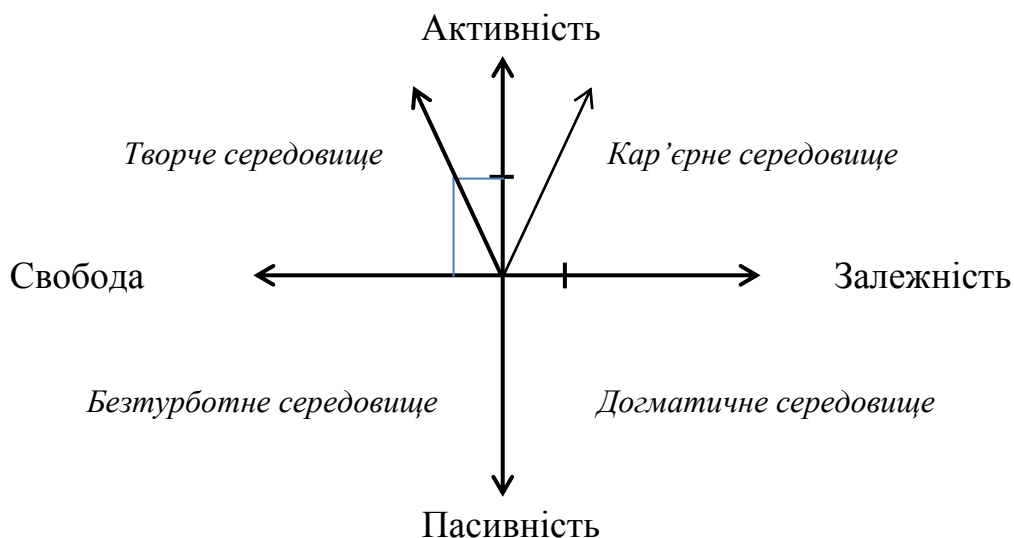


Рис. 3.12. Порівняння коефіцієнта модальності ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду на контрольному етапі дослідження, де тонка стрілка відображає вектор модальності на початку експерименту, товста стрілка – у кінці експерименту.

Таким чином, аналіз отриманих результатів свідчить про те, що на кінець I семестру 2021-2022 н.р. у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради було спроектовано дієве персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

На контрольному етапі експерименту як результат функціонування спроектованого персонального освітнього середовища відбувалось вивчення рівня сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів.

До експериментальної групи увійшли здобувачі освітнього рівня «бакалавр» та «молодший бакалавр» спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (ЕГ) у кількості 20 осіб.

Проведемо аналіз рівня сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів на контрольному етапі експерименту,



спираючись на діагностичні інструменти, визначені в п.п. 3.1, за мотиваційно-аксіологічним, особистісно-творчим та когнітивно-діяльним критеріями.

Унаслідок комплексної діагностики за мотиваційно-аксіологічним критерієм було встановлено позитивні зміни в мотивації до навчання та здобуття фаху.

У табл. 3.17 представлено результати оцінки показників фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів за мотиваційно-аксіологічним критерієм контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту.

Таблиця 3.17

**Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів  
музичного мистецтва за мотиваційно-аксіологічним критерієм на  
контрольному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ	Приріст
		%	%	%
Рівень мотивації до опанування ФК	В	23,53%	40,00%	16,47%
	С	41,18%	35,00%	-6,18%
	Н	47,06%	25,00%	-22,06%
Здатність до рефлексії сформованості ФК	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	35,29%	25,00%	-10,29%
	Н	29,41%	30,00%	0,59%
Потреба в досягненні успіху	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	30,00%	0,59%
	Н	35,29%	25,00%	-10,29%
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>31,37%</b>	<b>43,33%</b>	<b>11,96%</b>
	С	<b>35,29%</b>	<b>30,00%</b>	<b>-5,29%</b>
	Н	<b>37,25%</b>	<b>26,67%</b>	<b>-10,59%</b>

Аналіз результатів вказує на підвищення рівня сформованості фахової компетентності за мотиваційно-аксіологічним критерієм учасників експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, високий рівень сформованості ФК за вказаним критерієм зафіксовано в 43,33 % учасників ЕГ, у той час як у здобувачів КГ – 31,37 %. Середній рівень сформованості ФК за мотиваційно-аксіологічним критерієм продемонстрували 35,29 % респондентів КГ та 30,00 % ЕГ, низький рівень – 31,37 КГ та 43,33 ЕГ. Це зумовлено активним

впливом мотиваційної сфери спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Розглянемо рівень сформованості фахової компетентності за *особистісно-творчим* критерієм. Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати збільшення рівня цього критерію за всіма показниками.

Рівень показників фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів за рефлексивно-особистісним критерієм контрольної та експериментальної груп наведено в табл. 3.18.

Таблиця 3.18

**Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за особистісно-творчим критерієм на контрольному етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ	Приріст
		%	%	%
Здатність до професійного самовдосконалення	В	35,29%	50,00%	14,71%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	29,41%	15,00%	-14,41%
Рівень самооцінки особистості	В	41,18%	50,00%	8,82%
	С	35,29%	40,00%	4,71%
	Н	23,53%	10,00%	-13,53%
Готовність до самоосвітньої діяльності	В	35,29%	50,00%	14,71%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	29,41%	15,00%	-14,41%
Здатність до творчого саморозвитку	В	29,41%	50,00%	20,59%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	35,29%	15,00%	-20,29%
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>35,29%</b>	<b>50,00%</b>	<b>14,71%</b>
	С	<b>35,29%</b>	<b>36,25%</b>	<b>0,96%</b>
	Н	<b>29,41%</b>	<b>13,75%</b>	<b>-15,66%</b>

Аналіз отриманих даних свідчить про зростання рівня фахової компетентності за особистісно-творчим критерієм здобувачів ЕГ порівняно з респондентами КГ. Ця різниця становить 14,71 %.

Високий рівень сформованості показників фахової компетентності демонструють 35,29 % учасників КГ й 50,00 % ЕГ; середній рівень – 35,29 % КГ

та 36,25 ЕГ. Низький рівень цих показників встановлено у 29,41 % респондентів КГ та 13,75 % ЕГ.

Таким чином, динаміка змін фахової компетентності за особистісно-творчим критерієм засвідчує значне підвищення її рівня, яке ми пов'язуємо з впливом креативної та особистісної сфери ПОС. Вважаємо, що саме застосовані педагогічні умови дають можливість набути високого рівня фахової компетентності, а отриманий позитивний освітній досвід забезпечить подальше професійне зростання після навчання.

Найбільш показовими є зміни у формуванні фахової компетентності за *когнітивно-діяльним* критерієм. Показниками цього критерію визначено рівень музично-теоретичної підготовки, рівень володіння музичним інструментом (баян, акордеон) та рівень самостійності щодо вивчення музичних творів (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

**Рівні сформованості фахової компетентності майбутніх учителів  
музичного мистецтва за когнітивно-діяльним критерієм на контрольному  
етапі експерименту**

Показники	Рівні	КГ	ЕГ	Приріст
		%	%	%
Музично-теоретична підготовка	В	41,18%	50,00%	8,82%
	С	35,29%	30,00%	-5,29%
	Н	23,53%	20,00%	-3,53%
Володіння музичним інструментом (баян, акордеон)	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	35,00%	5,59%
	Н	35,29%	20,00%	-15,29%
Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	30,00%	0,59%
	Н	35,29%	25,00%	-10,29%
<b>Узагальнені результати</b>	В	<b>37,25%</b>	<b>46,67%</b>	<b>9,41%</b>
	С	<b>31,37%</b>	<b>31,67%</b>	<b>0,29%</b>
	Н	<b>31,37%</b>	<b>21,67%</b>	<b>-9,71%</b>

Аналіз отриманих результатів демонструє позитивну динаміку всіх показників когнітивно-діяльного критерію. Високий рівень музично-теоретичної підготовки демонструють 41,18 % КГ та 50,00 ЕГ; середній рівень – 35,29 % КГ та 30,00 ЕГ; низький рівень – 23,53 % КГ та 20,00 % КГ.

Високий рівень володіння музичним інструментом спостерігаємо в 35,29 % респондентів КГ та 45,00 % ЕГ. Середній рівень демонструють 29,41 % досліджуваних КГ та 35,00 % ЕГ. Низький рівень цих показників встановлено у 35,29 % майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та 20,00 % ЕГ.

Аналіз рівня самостійності щодо самостійного вивчення музичних творів вказує на такі результати: високий рівень сформованості означеного показника характерний для 35,29 % респондентів КГ та 45,00 % майбутніх фахівців ЕГ; середній рівень – 29,41 % здобувачів КГ та 30,00 % ЕГ; низький рівень – 35,29 % досліджуваних КГ та 25,00 % ЕГ.

Отже, отримані результати свідчать про збільшення рівня фахової компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм. Таке зростання пояснюється передусім менторською підтримкою освітнього процесу, застосуванням адаптивних освітніх технологій, роботою факультативу, спрямованого саме на набуття музичного досвіду здобувачами, які його не мають.

Наведемо узагальнені результати рівня сформованості фахової компетентності за *мотиваційно-аксіологічним, особистісно-творчим та когнітивно-діяльнісним* критеріями на контрольному етапі експерименту (табл. 3.20)

Таблиця 3.20

**Рівень сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду на контрольному етапі дослідження**

Показники	Рівні	КГ %	ЕГ %	Приріст
1	2	3	4	5
<i>Мотиваційно-аксіологічний критерій</i>				
Рівень мотивації до опанування ФК	В	23,53%	40,00%	16,47%
	С	41,18%	35,00%	-6,18%
	Н	47,06%	25,00%	-22,06%

Продовж. табл. 3.20

1	2	3	4	5
Здатність до рефлексії сформованості ФК	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	35,29%	25,00%	-10,29%
	Н	29,41%	30,00%	0,59%
Потреба в досягненні успіху	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	30,00%	0,59%
	Н	35,29%	25,00%	-10,29%
<i>Особистісно-творчий критерій</i>				
Здатність до професійного самовдосконалення	В	35,29%	50,00%	14,71%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	29,41%	15,00%	-14,41%
Рівень самооцінки особистості	В	41,18%	50,00%	8,82%
	С	35,29%	40,00%	4,71%
	Н	23,53%	10,00%	-13,53%
Готовність до самоосвітньої діяльності	В	35,29%	50,00%	14,71%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	29,41%	15,00%	-14,41%
Здатність до творчого саморозвитку	В	29,41%	50,00%	20,59%
	С	35,29%	35,00%	-0,29%
	Н	35,29%	15,00%	-20,29%
<i>Когнітивно-діяльнісний критерій</i>				
Музично-теоретична підготовка	В	41,18%	50,00%	8,82%
	С	35,29%	30,00%	-5,29%
	Н	23,53%	20,00%	-3,53%
Володіння музичним інструментом (баян, акордеон)	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	35,00%	5,59%
	Н	35,29%	20,00%	-15,29%
Рівень самостійності щодо вивчення музичних творів	В	35,29%	45,00%	9,71%
	С	29,41%	30,00%	0,59%
	Н	35,29%	25,00%	-10,29%
<b>Узагальнені результати рівня фахової компетентності</b>	В	<b>34,71%</b>	<b>47,00%</b>	12,29%
	С	<b>34,12%</b>	<b>33,00%</b>	-1,12%
	Н	<b>32,35%</b>	<b>20,00%</b>	-12,35%

Як свідчать результати, наведені в табл. 3.20, упровадження методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, які не мають музичного досвіду (ЕГ), позитивно вплинуло на формування їхньої фахової компетентності, що підтверджується позитивною динамікою за всіма показниками.

Таким чином, кількість респондентів, які мають високий рівень сформованості фахової компетентності в експериментальній групі, становить

47,00 %, тоді як в контрольній групі таких здобувачів – 34,71 %. Кількість майбутніх фахівців ЕГ, яким властивий середній рівень, становить 33,00 %, КГ – 34,12 %. Низький рівень досліджуваної компетентності зафіксовано у 20,00 % респондентів ЕГ та 32,35 % в учасників КГ.

Найбільший вплив методики спроектованого ПОС на формування фахової компетентності зафіксовано за мотиваційно-аксіологічним критерієм. Високий рівень ФК за цим критерієм демонструють 43,33 % респондентів ЕГ, що на 28,33 % більше, ніж на констатувальному етапі експерименту. Водночас лише 31,37 % майбутніх учителів музичного мистецтва КГ виявляють високий рівень розвитку ФК за вказаним критерієм, що на 13,72 % більше порівняно з констатувальним етапом.

Це відбулось унаслідок того, що під керівництвом менторів у здобувачів-першокурсників: підвищується зацікавленість освітнім процесом; збільшується швидкість формування понять, умінь, навичок, що особливо важливо зі здобувачами без музичного досвіду; збільшується обсяг вивченого матеріалу, ступінь його розуміння; підвищується пізнавальна активність, творча самостійність, самокритичність, ступінь самоконтролю, самоаналізу; відбувається процес взаємозбагачення, інтелектуального розвитку; створюються умови для пошукового та проблемного навчання. Здобувач освіти, який має досвід співробітництва з іншими здобувачами, більш точно оцінює свої можливості, комфортніше почувається в закладі вищої освіти.

Також позитивно на результат вплинуло те, що в процесі функціонування факультативу ментор має можливість: спробувати власні сили в педагогічній діяльності; певною мірою задовольнити свої творчі амбіції; набути додаткового досвіду в музично-педагогічній діяльності; поділитись з іншими своїми знаннями; краще засвоїти тему, яку він викладає; відчувати себе в ролі консультанта та експерта; відчувати свою значущість, компетентність та переконливість; навчаючи, учитись самому.

Аналіз результатів експерименту свідчить про функціональність та значний позитивний вплив спроектованого персонального освітнього середовища

професійної підготовки вчителів музичного мистецтва на результативність щодо формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів.

Для визначення статистичної значущості змін у рівнях сформованості фахової компетентності використано критерій Пірсона  $\chi^2$ , [140], який обчислено за формулою 3.3:

$$\chi_e^2 = \sum_{j=1}^S \left[ \sum_{i=1}^k (f_{ij} - f_{ij}^T)^2 / f_{ij}^T \right], \quad (3.5)$$

де  $j$  – вибірки, що досліджуються,  $j = \overline{1, S}$ ;

$i$  – індекси значень величини,  $i = \overline{1, k}$ ;

$k$  – кількість інтервалів;

$f_{ij}$  – емпірична частота;

$f_{ij}^T$  – теоретична частота.

У цьому випадку теоретична частота обчислюється за формулою 3.3.

$$f_{ij}^T = \left[ 1 / \sum_{j=1}^S n_j \right] \cdot \sum_{j=1}^S f_{ij} \cdot n_j, \quad (3.6)$$

де  $n_j$  – обсяг  $j$ -ої вибірки.

Результати обчислення критерію  $\chi^2$  подано в табл. 3.21.

Таблиця 3.21

### Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження

№ з/п	Рівні	ЕГ		КГ		Теоретичні частоти		$\chi_E^2$	$\chi_K^2$	Разом
		осіб	%	осіб	%	$f_{i1}^T$	$f_{i2}^T$			
1	Високий	9	47,00%	6	34,71%	14,21	14,79	1,61	1,55	3,16
2	Середній	7	33,00%	6	34,12%	20,10	20,90	0,04	0,04	0,08
3	Низький	4	20,00%	5	32,35%	15,69	16,31	2,06	1,98	4,04

За наявної кількості ступенів свободи, яка дорівнює двом  $\gamma=2$  (кількість ступенів свободи при  $\chi^2$ -критерії  $n-1$ , де  $n$  – кількість інтервалів), і рівня значущості  $\alpha < 0,05$  критичне значення  $\chi_{кр}^2$  становить 5,99. Розраховане в табл. 3.11 емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi_e^2 = 7,28$ , що перевищує його

критичне значення  $\chi^2_{кр} = 5,991$ . Це підтверджує статистичну значущість результатів експериментальної роботи та висновок щодо результативності теоретично обґрунтованого та спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Отже, аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати, що в майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду на кінець експерименту було зафіксовано суттєві позитивні зміни в рівні сформованості фахової компетентності. Це є підставою для висновку про дієвість спроектованого персонального освітнього середовища, правильність сформульованої гіпотези та вибору методологічних засад дослідження.

### **Висновки до розділу 3**

Педагогічний експеримент, спрямований на перевірку дієвості спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, проводився на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Експеримент здійснювався відповідно до дворівневої мети дослідження, де метою першого рівня визначено проєктування ПОС професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду, метою другого рівня є формування фахової компетентності вказаної категорії здобувачів освіти як такої, що виступає перевіроючим чинником дієвості спроектованого ПОС.

Дослідно-експериментальна робота складалась з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного. Під час експерименту проведено вирівнювання груп (визначення рівня загальної професійної підготовки учасників), вимірювання стану персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, визначення



рівня сформованості фахової компетентності за мотиваційно-аксіологічним, рефлексивно-особистісним та когнітивно-діяльнісним критерієм.

Формування фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти здійснювалось під впливом діяльнісної, мотиваційної, творчої та особистісної сфер спроектованого освітнього середовища. Найбільш дієвими щодо формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виявились такі форми, методи, засоби навчання та педагогічні заходи: індивідуальні заняття, відвідання концертів, конкурсів, фестивалів, відеоуроки, участь у конференціях, гурткова та факультативна робота, участь у тематичних заходах, залучення менторського супроводу, робота факультативу «Навчаючи навчаємося», навчання у парах змінного складу, взаємонавчання, кейс-метод, метод проєктів, творчі завдання, створення синквейнів, реалізація персональних освітніх траєкторій, адаптований нотний матеріал, музичні інструменти, відеоматеріал, діагностична карта ментора, карта самодіагностики здобувача освіти без музичного досвіду, експрес-програма для усунення недоліків, анкетування, тестування.

Під час експериментальної роботи доведено правомірність визначених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду: побудова індивідуальної освітньої траєкторії, запровадження навчання в парах на основі менторської підтримки.

Аналіз результатів, отриманих на контрольному етапі, вказує на позитивні зміни в рівні сформованості персонального освітнього середовища досліджуваної категорії здобувачів освіти. Найбільше змінилось значення критеріїв «Широта» (приріст 0,05 бала), «Мобільність» (приріст 0,07 бала), що стало причиною підвищення рівня сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти. Значно збільшився рівень критерію «Модальність», унаслідок чого ПОС професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду встановлено як «Середовище вільної активності».

Аналіз експериментальної роботи свідчить про позитивну динаміку у сформованості фахової компетентності. Так, кількість респондентів, які мають високий рівень сформованості ФК в експериментальній групі, становить 47,00 %, у контрольній групі таких здобувачів – 34,71 %. Приріст становить 12,29 %. Статистичну значущість отриманих результатів експерименту було підтверджено методом математичної статистики за критерієм Пірсона  $\chi^2$ .

Аналіз експериментальних даних свідчить про дієвість спроектованого персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Зміст розділу знайшов відображення в авторській публікації [89, 183].

## ВИСНОВКИ

Аналіз та узагальнення результатів дослідження щодо проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду дає підстави для формулювання таких висновків:

1. У дисертації проаналізовано стан професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. Проведення анкетування здобувачів освіти та викладачів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти, вивчення нормативних документів щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дало змогу встановити наявність вступників, які не мають музичного досвіду. Виявлено, що в цього контингенту виникають значні труднощі під час опанування музичних дисциплін, наявні адаптивні та комунікативні проблеми. Встановлено, що педагоги самотужки намагаються розв'язати наявні проблеми різними методами: ведуть пошукову роботу щодо нових форм роботи на заняттях, використовують персоналізований підхід, елементи освітнього середовища, інноваційні освітні технології.

З'ясовано, що професійна підготовка вчителів музичного мистецтва – динамічний психолого-педагогічний процес, що характеризується формуванням у майбутніх фахівців професійно значущих якостей особистості педагога, музично-виконавської культури, фахової спрямованості, уміння на високому професійному рівні розв'язувати педагогічні завдання в процесі практичної діяльності, відображає особливості профілю та поєднує психолого-педагогічну та фахово-музичну підготовку, необхідні для виконання майбутньої професійної діяльності.

2. На підставі аналізу наукової літератури встановлено, що персональне освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду – це сукупність чинників освітнього процесу, що уможливають вибір таких інформаційних ресурсів, які дозволяють максимально повно усунути прогалини в базовій музичній підготовці цього контингенту.

Проведено моделювання персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду. Цю структуру визначено як сукупність чотирьох сфер, кожна з яких є відповідною підструктурою, що сприяє формуванню конкретного компонента персонального освітнього середовища, а саме: діяльнісної, мотиваційної, творчої та особистісної сфери. Мета діяльнісної сфери полягає у створенні умов для формування необхідних професійних знань, оволодіння музично-теоретичними та музично-виконавськими знаннями та вміннями. Значною мірою цього можна досягти через застосування факультативу та менторської підтримки освітнього процесу. Мета мотиваційної сфери полягає в забезпеченні взаємодії здобувача освіти із соціальним оточенням, внутрішнім та зовнішнім середовищами в контексті створення умов для професійного самовдосконалення, спрямування на творче опанування музично-педагогічної професії, потреби у професійній самореалізації. Мета креативної сфери реалізується в площині створення умов для розкриття та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців без музичного досвіду. Мета особистісної сфери полягає в забезпеченні умов для розвитку здобувача освіти як особистості.

3. Теоретично обґрунтовано та розроблено модель методики проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду, яка представлена у вигляді трьох блоків: методологічно-цільового, змістовно-діяльнісного та діагностично-коригувального. Методологічно-цільовий блок моделі містить наукові підходи, принципи та чинники впливу на методику проєктування означеного персонального освітнього середовища. Змістовно-діяльнісний блок включає методику проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в запропонованих умовах. Він реалізується через підготовчий, основний та перевірконо-рефлексивний етапи; організаційно-освітні умови його функціонування, а саме: наповнення змісту сфер ПОС, побудова індивідуальної освітньої траєкторії досліджуваної категорії здобувачів, запровадження навчання в парах на основі менторської

підтримки; форм, методів та засобів організації освітнього процесу; організаційно-педагогічні умови проектування ПОС досліджуваної категорії здобувачів.

Доведено, що досягнення мети й розв'язання завдань проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду здійснюється під час реалізації підготовчого, основного та перевірконо-рефлексивного етапів проектування ПОС. Підготовчий етап проектування ПОС містить такі кроки: вхідна діагностика рівня загальної музичної підготовки аналізованої категорії здобувачів вищої освіти; визначення критеріальної бази перевірки дієвості спроектованого ПОС через застосування факторно-критеріального моделювання. Основний етап проектування включає наповнення змістом основних сфер ПОС: діяльнісної, мотиваційної, креативної та особистісної. Перевірконо-рефлексивний етап має на меті формування рефлексивних умінь, навичок самооцінювання сформованості фахової компетентності здобувачів освіти, залучення їх до рефлексивної поведінки.

Діагностично-коригувальний блок являє собою систему заходів, що забезпечують моніторинг персонального освітнього середовища та рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

Для аналізу стану персонального освітнього середовища адаптовано методика В. Ясвіна та виокремлено п'ять факторів, які повною мірою відповідають цілям дослідження: широта, інтенсивність, емоційність, мобільність, домінантність. Ці показники дозволяють враховувати рівень підготовки, можливості та умови навчання здобувачів освіти, а також надають кількісну характеристику ПОС, вказуючи на високий або низький ступінь виразності кожного показника. З точки зору якісної та типологічної характеристики середовища було проаналізовано параметр «модальність».

Встановлено, що найбільш дієвим способом визначення стану сформованості ПОС є кваліметричний метод. На його основі створено кваліметричну модель визначення сформованості персонального освітнього

середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду.

4. Унаслідок експериментальної перевірки зафіксовано позитивні зміни в рівні сформованості ПОС досліджуваної категорії здобувачів освіти. Загальне значення часткової оцінки ПОС досліджуваної категорії здобувачів на завершальному етапі дослідження становить 0,77 бала, що відповідає оптимальному рівню та становить приріст порівняно з констатувальним етапом 0,22 бала.

Рівень фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів також зазнав позитивних змін. Кількість респондентів, які мають високий рівень сформованості фахової компетентності, в експериментальній групі становить 47,00 %, тоді як в контрольній групі – 34,71 %. Кількість майбутніх фахівців ЕГ, яким властивий середній рівень, становить 33,00 %, КГ – 34,12 %. Низький рівень досліджуваної компетентності зафіксовано у 20,00 % респондентів ЕГ та 32,35 % в учасників КГ.

Аналіз результатів експерименту свідчить про дієвість методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без музичного досвіду та значний його позитивний вплив на результативність щодо формування ФК вказаної категорії здобувачів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання впровадження тьюторства в освітній процес, шляхи адаптації здобувачів перших курсів до освітнього середовища закладів вищої освіти, застосування конкурсно-фестивальної діяльності у вдосконаленні фахової компетентності здобувачів, які мають музичний досвід.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва О. Ю. Підготовка майбутнього вчителя хімії до формування гностичних умінь в учнів у позакласній діяльності: дис. ... д-ра філософії: 011 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2021. 359 с.
2. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: кол. монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З. В. Рябова та ін.; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків: Мачулін, 2017. 440 с.
3. Адобовська М. В., Тригуб В. І. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя географії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер.: Педагогічні науки.* 2019. № 2. С. 57–62.
4. Андрущенко В. П. Нову школу збудує новий вчитель. *Освіта.* 2016. 9-16 листопада. С. 2–3.
5. Бахрушин В. Є. Методи аналізу даних : навч. посібник для студ. Запоріжжя : КПУ, 2011. 268 с.
6. Бевзенко Л. Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций. Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 2002. 437 с.
7. Беземчук Л. Структура підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Молодь і ринок.* 2014. № 10(117). С. 66–70.
8. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 157 с.
9. Беспалько В.П. Персонализированное образование [теория]. *Школьные технологии: науч.-практ. журнал школьного технолога (завуча).* 2007. № 4. С. 40–55.
10. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров – педагогика третьего тысячелетия. Москва : Москов. психол.-соц. ин-т, 2002. 352 с.

11. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 14.
12. Бех І. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 10-11 квіт. 2012 р. / ред. : Н. Побірченко, В. Пашков та ін. Запоріжжя. 2012. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf> (дата звернення : 02.11.2022).
13. Бех І. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 1-4. С. 28–34. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg\\_2014\\_1-4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2014_1-4_5) (дата звернення : 08.08.2023).
14. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2005. С. 5–15.
15. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів освітніх і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 8–23
16. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 47–52.
17. Богачков Ю. М., Мілашенко В. М., Ухань П. С., Сагадіна О. Ю. Інформаційно-комунікаційні інструменти побудови індивідуальної освітньої траєкторії старшокласників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 23–38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2018\\_64\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_64_2_5) (дата звернення : 07.07.2023).
18. Богачков Ю. М., Мілашенко В. М., Ухань П. С. Індекс якості освітньої траєкторії індивіда (ОТІ). *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 223-237. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt\\_2021\\_62\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2021_62_22) (дата звернення : 07.07.2023).



19. Бондар В. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2013\\_11\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_11_7) (дата звернення : 08.08.2023).

20. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на Дону, 2004. 186 с.

21. Бондаренко А., Наливайко О. Внутрішня мотивація здобувачів як першочергова складова навчання гри на фортепіано. *Освітологічний дискурс*. 2021. Т. 34. № 3. С. 83–95. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/870/663> (дата звернення : 09.12.2022).

22. Бондаренко Т. Результаты лонгитюдного эксперимента з перевірки ефективності системи моніторингу сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2020. Том 9, № 17. URL : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-9\(17\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-9(17)-09) (дата звернення : 16.05.2022).

23. Бондаренко Т. С. Метод контекстного занурення в квазіпрофесійне середовище як інструмент формування і моніторингу професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Х.: УПА, 2020. № 69. С. 5-14. URL : <https://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/view/379/315> (дата звернення : 24.11.2021).

24. Братанич О. Г. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 1. URL : <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/188256> (дата звернення : 27.11.2022).

25. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2015\\_135\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_19) (дата звернення : 02.04.2021).

26. Братко М. В. Теоретичні і методичні засади управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.06. Київ, 2018. 40 с.
27. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія / Укр. інж.-пед. акад. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
28. Бурименко Ю. И. Основы теории систем и системного анализа : учеб. пособие. Одесса : Optimum, 2005. 135 с.
29. Бурназова В. В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки.* 2014. № 1. С. 65–70.
30. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ.* 2011. № 4(74). С. 76–82.
31. Велика Українська енциклопедія. Тематичний реєстр гасел з напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, етика, естетика) / за заг. ред. А. М. Киридон. Київ : Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2019. 256 с.
32. Великий тлумачний словник. Креативність. URL: <http://sum.in.ua/f/kreatyvnistj> (дата звернення : 09.12.2022).
33. Веремєєнко О. В. Психологічний аналіз соціального середовища молодіжної волонтерської організації. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. / редкол.: Б. В. Новіков (голова) та ін. Київ, 2009. № 1. С. 70–74.
34. Верещагина Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. С. 123–129.
35. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.

36. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу*, 23 січ. 2012 р., м. Київ. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114–119.

37. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2011. 43 с.

38. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.

39. Возносименко Д. А. Підготовка майбутніх учителів математики до забезпечення валеологічного супроводу навчання учнів основної школи: дис. ... д-ра філософії: 011. Умань, 2020. 376 с.

40. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. Житомир: Рута-Волинь, 2005. 654 с.

41. Волошин О. Р. Педагогічні принципи та їх роль у формуванні валеологічної освіти на західноукраїнських землях 1918-1939 рр. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (XXIII), 2010. № 4. С. 12–16.

42. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.

43. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 656 с.

44. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Вінниця : «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.

45. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика як система. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 55. С. 15–23.
46. Герасимова О. І., Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/21905> (дата звернення : 09.07.2023).
47. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138–147.
48. Годованюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: *Монографія*, Київ, Україна: НПУ імені Драгоманова, 2010.
49. Гончаренко С. В. Професійна компетентність фахівця вищої школи: історія понять ХХІ ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 155. С. 33–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_155\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_10) (дата звернення : 18.09.2023).
50. Гончаренко С. У. *Методика як наука*. Хмельницький : ХГПК, 2000. 230 с.
51. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. 2-е вид., перероб. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
52. Горбенко О. Б. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. Кіровоград, 2010. Вип. 88. С. 66–70.
53. Горбенко О. Критерії сформованості музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 56–61.

54. Горбенко О. Педагогічні умови інструментально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки* / Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. 2015. Вип. 139. С. 135–139. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2015\\_139\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_139_37) (дата звернення : 23.06.2023).
55. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ: Преса України, 2005. 448 с.
56. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2004. 230 с.
57. Гуменюк Т. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 63–67.
58. Гунта Г. В. Педагогічна кваліметрія: навч.-метод. матеріали зі спецкурсу. Ужгород : Ужгород. нац. ун-т, 2002. 32 с.
59. Давыдов В. В., Рахимов О. Х.-А. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 62–83.
60. Даценко М. С. Актуальні підходи до розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. № 52. С. 219–233.
61. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 234 с.
62. Дроздова-Кучерук К. Є. Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання національної самосвідомості учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 265 с.
63. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 368 с. (Серия «Мастера психологии»).

64. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. Житомир ; Київ, 2015. Вип. 84. С. 25–30.
65. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Т. 1. 412 с.
66. Дубасенюк О. Загальнокультурна компетентність: сутність та наукові підходи. *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців /* за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 5–10.
67. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Житомир ; Київ, 2015. Вип. 84. С. 25–30.
68. Дубасенюк О. А. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
69. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
70. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність : метод. матеріали. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2005. 128 с.
71. Єльнікова Г. В. Деякі питання організації адаптивного навчання в закладах освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Сер. : Педагогіка*. 2020. Вип. 10(19). URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewiy0puOuKnxAhUECRAIHYP7CasQFnoECAMQAw&url=https%3A%2F%2Famtp.org.ua%2Findex.php%2Fjournal%2Farticle%2Fdownload%2F282%2F254&usg=AOv Vaw3tk5drL3q0CLMdgEwUodZ6> (дата звернення : 21.06.2021).
72. Єльнікова Г. В. Методологічний аспект адаптаційних змін в освітньому процесі закладів освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти* : матеріали 5-го Всеукр. наук. форуму, 30-31.01.2020 / упоряд. О. О. Почуєва ; ред. кол. : Г.В. Єльнікова та ін. Харків, Мачулин, 2020, Вип. 2. С. 21–23.

73. Єльнікова Г. В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6922/1/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB.%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1.%D1%96%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BC..pdf> (дата звернення : 03.08.2022).

74. Єльнікова Г., Дудник Ю., Вергун Ю. Реалізація кваліметричного підходу до атестації професійно-технічних навчальних закладів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 69–77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2015\\_8\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2015_8_13) (дата звернення : 03.08.2022).

75. Жадько В. А. Термінологічний словник: філософія, релігієзнавство. Запоріжжя: ЗДМУ, 2004. 85 с.

76. Житеньова Н. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання технологій візуалізації в освітньому процесі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2020. 43 с.

77. Жога Р. А. Проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва з початковою музичною підготовкою та без неї в умовах сучасного освітнього середовища. *Інженерні та освітні технології*. 2022. Т. 10. № 3. С. 30–42. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059140> (дата звернення : 25.12.2022)

78. Жога Р. А. Структурні компоненти персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Глухівські читання - 2022. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : зб. матеріалів XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / за заг. ред. А. С. Полякова. Глухів, 2022. 596 С. 179–182. URL : <https://zenodo.org/records/10064191> (дата звернення : 20.11.2022)

79. Жога Р. А. Адаптивні процеси в закладах вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 1-го Міжнар. наук. форуму / за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки. Київ ; Харків, 2022. Вип. 1(4). С. 107–109.

80. Жога Р. А. Модель проєктування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. *Науковий*



часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 93. С. 48–53. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.10> (дата звернення : 03.08.2023).

81. Жога Р. А. Особливості адаптації майбутніх вчителів музичного мистецтва без початкового музичного досвіду в середовищі закладу вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 3-ої Міжнар. наук. літньої онлайн-школи / за заг. ред. Г. В. Єльнікової, упоряд. М. Л. Ростока. Київ ; Харків, 2022. Вип. 2(5). С. 47–49.

82. Жога Р. А. Педагогічна імпровізація як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Збірник тез доповідей науково-педагогічних працівників та аспірантів LV конференції Української інженерно-педагогічної академії* (м. Харків, 16-17 трав. 2022 р.) / за заг. ред. Г.С. Грінченко ; Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2022. С. 43–44.

83. Жога Р. А. Ролі викладача в персоналізованому навчанні. *Scientific Journal Virtus*. 2021. № 50, January. С. 82–85.

84. Жога Р.А. Освітнє середовище як одна з умов формування компетентних спеціалістів. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів*: матеріали VII наук.-практ. конф., 25-26 трав. 2021 р. / за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХП», 2021. С. 246–249.

85. Жога Р.А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 165–171. DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.34> (дата звернення : 24.12.2022)

86. Жога Р.А. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва без базової музичної освіти. *LIV наук.-практ. конф. наук.-пед. прац., науковців, аспірантів та співробітників академії*. (Харків 23-27 листоп. 2020 р.) Харків: УПА, 2020. С. 17.

87. Жога Р.А. Специфіка персоналізованого навчання в сучасній освіті. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. наук. робіт



учасників міжнародної наук.-практ. конф. (м. Одеса 20-21 листоп. 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. 2. С. 72–74.

88. Жога Р. А. Адаптивні технології в музично-педагогічній освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених* / Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантюк та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 42. Т. 4. С. 265–270.

89. Жога Р. А. Результати дослідження втілення методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УПА, 2023. Вип. 78. С. 78–85.

90. Жога Р. А. Специфіка вхідної діагностики загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освіта та наука для відновлення країни* : зб. тез доп. наук-пед. працівників, науковців та аспірантів LVI Всеукр. наук.-практ. конф. / Укр. Інж.-пед. акад. (м. Харків, 15-19 трав. 2023 р.); за заг. ред. Г.С. Грінченко. Харків, 2023. С. 17–19.

91. Жога Р. А. Специфіка персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 16-18 берез. 2023 р.) / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 748–750.

92. Жога Р. А. Структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти Сер. : Педагогіка*. 2023. № 2(8). С. 397–409. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2\(8\)-397-409](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-397-409) (дата звернення : 26.06.2023).

93. Жога Р. А., Штефан Л. В. Структура освітнього середовища майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов.

ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 80. Т. 1. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.1.7> (дата звернення : 12.11.2022)

94. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища. *Нові технології навчання*. 1998. № 22. С. 106–112.

95. Задоров Б. В. Системний аналіз об'єктів і процесів: технологічні основи: навч. посіб. Київ: КНБА, 2003. 276 с.

96. Закон України «Про вищу освіту» : від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення : 19.03.2022).

97. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 05.06.2022).

98. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : зб. наук. пр. / Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. Житомир, 2012. С. 14–22.

99. Іванюк І. В. Розвиток комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти учнів в країнах Європейського Союзу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 251 с.

100. Івасів Н. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства як педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2017. № 54(126). Р. 21–25.

101. Ілініцька Н. Акмеологічний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2019. № 9. С. 24–27.

102. Калінін В. О. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на основі колаборативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Філологічна*. 2015. Вип. 54. С. 36–38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2015\\_54\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_54_16) (дата звернення : 18.09.2023).

103. Калініна Л. М., Топузов О. М., Лапінський В. В. Факторна модель оцінювання ефективності управління закладом загальної середньої освіти та її

практичне застосування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80. № 6. С. 346–368. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2020\\_80\\_6\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2020_80_6_22) (дата звернення : 08.07.2023).

104. Карпова Л. Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2019. 529 с.

105. Карпова Л. Г. Теорія мотивації у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Київського Славистичного університету. Сер.: Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ : КСУ, 2005. Вип. 26. С. 105–111.

106. Карташова Ж. Ю., Кузів М. В. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки вчителя музичного мистецтва : проблеми теорії та практики. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. № 38. С. 144–147.

107. Карташова Л. А. Інформаційно-освітнє середовище системи професійно-технічної освіти: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*: зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2015. Вип. 9. С. 72–77.

108. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : Луганськ, 2001. 20 с.

109. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: ВАЛГУС, 1980. 334 с.

110. Кін О.М., Ткачов А.С., Ткачова Н.О. Інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53, Т.1. С. 80-82. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/53.1.10> (дата звернення : 14.03.2023).

111. Клейно Є. О. Формування готовності майбутніх учителів технологій до професійної діяльності в гуртках позашкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2019. 23 с.

112. Клименко К. Студентоцентризм як принцип академічної культури сучасного університету. *Дидактика*. 2017. № 17. С. 60–63.

113. Климова К. Я. Розвиток творчої обдарованості майбутнього фахівця у відкритому навчально-виховному середовищі університету: практичний аспект *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 3(89). С. 96–99.

114. Коваль О. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ніжинський держ. пед. ун-т імені Миколи Гоголя. Київ, 2002. 251 с.

115. Ковальська В. С. Педагогічне лідерство як умова формування стимулюючого освітнього середовища сучасного закладу освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 157–161. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.32>

URL:

[http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part\\_1/32.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/32.pdf) (дата звернення : 22.12.2023).

116. Ковальська В. С. Перспективи розвитку професійної освіти в умовах становлення інформаційного суспільства. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій, 2020. Вип. 24. Т. 1. С. 194–197. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-1.37> (дата звернення : 22.12.2022).

117. Ковальська В. С. Сутність і структура маркетингової компетентності менеджерів освіти в умовах розбудови ринково-орієнтованої національної освітньої системи. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019. № 64. С. 62–70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2019\\_64\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2019_64_8) (дата звернення : 03.11.2021).

118. Ковальська В. С. Суть і структура лідерської компетентності у майбутніх фахівців економічної галузі. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Причорномор. наук.-дослід. ін-т економ. та інновацій, 2022. Вип. 44. Т. 1. С. 130–133. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.26> (дата звернення : 28.10.2022).

119. Козырев В. А. Построение Модели гуманитарной образовательной среды. *Pedagog.* 1999. № 7. URL: [https://old.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_7/a06.html](https://old.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html) (дата обращения : 25.04.2021).

120. Колесникова Л. В. Проблема фахової компетентності педагога в соціокультурних реаліях інформаційного суспільства. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 21. С. 112–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu\\_2012\\_21\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2012_21_27) (дата звернення : 18.09.2023).

121. Колос К. Р. Теоретико-методичні засади проектування і використання комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Київ, 2017. 42 с.

122. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібік Н. М. та ін. Київ : Видавництво «К.І.С», 2004. 112 с.

123. Концепція розвитку педагогічної освіти : затвер. Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf> (дата звернення : 27.04.2022).

124. Копилова С. В. Вплив ідей адаптивної школи на розвиток теорії адаптивних систем в професійній освіті. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків : ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 140–145.

125. Коректувати–коригувати. *Словопедія* : сайт. URL: <http://slovopedia.org.ua/32/53402/31178.html> (дата звернення : 10.07.2023).

126. Костюченко Н. В., Фільц О. О. Музичний слух у пацієнтів із параноїдною шизофренією та шизоафективним розладом: методика визначення та результати. *Вісник наукових досліджень.* 2018. № 3. С. 76–79. URL: <https://doi.org/10.11603/2415-8798.2018.3.9224> (дата звернення : 13.04.2023).

127. Кравець О. Є., Приймак А. М. Професійна компетентність учителя іноземної мови нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія.* 2023. Вип. 73. С. 59–63. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37057/1/198-260-PB-59-63-1.pdf> (дата звернення : 27.09.2023).

128. Креатив. *Словник української мови у 20 томах* : сайт. URL: <https://1677.slovaronline.com/45645-%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата звернення : 09.12.2022).

129. Креатив. *Словник.UA. Портал української мови та культури* : сайт. URL: <https://slovnky.ua/index.php?sword=%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2> (дата звернення : 09.12.2022).

130. Кремень В. Г. Інноваційний вектор освіти як виклик часу. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* Київ : Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 5–18.

131. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

132. Кривонос О. Педагогічна діагностика: історичні витoki, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «Нова українська школа». *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої.* Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 131–169. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D1%81.pdf> (дата звернення : 02.08.2023).

133. Критическая взаимосвязь: персональная среда обучения (personal learning) и информационная грамотность (information literacies). URL: [https://json.tv/tech\\_trend\\_find/lichnye-sredy-obucheniya--20160210075132](https://json.tv/tech_trend_find/lichnye-sredy-obucheniya--20160210075132) (дата обращения : 06.12.2022).



134. Кузьменко В. І., Бусигін Б. С. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. / Нац. гірничий ун-т. Дніпропетровськ, 2003. 143 с.
135. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7. URL: [http://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html) (дата обращения : 25.04.2021).
136. Куртов А. І., Полікашин О. В., Потіхенський А. І., Александров В. М. Експертні оцінки. Метод Делфі як технологія прийняття управлінських рішень. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2017. № 1. С. 118–122.
137. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
138. Куцай О. О. Використання електронних таблиць Microsoft Excel в управлінні процесом фізичного виховання студентів Луцького національного технічного університету. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2011. № 3. С. 70–75. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs\\_2011\\_3\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2011_3_22) (дата звернення : 08.07.2023).
139. Кушнір К., Раструба Т. Креативна педагогіка в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. Т. 2. С. 219–225. URL: [http://www.aphn-journal.in.ua/archive/28\\_2020/part\\_2/36.pdf](http://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_2/36.pdf) (дата звернення : 09.12.2022).
140. Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. Статистика в науке и бизнесе. Киев : МОРИОН, 2002. 640 с.
141. Лапшина І. С. Адаптивні підходи до моделювання освітніх процесів у системі дистанційного навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 6. С. 42–47. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2012\\_6\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_6_10) (дата звернення : 08.08.2023).
142. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
143. Лист МОН «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» : від 24.06.2020 №1/9-344. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha->

[osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf](https://osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf) (дата звернення : 19.10.2022).

144. Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : метод. рекомендації. Київ. Компринт, 2015. 280 с.

145. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 602 с.

146. Лі Аньянь. Підготовка майбутніх учителів музики до музичного просвітництва старшокласників на засадах застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2019. 277 с.

147. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів* : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Харків : ОВС, 2002. 167 с.

148. Локарева Г. В., Бажміна Е. А. Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 86. № 6. С. 187-207. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v86i6.4103> (дата звернення : 19.10.2022).

149. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року/ *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21-30. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj\\_2019\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5) (дата звернення : 18.09.2023).

150. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2(102). С. 37-44. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45> (дата звернення : 08.08.2023).

151. Лунячек В. Е., Нечуйвітер О. П., Рубан Н. П. Оцінювання сформованості компетентності у сфері охорони і захисту прав інтелектуальної власності у викладачів ЗВО засобами кваліметрії. *Проблеми інженерно-*



*педагогічної освіти*: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2020. Вип. 68. С. 14–23. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-68-14-22> (дата звернення : 08.08.2023).

152. Лунячек В. Е., Рубан Н.П. Формування компетентності працівників закладів загальної середньої освіти в сфері інтелектуальної власності в процесі підвищення кваліфікації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр./ Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2019. № 63. С. 16–29.

153. Лунячек В. Е., Рубан Н. П., Кравчук Н. Л., Оцінювання сформованості компетентності в сфері охорони і захисту прав інтелектуальної власності у працівників закладів загальної середньої освіти засобами кваліметрії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 67. С. 108–119. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2020\\_67\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2020_67_14) (дата звернення : 22.06.2022).

154. Лунячек В., Рубан Н. Компетентнісна модель працівника закладу загальної середньої освіти у сфері інтелектуальної власності. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4(100). С. 25–33. URL: <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/30> (дата звернення : 08.08.2023).DOI: 10.37026/2520-6427-2019-100-4-25-33

155. Лупак Н. М. Теорія і практика формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на засадах інтермедіальної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2021. 610 с.

156. Лян Цзе. Формування естетичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 015 / Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. 199 с.

157. Ляшко М. П. Особливості розвитку музичних здібностей та їх вплив на загальний розвиток особистості. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 399–403.

158. Максименко С. Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості. Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали метод. семінару, 19 берез. 2008 р. Київ: АПН України, 2008. С. 30–37.

159. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус): шавч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 128 с.
160. Маринін І. Г. Компетентнісний підхід у системі інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. № 28. С. 282–291.
161. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 499 с.
162. Мартинець Л. А. Освіта дорослих: форми та зміст. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6. С. 14–17.
163. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі. Вінниця : ДонНУ ім. Василя Стуса, 2017. 408 с.
164. Марусинець М. М. Рефлексивна парадигма в координатах модернізації підготовки психологів. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 82–87. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2016\\_10\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_10_16) (дата звернення : 09.07.2023).
165. Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: дис... д-ра пед. наук :13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
166. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 496 с.
167. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Первушина Т. В. Основи психології та педагогіки. Психологія : Лабораторний практикум. Вінниця : ВНТУ, 2010. 139 с. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9264/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D0%9B%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BC.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення : 28.08.2022).

168. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи..* 2014. Вип. 15. С. 68–75.

169. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу. Школи сприяння здоров'ю. *Рідна школа.* 2006. № 4. С. 25–29.

170. Методика діагностики рефлексивності (методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової). *Карпов А. В., І М. Скитяєва. Психологія метакогнітивних процесів особистості* : монографія. 2005. URL: [http://psih.pp.ua/10398\\_5\\_3\\_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8\\_%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96\\_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_%D0%B0\\_%D0%B2\\_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%B2\\_%D0%B2.html](http://psih.pp.ua/10398_5_3_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B0_%D0%B2_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B2_%D0%B2.html) (дата звернення : 22.06.2022).

171. Методика Орлова Ю.М. Тест - опросник Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха. *Психология счастливой жизни* : сайт. URL: <https://psycabi.net/testy/475-metodika-orlova-yu-m-test-oprosnik-potrebnost-v-dostizhenii-tseli-shkala-otsenki-potrebnosti-v-dostizhenii-uspekha> (дата звернення : 23.09.2022).

172. Методика та організація наукових досліджень: навч. посіб. / уклад. : С. Е. Важинський, Т І. Щербак. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

173. Методика. Великий тлумачний словник сучасної мови. *Slovnyk.Me* : сайт. URL: <https://slovnyk.me/dict/vts/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата звернення : 13.06.2023).

174. Методика. *Словник іншомовних слів* : сайт. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%EC%E5%F2%EE%E4%E8%EA%E0> (дата звернення : 13.06.2023).

175. Методика. Словник іншомовних слів Мельничука. *Slovnyk.Me* : сайт. URL: [https://slovnyk.me/dict/foreign\\_melnychuk/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0](https://slovnyk.me/dict/foreign_melnychuk/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0) (дата звернення : 13.06.2023).

176. Миленкова Р. Вимірювання професійно-педагогічної компетенції викладача: кваліметричні підходи до експертизи. *Світогляд – Філософія – Релігія*: зб. наук. праць / ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ», Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Суми, 2014. Вип. 7. С. 169–177.

177. Мирончук Н. М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 4. С. 85-88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2014\\_4\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_4_18) (дата звернення : 08.08 2023).

178. Михайлова А. О. Формування музично-інтонаційної культури майбутніх бакалаврів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Донбаський держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2021. 23 с.

179. Михаськова М. Умови формування професійного досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2019. Вип. 9. С. 43–47.

180. 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.

181. Мороз М. О. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2020. 398 с.

182. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 45 с.

183. Навчаючи навчаємося : метод. рекомендації до організації роботи факультативу для здобувачів освітнього рівня бакалавр / уклад. : Р. А. Жога. Харків, 2023. 107 с. URL : <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/3546>

184. Небитова І. А. Вплив освітнього середовища на формування життєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 60. С. 131–138.

185. Некрашевич Т. В. Аспектуальність персоналізації освітнього процесу у вищій школі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 25-26 листоп. 2021 р. Полтава, 2021. С. 236–238.

186. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : «Віпол», 2000. 636 с.

187. Нікітін В. Якісна освіта. Проблеми рівного доступу. URL: [www.icps.com.ua/doc/school\\_director\\_nikitin2.pdf](http://www.icps.com.ua/doc/school_director_nikitin2.pdf) (дата звернення : 26.11.2022).

188. Нікітіна Н. Культурно-освітнє середовище ВНЗ як умова і засіб професійного розвитку студентів: полікультурний аспект. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2017. № 3(83). С. 66–76.

189. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психолого-педагогические исследования*. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml> (дата обращения : 24.04.2021).

190. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 40 с.

191. Огієнко О. І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності*. 2013. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/2913/1/%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E\\_-](https://lib.iitta.gov.ua/2913/1/%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E_-)

[%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F .pdf](#) (дата звернення : 08.08.2023).

192. Олексюк О. М. Неперервна мистецька освіта у формуванні духовного потенціалу особистості. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 147. С. 19–21.

193. Олійник Н. Ю., Половін Б. А. Персональне навчальне середовище як стратегія навчання в сучасному інформаційному суспільстві. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2014. № 45. С. 21–25.

194. Опалюк Т. Л. Розвиток адаптивності студента як складник процесу формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя: суб'єкт – суб'єктний підхід. *Суб'єктивація процесу фахової підготовки майбутнього філолога: теоретичні і практичні аспекти* : монографія у 2 ч. / за ред. О. В. Малихіна. Київ, 2017. Ч. 1. С. 614–639.

195. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.

196. Орловский П. Н. Системный поход и системный анализ в экономике и управлении. Одесса: АСКЕ, 2010. 200 с.

197. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.

198. Освітня програма «Музичне мистецтво в закладах освіти» : від 26 березня 2021 року / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. URL:[http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96\\_program\\_i/Osvitni\\_programu\\_bakalavr/2021\\_rik/Muzychne\\_mystetstvo\\_v\\_zakladakh\\_osvity.pdf](http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_program_i/Osvitni_programu_bakalavr/2021_rik/Muzychne_mystetstvo_v_zakladakh_osvity.pdf) (дата звернення : 15.05.2022).

199. Освітньо-професійна програма «Музичне мистецтво» : від 25.06.2021 року / Держ. закл. «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». URL:[http://luguniv.edu.ua/Attach/public\\_info/opp/ikm/op\\_014\\_so\\_musik\\_art\\_bac\\_2021.pdf](http://luguniv.edu.ua/Attach/public_info/opp/ikm/op_014_so_musik_art_bac_2021.pdf) (дата звернення : 15.05.2022).

200. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (музичне мистецтво). Початкова освіта» : від 17.06.21 р. / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. URL: [https://drive.google.com/file/d/10RMzkLSBe8MHXLTZm4WgoDj\\_1y8im4\\_K/view](https://drive.google.com/file/d/10RMzkLSBe8MHXLTZm4WgoDj_1y8im4_K/view) (дата звернення : 15.05.2022).

201. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (музичне мистецтво)» : наказ ректора від 06 квітня 2021 року / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка. URL: <https://drive.google.com/file/d/1mz1MLBVnJcb7ByUTxDuNTOIgVyjnNsoc/view> (дата звернення : 18.09.2023).

202. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (музичне мистецтво)» : наказ ректора від 01 вересня 2020 року / Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. URL: <http://psp.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/%D0%9E%D0%9F-%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80-%D0%A1%D0%9E-%D0%9C%D0%9C-2020.pdf> (дата звернення : 15.05.2022).

203. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (музичне мистецтво)» : наказ ректора від 27 травня 2021 року / Мукачівський державний університет. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/07/%D0%9E%D0%9F%D0%9F-014.13-%D0%A1%D0%9E%D0%9C%D0%9C.pdf> (дата звернення : 15.05.2022).

204. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (музичне мистецтво)» : наказ ректора від 29 серпня 2022 року / Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fp83njKr8EkZiks-s963x6NqVGtio40M/view> (дата звернення : 15.10.2022).

205. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво)» : 27.01.2022 року / Рівненський державний гуманітарний університет. URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni\\_programi/2022/osv\\_prog\\_bak\\_014\\_so\\_muzmis\\_2022.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2022/osv_prog_bak_014_so_muzmis_2022.pdf) (дата звернення : 15.05.2022).

206. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво)» : від 29.06.2021 року / Тернопільський нац. пед. ун-т



ім. В. Гнатюка. URL: [https://tnpu.edu.ua/about/public\\_inform/akredytatsiia%20ta%20itsenzuvannia/osvitni\\_prohramy/magistr/arts/014.13\\_2021.pdf](https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20itsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/arts/014.13_2021.pdf) (дата звернення : 15.05.2022).

207. Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Музичне мистецтво)» : проект від 2021 року / Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. URL: [https://drive.google.com/file/d/11EnXSj0wfwTejc00yoyA\\_E7U4uqDBi6\\_/view](https://drive.google.com/file/d/11EnXSj0wfwTejc00yoyA_E7U4uqDBi6_/view) (дата звернення : 15.05.2022).

208. Осьодло В. І. Особливості психологічної діагностики суб'єкта професійної діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 22–28.

209. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 20 с.

210. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна, 2008. 274 с.

211. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию. *Известия Российской академии образования*. 2000. № 2. С. 60–69.

212. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Луганськ, 2011. 508 с.

213. Пасічник О. Діяльнісний підхід-сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 10-21 квіт. 2017 р. / за заг ред. М. І. Садового та ін. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 176 с.

214. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2017. 244 с.



215. Педагогічна діагностика : метод. рекомендації / уклад. В. Урусський. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/peddiagnostika.pdf> (дата звернення : 02.08.2023).
216. Персонализиованная модель образования с использованием цифровой платформы. Вклад в будущее. 2020. URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения : 13.05.2021).
217. Персоналізація. Україномовна енциклопедія. URL: <http://enc.com.ua/velika-psixologichna-enciklopediya/parc-pete/104064-personalizaciya.html> (дата звернення 27.11.2022)
218. Персональне освітнє середовище (Personal learning environment). URL: <https://www.slideshare.net/ssuser23b69b/personal-learning-environment-42513203> (дата звернення : 06.12.2022).
219. Петрик Л. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Б. Гринченка. Київ, 2020. 22 с.
220. Петрова Н. М. Реалізація синергетичного підходу в контексті інновацій в освіті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*. 2014. № 1 С. 3–8.
221. Петровский А. Индивид и его потребность быть личностью. *Вопросы философии*. 1982. № 3.
222. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие. Москва : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
223. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : Тернопіль, 2016. 21 с.
224. Пліш І. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2012. 22 с.
225. Побережна Л. Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів. *Вісник Національного*

технічного університету України «Київський політехнічний інститут». *Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. Київ : ІВЦ «Політехніка», 2007. № 3(21). Ч. 1. С. 99–101.

226. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.

227. Погребецька В. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів: дис. ... д-ра філософії: 011 / Нац.акад. пед. наук України. Київ, 2021. 304 с.

228. Подобедова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія* / Кримськ. держ. гуманіт. ін.-т. Ялта, 2004. Вип. 6. Ч. 2. С. 81–87.

229. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

230. Половін Б. А. Персональне освітнє середовище як базовий структурний елемент сучасного навчання. *Електронні засоби та дистанційні технології для навчання протягом життя*: матеріали ІХ Міжнар. наук.-метод. конф., (м. Суми, 14-15 листоп. 2013 р.) / відп. за вип. В.В. Божкова. Суми: СумДУ, 2013. С. 78–79.

231. Полубоярина І. Компетентнісний підхід до мистецької освіти. *Аспекти історичного музикознавства*. 2016. № 8. С. 118–128. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/asismy\\_2016\\_8\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/asismy_2016_8_15) (дата звернення : 08.08.2023).

232. Полубоярина І. І. Структура професійної компетентності студентів-музикантів. *Актуальные вопросы обучения музыкальному искусству: история, теория, практика* : монографія / под ред. проф. О. В. Михайличенко. Бо Басен/Германия. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2021. Р. 26–37.

233. Полухтович Т. Роль ІКТ у формуванні професійної компетентності учасників освітнього процесу. *Нові технології навчання*. 2020. № 94. С. 265–269.

234. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 186–199.

235. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–22.

236. Пономарьова Г. Ф. Теоретико-методологічні засади самовиховання майбутніх педагогів у процесі модернізації вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. Вип. 42. С. 141–147.

237. Пономарьова Г.Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2010. Вип. 24. С. 138–144.

238. Пономарьова Г. Ф. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у виховному процесі вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 36–51. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop\\_2015\\_12\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2015_12_5) (дата звернення : 18.09.2023).

239. Попович Н. М. Інформаційно-творче освітнє середовище як умова професійно-творчої самореалізації фахівця з музичного мистецтва. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 92–99. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2019\\_69\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_69_1_10) (дата звернення : 05.12.2022).

240. Прийма С. Основні положення культурно-освітнього простору як системи синергетичного типу. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (12-13 черв. 2014 р.) / за заг. ред. В. В. Молодиченка*. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 266–268.

241. Прицип. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980)* : сайт. URL <http://sum.in.ua/s/pryncyp> (дата звернення : 25.06.2023).

242. Пріма Р. М. Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова

характеристика. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки* / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2009. Вип. 51. С. 311–316.

243. Проворова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 42 с.

244. Проект. *Словник іношомовних слів* : сайт. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CF%F0%EE%E5%EA%F2> (дата звернення : 27.07.2023).

245. Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика : практ. посібник / Трубачева С. Е. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 142 с.

246. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 307 с.

247. Пухальський Т. Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики засобами диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 307 с.

248. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8–10.

249. Разумна А. Г. Персоніфікація і персоналізація в структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, які набувають другу вищу освіту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. : Психологічні науки*. 2016. Вип. 3(2). С. 81–86. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2016\\_3%282%29\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_3%282%29_16) (дата звернення : 28.11.2022).

250. Раудсепп М. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Роджера Баркера). *Человек в социальной и физической среде* / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. Таллин, 1983. С. 143–165.

251. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. С. 235–237.

252. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. 640 с.

253. Решетов О. О., Кирильчук В. Т., Стежко З. В. Пізнання, чуттєве та раціональне пізнання. *Наукові записки* : зб. наук. пр. Кіровоград : КНТУ, 2010. Вип. 10. Ч. 1. С. 25–27.

254. Резнік О. С. Наукові підходи до системи формування професійних компетентностей фахівців музичного мистецтва в аспекті їх структурних компонентів і компетенцій. *Нові напрями та форми організації освітнього процесу в галузі музикознавства та культурології*: зб. тез наук.-метод. доп. наук.-пед. стажування (Влоцлавек, 21.11.2022-01.01. 2023 р.). Влоцлавек, 2023. С. 43–47.

255. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. *Бібліотека журналу «Управління школою»*. Харків : Основа, 2019. Вип. 6(197). 96 с.

256. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. Вид. 2-е, допов. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2001. 215 с.

257. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Альбуханова-Славская. СПб: Питер, 2000. 712 с.

258. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных учебных действий у детей в процессе обучения. Москва, 1987. 160 с.

259. Рябовол Л. Т. Забезпечення безпеки як наукова проблема: реалізація системного підходу до дослідження. *Держава та регіони. Сер.: Право*. 2020. № 3(69). С. 87–92. URL: <https://doi.org/10.32840/1813-338X-2020.3.15> (дата звернення : 07.08.2023).

260. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту : здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. Вип. 4-5. С. 12–16.

261. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: автореф. дис ... д. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 43 с.

262. Самойленко А. Н. Персональная образовательная среда как средство дистанционного обучения будущих специалистов в университетах. *Motrol. Commision of motorization and energetics in agriculture*. 2012. Т. 14. № 2. С. 190–194.

263. Самостійна робота з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи»: навч.-метод. посібник / за ред. В. І. Старости. Ужгород : ШАРК-АУТДОР, 2014. 136 с.

264. Світайло С. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2012. 277 с.

265. Сердюк Л. З. Сучасні синергетичні тенденції мотивації учіння майбутніх фахівців. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. Київ: НУОУ, 2014. Вип. 3(40). С. 316–320.

266. Сидоров С. В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой. *Знание. Понимание. Умение*. 2010. № 2. С. 4–16.

267. Силенко С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності в умовах цифровізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 2(16).

268. Синевич І. Роль діяльнісного підходу у формуванні квазіпрофесійного досвіду майбутнього педагога-музиканта. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 17, С. 97–104. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.17.2018.162501> (дата звернення : 08.08.2023).

269. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2014. 348 с.

270. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблем, пошуки, перспективи впровадження. *Педагогічка і психологія професійної освіти*. 2002. № 6. С. 15–26.

271. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

272. Сисоєва В. Синергетична парадигма взаємодії органів державного управління та місцевого самоврядування. *Ефективність державного управління* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 36. С. 265–274.

273. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях України: монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

274. Сікора Я. Б. *Методологічні підходи до розробки адаптивної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Академічні візії*. 2023. № 19.

275. Скопич А. В. *Формування мотивації до вивчення сучасної фортепіанної музики в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02*. Київ, 2015. 228 с.

276. Слостенин В. А. *Педагогіка професійного освіти: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед.* / под ред. В. А. Слостенина. М.: Академия, 2004. 368 с.

277. Слободчиков В. И. *О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования*. Москва: Экспертцентр РОСС, 2000. 230 с.

278. Словник іншомовних слів Мельничука. *Діагностика. Slovnyk.Me* : сайт. URL: [https://slovnyk.me/dict/foreign\\_melnychuk/%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0](https://slovnyk.me/dict/foreign_melnychuk/%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0) (дата звернення : 11.04.2023).

279. Словник іншомовних слів Мельничука. *Етап. Slovnyk.Me*: сайт. URL: <https://slovnyk.me/search?term=%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%B F> (дата звернення : 25.04.2023).

280. Словник української мови: в 11 томах. Т. 7, 1976. С. 693. URL: <http://sum.in.ua/p/7/693/2> (дата звернення : 21.06.2023).



281. [Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 6. С. 332.](#)

282. Словник-довідник з курсу «Філософії» для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання / уклад. : А. Г. Чичков, О. М. Башкеєва, О. М. Патеріло. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ, 2014. 20 с.

283. Словник-довідник музичних термінів. Мета. *Slovnyk.Me* : сайт. URL: [https://slovnyk.me/dict/music\\_terms/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%B0](https://slovnyk.me/dict/music_terms/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%B0) (дата звернення : 25.06.2023).

284. Смаковський Ю. В. Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бердянський держ. пед. ун-т, Бердянськ, 2018. 295 с.

285. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. університет ім. І. Франка. Дрогобич, 2015. 598 с.

286. Смолюк С. В. Теретичні засади формування розвивального освітнього середовища. *Обрії: Науково-педагогічний журнал*. Івано-Франківськ, 2016. № 2(41). С. 20–24.

287. Смоляк В. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування персонального навчального середовища у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2021. 227 с.

288. Соболю Н. В. Навчання упродовж життя: музична освіта дорослих *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. № 1(58). С. 17–22. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27750/1/N\\_Sobol\\_NPOTP\\_1\\_2019\\_IM.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27750/1/N_Sobol_NPOTP_1_2019_IM.pdf) (дата звернення 19.12.2022).

289. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Випуск 2 (51). С. 145-



147. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148> (дата звернення : 26.01.2023).

290. Соколюк О. Інформаційно-освітнє середовище навчання в умовах трансформації освіти. *Наукові записки. Сер. : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти* / Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. 2016. Вип. 12(3). С. 48–55.: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2016\\_12%283%29\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_12%283%29_10) (дата звернення : 19.12.2022).

291. Солар Л. В. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кременець, 2018. 299 с.

292. Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2012. 23 с.

293. Сорочинська В. Є. Адаптація студентів вищих навчальних закладів: зарубіжна і вітчизняна практика. *Наукові записки ВДУ ім. М. Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вінниця. 2013. Вип. 40. С. 383–386.

294. Сотська Г. І. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. 2017. № 1. С. 387–397.

295. Соціологічна енциклопедія / уклад. О. Яременко та ін. Київ : Академвидав, 2008. 455 с.

296. Соціологія : короткий енциклопедичний словник /уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

297. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Воропай Н. А. До оцінювання взаємодії у моделі «викладач-студент-середовище». URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4\\_2011/40.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/40.pdf) (дата звернення : 22.05.2022).

298. Сташевська І. О. Сутність, структура і взаємозв'язки музичної педагогіки як наукової системи та музично-освітньої практики. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. Вип. 1. С. 13–23.

299. Стець Г. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2017. № 7(150). С. 20–25.

300. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення : 11.09.2023).

301. Структура-Тлумачення. *Горох:* сайт.  
URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0> (дата звернення : 16.05.2023).

302. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: [https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/proekt\\_opp/2021\\_opp\\_014\\_muz\\_mist\\_so\\_bak\\_214a0.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/proekt_opp/2021_opp_014_muz_mist_so_bak_214a0.pdf) (дата звернення : 15.05.2022).

303. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. Киев: МАУП, 2003. 368 с.

304. Сучасна професійна підготовка вчителя до викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітній школі: проблеми, пошуки, знахідки: монографія / за ред. А. І. Омельченко. Донецьк: Ноулідж (донецьке відділення), 2010. 251 с.

305. Тадеуш О. Принципи інноваційної освіти крізь призму системного підходу. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2022. № 1. С. 61–67. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.6> (дата звернення : 11.09.2023).

306. Теплова О. Ю. Педагогічні орієнтири формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої самореалізації. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. № 11. С. 110–114.

307. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів : монографія / Г. Ф. Пономарьова та ін. ; Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : Видавець О. А. Мірошніченко, 2019. 272 с.

308. [Тимчасовий стандарт вищої освіти України, предметна спеціалізація 014.13](#): сайт. URL: (дата звернення : 15.05.2022).

309. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 10. С. 18–21. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2013\\_10\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_10_6) (дата звернення : 07.08.2023).

310. Ткаченко Т. В. Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах*: зб. наук. праць. Харків: Стиль-Іздат, 2006. С. 305–311.

311. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Індивідуальний освітній маршрут як засіб професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі університет. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022, № 85. С. 201-205. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.85.34> (дата звернення : 19.12.2022).

312. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків : ФОП Співак, 2009. 960 с.

313. Тлумачний словник української мови в 11-ти томах. URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0> (дата звернення : 16.05.2023).

314. Томашівська М. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами українського народного музичного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Кременець, 2019. 280 с.

315. Топорівська Я. В. Методичні аспекти підготовки педагогів-музикантів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. 2010. № 5(64). С. 97–101.

316. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.04/ Інститут ПППО. Київ, 1997. 54 с.

317. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04., 015 / Харків. гуманітар.-пед. акад., Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 541 с.

318. Факультет культури і мистецтв : сайт / Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://kultart.lnu.edu.ua/academics/bakalavr> (дата звернення : 15.05.2022).

319. Федоришин В. І. Фахово-орієнтаційний напрям забезпечення свідомого ставлення майбутніх учителів музики до вибору стратегії практичної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10(2). С. 174–180.

320. Фестиваль. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980)* : сайт. URL: <http://sum.in.ua/s/festyvalj> (дата звернення : 11.12.2022).

321. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. VI 742 с.

322. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. 2011. № 6. С. 213–220.

323. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти: посібник для вчителя / за наук. ред. Л. Масол. Київ: Педагогічна думка, 2010. 232 с.

324. Форостовська Т. О. Дидактичні та функціональні можливості програмного пакету Excel під час викладання хімічних дисциплін. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 177. Ч. II. С. 138–143.

325. Фурман А. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4(30). С. 39–55.

326. Харківська А. А. Мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності та саморозвитку освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса*

*Шевченка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. / ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2017. № 7(2). С. 133–140.*

327. Хоменко Л. В. Структурні компоненти формування мотивації до музично-педагогічної діяльності в студентів педагогічних коледжів. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки / Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. 2017. № 1. С. 126–129. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2017\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2017_1_25) (дата звернення : 09.12.2022).*

328. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.

329. Хоружий Г. Студентоцентризм як принцип академічної культури. *Вища школа. 2012. № 4. С. 7–24.*

330. Хуан Чанхао Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський держ. пед. ун-т імені А. С. Макаренка. Суми, 2021. 225 с.

331. Цикин В. А., Брижатый А. В. Синергетика и образование: новые подходы: монография. Сумы: СумДПУ, 2005. 276 с.

332. Цимбалару А. Підготовка педагогів до проектування інноваційного освітнього простору школярів. *Нова педагогічна думка. 2010. № 2.*

333. Цуняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2020. 40 с.

334. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.): монографія. Вид. 2-е. допов. Київ: Освіта України, 2020. 515 с.

335. Черкасов В. Ф. Вплив толерантності на формування естетичної культури молоді. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2012. Вип. 106. С. 121–128.*

336. Чернявська О. В. Професійна підготовка фахівців культури у середніх спеціальних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2020. 23 с.

337. Чинчева Л. В. Методика формування диригентсько-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 24 с.

338. Чугунова Є. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 235 с.

339. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. Рідна школа. (грудень). 2012. № 12. С. 39–43.

340. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 4–9.

341. Шаров С. Формування індивідуальної освітньої траєкторії студента засобами інформаційної системи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка*. 2017. № 2. С. 149–154. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu\\_2017\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2017_2_24) (дата звернення : 07.07.2023).

342. Шмаргун В. М., Шмаргун Т. М. Освіченість та інтелігентність в освітньому середовищі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 233. С. 389–396

343. Шпак В. П., Мойсієнко І. М. Діяльнісний підхід у Новій українській школі: історія, сучасність, перспективи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4(211). С. 76–83.

344. Штефан Л. В. Інноваційне середовище сучасного закладу вищої освіти як об'єкт конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019. Вип. 62. С. 15–23. DOI

<https://doi.org/10.32820/2074-8922-2019-62-15-23> (дата звернення : 21.10.2021).

345. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. Харків: УПА, 2012. 178 с.

346. Штефан Л. В. Педагогічна система в синергетичних вимірах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 6(66). С. 403–409.

347. Штефан Л. В. Формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів: [монографія] / Л.В. Штефан. Харків: «ТОВ «ЦД ЗЕБРА», 2012. 350 с.

348. Штиба І. Г. Принципи та етапи реалізації педагогічної діагностики. *Збірник студентських наукових праць*. Рівне: РВЦ МІ ГРУПІУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2020. № 1(13). С. 150–156.

349. Шумілова І. Ф. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: теорія і практика: монографія. Бердянськ, 2016. 544 с.

350. Щебликіна Т. А. Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Харків, 2016. 589 с.

351. Щербак І. В. Розвиток професійних властивостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 176. С. 159–164.

352. Юань Кай. Формування виконавської стабільності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2019. 230 с.

353. Юдзіонок Н. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в музично-інтерпретаційній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. Ізмаїл, 2011. 216 с.

354. Юнг К. Г. Психологія несвідомого. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 404 с.



355. Юнда В. В. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2021. 23 с.

356. Юнда В. В. Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дитячим хором: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 285 с.

357. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ. Либідь, 2002. 560 с.

358. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 2016. № 9(117). С. 59–72.

359. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи*. 2016. № 9(117). С. 59–72.

360. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис... д-ра пед. наук; 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.

361. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

362. Ясвин В. А., Соснова И. В., Черкалина Е. В., Рыбинская С. Н. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы: метод. пособие. Москва, 2004. 104 с.

363. Ясінська Н. В. До питання про термінологію методики педагогіки. *Педагогічний пошук*. 2016. № 3. С. 30–32.

364. Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С 186–191.

365. Ayotte J. Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain*. 2002. Vol. 125, Issue 2. P. 238–251. <https://doi.org/10.1093/brain/awf028> (date of application : 22.11.2020).

366. Bachiieva L., Koeberlein-Kerler J., Kovalenko D., Yelnykova H., Karpova L. Video content creation technology to provide web resources for distance



learning and evaluation, using qualimetric tools // The book *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions Proceedings of the 25rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2022)*. pp 319–327 [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26190-9\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26190-9_33) URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26190-9\\_33](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26190-9_33) (дата звернення : 22.03.2023).

367. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review. *General Systems*. Vol. VII. 1962. P. 1–20.

368. Bondarenko T., Kovalenko D., Briukhanova N., Iagupov V. Method of Thematic Immersion in the Information Educational Environment as a Tool for the Formation and Assessment of Professional Competence of Future Engineering Teachers. *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education : Advances in Intelligent Systems and Computing (ICL 2019)*. Springer, Cham, 2020. Vol 1134. P. 301-308. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_30)

369. Bray B., McClaskey K. *Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why*. Corwin, 2015. 288 p.

370. Fiedler S., Väljataga T. Personal learning environments: Concept or technology? *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*. 2011. Vol. 2(4). P. 1–11. URL: <https://www.igi-global.com/article/personal-learning-environments/60124> (дата доступу : 04.12.2022).

371. García-Peñalvo F., Conde M., Alier M., and Casany M. Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. *Universal Computer Science*. 2011. Vol. 17. P. 1222–1240. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279597273\\_Opening\\_Learning\\_Management\\_Systems\\_to\\_Personal\\_Learning\\_Environments](https://www.researchgate.net/publication/279597273_Opening_Learning_Management_Systems_to_Personal_Learning_Environments) (дата звернення : 04.12.2022).

372. Garrigys I. A-ooh: Extending web application design with dynamic personalization : *Unpublished Ph. D, University of Alicante*. 2008. URL: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9645/1/tesis\\_doctoral\\_irene\\_garrigys.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9645/1/tesis_doctoral_irene_garrigys.pdf) (date of application : 04.12.2022).

373. Hornby A. S. *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English*. 6th Edition. Oxford University Press. 2000. 1422 p.

374. Ingenkamp K. Pädagogische Diagnostik. Beltz, 1991. 240 c.

375. Kang R, Nimmons GL, Drennan W, Longnion J, Ruffin C. Development and validation of the University of Washington Clinical Assessment of Music Perception Test. *Ear Hear* 30. 2009. P. 411–418.

376. Karpova L., Shtefan L., Kovalska V., Ionova O., Luparenko S. Information-Educational Environment as a Condition of Formation of Gifted Children's Informational-Digital Competence. *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11, Issue 2. Supl.1. P. 60–78. <https://doi.org/10.18662/po/11.2Sup1/179> URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/2892> (date of application 22.11.2021).

377. Keengwe J., Bhargava M. Mobile learning and integration of mobile technologies in education. *Education and Information Technologies*. 2014. Vol. 19(4). P. 737–746. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-013-9250-3> (date of application : 04.12.2022).

378. Kompen R. T., Edirisingha P., Canaleta X., Alsina M., Monguet J. M. Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education, *Telematics and Informatics*. 2019. Vol. 38. P. 194–206. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003> (date of application : 04.12.2022).

379. Law LN, Zentner M. Assessing musical abilities objectively: construction and validation of the profile of music perception skills. *PLoS One* : web site. 2012. № 7(12).URL:<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3532219/pdf/pone.0052508.pdf> (date of application : 22.11.2020).

380. Maslow A. Motivation and Personality. N.Y. : Harper&Row, 1987. 293 p.

381. Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., Stewart, L. The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*: web site. 2014. № 9. P. 1–23. URL:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642> (date of application : 22.11.2020).

382. Peretz I, Champod AS, Hyde KL. Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Sciences* 999. 2003. P. 58–75.

383. Poluboiaryna I., Haidamaka O., Kolisnyk-Humeniuk Y., Storizhko L., Marchenko T., Bilova N. Innovative Teaching Technologies in Postmodern Education: Foreign and Domestic Experience. *Postmodern Openings*. 2022. № 13(1Sup1). P. 159–172. URL <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/419> (date of application : 04.12.2022).

384. Poluboiaryna I., Lytvyn V., Khlystun O., Prykhodkina N., Bevz M., Kopeliuk O. Model Of Formation Of Digital Competence On The Basis Of Pedagogical Proceedings At The Present Stage Of Development Of Digitalization Of Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2021. Vol. 21. No. 8. P. 219–223. URL: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.8.29> (date of application : 04.12.2022).

385. Poluboyarina I. Processes of Integration in the Professional Training of Musicians as the Basis for their Spiritual Development //Individual Spirituality in Post-nonclassical Arts Education: Monograph. Edited by Olga Oleksiuk, Cambridge Scholars Publishing, 2020. P.21-30. URL: <http://oleksyuk.com/wp-content/uploads/2020/07/Kembridzh-II-vidannya-Individual-Spirituality-in-Post-nonclassical-Arts-Education.pdf> (date of application : 16.03.2021).

386. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. 1992. Vol. 25. P. 1–65.

387. Shaikh Z. A., Khoja S. A. Role of Teacher in Personal Learning Environments. *Digital Education Review*. 2012. Vol. 21. P. 22–32. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Zaffar-Shaikh/publication/269392872\\_Role\\_of\\_Teacher\\_in\\_Personal\\_Learning\\_Environments/links/5564309f08ae6f4dcc98cb0f/Role-of-Teacher-in-Personal-Learning-Environments.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Zaffar-Shaikh/publication/269392872_Role_of_Teacher_in_Personal_Learning_Environments/links/5564309f08ae6f4dcc98cb0f/Role-of-Teacher-in-Personal-Learning-Environments.pdf) (date of application : 04.12.2022).

388. Shevchenko A. S., Zhoga R. A. Individual educational trajectory in modern Ukrainian higher education as a tool for adaptability to its environment. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2023. № 16(31). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/592/501> (дата звернення : 07.07.2023).

389. Thurman N. The future of personalization at news websites: lessons from a longitudinal study/ Thurman, Neil, and Steve Schifferes. *Journalism Studies*. 2012. № 13(5-6). P. 775–790.

390. Uniwersytet Opolski. English Philology – Teacher Training Programme, II stopień, 2-letnie, stacjonarne. URL: [https://usosweb.uni.opole.pl/kontroler.php?action=katalog2/programy/pokazProgram&prg\\_kod=1-PRK-ETP-S.M.2](https://usosweb.uni.opole.pl/kontroler.php?action=katalog2/programy/pokazProgram&prg_kod=1-PRK-ETP-S.M.2) (date of application : 28.11.2022).

391. Venugopal K. R., Srinivasa K. G., Patnaik L. M. Algorithms for Web Personalization. *Soft Computing for Data Mining Applications*. Springer Berlin Heidelberg, 2009. P. 217–230.

392. Verkina T., Smyrnova T., Poluboiaryna I., Krasnoshchok K. Результати впровадження особистісно-орієнтованої технології у професійну освіту студентів-музикантів. *European humanities studies: State and Society*. 2020. Issue 3(I). P. 85–100. DOI: 10.38014/ehs-ss.2020.3-1.06 URL: <https://scholar.archive.org/work/wx7o43yqlrabfdujpu5ihuh4e/access/wayback/http://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/download/212/206> (date of application : 02.10.2022).

393. Wilson H. The Complete Guide to Personalized Learning. *D2L* : site. URL: [https://www-d2l-com.translate.goog/blog/personalized-learning-guide/?x\\_tr\\_sl=en&x\\_tr\\_tl=ru&x\\_tr\\_hl=ru&x\\_tr\\_pto=sc](https://www-d2l-com.translate.goog/blog/personalized-learning-guide/?x_tr_sl=en&x_tr_tl=ru&x_tr_hl=ru&x_tr_pto=sc) (date of application : 24.11.2022).

394. Yelnykova H., Ryabova Z. Adaptive technologies for training of specialists. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 2021. #1031(1). URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/1031/1/012125> (дата звернення : 05.11.2022).

395. Yelnykova H., Ryabova Z. Teachers professional growth in the conditions of digital education. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 80 No. 6. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202> URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4202> (дата звернення : 12.10.2022).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Визначення науковців щодо суті поняття  
професійної підготовки майбутніх вчителів**

Автор	Визначення
Н. Івасів [100]	<p>- засіб приросту індивідуального потенціалу особистості на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками;</p> <p>- набуття людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей.</p>
О. Павлик [209, с. 4]	<p>- складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками.</p>
Г. Троцько [316, с. 12]	<p>- система яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності.</p>
В. Сластьонін [276 с. 266]	<p>- динамічний процес формування професійної готовності, що передбачає психологічну готовність (сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу), науково-теоретичну готовність (наявність певного обсягу знань, необхідних для компетентної професійної діяльності), практичну готовність (наявність сформованих професійних умінь та навичок), психофізіологічну готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю), фізичну готовність (наявність відповідного стану здоров'я).</p>
Д. Возносименко [39, с. 73]	<p>- цілісний, методологічно обґрунтований процес, спрямований на формування позитивної мотивації, теоретичних і методичних знань, навичок та вмінь, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності.</p>
В. Моторіна [182]	<p>- система, що забезпечує єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання, способів реалізації знань, умінь і навичок;</p> <p>- інтеграція теоретичної, методологічної та практичної підготовки, цілісності змісту навчального матеріалу, використання принципу динамічності та діяльнісного підходу.</p>
О. Цуняк [333, с. 10]	<p>- процес навчання, що забезпечує формування в особистості теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності. Засвоєння освітнього матеріалу відбувається не в процесі трансляції знань викладачем, а в процесі власної пошуково-активної діяльності.</p>

## Додаток Б

**Визначення науковців щодо аналізу поняття «професійна підготовка  
вчителів музичного мистецтва»**

Автор	Визначення
А. Омельченко [304, с. 146]	- складне особистісне утворення, яке містить у собі професійно-педагогічні погляди, музично-виконавську культуру, захопленість музичним мистецтвом, педагогічний оптимізм, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні.
А. Михайлова [178, с. 10]	- головна педагогічна умова здійснення систематичного педагогічного впливу на процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів задля формування у них музично-інтонаційної культури є створення музично-творчого освітнього середовища.
В. Орлов [195, с. 94]	- автор визначає компоненти професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін: емоційний (почуття, емпатійні переживання, емоційність ставлення до професійної діяльності); вольовий (спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-педагогічної діяльності, здібність до прийняття рішень щодо конкретних дій на шляху професійного самовдосконалення); інтелектуальний, до якої відноситься професійна компетентність (знання, вміння, навички, досвід, педагогічна майстерність, художньо-педагогічна творчість) та рефлексивність.
М. Михаськова [180, с. 82]	- професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має цілеспрямований характер та передбачає набуття спеціалізованих знань, умінь і навичок, компетентностей музично-педагогічної діяльності; - досвід музично-педагогічної діяльності є основою, базою професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва та входить до результативності компетентностей його складових частин.
Я. Топорівська [315, с. 97]	- для оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів необхідне конструювання цілісної науково-методичної системи, яка здатна реформувати його концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади.
О. Теплова [306]	- дослідниця надає особливого значення виконавській практиці майбутніх вчителів музики, зазначаючи, що цінність організації виконавської практики полягає не тільки в тому, що вона дає можливість використовувати безпосередній досвід з теоретичних дисциплін, а й переосмислювати його в процесі власних творчих пошуків.
Н. Овчаренко [190, с. 14]	- цілісний освітній процес, спрямований на забезпечення їхньої готовності до музично-педагогічної діяльності, який передбачає опанування студентами системою музично-педагогічних компетенцій.
Ж. Карташова, М. Кузів [106, с. 146]	- специфіка професійної підготовки вчителів музичного мистецтва полягає у синтезі педагогіки та музичного мистецтва та має на меті спрямування майбутніх вчителів до особистісного розвитку; - головні складові професійної підготовки є творче мислення, вміння приймати креативні педагогічні рішення, здатність до індивідуального самовираження, виконавська діяльність; - методична підготовка – система, що вбудована загальний цикл навчання та розвивається відповідно до змісту, форм, методів і засобів освітнього процесу.

## Додаток В

**Анкети для здобувачів освіти та викладачів щодо визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва**

## Додаток В 1

**Анкета для здобувачів освіти музичних факультетів закладів вищої педагогічної освіти щодо вивчення їхніх освітніх потреб та запитів**

Шановні здобувачі освіти! Просимо Вас прийняти участь у анонімному анкетуванні щодо вивчення Ваших освітніх потреб та запитів.

1. Чи є у Вас початкова музична освіта?

- так
- ні

2. Якщо у Вас є початкова музична освіта, то:

- в якому закладі Ви навчались?
- скільки років навчались?

3. Якщо Ви не маєте початкової музичної освіти, чи відчуваєте Ви дискомфорт в навчанні при професійному спілкуванні з більш підготовленими студентами?

- так
- ні
- свій варіант відповіді

4. Якщо Ви не маєте початкової музичної освіти, чи хотіли б Ви, щоб для Вас було організовано додаткові заняття з музичних дисциплін?

- так
- ні
- свій варіант відповіді

5. Якщо Ви студент без початкової музичної освіти, яким чином, на Вашу думку, ці заняття краще організувати?

- в позаурочний час (гуртки, факультативи)
- дистанційно, на базі інформаційних технологій
- в межах освітньої діяльності

6. Чи вважаєте Ви, що на даний час для Вас створені всі умови для вивчення музичних дисциплін?

- так
- ні
- свій варіант відповіді

7. Якщо у Вас виникають труднощі, то яких питань вони стосуються найчастіше?

- вивчення музично-теоретичних дисциплін
- опанування спеціального інструменту
- недостатність часу для самопідготовки

8. Розташуйте проблеми які у Вас виникають при опануванні музичного мистецтва від найбільш значимої до найменш значимої (оцініть за шкалою від 1 до 4 де число «1» визначає найбільш значиму проблему, а число «4» найменш значиму проблему)

- сценічне хвилювання
- опанування музичного інструменту
- освоєння музично-теоретичних дисциплін
- заняття вокалом

9. Я б хотіла(в), щоб для покращення моєї успішності було застосовано:

- особистісний підхід у навчанні
- індивідуальне консультування
- інформаційні технології
- додаткові заняття з викладачем
- свій варіант відповіді

10. Визначте дві позиції, які найбільше впливають на вдосконалення Ваших музичних навичок

- навчальні заняття
- самопідготовка
- концерні виступи
- участь у музичних конкурсах
- свій варіант відповіді.

11. У який спосіб Ви реалізуєте свої творчі амбіції?

---

12. Чи берете Ви участь у музичних проектах (конкурсах, фестивалях)?

- так
- ні

13. Укажіть два чинники, які найбільше мотивують Вас до навчання

- участь в конкурсах, фестивалях
- музично-педагогічна діяльність
- концертні виступи
- отримання диплому

14. Чи берете Ви участь у конкурсах студентської самодіяльності?

- так
- ні

15. Чи подобається Вам музично-педагогічна діяльність?

- так



- ні
- свій варіант відповіді.

16. Чи вважаєте Ви дистанційне навчання повноцінною заміною очного навчання?

- так
- ні
- частково
- свій варіант відповіді

17. Які музичні дисципліни Ви могли б в повній мірі вивчати за допомогою інформаційних технологій (дистанційно)?

- спеціальний інструмент
- елементарна теорія музики
- ансамблеве виконавство
- сольфеджіо
- вокал
- свій варіант відповіді

18. Який позитивний досвід, на Вашу думку, надасть Вам використання в освітньому процесі інформаційних технологій (можна вказати кілька варіантів)

- удосконалення навичок роботи з е-технологіями
- поглиблення умінь самостійного пошуку інформації в мережі Інтернет
- формування вміння самостійно та раціонально розподіляти час
- мобільний доступ до інформації
- свій варіант відповіді

19. Укажіть, будь ласка:

- заклад освіти, в якому Ви навчаєтесь
- курс навчання
- стаття: (ч\ж)

## Додаток В 2

**Анкета для викладачів музичних дисциплін педагогічних закладів вищої освіти щодо визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва**

Шановні викладачі музичних дисциплін! Просимо Вас узяти участь в анонімному анкетуванні щодо визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

1. Чи використовуєте Ви в своїй діяльності інноваційні освітні технології?

- так
- ні
- Ваш варіант

2. Укажіть, які технології з наведених Ви використовуєте (можна вказати кілька варіантів)?

- традиційні педагогічні технології
- особистісно-орієнтовані технології
- інформаційні технології
- проектні технології
- Ваш варіант

3. Чи використовуєте Ви особистісний підхід до здобувачів освіти у навчанні?

- так
- ні

4. Які з наведених варіантів, на Вашу думку, найбільше характеризують поняття «персоналізація»? (можна вказати кілька варіантів)

- процес створення індивідуальних умов
- процес пристосування
- форми взаємодії
- Ваш варіант

5. Які з наведених варіантів, на Вашу думку, найбільше характеризують суть поняття «освітнє середовище»? (можна вказати кілька варіантів)

- система умов (можливостей)
- полікультурна система дій
- продукт взаємодії
- сукупність засобів та умов
- Ваш варіант

6. Які з наведених варіантів, найбільше характеризують суть поняття «персональне освітнє середовище» (можна вказати кілька варіантів)?

- педагогічна система
- міжособистісний простір
- організація освітнього процесу
- умови для максимального розвитку особистості
- особистісно-спрямований процес
- Ваш варіант

7. Наведіть, будь-ласка, Ваше авторське визначення персонального освітнього середовища

---

8. Чи вважаєте Ви, що он-лайн навчання повністю задовольняє потреби підготовки вчителів музичного мистецтва?

- так
- ні
- Ваш варіант

9. Чи вважаєте Ви, що застосування інформаційних технологій сприяє персоналізації музично-педагогічної освіти?

- так
- ні
- частково
- Ваш варіант

10. Які музичні дисципліни, на Ваш погляд, можливо ефективно вивчати за допомогою інформаційних технологій (дистанційно)

- спеціальний інструмент
- елементарна теорія музики
- ансамблеве виконавство
- сольфеджіо
- вокал
- диригування
- свій варіант відповіді

11. Чи є у Вас пропозиції щодо застосування інформаційних технологій в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва?

---

12. Чи виникає у Вас потреба в пошуку та розробці нових педагогічних методів чи технологій?

- так
- ні
- Ваш варіант

13. Якщо така потреба виникає, то вона частіше пов'язана з:

- організацією освітнього процесу
- створенням нового дидактичного матеріалу
- створенням нових форм роботи на занятті
- Ваш варіант

14. Чи є у Вас студенти без початкової музичної освіти?

- так
- ні

15. Якщо у Вас є студенти без початкової музичної освіти, то Ви:

- намагаєтесь прискорити опанування музичного мистецтва цією категорією студентів

- навчаєте студента відповідно до навчальної програми, без прискорення освітнього процесу

- створюєте відповідні індивідуальні педагогічні технології для кожного студента

- Ваш варіант

16. Якщо Ви намагаєтесь прискорити опанування музичного мистецтва студентом, то які саме технології використовуєте?

- змішана подача матеріалу (теорія та практика одночасно)
- вивчення нотної грамоти прискореним методом (читання з листа)
- використання інформаційних технологій
- самостійне вивчення частини матеріалу
- Ваш варіант

17. Чи практикуєте Ви на своїх заняттях метод навчання у парах змінного складу, коли більш підготовлений студент навчає менш підготовленого?

- так
- ні
- Ваш варіант

18. Укажіть, будь ласка:

- заклад освіти, в якому Ви працюєте
- Ваш педагогічний стаж
- стать: (м\ж)

## Додаток Г

## Визначення науковців щодо поняття «персоналізована освіта»

Автор	Визначення
Л. Некрашевич [185, с. 237]	- адаптація навчання до сильних сторін, потреб та інтересів кожного здобувача освіти, що забезпечує гнучкість освітнього процесу.
В. Беспалько [9, с. 2]	- навчання, яке найповніше адаптовано до можливостей та потреб здобувача освіти, реалізація якого потребує використання спеціальної постановки педагогічного завдання й особливої педагогічної технології при навчанні
В. Нікітін [187, с. 11]	- забезпечення можливості самому формувати власну освітню траєкторію впродовж усього життя, використання світових освітніх ресурсів для підготовки людей до виконання унікальних та перспективних завдань.
Haley Wilson [393]	- практика викладання, яка дозволяє педагогам підтримувати унікальні потреби та здібності здобувачів освіти за допомогою індивідуальних освітніх траєкторій.
В. Беспалько [11]	- персоналізована освіта – це природовідповідна педагогічна система, яка передбачає навчання відповідно до природних здібностей, обдарувань та потреб особистості. Для подолання кризи в освіті необхідно створити «єдину систему освіти й виховання людини», яка буде охоплювати всі етапи її життєдіяльності; - комп'ютер – це також суб'єкт персоналізованого освітнього процесу та рівноправний його учасник, як і педагог
О. Братанич [24]	- персоналізація освітнього процесу пов'язана не тільки зі становленням особистості, але й із тими педагогічними явищами, які сприяють цьому процесу; персоналізація освітнього процесу вимагає певної педагогічної технології його організації.
Б.Брей (Barbara Bray) і К.Маккласкі (Kathleen McClaskey) [369]	- тільки за умов персоналізованого навчання той, хто навчається стає активним учасником освітнього процесу, разом із викладачем визначає свої освітні цілі, бере на себе відповідальність за організацію та зміни в навчанні, створює власне освітнє середовище.
М. Гузика [56, с. 17]	- організація освітнього процесу відповідно до персональних навчальних планів, програм та інших складових відповідної педагогічної технології. Персональне навчання має сенс в тому випадку, коли освітній траєкторії здобувача освіти потрібно задати принципово інші параметри в порівнянні з визначеними державними стандартами.
С. Якубов [358, с. 60]	- особистісно-спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення здобувача освіти та доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання.
А. Разумна [249, с. 83]	- виокремлює два рівні професійної персоналізації: - первинний рівень – прийняття на себе вимог професії та аналіз власних суб'єктивних (ментальних) можливостей щодо її опанування та реалізації; - вторинний рівень – надання обраній професії статусу життєвого сенсу, що перетворює ставлення до професії на «служіння»

## Додаток Д

**Підходи науковців щодо визначення структурних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва**

Автор	Визначення
Т. Ткаченко [310]	- професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти. Також до професійної компетентності науковець відносить такі складники, як музичні здібності, музичний смак, володіння навичками гри на музичних інструментах, уміння керувати дитячим колективом.
М. Мороз [181, с. 209]	- багаторівнева реальність, структуру якої утворюють цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний та оцінно-узагальнюючий компоненти.
Г. Стець [299, с. 23]	складові: - мотиваційна (зацікавлення педагога у власній музично-педагогічній діяльності, досягнення високого рівня виконання своїх професійних обов'язків); - музично-педагогічна (формування досвіду з музично-педагогічних дисциплін); - психологічно-педагогічна (рівень набутих знань, умінь, навичок та досвіду з педагогіки та психології); - методична (знання засобів, шляхів, умов, форм та методів педагогічних впливів та їх використання в освітньому процесі); - особистісна (набуття таких якостей, як людяність, відкритість, щирість, гуманність, порядність); - комунікативна; - емоційно-вольова (здатність відображати образний зміст музичного твору, вміння створювати невимушену творчу атмосферу на занятті); - організаційно-управлінська (уміння організовувати та управляти освітнім процесом); - експериментально-дослідницька (вміння обирати необхідні методики, здійснювати експериментальні дослідження); - оцінювальна (здатність до самооцінки та оцінка рівня музичного розвитку учнів); - рефлексивна.
Л. Масол [323, с. 14]	- виділяє кілька груп компетентностей, що мають бути сформовані у процесі загальної мистецької підготовки, а саме особистісні, функціональні, міжпредметні, соціальні.
С. Світайло [264, с. 28–29]	- когнітивно-пізнавальний компонент, що відповідає художньо-мистецьким компетентностям майбутніх учителів музики; - ціннісно-аналітичний компонент, який співвідноситься з методично-організаційними компетентностями, що формують здатність оцінювати музичні твори; - діяльнісно-креативний компонент, що відповідає хормейстерським компетентностям майбутніх учителів музичного мистецтва та передбачає діагностику здібностей учнів.
Лян Цзе [156, с. 73]	- до структури естетичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва автор відносить: світоглядний компонент (естетичний смак, естетична свідомість, естетична грамотність), діяльнісний компонент (творчі вміння, комунікативні вміння та перцептивні вміння вчителя музичного мистецтва), особистісний

	компонент (емоційність, рефлексійність та креативність учителя).
Н. Юдзіонок [353, с. 76]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- аксіологічний компонент (наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації; сформованість інтересу до музично-інтерпретаційної діяльності; усвідомлення і прийняття соціально-визнаних норм і естетичних цінностей як орієнтирів музично-інтерпретаційної діяльності);</li> <li>- змістовно-процесуальний компонент (сформованість гностичних умінь визначати музично-педагогічні завдання та їх успішне розв'язування у музично-інтерпретаційній діяльності; наявність у здобувачів освіти здатності до образного мислення; обсяг активного фонду методів і прийомів звукового втілення музичного образу);</li> <li>- герменевтично-творчий компонент (достовірність авторської концепції музичного твору; оригінальність індивідуально-творчого трактування музичного тексту; сформованість рефлексії як здатності особистості до виконавської надійності).</li> </ul>
Л. Пастушенко [214, с. 3]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотиваційно-ціннісний компонент, що надає музично-педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, та є чинником, що спонукає до професійної досконалості;</li> <li>- когнітивно-пізнавальний компонент, який уособлює процес знаходження нових знань про якості та властивості роботи в школі, усвідомлення значущості музично-педагогічної діяльності, розуміння, осмислення її поліфункціональних особливостей;</li> <li>- діяльнісно-креативний компонент, який є складним багаторівневим регулятором поведінки та діяльності, що забезпечує мобілізацію і реалізацію його творчого потенціалу з метою підвищення продуктивності музично-педагогічної діяльності.</li> </ul>
Т. Пухальський [246, с. 3]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- особистісна складова (індивідуально-психологічні особливості, особистісні здібності та якості);</li> <li>- мотиваційна складова (мотиваційна, рефлексивно-орієнтувальна, саморегулювальна складові);</li> <li>- когнітивна складова (психолого-педагогічна, музично-теоретична, методична складові);</li> <li>- діяльнісна складова (комунікативна, музично-практична, науково-творча, контрольно-рефлексивна складові).</li> </ul>

## Додаток Е

## Підходи науковців, щодо структурування освітнього середовища

Автор	Компоненти
О. Писарчук [223, с. 9]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- просторово-предметний компонент, який включає архітектурні особливості будівлі, обладнання та умови, що сприяють розвитку особистості;</li> <li>- соціально-комунікаційний компонент, який визначається типом культури, соціальними нормами взаємодії та міжособистісними стосунками між педагогами, учнями та батьками;</li> <li>- психолого-дидактичний компонент, що спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу;</li> <li>- пізнавально-мотиваційний компонент, який передбачає формування позитивного ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності та розвиток їх здатності ставити значущі цілі.</li> </ul>
Марченко О. Г. [165, с. 236]	компоненти: цілестратегічний, теоретичний, змістово-компонентний, технологічний, аналітико-результативний.
Т. Щебликіна [350, с. 257]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- концептуально-цільовий блок, який враховує методологічні підходи, мету, завдання, принципи та функції системи;</li> <li>- організаційно-проектувальний блок, який включає структуру та зміст навчальних досягнень здобувачів освіти та умови для їх моніторингу;</li> <li>- змістово-технологічний блок, який охоплює суб'єкти, об'єкти та технологію здійснення моніторингу.</li> </ul>
І. Шумілова [349, с. 257]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цільовий компонент (мета та завдання системи);</li> <li>- змістовний або структурно-функціональний компонент (змістовні компоненти та функції);</li> <li>- технологічний компонент;</li> <li>- результативний компонент.</li> </ul>
О. Ярошинська [360, с. 255]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методологічно-цільовий блок (зовнішні та внутрішні цілі, принципи та наукові підходи);</li> <li>- змістово-процесуальний блок (компоненти та етапи професійної підготовки майбутніх фахівців, її операційно-діяльнісна складова);</li> <li>- діагностично-результативний блок (критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів до професійної діяльності).</li> </ul>
Л. Карпова [104, с. 259]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методологічна підсистема (включає постановку цілей та методологічні підходи);</li> <li>- змістово-діяльнісна підсистема (розглядає змістові та діяльнісні аспекти створення середовища)</li> <li>- моніторингово-коригувальна підсистема (відповідає за коригування середовищних заходів).</li> </ul>



## Додаток Ж

**Підходи науковців щодо принципів педагогічного проєктування та проєктування освітнього середовища**

Автор	Принципи
Академічний тлумачний словник [280, с. 693]	Проєктування це: <ul style="list-style-type: none"> <li>- основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку;</li> <li>- особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось;</li> <li>- правило, покладене в основу діяльності якої-небудь організації чи товариства;</li> <li>- переконання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці.</li> </ul>
О. Волошин [41, с. 12]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- початок, основа, підвалина на підставі якої відбувається організована діяльність людей в суспільстві які включають в себе ті чи інші вихідні положення, якими вони керуються.</li> </ul>
Н. Брюханова [27, с. 114]	Принципи педагогічного проєктування: <ul style="list-style-type: none"> <li>- урахування професійного призначення педагога;</li> <li>- урахування особливостей конкретного освітнього середовища;</li> <li>- використання досягнень науки та техніки;</li> <li>- забезпечення єдності загального й професійного підходів;</li> <li>- поєднання теорії та практики;</li> <li>- узгодженість глобальних та етапних цілей педагогічної підготовки;</li> <li>- узгодженість змісту педагогічних компонентів підготовки,</li> <li>- професійна спрямованість;</li> <li>- забезпечення доступності, послідовності та активності навчання;</li> <li>- диференціація та індивідуалізація навчання, поступове формування знань, умінь та навичок.</li> </ul>
О. Ярошинська [360, с. 92]	Принципи проєктування освітнього середовища: <ul style="list-style-type: none"> <li>- універсальні принципи (науковості, історизму, системності, варіативності, культурологічності, динамічності, прогностичності);</li> <li>- загальнометодологічні принципи (детермінізму, розвитку);</li> <li>- конкретні методологічні принципи акмеології (суб'єктної діяльності, оптимальності);</li> <li>- принципи суб'єктної взаємодії (спів-буттєвості суб'єктів освітнього середовища, принцип участі в проєктуванні всіх суб'єктів освітнього середовища професійної підготовки)</li> </ul>
Л. Карпова [104, с. 265]	Принципи проєктування освітнього середовища: науковість, гуманне й дбайливе ставлення до обдарованого учня, диференціація та індивідуалізація, варіативність, транспарентність, партнерство

## Додаток 3

**Етапи проєктування освітнього середовища визначені науковцями**

Автор	Етапи
А. Цимбалару [332]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- планування;</li> <li>- прогнозування;</li> <li>- конструювання;</li> <li>- моделювання;</li> <li>- дослідження.</li> </ul>
О. Ярошинська [360, с. 106]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- прогнозування;</li> <li>- моделювання;</li> <li>- конструювання;</li> <li>- реалізація.</li> </ul>
Т. Подобєдова [228, с. 83-84]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретичний етап (період розробки ідеї, педагогічного винахідництва);</li> <li>- технологічний етап (створення одиничного дослідного зразка);</li> <li>- експериментальний етап (педагогічний експеримент для перевірки ефективності створеного зразка);</li> <li>- впроваджувальний етап (оформлення кінцевого результату).</li> </ul>
А. Каташов [108, с. 10-11]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- становлення (створення концепції, необхідної документації, органів керування та структурних підрозділів);</li> <li>- функціонування (створення умов для функціонування певного середовища);</li> <li>- удосконалення (процес пошуку засобів його розвитку)</li> </ul>
Л. Карпова [104, с. 269]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- підготовчий етап;</li> <li>- діяльнісно-формульальний етап;</li> <li>-рефлексивно-коригувальний етап.</li> </ul>

## Додаток Й

**Організаційно-педагогічні умови формування фахової компетентності**

Автор	Організаційно-педагогічні умови
Т. Пухальський [246, с. 108]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інтенсифікація освітнього процесу шляхом поєднання змісту підготовки майбутніх вчителів музики у циклі диригентських і хорових дисциплін та зміцнення міждисциплінарних зв'язків з іншими сферами професійної підготовки;</li> <li>- створення освітнього середовища, що сприяє творчій самореалізації майбутніх вчителів музики під час вивчення диригентських і хорових дисциплін;</li> <li>- підтримка особистісної орієнтованості у професійному розвитку майбутніх вчителів музики через організацію ефективної самостійної роботи здобувачів освіти;</li> <li>- збагачення професійного досвіду майбутніх вчителів музики у роботі з шкільними хоровими колективами.</li> </ul>
Л. Пастушенко [214, с. 118]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- діагностування наскрізного розвитку особистісно-професійних якостей здобувачів освіти;</li> <li>- забезпечення дослідницького характеру професії майбутнього вчителя музичного мистецтва;</li> <li>- застосування когнітивних, особистісно-діяльнісних і рефлексивних критеріїв оцінювання.</li> </ul>
Л. Карпова [104, с. 43]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здійснення особистісно спрямованого педагогічного супроводу обдарованого учня;</li> <li>- стимулювання вчителів до підвищення професійно-педагогічної готовності зі співпраці з обдарованими учнями;</li> <li>- активна взаємодія закладу освіти з різними освітніми та соціальними інституціями.</li> </ul>

Додаток К

**Форми, методи та засоби організації освітнього процесу визначені науковцями**

Автор	Форми, методи та засоби
Т. Пухальський [246, с. 127]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- форми: лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, педагогічна та диригентська практики, державна атестація здобувачів вищої освіти;</li> <li>- методи: дискусія, моделювання педагогічних ситуацій у роботі з шкільним хором, навчальні ігри («Керівник хору», «Хорові експерти»), творчі завдання, аналіз та інтерпретація музичних творів, створення ситуацій успіху у хоровій лабораторії, хорових колективах, конкурсі диригентської майстерності.</li> <li>- засоби: навчальні посібники, хоровий репертуар, диригентсько-хорові вправи, мультимедійні навчальні засоби, комп'ютерна програма «Finale».</li> </ul>
Л. Солар [291, с. 190]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- форми: традиційні (лекція, практичне заняття, індивідуальне заняття), інноваційні етноформи (етнофотовиставка), флешмоб, етноярмарка, майстер-шеф, етноквест, модний фолькфест, евентформи, етнофорум);</li> <li>- методи: класичні, спеціальні, (створення етнокейсів, інтерв'ю, етнографічні (документація, збирання зразків), «рівний-рівному», етнопроекти;</li> <li>- засоби: матеріальні (наукова та фахова література, українські костюми та ін.), нематеріальні (спільноти у соціальних мережах, групи розсилок);</li> <li>- прийоми: загальні (готові знання, інформаційно-повідомляючі, пошукові), часткові (дослідницькі, репродуктивні, спонукально-мотиваційні, театральні).</li> </ul>
Л. Пастушенко [214, с. 74]	<ul style="list-style-type: none"> <li>- форми: навчальні заняття, самостійна робота;</li> <li>- методи: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, активно-пошукові, проблемні.</li> </ul>

## Додаток Л

**Діагностичний інструментарій для визначення сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів**

## Додаток Л 1

**АНКЕТА**

щодо з'ясування у здобувачів вищої освіти спеціальності 014.13 «Музичне мистецтво» мотивації та здатності до самовдосконалення в процесі опанування музично-виконавської діяльності

1. Чи є у Вас бажання після отримання освіти працювати учителем музичного мистецтва у ЗСО?  
 так;                      не знаю;                      ні.
2. Чи подобається Вам музично-виконавська діяльність?  
 так;                      не знаю;                      ні.
3. Чи подобаються Вам заняття зі спеціального чи додаткового музичного інструменту?  
 так;                      не знаю;                      ні.
4. Чи пропускаєте Ви заняття зі спеціального чи додаткового музичного інструменту?  
 відвідую систематично;  
 відвідую більшу частину;  
 не відвідую. Вкажіть причину \_\_\_\_\_
5. Музично-виконавська діяльність для мене:  
 можливість самореалізуватись;  
 можливість отримувати задоволення від виконавської діяльності, брати участь у конкурсах і фестивалях;  
 марна трата часу.
6. Де Ви плануєте використовувати досвід музично-виконавської діяльності?  
 працюючи в закладі загальної середньої освіти;  
 працюючи в мистецьких закладах;  
 не буду використовувати
7. Якщо б Вам запропонували підготувати номер до виховного заходу в ЗЗСО в одному із трьох жанрів, Ви б обрали:  
 сольне виконання  
 ансамблеве виконання  
 оркестрове виконання.
8. Чи плануєте Ви, працюючи в ЗЗСО, організувати самодіяльний колектив (ансамбль, оркестр)?  
 так;                      не знаю;                      ні.
9. Чи відчуваєте Ви потребу у підвищенні рівня музично-виконавської підготовки?  
 так;                      не знаю;                      ні.
10. Чи відвідували б Ви додаткові заняття з циклу музично-виконавських дисциплін, якщо завідома б мали позитивну оцінку?

так; залежно від обставин; ні.

11. Виділіть пріоритетний мотив, який Вас стимулює до професійного вдосконалення:

стати компетентним спеціалістом;  
завоювати суспільне визнання;  
досягти високооплачуваної посади;

12. Чи підвищуєте Ви свій рівень музично-виконавської підготовки у вільний час?

так, регулярно; інколи; ні.

13. Чи вивчаєте Ви інструментальні твори поза заняттями з предметів спеціального та додаткового інструменту?

так, часто; інколи; ні.

14. Ваші дії у випадку виникнення труднощів при самостійному вивченні музичних творів:

проаналізую їх природу, знайду способи їх розв'язання;  
пропущу складні місця і працюватиму далі;  
звернуся по допомогу до викладача.

15. Чи розширюєте Ви свій репертуарний банк новими творами шкільного репертуару?

так, регулярно; інколи; ні.

16. Чи відвідували б Ви додаткові заняття у вихідні дні за умови виступу перед поважною публікою чи на статусному заході?

так; не впевнений; ні.

17. Більшу кількість часу для підвищення рівня своєї музично-виконавської підготовки я проводжу:

займаючись самопідготовкою;  
працюючи під контролем викладача;  
відвідуючи заняття за розкладом.

### **Опрацювання результатів:**

Шкала з 1 до 10 пит. – мотивація до музично-виконавської діяльності.  
Шкала з 11 до 17 – здатність до самовдосконалення в процесі музично-виконавської підготовки. Результати вираховуються за сумою балів за відповіді:

- перший пункт – 3 бали;
- другий – 2 бали;
- третій – 1 бал.

Суму балів необхідно поділити на кількість запитань. Отриманий коефіцієнт порівнюється за рівнями:

- високий – 2,5-3,0;
- середній – 1,9-2,4;
- низький – 1,0-1,8.

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Л 2

**Анкета щодо вивчення рівня мотивації професійної діяльності**

(автор К. Замфір, мод. А. Реана)

Інструкція: прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою, поставивши відмітку у відповідній позиції навпроти кожного мотиву.

	Мотиви	Дуже незначною мірою	Незначною мірою	Невеликою, але і не малою мірою	Достатньо великою мірою	Дуже великою мірою
		1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
1	Заробітна плата					
2	Прагнення кар'єрного росту					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег					
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5	Потреба в досягненні соціального престижу і поваги					
6	Задоволення від самого процесу і результату праці					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

*Обробка результатів тестування.* Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) підраховуються за формулами:

$$\text{ВМ} = \frac{\text{п.2} + \text{п.6} + \text{п.7}}{2}$$

$$\text{ЗПМ} = \frac{\text{п.1} + \text{п.5} + \text{п.7}}{2}$$

$$\text{ЗНМ} = \frac{\text{п.3} + \text{п.4}}{2}$$

*Інтерпретація результатів тестування.* На основі одержаних результатів визначається мотиваційний комплекс особистості, який являє собою певні співвідношення трьох видів мотивації (ВМ, ЗПМ, ЗНМ). До найкращих оптимальних мотиваційних комплексів слід віднести наступні два типи сполучень:  $\text{ВМ} > \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}$  і  $\text{ВМ} = \text{ЗПМ} > \text{ЗНМ}$ . Найширшим мотиваційним комплексом є тип:  $\text{ЗНМ} > \text{ЗПМ} > \text{ВМ}$ . Між цими типами розміщені проміжні, з точки зору їх ефективності, мотиваційні комплекси. При інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевищує другий за ступенем вираженості.


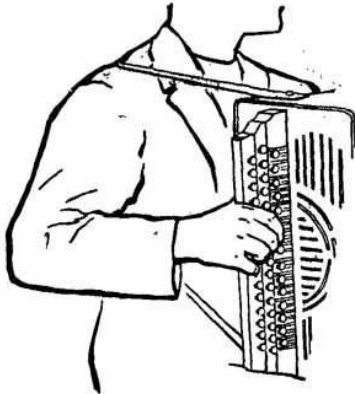
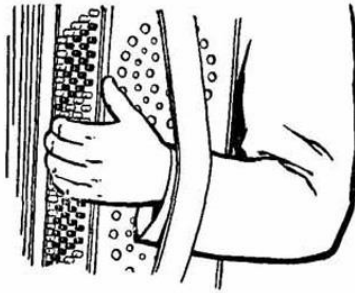



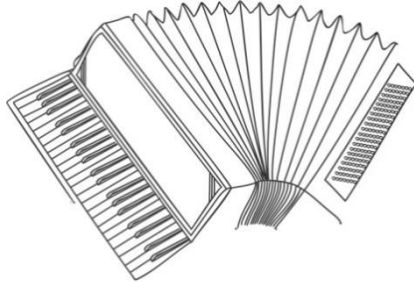
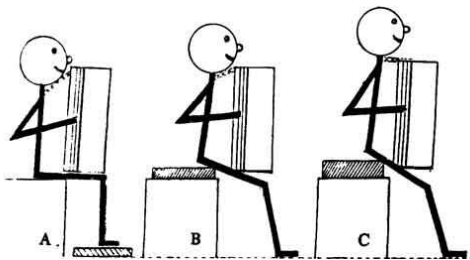
## Додаток М

**Дагностично-корегувальний інструментарій щодо усунення музично-виконавських проблем досліджуваної категорії здобувачів освіти**

## Додаток М 1

**Карта самодіагностики здобувача без музичного досвіду**

№ з/п	Проблема	Ознаки проблеми	Візуальний образ
1.	Труднощі при посадці	1. Не зручно сидіти, набрякають ноги (порушується кровопостачання ніг). 2. Не стійка посадка. 3. Стискання грудної клітки, напруження плечового поясу, дискомфорт в поперековому відділі.	
2.	Проблеми з постановкою правої руки	1. М'язова напруга правої руки 2. Прогин правої руки у зап'ясті 3. Напруження плечового поясу та міжребрових м'язів. 4. Помітні зайві рухи кисті.	
3.	Проблеми з постановкою лівої руки	1. Занадто високо піднятий лівий лікоть. 2. Притиснуті до долоні четвертий та п'ятий пальці. 3. Занадто сильні удари пальцями по клавіатурі.	
4.	Аплікатурні проблеми правої руки	1. Різкий поворот кисті при зміні позиції. 2. Недоречно застосовується прийом глісандо. 3. При виконанні штриха легато один палець	

		<p>використовується для декількох нот.</p> <p>4. Не використовується п'ятий палець.</p> <p>5. Використовується не постійна апплікатура.</p>	
5.	Проблеми ведення міху	<p>1. Несвоєчасна зміна напрямку руху міху</p> <p>2. Ведення міху віялом (веером), по прямій лінії.</p>	
6.	Загальні проблеми початкового періоду гри на баяні (акордеоні)	<p>1. Не рівномірне ведення звуку.</p> <p>2. Дискомфорт в плечовому поясі.</p> <p>2. Дискомфорт в ділянці зап'ястя.</p> <p>3. Проблеми з розбором музичного тексту.</p>	

## Модуль 1. Взаємодія з музичним інструментом

### Модуль 2. Гами, вправи

## Додаток М 2

## Коригувальна карта діяльності ментора

№ з/п	Виконавська проблема	Ознаки виконавської проблеми	Способи коригування виконавської проблеми здобувача освіти
1.	Труднощі при посадці	1. Не зручно сидіти, набрякають ноги (порушується кровопостачання ніг).	1. Підібрати стілець необхідної висоти. 2. Забезпечити три точки опори: на стілець, права нога, ліва нога. 3. Забезпечити правильну посадку: на половині жорсткого стільця. 4. Стілець не має мути поворотним.
		2. Не стійка посадка.	1. Перевірити розташування ніг. 2. Дещо висунути вперед ліву ногу відносно правої. 3. Не допускати надлишкове висунування ніг вперед. 4. Не допускати розташування лівої ноги під стільцем.
		3. Стискання грудної клітки, напруження плечового поясу, дискомфорт в поперековому відділі.	1. Відрегулювати заплічні ремені для запобігання стискання грудної клітини та сутулості. 2. Не допускати піднімання п'яток ніг, ослабити заплічні ремені. 3. Слідкувати за вертикальним положенням інструменту.
2.	Проблеми з постановкою правої руки	1. М'язова напруга правої руки	1. Дотримуватись правильної постановки правої руки. 2. Слідкувати за тим, щоб пальці правої руки були заокруглені. 3. Стежити за м'язовою свободою правої руки. 4. Мензури клавіатури має відповідати розміру кисті руки
		2. Прогин правої руки у зап'ясті	1. Потренуватись грати однією лівою рукою, стежити за м'язовою свободою правої руки. 2. При стисканні міху не тиснути кистю на гриф.
		3. Напруження плечового поясу та міжребрових м'язів.	1. Усунути притискання ліктя до тулуба. 2. Звернути увагу на посадку.

		4. Помітні зайві рухи кисті.	1. Гра гам без похитування руки. 2. Стежити за закругленим станом пальців.
3.	Проблеми з постановкою лівої руки	1. Занадто високо піднятий лівий лікоть.	1. Відпрацювати правильну постановку інструменту. 2. Запобігти надмірного нахилу у правий бік.
		2. Притиснуті до долоні четвертий та п'ятий пальці.	1. При грі мажорних гам використовувати аплікатуру без допоміжного ряду. 2. Притримувати четвертий та п'ятий пальці.
		3. Занадто сильні удари пальцями по клавіатурі.	1. Звернути увагу на роботу лівої руки. 2. Тримати пальці ближче до клавіатури, натискати кнопки, а не вдаряти по них.
4.	Аплікатурні проблеми правої руки	1. Різкий поворот кисті при зміні позиції. 2. Недоречно застосовується прийом глісандо. 3. При виконанні штриха легато один палець використовується для декількох нот. 4. Не використовується п'ятий палець. 5. Використовується не постійна аплікатура.	1. Виконання гам, арпеджіо акордів. 2. Уважне вивчення тексту. 3. Правильне використання аплікатурних позицій. 4. Використовувати постійну аплікатура.
5.	Проблеми ведення міху	1. Несвоєчасна зміна напрямку руху міху. 2. Ведення міху віялом (веером), по прямій лінії.	1. Проставити в нотах зміну міху. 2. Забезпечити плавне, рівномірне, постійне, достатньо активне ведення міху. 3. Контролювати рух міху, уникати непередбачених «заїкань» звуку. 4. Запобігати ведення віялом (веером), по прямій лінії, «вісімкою», заводити за себе.
6.	Загальні	1. Загальні проблеми	1. Переконайтесь у правильній

	проблеми початкового періоду гри на баяні (акордеоні)	з постановкою 2. Не рівномірне ведення звуку. 3. Слабка незалежність рук та координація рухів при грі двома руками 4. Дискомфорт в ділянці зап'ястя. 5. Недостатність музично-теоретичних знань. 6. Проблеми з розбором музичного тексту.	постановці інструменту та рук. 2. Не допускати неточного, недбалого виконання вимог викладача. 3. Виконання вправ, етюдів. 4. Не нехтувати дрібними деталями при вивченні п'єс. 5. Свідомо та осмислено ставитись до занять.
7.	Проблеми якості загального музичного виховання	1. Неритмічна, кваплива гра. 2. Відчуває та свідомо контролює тільки праву руку. Ліва залишається недостатньо контрольована. 3. Недостатньо музичного досвіду, музичного мислення.	1. Привчати здобувача освіти слухати себе, грати не квапливо, ритмічно, не відстукувати такт ногою. 2. Виконувати гами та вправи двома руками. 3. Слухання музики, розвиток музичного мислення, не грати фразами, відчувати динаміку форми твору. 4. Гра в ансамблі, підбір по слуху, читання нот з листа.

#### Вимоги до виконання вправ

1. Обов'язковою умовою для виконання вправ є повільні та помірні темпи.
2. Усі вправи виконуються штрихом *legato*, оскільки цей штрих дає свободу руки на початковому етапі навчання.
3. Під час гри здобувача освіти викладач повинен постійно контролювати свободу всіх частин рук, посадку та постановку інструменту, рівність ведення міху, глибину натискання клавіш.
4. Необхідно скерувати слух студента на якість виконання вправ, на здійснення підготовки до самостійних, плідних домашніх завдань.
5. Рекомендується виконувати вправи у динамічному розвитку.

6. Під час виконання вправ необхідно прагнути рівного, естетичного, глибокого, виразного звучання інструменту. Вправи спрямовані на створення основ культури звукоутворення.

Пропоновані вправи прості у розумінні та є гарною гімнастикою для рук музиканта-початківця. Виконувати їх потрібно з перших занять, не чекаючи вивчення основ елементарної теорії музики.

### **Модуль 1. Взаємодія з музичним інструментом**

#### *Вправи для правої руки баяніста.*

Вправа № 1: Рух по одному (будь-якому) вертикальному ряду послідовно 2,3,4,5, пальцями вгору та 5, 4, 3, 2 пальцями вниз.

Вправа № 2: Рух по двох сусідніх косих рядах (1 і 2 ряди або 2 і 3 ряди) послідовно вгору і вниз з використанням декількох варіантів аплікатури (2-3 пальцями, 3-4, 4-5).

Вправа № 3: Рух по хроматичній гамі вгору та вниз з використанням аплікатури сильних та слабких пальців.

Вправа № 4: Рух по крайніх рядах (1 і 3 ряди) послідовно вгору та вниз з використанням декількох варіантів аплікатури (2 і 4 пальці, 3-5).

#### *Вправи для правої руки акордеоніста.*

Вправа № 1: Рух через клавішу (б.3 і м.3) послідовно вгору та вниз від діатонічних ступеней різними варіантами аплікатури (1 і 3, 2 і 4, 3 і 5 пальцями).

Вправа № 2: Метою цієї вправи є закріплення постановки та правильного положення правої руки, стрибок з першого на п'ятий палець (з I ступеня на V) з наступним низхідним заповненням, рух від діатонічних ступеней послідовно вгору та вниз.

Вправа № 3: Мета вправи – підготовка до виконання гамоподібних рухів. Поступовий рух з використанням підкладання та перекладання першого пальця, аплікатура: 1, 2, 3, 1 пальці, 1, 2, 3, 4, 1 пальці – виконується вгору та вниз від діатонічних ступеней ладу.

#### *Вправи для лівої руки баяніста та акордеоніста.*

Вправа № 1: Рух 3-ім пальцем по основному ряду басів вертикально вгору та вниз.

Вправа № 2: Використовується для правильної постановки руки. Рух 5, 4, 3, 2 пальцями в основному ряду басів послідовно вгору та рух 2, 3, 4, 5 пальцями вниз.

Вправа № 3: Чергування басу та акорду (Б, М) як основної формули супроводу, аплікатура: бас – 3, акорд – 2 пальцями.

Вправа № 4: Освоєння допоміжного ряду. При виконанні цієї вправи використовуються гармонічна послідовність Т і Т6 у мелодійному та акордовому викладенні вгору та вниз по основному ряду басів.

Вправа № 5: Освоєння 5-го ряду. Виконання септакордів: гармонічний ланцюжок D7 з вирішення Т53 виконується від усіх басів основного ряду вниз.

Вправа № 6: Підготовка руки до виконання М6. Виконання в тональності a-moll t53 та t6 гармонічно та мелодично, контролюючи 5 палець на поміченій клавіші «До».

## **Модуль 2. Технічний**

1. Виконання гама до мажор, арпеджіо.
2. Виконання гама фа мажор, арпеджіо.
3. Виконання гама соль мажор, арпеджіо.
4. Виконання гама ля мінор, арпеджіо.
5. Виконання гама ре мінор, арпеджіо.
6. Виконання гама мі мінор, арпеджіо.
7. Виконання довгого та ломаного арпеджіо.

## **Модуль 3. Вивчення музичних творів**

- попереднє ознайомлення з твором;
- робота над технікою виконання;
- художнє виконання.

## Додаток Н

## Анкета

**щодо з'ясування рівня освітнього середовища професійної підготовки  
майбутніх учителів музичного мистецтва**

1. Ваше розуміння поняття «освітнє середовище професійної підготовки вчителів музичного мистецтва»

- спосіб організації освітнього процесу
- умови для максимального розвитку особистості
- особистісно-спрямований процес
- педагогічна система

2. Рівень задоволеності здобувачів освіти якістю освітнього середовища

- якість освітньої діяльності (освітній процес, характер та зміст навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, концертно-виконавська, науково-дослідницька та науково-педагогічна діяльність суб'єктів освітнього процесу, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу);

- якість соціокультурного середовища в ЗВО (характер, зміст, організація позанавчальної роботи в ЗВО, соціальний захист здобувачів та соціальні аспекти організаційного управління освітнім процесом);

- якість освітнього середовища загалом.

3. Рівень задоволеності змістом освітніх програм

- зміст циклу загальної підготовки;
- зміст циклу психолого-педагогічної підготовки;
- зміст циклу музично-теоретичних дисциплін;
- кількість годин, що виділяються для найбільш значущих дисциплін

4. Якість реалізації освітніх програм

- якість освітніх технологій, що застосовуються
- достатність годин для опанування певних дисциплін
- організація консультацій та самостійної роботи
- рівень компетентності науково-педагогічних працівників

5. Можливості для опанування музичних дисциплін

- рівень початкової музичної підготовки
- достатність навчальних годин для опанування музичних дисциплін
- рівень взаєморозуміння з викладачем
- достатність часу для самопідготовки

6. Можливості для творчої самореалізації

- концертно-виконавська діяльність
- відвідування гуртків, секцій
- участь у конкурсах, фестивалях



### 7. Педагогічні технології, що використовують викладачі

- традиційне навчання
- особистісно-орієнтовані технології
- інформаційні технології
- проєктні технології

### 8. Роль викладача в освітньому процесі

- традиційний педагогічний супровід;
- наставник;
- консультант.

### 9. Чи задовольняє освітнє середовище професійної підготовки Ваші особисті та професійні потреби?

- задовольняє
- частково задовольняє
- не задовольняє
- важко відповісти

### 10. Рівень комфортності соціального середовища ЗВО

- соціально-психологічний клімат в ЗВО
- організація соціального захисту здобувачів освіти;
- процес адаптації здобувачів до освітнього середовища ЗВО;
- відношення до здобувачів освіти викладачів, адміністрації

### 11. Характеристики освітнього середовища

- відкритість (залучення нових ідей, технологій що створюють умови для творчої самореалізації особистості, яка сприйнятлива до інновацій та має потребу постійного розвитку; інтеграція в освітній процес результатів сучасних наукових досліджень і досягнень; прагнення до впровадження сучасних технологій, зокрема інформаційних технологій);

- варіативність (наявність в освітньому середовищі професійної підготовки варіативних освітніх маршрутів, можливості паралельного здобуття освіти та реалізації варіативних складових навчальних планів);

- креативність (створення умов для прояву творчих здібностей здобувачів освіти та викладачів, як у освітньому процесі (використання творчих завдань, технологій розвитку творчого мислення та ін.), так і позанавчальному – реалізація творчих проєктів, мистецьких та культурних заходів тощо).

### 12. Чи задовольняє Вас ступінь креативності освітнього середовища

- задовольняє
- частково задовольняє
- не задовольняє
- важко відповісти

### 13. Стабільність освітнього середовища

- традиції закладу вищої освіти (проведення конкурсу «Музична Слобожанщина», науково-практична конференція з нагоди Дня науки, засідання наукового товариства «Камертон», дні відкритих дверей, дебют першокурсника, концерт присвячений до Дня працівника освіти, Дня студента, новорічні концерти та ін.);

- вплив корпоративної культури на якість освітнього процесу;
- якісний склад професорсько-викладацького колективу.

#### 14. Умови забезпечення освітнього середовища

- наявність музичних інструментів
- наявність звуковідтворювального сценічного обладнання
- доступ до інформаційних технологій
- матеріально-технічна база загалом
- достатність аудиторій для самопідготовки

15. Вкажіть, будь-ласка, Ваш курс навчання \_\_\_\_\_

## Додаток П

**Опис рівнів сформованості фахової компетентності досліджуваної  
категорії здобувачів освіти**

Рівень	Опис
Високий	- стійкий інтерес і сформованість ціннісної мотивації до розвитку фахової компетентності, спрямованість особистості на навчання та самовдосконалення; високий рівень музично-виконавських умінь та музично-теоретичних знань; наявність початкових творчих здібностей; самостійність при вивченні музичних творів (визначення аплікатури, ведення міху, наявність власної виконавської концепції); адекватність самооцінки та рефлексії щодо власної професійної діяльності; стійке прагнення до професійного самовдосконалення; високий рівень освітніх досягнень.
Середній	- часткове усвідомлення значущості розвитку фахової компетентності, середній рівень спрямованості особистості на навчання й спілкування, недостатній рівень музично-виконавських умінь та музично-теоретичних знань; недостатній рівень самостійності при вивченні музичних творів (визначення аплікатури, ведення міху), відтворювальний характер діяльності; ситуативний характер адекватності самооцінки та рефлексії щодо власної професійної діяльності; ситуативний характер виявлення активності, ініціативності та прагнення до професійного самовдосконалення; середній рівень освітніх досягнень.
Низький	- відсутність стійкої мотивації та інтересу до розвитку фахової компетентності, слабо виражена спрямованість особистості на навчання й спілкування; низький рівень музично-виконавських умінь; безсистемність і низька дієвість знань, умінь щодо вивчення музичних творів, несформованість ігрового апарату, відтворювальний характер діяльності; нерозвиненість рефлексивного мислення та неадекватна самооцінка своєї компетентності; відсутність прагнення до професійного самовдосконалення, низький рівень освітніх досягнень.

## Додаток Р

**Анкета щодо визначення ставлення до музично-виконавської діяльності  
(авторська модифікація тесту В.І. Петрушина)**

*Дайте відповіді «Так» або «ні» на запитання:*

*Ключ*

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Музичне мистецтво – здебільшого має сольний характер, тому професія соліста-виконавця має вважатись головною. | Так |
| 2. Мені подобається бути в центрі уваги.   | Так |
| 3. За вдачею я людина сценічно-емоційна і легко встановлюю контакт зі слухачами.                                 | Так |
| 4. Мені легко захопити слухача своїм виконанням.   | Так |
| 5. Я прослуховую записи виступів інших виконавців для їх порівняння та пошуку найкращого варіанту виконання.     | Так |
| 6. На заняттях з викладачем я не часто пропоную свій власний варіант інтерпретації.                              | Ні  |
| 7. Я надаю перевагу індивідуальним заняттям, аніж колективним.   | Так |
| 8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з незнайомими людьми.   | Ні  |
| 9. Мої друзі вважають мене веселим і товариським.  | Так |
| 10. Я легко переживаю конфліктні ситуації порівняно з іншими.  | Так |
| 11. Я високо ціную вплив музичного мистецтва на формування особистості.  | Так |
| 12. У мене часто бувають зіпсовані стосунки з іншими людьми через мою принциповість.                             | Ні  |
| 13. Я користуюся будь-якою можливістю, щоб стати учасником концерту.   | Так |
| 14. У мене часто без причин може зіпсуватися настрій.  | Ні  |
| 15. Поїздки на концерти і гастролі стомлюють мене.   | Ні  |

16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, вважаю за краще спокійно обговорити проблему і ніколи не зриваюся.

Так

17. Мені подобається самостійно вивчати музичні твори.

Так

18. Моя музично-виконавська підготовка викликає у мене серйозне занепокоєння.

Ні

19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній концертний виступ.

Ні

20. Навчаючись в Академії, я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми.

Так

21. Мені подобається примножувати свої музично-виконавські навички.

Так

22. Я не хвилююся, виконуючи будь-яку роботу за присутності великої кількості людей.

Так

23. Я шукаю будь-яку можливість концертного виступу.

Так

24. Мені подобається працювати над передачею художнього змісту за допомогою виконавської майстерності.

Так

25. Зазвичай я знайомлюсь з новими музичними творами, окрім тих, що вивчаю на заняттях зі спеціального інструменту.

Так

26. Я б хотів якомога частіше виступати на концертах.

Так

27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагають викладачі та керівники творчих колективів.

Ні

28. Я вважаю, що при виступі перед непідготовленою виконавцю не обов'язково викладатись, оскільки вони не розуміються на музичному мистецтві.

Ні

29. На педагогічній практиці я використовую будь-яку можливість виступу перед публікою.

Так

30. Я вважаю, що досягнути успіху в професії вчителя музичного мистецтва можна без освоєння музично-виконавської діяльності.

Ні

*Опрацювання результатів: За правильну відповідь на запитання зараховується «1» бал, неправильну «0». Високий рівень – 21-30; середній – 11-20; низький – 0-10.*

Додаток С  
**Дагностичний інструментарій визначення рівня сформованості  
 фахової компетентності**

Додаток С 1

**Методика визначення рівня рефлексивності**

(за А. В. Карповим, В. В. Пономарьовою)

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У таблиці відповідей навпроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді:

1. Абсолютно невірно.
2. Невірно.
3. Швидше невірно.
4. Не знаю.
5. Швидше вірно.
6. Вірно.
7. Абсолютно вірно.

Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може. Та, що прийшла перша в голову, і є вірною.

Питання:

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти слухавку телефону, щоб подзвонити у 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 стало 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 другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі перебіг майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав плану.
12. Я віддаю перевагу дії, а не розмірковуванню над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко вирішую, чи купляти мені дорогу річ.
14. Зазвичай, щось замисливши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Часом я дію необдуманно.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж щось вирішити, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекає від мене оточення.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки з ним розмовляю.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Розв'язуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. У більшості сварок я не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Бланк відповідей на питання:

№ питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Відповідь														
№ питання	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
Відповідь														

Загальна сума балів розраховується додаванням балів за прями питання (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25) до решти обернених відповіді конвертуються за схемою: 1=7; 2=6; 3=5; 4=4; 5=3; 6=2; 7=1. Результати вираховуються за такою таблицею

Рівні	Низький				Середній				Високий			
Ранги	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Кількість балів	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище	

Додаток С 2  
**Анкета «Потреба у досягненні мети»**  
 Шкала оцінки потреби у досягненні успіху.  
 (Орлов Ю. М. Тест – опитувальник)

Потреба у досягненні мети використовується для вимірювання цього ж процесу, успіху та досягнень в цілому. Чим вище в людини самооцінка, тим більше вона активна та націлена на досягнення мети. У такому випадку потреба досягнення перетворюється на особистісну властивість, установку. Мотивація досягнення (успіху, мети) виявляється у прагненні поліпшити результати, наполегливості у досягненні своїх цілей та впливає все людське життя.

**Інструкція.** Вам пропонується низка тверджень. Якщо Ви згодні з висловом, то поруч із його номером напишіть «так» або поставте знак «+», якщо не згодні – «ні» («-»).

**Стимульний матеріал.**

1. Думаю, що успіх у житті швидше залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене втратить всякий сенс.
3. Для мене у будь-якій справі найважливіше не її виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.
6. У житті я мав більше успіхів, аніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої близькі вважають мене лінивим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки надто суворо контролювали мене.
14. Лінь, а не сумнів в успіху, змушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.
16. Задля успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би, скоріше, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.



20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.  
 21. Рівень моїх вимог до життя є нижчим, ніж у моїх товаришів.  
 22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.  
 23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від справ.

**Ключ до тесту – опитувальнику Орлова:**

- відповіді «Так» («+») на запитання: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23;
- відповіді «Ні» («-») на питання: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

**Обробка результатів.**

За кожну відповідь, яка збігається з ключем ставиться 1 бал, відповіді підсумовуються.

**Інтерпретація та розшифровка методики Орлова:**

- 0 - 6 балів - низька потреба у досягненнях.
- 7 - 9 балів - знижена потреба у досягненнях.
- 10 – 15 балів – середня потреба у досягненнях.
- 16 – 18 балів – підвищена потреба у досягненнях.
- 19 - 23 бали - висока потреба у досягненнях.

Особи з високим рівнем потреби в досягненнях відрізняються наступними рисами:

- наполегливістю в досягненні своїх цілей
- незадоволеністю досягнутим
- постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше
- схильністю сильно захоплюватися роботою
- прагненням у будь-якому випадку пережити задоволення успіху
- нездатністю погано працювати
- потребою винаходити нові прийоми роботи у виконанні звичайних справ
- відсутністю духу суперництва, бажанням, щоб інші разом з ними пережили успіх і досягнення результату
- незадоволеністю легким успіхом та несподіваною легкістю завдання
- готовністю прийняти допомогу та допомагати іншим при вирішенні важких завдань, щоб спільно відчувати радість успіху.

## Додаток Т

## Дагностичний інструментарій щодо визначення рівня самооцінки

## Додаток Т 1

## Тест «Самооцінка особистості»

1. Якості особистості поділіть на дві колонки. До першої колонки випишіть якості, притаманні Вашому ідеалу (перелік «Мій ідеал»). Інші якості випишіть у колонку «Не ідеал».

## Перелік якостей особистості

1. Акуратність	21. Нестриманість
2. Безтурботність	22. Образливість
3. Боягузливість	23. Обережність
4. Вередливість	24. Педантичність
5. Вишуканість	25. Повільність
6. Гордість	26. Поміркованість
7. Грубість	27. Поступливість
8. Жалісливість	28. Рішучість
9. Жвавність	29. Розв'язність
10. Життєрадісність	30. Самозабуття
11. Заздрість	31. Сором'язливість
12. Захопленість	32. Стриманість
13. Злопам'ятство	33. Терпимість
14. Легковір'я	34. Турботливість
15. Мрійливість	35. Упертість
16. Наполегливість	36. Холодність
17. Ніжність	37. Чарівність
18. Невимушеність	38. Чуйність
19. Нервовість	39. Щирість
20. Нерішучість	40. Ентузіазм

## Короткий словник

*Вишуканий* – той, хто вирізняється добрим естетичним смаком, приділяє велику увагу зовнішнім проявам.

*Чарівний* – той, хто викликає позитивні почуття, приємний, звабливий.

*Ентузіазм* – завзятість, емоційність при виконанні справи.

*Розв'язність* – нестриманість, некоректна поведінка, ігнорування інших.

*Жалісливість* – схильність до почуття жалості, співчуття.

*Самозабуття* – діяльність, що відрізняється великою захопленістю, при якій людина максимально занурюється в справу, яка викликає її інтерес, до того, що забуває про себе.

*Невимушеність* – здатність розкуто почувати себе в будь-якій ситуації, природність в поведінці.

*Педантизм* – «сліпе» дотримання встановлених норм, дріб'язкова точність.

2. В переліку «Мій ідеал» відмітити позначкою якості, які у Вас є за принципом «так – ні», незалежно від рівня розвиненості якості. В переліку «Не ідеал» відмітити будь-якою позначкою якості, яких у Вас немає, теж за принципом «так – ні».

3. Підрахувати загальну кількість відмічених якостей як у першому, так і в другому переліку (P).

4. Визначити коефіцієнт самооцінки, поділивши одержану суму (P) на загальну кількість якостей (40) (дивись набір якостей особистості):  $K_c = P / 40$ , де  $K_c$  – коефіцієнт самооцінки. Високий рівень 0,5-0,6; середній рівень 0,4-0,5 та 0,6-0,7; низький рівень 0-0,4 та 0,7-1.

5. Результати порівняти з оціночною шкалою.

#### Шкала оцінок

Якщо Ви одержите коефіцієнт від 0,4 до 0,6 – значить, самооцінка адекватна, Ви самокритичні і не переоцінюєте себе.

Якщо одержите коефіцієнт від 0 до 0,4, це свідчить про недооцінку своєї особистості, про підвищену критичність.

Якщо коефіцієнт від 0,6 до 1, це вказує на переоцінку своєї особистості, некритичне ставлення до себе.

## Додаток Т 2

**Анкета педагогічної оцінки та самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності (Т. Морозова)**

**Інструкція.** Оцініть себе за 10-ти бальною шкалою по кожному показнику і визначте рівень сформованості у себе умінь і навичок самоосвіти: від 1 (показник практично не виражений) до 10 (виражений ідеально). Заповнення анкети проводиться з огляду на себе станом на теперішній час. Запропонуйте також оцінити себе колегам. Порівняйте результати і зробіть висновки

**I. Мотиваційний компонент (9-90 балів)**

1. Усвідомлення особистісної і громадської значущості музично-педагогічної діяльності.
2. Наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі музичної педагогіки
3. Почуття обов'язку та відповідальності
4. Допитливість
5. Прагнення одержати високу оцінку своєю освітньою діяльністю
6. Потреба в музично-педагогічній самоосвіті (ППСО)
7. Потреба в самопізнанні
8. Успіхи в навчально-пізнавальній діяльності
9. Впевненість у своїх силах

**II. Когнітивний компонент (6-60 б)**

1. Рівень загальноосвітніх знань
2. Рівень музично-виконавських умінь
3. Рівень педагогічних знань і умінь
4. Рівень психологічних знань і умінь
5. Рівень методичних знань і умінь
6. Рівень спеціальних знань

**III. Морально-вольовий компонент (9-90 б)**

1. Позитивне відношення до процесу навчання
2. Критичність
3. Самостійність
4. Цілеспрямованість
5. Воля
6. Працездатність
7. Вміння доводити справу до кінця
8. Сміливість
9. Самокритичність

**IV. Гностичний компонент (17-170 б)**

1. Уміння ставити і вирішувати пізнавальні задачі
2. Гнучкість і оперативність мислення

3. Спостережливість
4. Здатність до аналізу педагогічної діяльності
5. Здатність до синтезу і узагальнення
6. Креативність і її прояви в освітній діяльності
7. Пам'ять та її оперативність
8. Задоволення від пізнання
9. Уміння слухати
10. Уміння володіти різними типами читання
11. Уміння виділяти і засвоювати певний зміст
12. Уміння доводити, обґрунтовувати судження
13. Уміння систематизувати, класифікувати
14. Уміння бачити суперечності і проблеми
15. Уміння переносити знання і уміння в нові ситуації
16. Здатність відмовитись від усталених ідей
17. Незалежність суджень

#### **V. Організаційний компонент (7-70 б)**

1. Уміння планувати час
2. Уміння планувати свою працю
3. Уміння перебудовувати систему діяльності
4. Уміння працювати в бібліотеці
5. Уміння орієнтуватись в класифікації джерел
6. Уміння користуватись оргтехнікою і банком комп'ютерної інформації
7. Уміння володіти різними прийомами фіксації вивченого матеріалу

#### **VI. Здатність до самоуправління у педагогічній діяльності (5-50 б)**

1. Самооцінка самостійності власної діяльності
2. Здатність до самоаналізу та рефлексії
3. Здатність до самоорганізації та мобілізації
4. Самоконтроль
5. Працездатність і старанність

## Додаток Т 3

## Тест «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти»

(за В. Андрєєвим)

1. За що вас цінують ваші друзі?
  - а) відданий і вірний друг;
  - б) сильний і готовий у важку хвилину за них постояти;
  - в) ерудований, цікавий співрозмовник.
2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) цілеспрямований;
  - б) працьовитий;
  - в) чуйний.
3. Як ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день?
  - а) думаю, що найчастіше це марна трата часу;
  - б) я намагався це робити, але нерегулярно;
  - в) позитивно, оскільки я давно це роблю.
4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися, краще вчитися?
  - а) немає достатньо часу;
  - б) немає потрібної літератури;
  - в) не завжди вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які типові причини ваших помилок і прорахунків?
  - а) неухважний;
  - б) переоцінюю свої здібності;
  - в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) наполегливий;
  - б) посидючий;
  - в) доброзичливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) рішучий;
  - б) допитливий;
  - в) справедливий.
8. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:
  - а) генератор ідей;

- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) пам'ять;
- в) обов'язковість.

10. Що найчастіше ви робите, якщо у вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою, у мене є хобі;
- б) читаю художню літературу;
- в) проводжу час з друзями або в колі сім'ї.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом має пізнавальний інтерес?

- а) наукова фантастика;
- б) релігія;
- в) психологія.

12. Ким би ви могли себе максимально реалізувати?

- а) спортсменом;
- б) вченим;
- в) художником.

13. Яким найчастіше вважають або вважали вас вчителі?

- а) працьовитим;
- б) кмітливим;
- в) дисциплінованим.

14. Який з трьох принципів вам найближчий і ви дотримуетесь його найчастіше?

- а) живи і насолоджуйся життям;
- б) жити, щоб більше знати і вміти;
- в) життя прожити – не поле перейти.

15. Хто найближче до вашого ідеалу?

- а) людина здорова, сильна духом;
- б) людина, яка багато знає і вміє;
- в) людина, незалежна і впевнена в собі.

16. Чи вдасться вам в житті домогтися того, про що ви мрієте в професійному і особистому плані?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

17. Які фільми вам найбільше подобаються?

- а) пригодницько-романтичні;
- б) комедійно-розважальні;
- в) філософські.

18. Уявіть собі, що ви заробили мільярд. Як би ви його витратили?:

- а) подорожував би і подивився світ;
- б) поїхав би вчитися за кордон або вклав би гроші в улюблену справу;
- в) купив би котедж з басейном, меблі, шикарну машину і жив би собі на втіху.

### Опрацювання результатів:

Підрахунок загальної суми балів:

№ питання	Бали за відповіді	№ питання	Бали за відповіді
1	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
9	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

Здатність до саморозвитку та самоосвіти оцінюється за шкалою:

	Здатність до саморозвитку і самоосвіти	Сумарна кількість балів	Рівні
1	Дуже низька	18-25	Низький
2	Низька	26-28	
3	Нижче середньої	29-31	
4	Трохи нижче середньої	32-34	Середній
5	Середня	35-37	
6	Трохи вище середньої	38-40	
7	Вище середньої	41-43	
8	Висока	44-46	Високий
9	Дуже висока	47-50	
10	Найвища	51-54	



## Додаток У

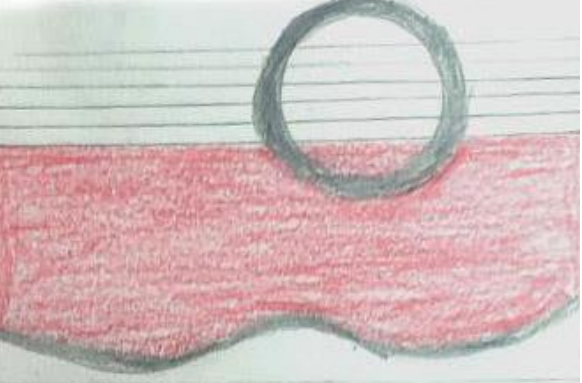


**Педагогічне тестування щодо сформованості фахової компетентності  
за когнітивно-діяльнісним критерієм**



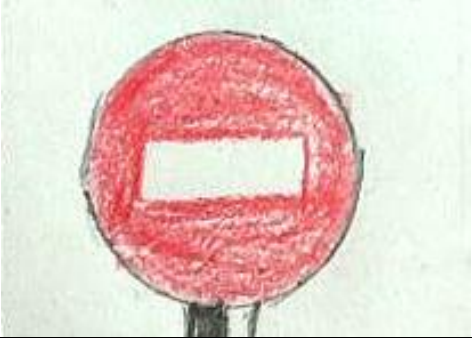
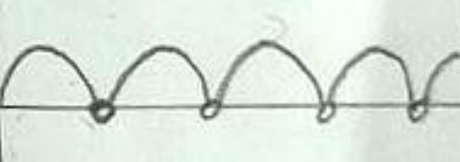
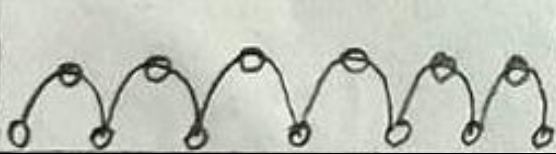

ПІБ здобувача освіти					Бал
<b>1. Рівень музично-теоретичної підготовки</b>					
Знання нот, знаків альтерації	Знання тривалостей нот	Знання розмірів, динамічних відтінків	Знання октав, ключів	Слуховий аналіз	<b>Середній бал</b>
<b>2. Рівень володіння музичним інструментом (баян, акордеон)</b>					
Володіння навичками звукоутворення	Володіння правою та лівою клавіатурами	Рівень володіння міхом	Навички самостійного розбору творів	Навички практичної роботи над музичним твором	<b>Середній бал</b>
<b>3. Здатність до самостійного вивчення музичних творів</b>					
Визначення тональності твору та розміру	Визначення аплікатури та міху	Розбір нотного тексту	Читання нотного тексту з листа	Робота над динамічними відтінками, інтерпретація твору	<b>Середній бал</b>

## Додаток Ф

**Творче завдання щодо створення візуальних образів музичних понять**

Шановний здобувач освіти! Проведіть рефлексивну роботу щодо створення візуальних образів музичних понять

№ з/п	Поняття	Зміст поняття	Візуальний образ
1	Звук	Фізичне явище, викликане коливанням пружного тіла	
2	Пауза	Перерви у звучанні (знак мовчання)	
3	Звукоряд	Послідовне розташування звуків музичної системи у висхідному та низхідному напрямках	

4	# Дієз	Підвищення звука на півтону	
5	b Бемоль	Пониження звука на півтону	
6	☐ Бекар	Скасування знаків	
7	Інтервал	Сполучення двох музичних звуків	
8	Акорд	Співзвуччя з трьох і більше звуків	
9	Динамічні відтінки	Зміна гучності звучання при виконанні музичного твору.	

10	<b>crescendo</b> (крещендо) 	Поступове посилення гучності звучання	
11	<b>diminuendo</b> (дімінуендо) 	Поступове послаблення гучності звучання	
12	<b>p</b> (piano) (піано)	Тихо	
13	<b>mf</b> (mezzo forte) (меццо-форте)	Не дуже голосно	
14	<b>f</b> (forte) (форте)	Голосно	

## Додаток X

Міністерство освіти і науки України  
Департамент науки і освіти  
Харківської обласної державної адміністрації  
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»  
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Кафедра музично-інструментальної підготовки вчителя

**НАВЧАЮЧИ НАВЧАЄМОСЯ**  
**Методичні рекомендації**  
**до організації роботи факультативу**  
**для здобувачів освітнього рівня бакалавр**  
**(фрагмент)**

Харків  
2023

**УДК 378.016:781.2(072)**

**Н 15**

**Укладач:**

**Жога Р. А.** – викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Рецензенти:**

**Гайдено А. П.** – заслужений діяч мистецтв України, професор, професор кафедри народних інструментів Харківського національного університету мистецтв ім. І.П. Котляревського, композитор;

**Лопатенко Ю. П.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

**Н 15 Навчаючи навчаємося** : метод. рекомендації до організації роботи факультативу для здобувачів освітнього рівня бакалавр / уклад. : Р. А. Жога. – Харків, 2023. – 107 с.

Методичні рекомендації до організації роботи факультативу «Навчаючи навчаємося» розкривають загальні принципи формування початкових музичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної підготовки. Методичні рекомендації містять теоретичний матеріал для надання початкової музичної підготовки здобувачам вищої освіти та слугують дієвим засобом для прискороного опанування основ музичного мистецтва.

Методичні рекомендації рекомендовані здобувачам освітнього рівня бакалавр, спеціальності 014.13 середня освіта (Музичне мистецтво), також можуть бути корисними викладачам педагогічних закладів вищої освіти та вчителям музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти.

**УДК 378.016:781.2(072)**

*Затверджено на засіданні науково-методичної ради  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради, протокол № 2 від «08» листопада 2023 року.*

© ХГПА, 2023  
© Жога Р. А.

**ЗМІСТ**

ВСТУП.....	4
Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як головний аспект його професійної підготовки.....	6
Перші кроки майбутніх учителів музичного мистецтва без музичного досвіду .....	13
I. ПЛАНИ-КОНСПЕКТИ ЗАНЯТЬ ФАКУЛЬТАТИВУ.....	16
МОДУЛЬ № 1. ВЗАЄМОДІЯ З МУЗИЧНИМ ІНСТРУМЕНТОМ.....	18
МОДУЛЬ № 2. ТЕХНІЧНИЙ.....	26
МОДУЛЬ № 3. ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ.....	28
II. КАРТА САМОДІАГНОСТИКИ ЗДОБУВАЧА БЕЗ МУЗИЧНОГО ДОСВІДУ .....	50
III. КОРИГУВАЛЬНА КАРТА ДІЯЛЬНОСТІ МЕНТОРА.....	52
БАНК ВИКОНАВСЬКОГО РЕПЕРТУАРУ .....	57
Список рекомендованої літератури.....	103
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	106

## ВСТУП

Музично-педагогічна освіта значно відрізняється від системи підготовки фахівців інших спеціальностей. Професійна підготовка вчителів музичного мистецтва – це одна з небагатьох сфер, яка потребує наявності допрофесійної підготовки, тобто початкової музичної освіти. Досвід останніх років вказує на те, що не всі вступники на музичні факультети педагогічних закладів вищої освіти володіють музичними інструментами та музично-теоретичними знаннями. У випадку, якщо майбутній вчитель музичного мистецтва має початкову музичну підготовку, часто з'ясовується її доволі низький рівень.

На практиці відсутність початкової музичної освіти або її низький рівень створюють низку проблем при опануванні здобувачами кваліфікації «вчитель музичного мистецтва». Серед них: відсутність звуковисотних слухових навичок; недостатня розвиненість мелодичного та гармонічного видів музичного слуху; труднощі при опануванні музичних інструментів; наявність адаптивних проблем у цієї категорії вступників та ін. Така ситуація значно ускладнює опанування фахової компетентності.

У вирішенні цього питання ми звернулись до зарубіжного досвіду. Нас зацікавила практика застосування менторства у питаннях особистісного супроводу та розвитку тих, хто навчається. Менторство – це оксфордсько-кембриджський феномен, що виник у XIV ст. в Оксфордському та Кембриджському університетах. Менторами призначали колегіальних випускників духовного звання з ученим ступенем. Вони супроводжували здобувачів освіти під час їхнього перебування в колегії, здійснювали нагляд за навчальною діяльністю, готували до академічних лекцій, контролювали приватні заняття. Менторство завжди було пов'язане з недостатньою увагою до формування особистості того, хто навчається та необхідності надання йому допомоги.

На теренах нашої Батьківщини феномен менторства набув продовження у педагогічній практиці О. Г. Ривіна, досвід якого ми взяли до уваги. Робота



запропонованого факультативу реалізується через навчання у парах змінного складу (за О. Г. Ривіним) коли старший здобувач освіти (ментор) навчає молодшого.

Методичні рекомендації рекомендовані здобувачам освітнього рівня бакалавр, які будуть виконувати функції менторів та надавати початкову музичну підготовку здобувачам без початкової музичної освіти. Використання запропонованих планів-конспектів спрямоване на прискорене надання початкової музичної підготовки, прискоренні процесу адаптації першокурсників та подолання різниці в рівні знань здобувачів освіти з початковою музичною підготовкою та без неї.

Методичні рекомендації містять банк виконавського репертуару, частину якого складають адаптовані для можливостей здобувачів освіти авторські перекладення творів.

*Предметом роботи факультативу* є процес надання початкової музичної підготовки здобувачам вищої освіти в яких вона відсутня.

*Метою роботи факультативу* є формування фахової компетентності, а саме здатності демонструвати виконавські, інтерпретаційні, артистичні та організаційні уміння.

*Завдання факультативу:*

1. Створення умов для розвитку фахової компетентності здобувачів освіти без початкової музичної підготовки через навчання у парах змінного складу.

2. Удосконалення фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з початковою музичною освітою.

3. Створення репертуарного банку для подальшого успішного здійснення професійної діяльності.

Факультатив «Навчаючи навчаємося» вивчається в першому семестрі першого курсу здобувачами денної форми навчання та складається трьох модулів: модуль 1 – «Взаємодія з музичним інструментом» (6 год.), модуль 2 – «Технічний» (9 год.), модуль 3 – «Вивчення музичних творів» (24 год.).

## І. ПЛАНИ-КОНСПЕКТИ ЗАНЯТЬ ФАКУЛЬТАТИВУ

Призначення планів-конспектів – створення методичного підґрунтя для організації роботи менторів зі здобувачами освіти щодо надання їм початкової музично-виконавської підготовки. Матеріали сформовано так, щоб максимально прискорити опанування музичного інструменту, музичної грамоти, полегшити перебіг адаптивних процесів у першокурсників, сформувати позитивну мотивацію майбутніх учителів музичного мистецтва до майбутньої професійної діяльності.

Запропонований матеріал включає найбільш актуальні теми занять, особливо на початковому етапі, та дає можливість планування освітнього процесу з метою поетапного формування виконавських умінь. Добір навчального матеріалу має відповідати індивідуальним можливостям здобувача освіти, його загально-музичному та інтелектуальному рівню.

Відповідно до плану роботи факультативу плани-конспекти згруповані згідно з модулями: модуль 1 – «Взаємодія з музичним інструментом», модуль 2 – «Технічний», модуль 3 – «Вивчення музичних творів».

Модуль 1 – має на меті формування навичок постановки інструменту та рук, посадку, знайомство з інструментом, освоєння правої та лівої клавіатури, ведення міху, виконання простих п'єс.

Модуль 2 – здійснює формування технічних навичок, вивчення гам, арпеджіо, вправ.

Модуль 3 – передбачає більш детальну роботу над творами, підвищення їхньої складності, освоєння штрихів, динаміки та інших засобів музичної виразності, набуття першого виконавського досвіду.

В допомогу ментору представлено банк виконавського репертуару, який складають рекомендовані для вивчення твори. Звісно, що банк не є фіксованим, і ментор має можливість використовувати любі п'єси на власний вибір з урахуванням виконавських можливостей здобувача освіти.

## Структура факультативу

№	Розділ, тема	Кількість годин		
		Аудиторна робота	Самостійна робота	Усього
1	<b>Модуль 1</b> Взаємодія з музичним інструментом			
1.1	Знайомство з інструментом, положення корпусу (посадка);	1 год.	1 год.	2 год.
1.2	Вправи для правої руки баяніста (акордеоніста)	1 год.	1 год.	2 год.
1.3	Вправи для лівої руки баяніста (акордеоніста)	1 год.	1 год.	2 год.
2	<b>Модуль 2. Технічний</b>			
2.1	Гама C-dur, арпеджіо	1 год.	2 год.	3 год.
2.2	Гама a-moll, арпеджіо	1 год.	2 год.	3 год.
2.3	Довге арпеджіо, ломане арпеджіо	1 год.	2 год.	3 год.
3	<b>Модуль 3. Вивчення музичних творів</b>			
3.1	Попереднє ознайомлення з музичним твором;	3 год.	7 год.	10 год.
3.2	Робота над технікою виконання;	3 год.	8 год.	11 год.
3.3	Художнє виконання	1 год.	2 год.	3 год.
	<b>Всього:</b>	<b>13 год</b>	<b>26 год</b>	<b>39 год</b>

## МОДУЛЬ № 1. ВЗАЄМОДІЯ З МУЗИЧНИМ ІНСТРУМЕНТОМ

### План-конспект заняття № 1

**Тема заняття:** Початковий етап навчання гри на баяні. Подолання проблем з постановкою рук.

**Тип заняття:** комбінований.

**Форма заняття:** індивідуальна.

**Мета заняття:** Формування виконавських та розвиток технічних навичок гри на інструменті.

**Завдання заняття:**

1. Розвиток музичності.
2. Розвиток відчуття ритму.
3. Розвиток навичок гри в ансамблі.
4. Освоєння теоретичних та практичних навичок.

**Технічні засоби:** Баян для здобувача освіти, баян (акордеон) для педагога, пульт, стіл, стільці, ноти, робочий зошит, наочні посібники.

**Хід заняття:**

**Робота над постановкою правої руки:**

- Вправа «Лінійка». Від будь-якого звуку ставити п'ять пальців по черзі, стежити, щоб пальці не випрямлялися, лікоть був опущений.
- Вправа «Посунься». Видобування звуку кожним пальцем по черзі від будь-якої клавіші.

Контрольне питання до здобувача освіти: навіщо граємо ці та інші вправи?

Той, хто навчається має пояснити, що він повинен стежити за правильним положенням кисті, пальці не повинні прогинатися чи випрямлятися, лікоть підніматись чи провисати.

**Робота над постановкою лівої руки:**

Педагог ставить завдання до здобувача: округлі пальці, вільна кисть, слідкувати, щоб акорд не звучав голосніше за бас.

**Гра в ансамблі з педагогом.** Цей вид роботи привчає думати під час гри, аналізувати текст, закріплює знання нот, тривалостей, розвиває слух, почуття метроритму.

**Робота над п'єсами.** О. Філіпенко «Браві солдати», Д.Кабалевський «Синичка», п.н.п. «Коваль». Здобувач освіти має визначити розмір та ритмічний малюнок мелодій п'єс, проплескати в долоні їхній ритмічний малюнок, стежити за виконанням штриху non Legato. Педагог має звертати увагу на правильну постановку рук здобувача освіти (вільні руки від плеча до кінчиків пальців).

**Підсумок заняття:** здобувач освіти опанував постановку правої та лівої руки, навчився самостійно визначати розмір та ритмічний малюнок

**Домашнє завдання:** закріпити вивчені п'єси, стежити за посадкою та постановкою рук. Самостійний розбір п'єси у.н.п. «Ой під вишнею».

**Оцінювання.**

## Додаток Ц

## Матриця прогнозування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти Степана А.

Критерій	Показник	Сфери ПОС												Оцінка	
		Особистісна сфера													
		Мотиваційна сфера				Креативна сфера				Діяльнісна сфера					
		Власний приклад викладача	Відвідання концертів, конкурсів	Ознайомлення з майбутньою професією	Рефлексивне осмислення майбутньої професії	Зміна ролі викладача	Педагогічна синергетика	Педагогічна імпровізація	Застосування інноваційних технологій	Застосування адаптивного навчання	Експрес-програма для усунення недоліків	Факультатив, різномікове співробітництво	Конкурсно-фестивальна діяльність		
		А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й	К	Л		
Музично-теоретична підготовка	<b>Загальна обізнаність в сучасній музичній культурі</b>	<b>1</b>													
	1-й часовий період	<b>1.1</b>	+	+											
	2-й часовий період	<b>1.2</b>		+	+										
	3-й часовий період	<b>1.3</b>		+	+	+									
	<b>Знання елементарної теорії музики</b>	<b>2</b>													
	1-й часовий період	<b>2.1</b>							+	+	+	+	+		
	2-й часовий період	<b>2.2</b>									+	+	+		
	3-й часовий період	<b>2.3</b>					+	+	+	+	+	+	+		
<b>Загальна оцінка</b>															
Володіння технічними навичками	<b>Володіння навичками звукоутворення</b>	<b>3</b>													
	1-й часовий період	<b>3.1</b>	+					+	+		+	+	+		
	2-й часовий період	<b>3.2</b>	+				+					++	++		
	3-й часовий період	<b>3.3</b>	+	+			+	+	+	+		++	++		
	<b>Володіння правою та лівою клавіатурами</b>	<b>4</b>													
	1-й часовий період	<b>4.1</b>	+								+	+	+		
	2-й часовий період	<b>4.2</b>									+	++	++		
	3-й часовий період	<b>4.3</b>	+				+	+	+	+	+	++	++		
	<b>Рівень володіння міхом</b>	<b>5</b>													
	1-й часовий період	<b>5.1</b>	+								+	+	+		
2-й часовий період	<b>5.2</b>	+						+	+		++	++			

Рівень самостійності	3-й часовий період	5.3	+							+		++	++		
	<b>Навички самостійного розбору творів</b>	<b>6</b>													
	1-й часовий період	6.1	+								+	+	+		
	2-й часовий період	6.2	+							+		+	+		
	3-й часовий період	6.3	+		+	+	+	+	+	+		+	+		
	<b>Навички практичної роботи над музичним твором</b>	<b>7</b>													
	1-й часовий період	7.1	+								+	+	+		
	2-й часовий період	7.2								+		+	+		
	3-й часовий період	7.3	+	+	+	+			+	+		+	+		
	<b>Загальна оцінка</b>														
	<b>Визначення тональності твору та розміру</b>	<b>8</b>													
	1-й часовий період	8.1									+	+	+		
	2-й часовий період	8.2									+	+	+		
	3-й часовий період	8.3	+									+	+		
	<b>Визначення аплікатури та міху</b>	<b>9</b>													
1-й часовий період	9.1	+								+	+	+			
2-й часовий період	9.2	+								+	+	+			
3-й часовий період	9.3	+								+	+	+			
<b>Розбір нотного тексту</b>	<b>10</b>														
1-й часовий період	10.1	+								+	+	+			
2-й часовий період	10.2														
3-й часовий період	10.3														
<b>Читання нотного тексту з аркушу</b>	<b>11</b>														
1-й часовий період	11.1	+								+	+	+			
2-й часовий період	11.2	+								+	+	+			
3-й часовий період	11.3	+								+	+	+			
<b>Робота над динамічними відтінками, інтерпретація твору</b>	<b>12</b>														
1-й часовий період	12.1	+								+	+	+			
2-й часовий період	12.2		+				+	+			+	+			
3-й часовий період	12.3		+				+	+			+	+			
<b>Здатність до самостійного вивчення музичних творів</b>	<b>13</b>														
1-й часовий період	13.1	+					+	+	+	+	+	+			
2-й часовий період	13.2						+		+		+	+			
3-й часовий період	13.3						+		+		+	+			

## Додаток Ш

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

## Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дослідження

1. Жога Р. А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 36. С. 165–171. DOI : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.34>
2. Жога Р. А. Адаптивні технології в музично-педагогічній освіті. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених / Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка ; ред.-упоряд. : М. Пантюк та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип 42. Т. 1. С. 265–270. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-1-39>*
3. Жога Р. А., Штефан Л. В. Структура освітнього середовища майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2022. Вип. 80. Т. 1 С. 43–48. DOI : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.80.1.7>*
4. Жога Р. А. Проблеми професійної підготовки вчителів музичного мистецтва з початковою музичною підготовкою та без неї в умовах сучасного освітнього середовища. *Інженерні та освітні технології*. 2022. Т. 10. № 3. С. 30–42. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10059140>
5. Жога Р.А. Структура фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник науки та освіти. Сер. : Педагогіка*. 2023. № 2(8). С 397–409. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2\(8\)-397-409](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-397-409)
6. Shevchenko A. S., Zhoga R. A. Individual educational trajectory in modern Ukrainian higher education as a tool for adaptability to its environment. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2023. № 16(31). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-16\(31\)-16](https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-16) URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/592/501> (дата звернення 07.07.2023).



7. Жога Р. А. Модель проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 93. С. 48–53. DOI : <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.10>

8. Жога Р. А. Результати дослідження втілення методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УПА, 2023. Вип. 78. С. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2023-78-73-81>

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

9. Жога Р. А. Специфіка персоналізованого навчання в сучасній освіті. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 20-21 листоп. 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. 2. С. 72–74.

10. Жога Р. А. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва без базової музичної освіти. Збірник тез доповідей науково-педагогічних працівників та аспірантів LIV конференції Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, 11-14 травня 2021 р.) : за заг. ред. Г.С. Грінченко ; Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2021. С. 17.

11. Жога Р. А. Освітнє середовище як одна з умов формування компетентних спеціалістів. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів*: матеріали VII наук.-практ. конф. (25-26 трав. 2021 р.) / за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків: НТУ «ХП», 2021. С. 246–249.

12. Жога Р. А. Адаптивні процеси в закладах вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 1-го Міжнар. наук. форуму (Київ-Харків 7-8 лютого 2022 року). Київ ; Харків, 2022. Вип. 1(4). С. 107–109.

13. Жога Р. А. Структурні компоненти персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Глухівські читання – 2022. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : зб. матеріалів XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Глухів 7-8 грудня 2022 р.). Глухів, 2022. С. 179–182. URL : <https://zenodo.org/records/10064191>

14. Жога Р. А. Особливості адаптації майбутніх вчителів музичного мистецтва без початкового музичного досвіду в середовищі закладу вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : зб. матеріалів (тез доп.) 3-ої Міжнар. наук. літньої онлайн-школи (Київ-Харків 05.07-06.07.2022). Київ ; Харків, 2022. Вип. 2(5). С. 47–49. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2\(5\)\\_ed.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2(5)_ed.pdf)

15. Жога Р.А. Педагогічна імпровізація як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Збірник тез доповідей науково-педагогічних працівників та аспірантів LV конференції Української інженерно-педагогічної академії* (м. Харків, 16-17 трав. 2022 р.) / за заг. ред. Г.С. Грінченко ; Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2022. С. 43–44.

16. Жога Р. А. Специфіка персонального освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 16-18 берез. 2023 р.) / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 748–750.

17. Жога Р. А. Специфіка вхідної діагностики загальної музичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Освіта та наука для відновлення країни* зб. тез доп. наук-пед. працівників, науковців та аспірантів LVI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 15-19 трав. 2023 р.) / Укр. інж.-пед. акад. ; за заг. ред. Г. С. Грінченко. Харків, 2023. С. 17–19. DOI [10.5281/zenodo.10061096](https://doi.org/10.5281/zenodo.10061096) URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7254/1/%2B%D0%A2%D0%9E%D0%9C%203.%20%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0%20%D0>

[%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A4%D0%95%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%A6%D0%86%D0%87-17-19.pdf](#)

**Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації**

18. Жога Р. А. Ролі викладача в персоналізованому навчанні. *Scientific Journal Virtus*. 2021. № 50, January. С. 82–85. URL: <https://zenodo.org/records/10059342>

19. Навчаючи навчаємося : метод. рекомендації до організації роботи факультативу для здобувачів освітнього рівня бакалавр / уклад. : Р. А. Жога. Харків, 2023. 107 с. URL: <http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3546>

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася в публікаціях матеріалів дисертації, а також у виступах на конференціях різного рівня:

- *міжнародних*: «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2020), «Адаптивні процеси в освіті» (Харків, 2022), «Глухівські читання - 2022. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук» (Глухів, 2022), «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2023);

- *всеукраїнських*: «Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2021), «Освіта та наука для відновлення країни» (Харків, 2023);

- *внутрішньовузівських*: LIV науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії (Харків, 2020), LV науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників академії (Харків, 2022).

Основні положення й результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії (2020–2023).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,  
 UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ  
 МФО 820172, Код 02125591

30.10.2023 № 01-Р2/781

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
 Жога Руслана Анатолійовича  
 за темою «Проектування персонального освітнього середовища професійної  
 підготовки вчителів музичного мистецтва»

Результати наукового дослідження «Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва» реалізовано впродовж I семестру 2021-2022 н.р. в освітньому процесі Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Головна увага спрямовувалась на проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які не мають початкової музичної освіти.

В освітній процес Харківської гуманітарно-педагогічної академії впроваджено такі матеріали наукового дослідження:

- методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва;
- запроваджено діяльність факультативу «Навчаючи навчаємося»;
- експрес-програму для усунення недоліків у підготовці досліджуваної категорії здобувачів освіти;
- діагностичний комплекс для з'ясування рівня музичних здібностей здобувачів без початкової музичної освіти

Упровадження результатів наукового дослідження дозволило зробити висновок про їх актуальність і перспективність у досягненні якісних результатів щодо професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та доцільність упровадження результатів дослідження у практику закладів вищої педагогічної освіти.

Проректор з наукової роботи



Іван СТЕПАНЕЦЬ





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
E-mail: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua), [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), код ЄДРПОУ 36246368

від 09.10.2023 № 2385

**ДОВІДКА**

про впровадження в освітній процес Мукачівського державного університету  
результатів дисертації здобувача наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки  
Жога Руслана Анатолійовича  
за темою

**«Проектування персонального освітнього середовища професійної  
підготовки вчителів музичного мистецтва»**

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти України є актуальним напрямом наукових досліджень. Р. А. Жога запропонував дієву методику проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти, розробив комплекс завдань для визначення рівня музичних здібностей досліджуваної категорії здобувачів та експрес програму для усунення недоліків у їхній підготовці.

Результати дисертаційної праці Р.А. Жога було впроваджено у Мукачівському державному університеті протягом I семестру 2021-2022 н.р.

Результати дослідницько-експериментальної роботи довели ефективність запропонованої дисертантом методики та продемонстрували суттєве підвищення рівня сформованості фахової компетентності досліджуваної категорії здобувачів освіти.

Зважаючи на наукову значущість дисертаційної праці Р. А. Жога, актуальність проблеми для теорії та практики сучасної педагогіки, зроблено висновки щодо доцільності впровадження результатів дослідження у практику закладів вищої педагогічної освіти.

Проректор з науково-педагогічної роботи



Василь КОБАЛЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

11.10.2023р № 06/22

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

**Жога Руслана Анатолійовича**

за темою «Проектування персонального освітнього середовища  
 професійної підготовки вчителів музичного мистецтва»

Результати дисертації «Проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва» впродовж I семестру 2021-2022 н.р. реалізовано в освітньому процесі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Предметом дослідження дисертанта є професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, які не мають початкової музичної освіти.

В освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впроваджено такі матеріали наукового дослідження:

- модель методики проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва без початкової музичної освіти;
- методичні рекомендації до організації факультативу «Навчаючи навчаємося»;
- експрес-програма для усунення недоліків у підготовці досліджуваної категорії здобувачів освіти;
- комплекс завдань для визначення рівня музичних здібностей здобувачів без початкової музичної освіти.

У процесі апробації зроблено висновки про результативність розробленої Р. А. Жога методики проектування персонального освітнього середовища професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, яка дозволила сформуванню у майбутніх фахівців фахову компетентність та доцільність її впровадження у процес професійної підготовки інших закладів вищої освіти України.

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ