

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦЯНЬ ЛУН

УДК 378.091.3:373.011.3-051:78]:[37.064.2-029:7-053.6(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ
З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань
01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

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

Цянь Лун Цянь Лун

Науковий керівник - **Бодрова Тетяна Олександрівна**,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ - 2025

АНОТАЦІЯ

Цянй Лун. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024.

Зміст анотації

У дисертації висвітлюється процес фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті підготовки до художніх взаємин з учнями основної школи на основі опанування музичних зразків широкого культурного спектру. Дана робота пов'язана із проблематикою висвітлення закономірностей та процесів розвитку мистецької комунікації, діалогової взаємодії, формування творчої особистості засобами музики і тому має сферу більш широкого застосування в науці.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками розглядається як невід'ємна й багатоаспектна складова фахового навчання, інтегративний вид мистецько-педагогічної діяльності, що знаходить апробацію на виробничій практиці у безпосередніх взаєминах з дітьми.

У контексті даної проблематики готовність майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями є важливою умовою реалізації мети мистецької освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти – цілісний розвиток творчої особистості учня та розкриття його креативного потенціалу у процесі опанування мистецьких надбань людства; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження тощо.

У даному дослідженні *художня взаємодія* визначається як процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу суб'єктів під час спільної художньої діяльності, результатом якого є опанування мистецьких надбань людства, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної сутності творів мистецтва.

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку розуміється як професійно-значуща, інтегральна особистісна якість, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів.

З огляду на зміст і мету музично-педагогічної діяльності структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку являє собою інтегративну цілісність мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого та рефлексивного компонентів.

Визначення методологічних підходів до формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (а це аксіологічний, культурологічний, герменевтичний, суб'єктний, діяльнісний, синергетичний) спирається на їх розуміння як системи базових теоретичних орієнтирів дослідження та визначає загальну мету й стратегію дій в мистецько-освітній сфері.

Аксіологічний забезпечує формування в майбутніх учителів системи цінностей (загальнолюдських, особистісних, професійних, *культурологічний* (передбачає необхідність пізнання студентами досягнень культури, розуміння особливостей кожного з видів мистецтва, художньо-стильових особливостей музичних творів та відповідної епохи); *герменевтичний* орієнтує на виявлення знання, що транслює музичний образ твору, на пошук ефективних методів роботи із формування готовності до художньої взаємодії у площину ціннісних орієнтацій особистості); *суб'єктний підхід* обумовлює гармонійний розвиток

індивідуальних і мистецько-професійних якостей; *діяльнісний підхід* передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії з учнями та створює умови для їх самореалізації і саморозвитку за допомогою включення їх у різні види мистецько-педагогічних дій; *діалогічний підхід* надає розуміння важливості спільної художньої діяльності, забезпечує особистісно-орієнтований стиль відносин викладача і студента шляхом переведення студента в позицію рівноправного партнера; *синергетичний підхід* розкриває нелінійний характер процесу формування зазначеної готовності, характеризується відкритістю художньо-педагогічного спілкування та співробітництвом у спільній художній діяльності.

Концептуальною основою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку виступають розроблені та обґрунтовані **принципи**, а саме: особистісно-фахової орієнтації, інтегративності, спонукання до художньо-творчого самовираження, рівноправного партнерства у діалозі, позитивного емоційного контакту, рефлексивності.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності забезпечується сукупністю таких педагогічних умов як: створення емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями-підлітками; посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту професійно фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активної діалогової природи; активізація здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування інтерактивних методів навчання; забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі; стимулювання студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій.

Спроектowana в дослідженні організаційно-методична модель формування в майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку має прогностичну перспективу, відображає визначений

педагогічний об'єкт з його структурно-функціональними властивостями й вираженими методичними вимогами і представляє собою взаємозумовлені та об'єднані в цілісний процес структурні складники (*орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний*).

У роботі схарактеризовано критеріальну базу дослідження, на основі якої визначається міра мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку (мотиваційно-ціннісний критерій); ступінь усвідомлення та засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань (пізнавально-оцінний критерій); здатність до оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь (комунікативно-експресивний критерій); ступінь розкриття їх продуктивно-творчих можливостей (творчо-активізаційний критерій), а також здатність до регулювання власної поведінки у процесі художнього спілкування (рефлексивно-коригувальний критерій).

Автором змодельовано рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (високий, середній, низький), розроблено методику організації експериментального дослідження (спонукальний, гностичний, результативний етапи) та описано їх перебіг, здійснено оцінювання результатів дослідження та підведено підсумки дослідно-експериментальної роботи.

У процесі проведення формувального експерименту підтверджено, що досягнення результативності процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ефективно забезпечується шляхом застосування методів *стимулювально-проективного блоку* (метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень; метод збирання «кошика» вражень; метод проблемних завдань, рефлексивних запитань); *пізнавально-адаптивного блоку* (інтерактивні, ігрові та евристичні методи у вигляді дискусії, діалогу, полілогу, евристичної бесіди, «круглого столу», «мозкового штурму», «колекції вражень», збирання «портфоліо» вчителя, «методичної скарбнички»); *рефлексивно-*

результативного блоку (метод проєктів, творчої розробка оригінальних моделей уроків, презентації, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень тощо).

Результати формувального експерименту за діагностичними зрізами дали можливість констатувати суттєві позитивні зміни у кількісних та якісних характеристиках рівнів готовності студентів експериментальних груп (порівняно з контрольними) до художньої взаємодії з учням-підлітками. Це засвідчило продуктивність розробленої методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше:

- здійснено цілісний аналіз наукової проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

- введено до наукового обігу поняття *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку»*, визначено її сутність і зміст як професійно-значущої, інтегральної якості особистості майбутнього педагога-музиканта;

- визначено критерії та показники, що дають можливість схарактеризувати рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку як необхідної професійної якості;

- розроблено організаційно-методичну модель та експериментально перевірено методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку,

Уточнено: сутність понять «художня взаємодія», «емоційно-сприятливе мистецько-освітнє середовище».

Подальшого розвитку набули: теоретичні основи та практичні умови вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері художньої комунікації.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та впровадженні в систему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва діагностичних засобів та науково-методичного супроводу процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Матеріали дисертації можуть використовуватися у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних рекомендацій з питань організації художньої взаємодії з учнями, а також для оновлення змісту таких освітніх компонентів як «Вступ до спеціальності», «Методика музичної освіти», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Інноваційні технології в мистецькій освіті», «Педагогіка мистецтва».

Ключові слова: Майбутні вчителі музичного мистецтва, учні підліткового віку, художня взаємодія, готовність до художньої взаємодії, фахова підготовка, музичний твір, поетапна методика, виробнича педагогічна практика.

**Основні наукові результати дослідження висвітлено у працях автора
Статті у фахових виданнях України (категорія Б)**

1. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 23 (179) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. 152 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 134–140. DOI: 10.58407/visnyk.232323
2. Цянь Лун. [Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку](#) // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – № 2. – 168 с. <https://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>
3. Цянь Лун. Методологічні підходи у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка.

Вип. 26 (182) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2024. 240 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 226 – 232. DOI: 10.58407/visnik.242640

Стаття у зарубіжному виданні

4. Qian Long. The Features of Leading a Pupil Music Collective in the Context of Artistic Interaction Цянь Лун. Особливості керівництва учнівським музичним колективом у контексті художньо взаємодії. // Intellectual Archive. Volume 12.Number 4. Toronto, October-December 2023. P. 68 – 77.

DOI: 10.32370/IA_2023_12_7

Праці апробаційного характеру

5. Цянь Лун. Художня взаємодія у контексті підготовки майбутніх педагогів-музикантів //Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., С. 69 – 75

6. Цянь Лун. Художня взаємодія у контексті теорії і практики мистецької педагогіки // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с. С. 99 - 102.

7.Цянь Лун. Принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (25 квітня 2024 року, м. Чернігів) / упор. Скорик Т.В., Ладонько Л.С., Нехай В.А., Солдатенко О.І. Чернігів: НУЧК імені Т.Г.Шевченка, 2024. 114 с., С. 31 – 34.

ABSTRACT

The dissertation highlights the process of professional training of future teachers of music in the context of preparation for artistic relationships with primary

school students based on mastering musical samples of a wide cultural spectrum. This work is related to the issues of highlighting the patterns and processes of development of artistic communication, dialogical interaction, and the formation of a creative personality through music and therefore has a wider scope of application in science.

The preparation of future teachers of music for artistic interaction with adolescent students is considered as an integral and multifaceted component of professional training, an integrative type of artistic and pedagogical activity, which is tested in production practice in direct relationships with children.

In this study, artistic interaction is defined as a process of direct or indirect mutual influence of subjects during joint artistic activity, the result of which is the mastery of the artistic achievements of humanity, the "discovery" and assimilation of universal, national and personal values, the formation of the experience of emotional and evaluative comprehension of the aesthetic essence of works of art.

The formation of the readiness of future teachers of music for artistic interaction with adolescent students is understood as a professionally significant, integral personal quality that determines the ability of future teachers for collective artistic communication in the implementation of the educational potential of musical art in the process of organizational and communicative activity aimed at the creative development of students. Considering the content and purpose of musical and pedagogical activity, the structure of the readiness of future teachers of music for artistic interaction with adolescent students is an integrative integrity of motivational, cognitive, communicative, creative and reflective components.

The definition of methodological approaches to the formation of future teachers of music's readiness for artistic interaction with adolescent students (axiological, culturological, hermeneutic, subjective, activity, synergistic) is based on their understanding as a system of basic theoretical guidelines for research and determines the general goal and strategy of actions in the artistic and educational sphere.

The conceptual basis for the formation of future teachers of music's readiness for artistic interaction with adolescent students is the developed and substantiated principles, namely: personal and professional orientation, integrativity, encouragement for artistic and creative self-expression, equal partnership in dialogue, positive emotional contact, and reflexivity. The formation of the studied readiness in future teachers of music is ensured by a set of such pedagogical conditions as: creating an emotionally favorable artistic and educational environment aimed at motivating future teachers for artistic interaction with adolescent students; strengthening the integration and value orientation of the content of professionally and professionally oriented disciplines on the knowledge of musical art, awareness of its active dialogic nature; activating students' ability for emotional and volitional self-regulation through the widespread use of interactive teaching methods; ensuring subject-subject communication in the artistic and creative process; encouraging students to self-determination and self-improvement based on mastering the techniques of reflective actions.

The organizational and methodological model of the formation of future teachers' readiness for artistic interaction with adolescent students designed in the study has a prognostic perspective, reflects a specific pedagogical object with its structural and functional properties and expressed methodological requirements and represents interrelated and integrated structural components into a holistic process (orientational-targeted, content-processual, control-resultative).

The work describes the criterion base of the study, on the basis of which the measure of students' motivational orientation to artistic interaction with adolescent students is determined (motivational-value criterion); the degree of awareness and assimilation by future teachers of music of general theoretical and methodological knowledge (cognitive-evaluative criterion); the ability of future teachers to master a group of communicative and expressive skills (communicative-expressive criterion); the degree of disclosure of their productive and creative capabilities (creative and activation criterion), as well as the ability to regulate their own behavior in the process of artistic communication (reflexive and corrective criterion).

The author modeled the levels of formation of future teachers of music art of readiness for artistic interaction with adolescent students (high, medium, low), developed a methodology for organizing an experimental study (motivational, gnostic, effective stages) and described their course, evaluated the results of the study and summarized the results of the experimental work.

In the process of conducting a formative experiment, it was confirmed that achieving the effectiveness of the process of forming future teachers of music art of readiness for artistic interaction with adolescent students is effectively ensured by using the methods of the stimulating-projective block (method of encouraging the perception of music; method of conversation and analysis of impressions; method of collecting a "basket" of impressions; method of problem tasks, reflective questions); cognitive-adaptive block (interactive, game and heuristic methods in the form of discussion, dialogue, polylogue, heuristic conversation, "round table", "brainstorming", "collection of impressions", collecting a teacher's "portfolio", "methodical piggy bank"); reflective-resultative block (project method, creative development of original lesson models, presentations, method of reflective diagnostics of one's own actions and achievements).

The results of the formative experiment according to diagnostic sections made it possible to state significant positive changes in the quantitative and qualitative characteristics of the levels of readiness of students in the experimental groups (compared to the control ones) for artistic interaction with adolescent students. This confirmed the productivity of the developed methodology.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that for the first time:

- a holistic analysis of the scientific problem of forming in future teachers of music readiness for artistic interaction with adolescent students was carried out;
- the concept of “readiness of future teachers of music for artistic interaction with adolescent students” was introduced into scientific circulation, its essence and content were determined as a professionally significant, integral quality of the personality of a future teacher-musician;

– criteria and indicators have been defined that make it possible to characterize the levels of formation of future teachers of music of readiness for artistic interaction with adolescent students as a necessary professional quality;

– an organizational and methodological model has been developed and the methodology for forming future teachers of music of readiness for artistic interaction with adolescent students has been experimentally tested,

The essence of the concepts of “artistic interaction”, “emotionally favorable artistic and educational environment” has been clarified.

The following have been further developed: theoretical foundations and practical conditions for improving the professional training of future teachers of music in the field of artistic communication.

The practical significance of the study lies in the development and implementation of diagnostic tools and scientific and methodological support of the process of forming future teachers of music of readiness for artistic interaction with adolescent students in the system of training future teachers of music. The materials of the dissertation can be used in the development of educational and methodological manuals, curricula, methodological recommendations on the organization of artistic interaction with students, as well as to update the content of such educational components as "Introduction to the specialty", "Methodology of music education", "Methodology of teaching the integrated course "Art", "Innovative technologies in art education", "Pedagogy of art".

Keywords: Future music teachers, adolescent students, artistic interaction, readiness for artistic interaction, professional training, musical work, step-by-step methodology, production pedagogical practice.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ЗМІСТ.....	13
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
1.1.Художня взаємодія учасників мистецько-освітнього процесу як предмет науково-теоретичного аналізу.....	22
1.2. Готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в структурі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва	43
Висновки до першого розділу.....	66
Список використаних джерел до першого розділу.....	69
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
2.1. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.....	79
2.2. Педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	103
2.3. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	122
Висновки до другого розділу.....	131
Список використаних джерел до другого розділу.....	134
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.....	141
3.2. Діагностика стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.....	155
3.3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	176
Висновки до третього розділу.....	210
Список використаних джерел до третього розділу.....	215
ВИСНОВКИ	218
ДОДАТКИ	224

ВСТУП

Сучасні процеси демократизації та гуманізації в освіті спрямовані на забезпечення соціального замовлення в педагогах, здатних втілювати в життя пріоритети духовності, гуманності, володіти культурою спілкування та співпраці. Концептуальні положення, відображені у Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.), Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.), спрямовують дослідницький пошук у галузі педагогіки на виявлення можливостей удосконалення вищої освіти та визначають основні орієнтири реалізації державної політики у створенні потенціалу нації з високою художньо-естетичною освіченістю, а також культурою взаємин людей, здатних відчувати і відтворювати прекрасне в повсякденному житті.

Одним із провідних принципів організації освітнього процесу відповідно до Концепції Нової української школи визначено педагогіку партнерства [33]. Означена спрямованість підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музичного мистецтва, актуалізує та зумовлює посилення уваги до проблеми готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями.

У теорії і практиці освіти накопичено значний досвід, що окреслює перспективні напрями вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Проблеми фахової підготовки педагогів-музикантів знайшли висвітлення у працях Т.Дорошенко, К. Завалко, А. Зайцевої, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Л.Паньків, Г. Падалки, О.Ростовського, О. Рудницької, В. Орлова, Т. Стратан-Артишкової, Т. Танько, В. Черкасова та інших; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва виокремлено в дослідженнях Т. Бодрової, І.Глазунової, О. Єременко, Є. Проворової, О. Рудницької, Л.Степанової, В. Федоришина, О. Щолокової та інших.

Аналіз наукових праць вищезазначених вчених дає підстави стверджувати, що вчені наголошують на важливості формування у студентів уміння організовувати освітній процес, щоб викликати в учнів бажання спілкуватися з

мистецтвом, один з одним, потребу у високих естетичних почуттях і переживаннях, відчуття радості від спільної художньої взаємодії.

Проблема підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до співпраці з учнями розглядалася вченими у різних теоретичних і практичних аспектах: про емоційно-ціннісні регулятиви творчої взаємодії (В. Дряпіка, О.Олексюк, Г. Падалка, Є. Проворова та ін.); про мистецький діалог та музичну співтворчість (О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Ткач та ін.). Аналіз сучасної практики свідчить про те, що значна частина освітніх проблем сучасного вчителя музичного мистецтва пов'язана з суттєвими труднощами в оволодінні досвідом залучення учнів до творчої діяльності, здійснення художньо-педагогічного спілкування, створення сприятливої атмосфери у художньо-творчому діалозі.

Навчання музичному мистецтву має великі можливості для організації художньої взаємодії між учасниками освітнього процесу. Діалогічна природа самої музики як феномена культури орієнтує майбутнього вчителя на продуктивне спілкування з учнями, спонукає його до розробки логічної емоційної драматургії уроку або позакласного заходу, спрямовує на оволодіння методами і прийомами розуміння художніх смислів музичних творів (Е.Белкіна, О.Гайдамака, Т.Дорошенко, Л. Масол, Е.Печерська та інші). Тому доцільним є подальша розробка проблематики організації та змісту спільної художньої діяльності та продуктивного художнього спілкування у навчальному середовищі закладів загальної середньої освіти, де здійснюється діалог з мистецтвом у процесі його сприймання, розуміння, інтерпретації.

Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями є важливою умовою реалізації мети мистецької освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, що полягає у цілісному розвитку творчої особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомленні власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формуванні компетентностей, необхідних для художньо-творчого

самовираження; розкритті креативного потенціалу, залученні до культурних процесів в Україні [15].

Особливої актуальності проблема формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії набуває з учнями підліткового віку, який є сенситивним до розвитку мотиваційної, пізнавальної, комунікативної та емоційно-вольової сфер особистості. У процесі спілкування, яке є одним із провідних видів діяльності учнів цього віку, найбільш інтенсивно формуються особистісні смисли життя, мотиви, ставлення до інших людей, подій, засвоюються культурні зразки поведінки, моральні норми відносин між людьми, формуються музичні смаки, інтереси, творчі здібності.

Значне зростання інтересу до проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку пояснюється й тим, що її вирішення впливає на ряд важливих питань освітнього процесу, зокрема на налагоджування контактів учнів між собою та вчителем, на розвиток їх здатності до творчої активності, самовираження, самореалізації у різних видах мистецької діяльності, що робить цю проблему актуальною.

Відзначаючи важливість здійснених наукових напрацювань, акцентуємо увагу на недостатній розробленості проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Остання виступає підґрунтям успішності майбутньої музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Нерозкритими, зокрема, залишаються питання структури готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками, створення сприятливих педагогічних умов, визначення та застосування ефективних методів, методик для забезпечення результативності формування зазначеної готовності.

Актуальність обраної проблеми, недостатня розробленість її у науковій літературі підсилюється необхідністю розв'язання низки суперечностей між:

– необхідністю модернізації підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недооцінкою проблеми художньої взаємодії викладача і студента (учителя й учня) у різних видах музично-творчої діяльності;

– важливістю сформованої готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками та системою недостатнього забезпечення належних умов їх фахового навчання;

– набутими студентами теоретичними знаннями та наявною проблемою їх практичної реалізації у безпосередній художній взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти.

Отже, значущість означеної проблеми дослідження, її недостатня розробленість у науковій літературі, наявність виявлених суперечностей і невирішених питань зумовлюють актуальність теми дисертаційної роботи: «Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова з наукової теми «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки учителів музичного мистецтва». Тему дисертації затверджено Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 засідання вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова від 24 жовтня 2024 р).

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких *завдань*:

1. Вивчити стан розробленості проблеми в науково-методичній літературі у контексті розкриття сутності, змісту та структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
2. Обґрунтувати методологічні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
3. Визначити педагогічні умови та розробити модель методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками.
4. Розробити критерії, показники та дослідити рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності.
5. Експериментально перевірити розроблену методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань застосовано такі методи:

– *теоретичні*: теоретичний аналіз (з метою визначення стану розробленості та перспектив вирішення досліджуваної проблем)и; синтез, абстрагування, систематизація та узагальнення для визначення понятійного апарату та структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками; методологічний аналіз – для обґрунтування методологічних аспектів дослідження; моделювання – для розроблення організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

– *емпіричні*: діагностичні (бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, самооцінювання, експертне оцінювання) для вивчення досвіду підготовки студентів до художньої взаємодії з учнями, для виявлення та оцінювання рівнів сформованості у студентів готовності до

художньої взаємодії та педагогічний експеримент – для перевірки ефективності методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- здійснено цілісний аналіз наукової проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

- введено до наукового обігу поняття *«готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку»*, визначено її сутність і зміст як професійно-значущої, інтегральної якості особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчального-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів;

- розроблено структуру зазначеної готовності, що складається з мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого та рефлексивного компонентів;

- визначено критерії та показники, що дають можливість схарактеризувати рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку як необхідної професійної якості;

- розроблено організаційно-методичну модель та експериментально перевірено методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку,

Уточнено: сутність понять «художня взаємодія», «емоційно-сприятливе мистецько-освітнє середовище».

Подальшого розвитку набули: теоретичні основи та практичні умови вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ц сфері комунікації.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні в практику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва діагностичних засобів та науково-методичного супроводу процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Матеріали дисертації можуть використовуватися у розробці навчальних і методичних посібників, навчальних програм, методичних рекомендацій з питань організації художньої взаємодії з учнями, а також для оновлення змісту освітніх компонентів «Вступ до спеціальності», «Методика музичної освіти», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Інноваційні технології в мистецькій освіті», «Педагогіка мистецтва».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Вінниченка та Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідної роботи доповідались на міжнародних наукових конференціях:

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 7 публікаціях автора, у тому числі у 3-х одноосібних статтях в українських наукових фахових виданнях категорії Б, 1 зарубіжній статті та у 3-х працях апробаційного характеру.

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (усього 161 найменувань, з них 8 іноземними мовами), 12 додатків. Основний зміст викладений на 189 сторінках, ілюстрований 4 рисунками та 14 таблицями. Загальний обсяг дисертації -244 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Художня взаємодія учасників мистецько-освітнього процесу як предмет науково-теоретичного аналізу

У сучасному суспільстві освіта виступає ключовим чинником розвитку особистості, формування національної самосвідомості та забезпечення сталого поступу держави. Водночас соціально-економічні трансформації, глобалізаційні процеси, цифровізація та зростаючі запити ринку праці висувають нові вимоги до професійної діяльності педагога. Відбувається перехід від авторитарної моделі викладання до партнерської взаємодії з учнями. Сучасний вчитель має не лише передавати знання, а й бути наставником, фасилітатором, модератором освітнього процесу, здатним до організації діяльності, мотивації, взаємодії та підтримки учнів. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя.

Державні законодавчі документи (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки), прийняті впродовж останніх років, присвячені радикальній модернізації освіти, в основу якої покладено гуманізацію й демократизацію всієї системи освіти, її складових елементів. Означена спрямованість підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів музичного мистецтва, потребує врахування важливого аспекту музично-педагогічної діяльності – набуття досвіду практичних відносин у процесі художньої взаємодії з учнями на уроках та в позаурочній діяльності.

Як зазначає В. Черкасов, модернізація навчально-виховного процесу в системі музично-педагогічної освіти сприяла запровадженню інтерактивних технологій навчання, які передбачають взаємодію, діалог, інтерактивне спілкування в контексті «викладач-студент» [81], що стимулює формування в

майбутніх учителів складників готовності до взаємодії з учнями в подальшій професійній діяльності. Тож цілком закономірно, що викладачі фахових кафедр, ураховуючи специфіку професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, послуговуються як сталими, так і новітніми інтерактивними технологіями, в основу яких покладено колективні, групові та індивідуальні форми навчання [81].

Серед ключових питань успішності музичного навчання одним з найважливіших є питання ефективної взаємодії учасників освітнього процесу: вчителя та учнів на уроках музичного мистецтва. Така взаємодія відбувається в різних формах, як: співпраця на уроках музичного мистецтва, художньо-педагогічне спілкування, спільна музично-пізнавальна та музично-творча діяльність, міжсуб'єктна взаємодія, музична співтворчість, мистецький діалог, художня інтерпретація тощо.

Одним із провідних принципів організації освітнього процесу в Концепції Нової української школи визначено педагогіку партнерства, що зумовлює посилення уваги до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо організації художньої взаємодії з учнями на уроках.

Професійна діяльність вчителя музичного мистецтва визначається здатністю до співробітництва з учнями в освітньому процесі, до керівництва музично-естетичним розвитком та дозвіллям школярів на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії [19]. Співробітництво на уроках включає в себе різноманітні форми організації навчальної діяльності, спрямовані на розвиток умінь працювати в команді, спілкуватися, комунікувати, взаємодіяти та навчатися один у одного.

Взаємодія з учнями на уроках та в позаурочній діяльності є важливою умовою реалізації мети мистецької освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти – цілісний розвиток творчої особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей,

необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні [15].

Музичне мистецтво, як і всі інші види мистецтва, не існує поза межами комунікацій. Як поліфункціональне явище воно має великий вплив на духовний розвиток особистості. Музика має художньо-комунікативну природу, виражає емоції, ідеї та думки, передаючи їх слухачам та дозволяючи людям спілкуватися на емоційному рівні, не використовуючи слова. Таким чином, музика є засобом, за допомогою якого організовуються міжособистісні контакти учасників художньої взаємодії.

У наукових джерелах неодноразово вказується на те, що «комунікативність музики – одна із специфічних її якостей, яка проявляється у здатності створити єдиний настрій, єдине поле, в якому люди мають можливість комунікувати – розуміти один одного, обмінюватися думками, почуттями, ділитися інформацією. Музика виступає концентрованою, художньо оформленою комунікацією, яка проявляється як в самому тексті музичних творів, так і у формах комунікування її суб'єктів [84].

Носієм художньої інформації у творах мистецтва є художній образ, у якому духовний зміст (думки, почуття, уявлення) відбиваються в конкретно-чуттєвій формі.

Як зазначає О. Усатюк, «мистецтво звернено не до утилітарного використання і не до раціонального вивчення, а до переживання. адже у світі художніх образів людина повинна жити відповідно до того, як вона живе реально, але усвідомлюючи ілюзорність цього «світу», очищаючись духовно й естетично насолоджуючись тим, як вправно вона створена з матеріалу реального світу» [75].

З думкою дослідниці погоджується й О. Балдинюк, яка вважає, що «соціально-комунікативна природа мистецтва несе в собі невичерпне джерело збагачення індивідуального досвіду дитини, зокрема комунікативного» [2].

Мистецтво сприяє розвитку мовлення, здатності висловлювати свої думки та почуття, розуміти інших, а також формує навички взаємодії та співпраці.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки, що проблема підготовки майбутніх учителів до художньої співпраці з учнями певною мірою досліджувалася провідними вченими в галузі музично-педагогічної освіти. Так, наукові розробки даної проблематики торкаються проблем формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики [22], комунікативної компетентності [53], здатності до співпраці і співробітництва [49; 60; 45], здатності до співтворчості [59].

Звертаючись до вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до співпраці, Т.Смирнова високо оцінювала її як найбільш впливову форму інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу та дієвий спосіб підвищення особистісного розвитку, розширення індивідуальних можливостей та взаємозбагачення (привласнення професійних та особистісних властивостей партнерів) [26].

Значну увагу проблемі підготовки вчителя музики до співпраці з учнями приділено в роботах Е. Печерської [49]. Автор наголошує на доцільності реалізації на уроках музики педагогіки співробітництва, основними шляхами якої є гуманне ставлення до дітей; налагодження співробітництва учителя з учнями, а також між учнями; індивідуально-диференційований підхід; надання учням вільного вибору репертуару для розучування, творів для сприймання, видів творчої діяльності, завдань для самостійної та домашньої роботи тощо [49, с. 138].

У зв'язку з тим, що центральним концептом дослідження є «готовність до художньої взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва», логіко-смыслову структуру цього феномена можна визначити на основі дефінітивного аналізу категорій, пов'язаних з процесами співпраці вчителя й учнів на уроці, а саме: «взаємодія», «педагогічна взаємодія», міжособистісна взаємодія», «художня взаємодія», «спілкування», «педагогічне спілкування», «художньо-

пелагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку».

Функція взаємодії є провідною в багатьох видах діяльності людини (педагогічній, психологічній, консультативній, організаторській, управлінській та інших). У процесі взаємодії з різними об'єктами навколишнього світу, людина осягає світ, природні й суспільні явища, закономірності, процеси, орієнтується в навколишній реальності, прагне до спілкування, навчання, освіти та власного розвитку [80].

Важливим напрямком наукових досліджень є вивчення особливостей розуміння таких споріднених явищ як взаємодія, спілкування, комунікація людей у спільній діяльності. Зміст поняття «взаємодія» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» трактується як «взаємний зв'язок між предметами у дії, погоджена дія між ким -, чим-небудь» [5].

У Новому тлумачному словнику української мови слово «взаємодія» визначається як взаємний зв'язок між предметами у дії, а також як погоджену дію між ким-небудь [87].

У широкому розумінні взаємодію визначають як процес впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного та їхню взаємну зумовленість та зв'язок.

З одного боку, взаємодія розглядається вченими як сторона процесу спілкування, з іншого боку акцентується увага на тому, що взаємодія є функцією спілкування. Розуміння того, що взаємодія – це процес впливу людей і груп один на одного, можна зробити висновок про те, що взаємодія являє собою різновид дії, відмінною рисою якої є спрямованість на іншу людину.

Людина має від природи органи, що дозволяють їй сприймати інформацію (органи слуху, зору, дотику, нюху) та відправляти і пересилати різні сигнали (мова та дії) органам, що сприймають. Таким чином людина всім своїм тілом здатна відправляти та сприймати ту чи іншу інформацію, саме так відбувається взаємодія.

Взаємодія суб'єктів, яка здійснюється знаковими засобами, зумовлена потребами людини у спільній діяльності та спрямована на значиму зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнера.

У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану; у психології – крізь призму активності особистості. Взаємодія – всезагальна форма зв'язку предметів та явищ навколишнього світу, яка здійснюється в результаті їх взаємних змін; філософська категорія, що відображає різновид взаємозв'язку – обопільний вплив різних об'єктів одне на одного та наслідки і зміни, спричинені таким впливом [77, с. 55]. Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми). Поняття взаємодії часто пов'язують з діяльністю, спілкуванням та взаєминами, причому ці терміни не завжди чітко розмежовуються. Це свідчить про багатоаспектність поняття взаємодії та розбіжності у поглядах науковців на нього.

З одного боку, взаємодія може розглядатися як процес, в якому суб'єкти (люди, групи, організації) впливають один на одного та змінюють один одного. З іншого боку, взаємодія може бути представлена як результат таких впливів, тобто система взаємин, що склалася між суб'єктами.

Взаємна активність учасників освітнього процесу у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство», «педагогічна комунікація». Педагогічна взаємодія – це співпраця усіх суб'єктів освітнього процесу, що має конкретну педагогічну мету і є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу.

Для опису різних аспектів взаємодії часто використовуються поняття діяльності, спілкування та взаємин. Наприклад, діяльність може бути формою взаємодії, в якій суб'єкти реалізують певні цілі та завдання. Спілкування - це вид взаємодії, спрямований на обмін інформацією, думками, почуттями.

Взаємини - це усталені форми взаємодії, що визначаються певними соціальними нормами та правилами.

Таким чином, термін "взаємодія" є багатозначним і охоплює різні аспекти взаємозв'язків між суб'єктами. Це поняття не лише відображає процес впливу та зміни, але й результат цього процесу у вигляді системи взаємин.

Частим у науковому використанні також є поняття міжособистісної взаємодії, якому приділяють значну увагу вітчизняні та зарубіжні вчені. У психології термін «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. У межах проблеми міжособистісної взаємодії розглядалися такі питання, як природа міжособистісної взаємодії, механізми міжособистісної взаємодії (Р.Кричевський), типи та стратегії міжособистісної взаємодії (Г.Ковальов), структура міжособистісної взаємодії (В.Крисько) тощо.

Таким чином, взаємодія суб'єктів освітнього процесу є міжособистісною взаємодією, що передбачає контакт двох і більше учасників і зумовлена потребою у спільній діяльності, наслідком чого є зміни у результатах діяльності, поведінці тощо.

У вузькому значенні міжособистісна взаємодія розуміється психологами як система дій, де поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших. Як зазначає С.Ситнік, поняття «міжособистісна взаємодія» розкривається через такі поняття, як «взаєморозуміння», «взаємодопомога», «співпереживання», «взаємовплив» [64, С. 158].

Поділяємо думку С. Ситнік, що розвиток міжособистісної взаємодії відбувається у три етапи. На першому етапі визначається мета взаємодії і встановлюється психологічний контакт між її учасниками. На другому етапі відбувається спільна діяльність, яка спрямована на досягнення поставленої мети учасниками взаємодії. На третьому етапі спостерігається завершення взаємодії у зв'язку з отриманням її результату, що супроводжується виникненням взаєморозуміння між учасниками взаємодії [64, С. 156–161].

Необхідною умовою для встановлення та підтримки міжособистісних стосунків, а також для спільної діяльності та соціальної взаємодії є спілкування, яке відіграє важливу роль у різних сферах життя, включаючи особисте, професійне, соціальне та культурне.

Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми. Спілкування – це процес обміну інформацією, ідеями, думками та почуттями між людьми, що може відбуватися усно, письмово або за допомогою невербальних засобів.

Як спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії розглядають спілкування філософи, виділяючи різні його форми : психічного контакту між індивідами, що здійснюється у процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною і невербальною інформацією.

Спілкування — одна з основних психологічних категорій. У сучасному тлумачному психологічному словнику спілкування визначається як складний, багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні [82, С.492].

Цікавою, на наш погляд, є думка Н. Голярдик і Л. Дикої про те, що педагогічне спілкування – це «система соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентом, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [11, с. 67].

Спілкування і комунікація тісно пов'язані, але не є тотожними поняттями. Комунікація - це ширше поняття, яке включає в себе будь-який обмін інформацією, в тому числі і невербальний, між двома або більше суб'єктами, а спілкування - це процес двосторонньої взаємодії, обміну думками, почуттями, досвідом, в якому важливу роль відіграє психологічний контакт.

Комунікація – це зв'язок, у ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі [82, С.207]. Спілкування в основному стосується соціальної взаємодії між людьми, а комунікація може бути

застосована до ширшого спектру ситуацій. Спілкування часто спрямоване на встановлення та підтримку взаємин, а комунікація може бути спрямована на передачу інформації з різними цілями. Спілкування може використовувати як вербальні, так і невербальні засоби, в той час як комунікація може мати ширший спектр засобів, включаючи технічні пристрої. Таким чином, комунікація є загальним поняттям, яке охоплює будь-який обмін інформацією. Спілкування – це вид комунікації, що відбувається у соціальній взаємодії між людьми та спрямований на встановлення та підтримку зв'язків.

Як зазначає С. Смолюк, «...психологи, вивчаючи співвідношення понять «взаємодія» і «спілкування», дотримуються певних позицій. Спілкування і взаємодія можуть ототожнюватися, при цьому головною ознакою є обмін інформацією [68, С.120]. В той же час. С.Ситнік зауважує, що спілкування і взаємодія можуть розглядатися як форма і зміст одного процесу. Крім того, комунікація і взаємодія розглядаються як взаємопов'язані, але різні сторони спілкування [64, С. 157].

Характеризуючи значення взаємодії у процесі спілкування, учені зауважують, що спілкування виникає у процесі взаємодії у зв'язку із необхідністю передачі інформації. При цьому відбувається взаємовплив суб'єктів у процесі спілкування, внаслідок чого змінюється поведінка людей.

С.Ситнік зазначає, що поняття взаємодії застосовується для характеристики дійсних реальних контактів людей під час спільної діяльності та для опису взаємних впливів один на одного в процесі цієї діяльності або в процесі соціальної активності. Під час взаємодії особистість впливає на мотиви, цілі, прийняття рішень, на виконання і контроль дій, тобто на всі складові діяльності свого партнера [64, С. 158].

Спільна діяльність – вид групової діяльності, в якій дії її учасників підпорядковані загальній меті. Спільна діяльність є свідомою взаємодією двох або кількох осіб у процесі досягнення загальної мети в праці, навчанні, спорті, грі тощо [56].

У соціальній психології спільна діяльність розглядається як організована система активності індивідів, що цілеспрямовано взаємодіють з метою створення об'єктів матеріальної та духовної культури. Така діяльність неможлива без контактів між людьми й обміну інформацією, думками, оцінками, почуттями тощо, її важливою рисою є спільна мета та передбачення результату, що відповідав би загальним інтересам і сприяв реалізації потреб кожного з індивідів, які починають взаємодіяти. При цьому важливим є планування та врахування «доробку» кожного в кінцевий результат.

Жоден шкільний урок не має стільки видів діяльності, як урок музичного мистецтва. Особливістю різних видів діяльності на уроках музичного мистецтва є переважно колективна форма роботи. На уроках учні залучаються до різних видів спільної художньої діяльності (спів, слухання музики, аналітична діяльність, музично-ритмічні рухи, гра на елементарних музичних інструментах, музична творчість, інтерпретація, музично-пізнавальна діяльність, музично-ігрова діяльність, образотворча діяльність, музично-театральна діяльність). Тільки в процесі спільної художньої діяльності творчих особистостей, які відчують емпатійні почуття, інтерес до твору мистецтва та один до одного, можлива реалізація художньої комунікації у вигляді художньо-естетичного діалогу, художньої взаємодії.

На відміну від отримання готової, механічно завченої й неосмисленої інформації, учні визначають спільно з вчителем мету й шляхи її досягнення. Це забезпечує духовну рівність суб'єктів художньої взаємодії, її демократичний характер і сприяє особистісному осягненню музичного мистецтва. Таким чином, особливістю уроків музичного мистецтва є спільна художня діяльність вчителя й учнів, учнів між собою у пошуку відповіді на проблемні питання шляхом творчого дослідження художніх явищ. Як зазначають учені, така спільна діяльність відбувається за формулою: «творча основа, духовна рівність та міжособистісне спілкування» [1].

Основними функціями спілкування з мистецтвом є, на думку І. Сипченко, «залучення учнів до цінностей мистецтва та подолання обмеженості їхнього

індивідуально-духовного досвіду через засвоєння досвіду загальнолюдського, а художньо-естетична діяльність дитини повинна стати своєрідною школою міжособистісного спілкування» [63]. Шляхом взаємодії з мистецтвом учні збагачують свій особистий досвід, отримують нові знання та уявлення про світ, людей та їхні почуття. Спілкування з мистецтвом сприяє розвитку здатності до естетичного сприйняття, оцінки та розуміння краси, гармонії, художньої виразності, стимулює творчу уяву, креативне мислення та вміння виражати свої почуття та ідеї.

Як зазначає А.Зайцева, специфіка мистецтва базується на духовно-діалогічній основі та передбачає складні, багатогранні комунікативні процеси між суб'єктами художньої комунікації. У своїй сутності мистецтво розраховано на майбутній діалог із реципієнтом, і тому сприймання і розуміння явищ людської культури тлумачиться як *художнє спілкування* [22]. Як зазначає Г.Падалка, «...інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення з боку педагога до комунікативно продуктивного протікання навчально-виховного процесу має неабияке значення у особистісному становленні майбутнього вчителя музики» [47, С.101-102].

Художнє спілкування на уроці музичного мистецтва повинно мати естетичну природу, підпорядковуватися законам художньої логіки і спрямовуватися на створення атмосфери колективної музичної творчості у процесі спільної художньої діяльності. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музичного мистецтва дозволяє трактувати цей процес як *художньо-педагогічне спілкування*, що забезпечує створення в музично-освітньому процесі комунікативних зв'язків та відносин, які відповідають природі музичного мистецтва та засобам спілкування з ним і дають змогу у процесі спільної художньої діяльності об'єднати всі засоби педагогічного впливу для забезпечення цілісності художньої взаємодії.

Серед функцій спілкування вчені виділяють: інформаційно-комунікативну, завдяки якій відбуваються процеси прийому і передачі інформації; регуляційно-комунікативну, пов'язану із взаємним коригуванням

спільної діяльності; афективно-комунікативну, що стосується емоційної сфери людини і відповідає потребам у зміні свого емоційного стану. Також слід виділити функцію самовираження, орієнтовану на пошук і досягнення взаєморозуміння [59].

О. Рудницька зазначає, що «художні твори, узагальнено відтворюючи різні ситуації взаємин людей, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності. Крім того, мистецтво за своєю сутністю само є спілкуванням, оскільки структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог з реципієнтом і тому діалогічна за своєю природою» [60, с. 112].

Функції мистецтва реалізуються в процесі сприймання людиною твору мистецтва. Окрім музичного звучання людина сприймає внутрішній світ композитора, його думки, почуття, проникається його настроями, емоційними станами. Таким чином, для того, щоб людина могла сприйняти створений композитором твір, має відбутися комунікативний процес, комунікативна взаємодія.

Комунікативна взаємодія — це процес обміну інформацією, знаннями, емоціями та смислами між людьми, у ході якого формується і реалізується міжособистісне розуміння, налагоджуються соціальні зв'язки та спільна діяльність. Це не просто передача інформації, а взаємний вплив учасників один на одного, що включає як вербальні, так і невербальні засоби спілкування. У розгляді проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку характеризуємо комунікативну взаємодію як найширше, базове поняття, яке охоплює всю систему взаємозв'язків на уроці: вербальну, невербальну, музичну комунікацію. Воно задає загальний стиль взаємодії.

Основними характеристиками комунікативної взаємодії є наступні:

- передбачає наявність учасників (суб'єктів), які перебувають у контакті;
- відбувається за допомогою мовних (вербальних) і невербальних засобів (жести, міміка, інтонація);

- має на меті досягнення взаєморозуміння та погодження дій;
- виступає основою для формування стосунків, спільних норм та цінностей.

Таким чином, комунікативна взаємодія – це процес встановлення та підтримання контактів між учасниками спілкування, який реалізується через обмін інформацією, емоціями та досвідом, спрямований на досягнення взаєморозуміння і координацію спільної діяльності.

Художня комунікація сприяє передаванню та засвоєнню культурних цінностей, а засвоєння культури, у свою чергу, є процесом художньої комунікації, що впливає на формування особистості людини.

Художня комунікація – це процес взаємодії між автором та аудиторією, де відбувається обмін інформацією, ідеями та емоціями через художній твір. Розуміння змісту твору, авторської позиції, історичного контексту та особистісних характеристик є ключовими аспектами комунікативного процесу. Найбільш ефективним засобом досягнення взаєморозуміння вважається співпереживання художнім образам музичних творів. Як зазначає В. Орлов, інтерпретація художніх образів у художньо-комунікативних процесах активізує художньо-творчу рефлексію, що спрямовує духовну налаштованість особистості на самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері [45, с. 249].

У комунікаційній системі мистецтва «художник – твір мистецтва – аудиторія» твір посідає центральне місце, бо є основним матеріальним носієм художньої інформації. Комунікативний потенціал музичного мистецтва представляє собою особливу сферу людського спілкування, що охоплює художній світ мистецтва, пов'язуючи людину з усією культурою, суспільством, іншими людьми. Науковці (А. Зайцева, О. Злотник, І. Левицька, В. Шульгіна та інші) виділяють чотири основні сфери музичної комунікації: музичні цінності, створені композитором; творче відтворення авторського задуму, тобто музичного твору, виконавцем; активне сприйняття музичного твору слухачем; художня оцінка музикознавцем-критиком результатів творчих досягнень композитора і виконавця.

Музичне мистецтво здатне втілювати всі типи комунікативної взаємодії: персональну, міжособистісну, групову, внутрішньо-групову та масову комунікації. Як зазначають О. Злотник та В.Шульгіна, «здійснення художньої комунікації як форми спілкування служить найзначнішою стороною системи музичної діяльності, в якій творчість, виконавство і сприйняття виступають як її основні функціональні блоки у системі музичної культури. Суб'єктами музичного діалогу можна назвати: композитора, виконавця, слухача (реципієнта), педагога, учня, дослідника, критика і т. д.» [25, С. 33].

На думку А. Зайцевої, можна прослідкувати такі особливості музичної комунікації в освітньому процесі: комунікація вчителя й учнів з композиторським опусом; комунікація вчителя й учнів, в якій запропонована вчителем «вербальна модель» музичного твору та його естетична оцінка, сприймається як самостійний «художньо-смісловий текст», у результаті – виникає діалог учнів зі смисловою позицією вчителя; комунікація між самими учнями, з їхніми «смісловими позиціями», «переплавленими» у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей [22, с. 70-71].

У процесі художньої комунікації не тільки надається інформація чи відбувається обмін нею, але й установлюються духовні зв'язки, що необхідні для спілкування, які збагачують учасників комунікативного процесу.

Діалогічність вчені визначають як один з принципів стилю нового педагогічного мислення, слідування, що передбачає обмін знаннями, сумісний пошук, здатний стати взаємним навчанням, основою співтворчості учасників освітнього процесу. У цій ситуації діалог виступає як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, реалізація особистісного підходу через створення загальної атмосфери довіри і прийняття, врахування особистісної самоцінності учня.

Підставою для організації діалогу на уроках музичного мистецтва є індивідуальність сприйняття, розуміння і естетичної оцінки музики учасниками спільної діяльності, яка зумовлена варіативністю знакової природи мистецтва і неоднозначністю виражених музикою художніх сенсів [35].

Тому музичне навчання відбувається переважно шляхом діалогу, що передбачає активну взаємодію між учителем і учнями, між самими учнями, обмін думками, спільне обговорення музичних творів чи явищ.

О. Рудницька вважає, що діалогічність – невід’ємна частина мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини за темою мистецтва, і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Діалогічне спілкування автор розуміє як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб’єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння [61, С.63].

Розуміючи під музично-педагогічним діалогом процес духовної співтворчості композитора, вчителя й учнів, що відповідає природі музики і засобу взаємодії з нею, вчені Н. Волкова [7], Г. Падалка [47], О. Рудницька [61] вказують на спрямованість цього діалогу на духовно-особистісний контакт композитора, вчителя й учнів, у результаті чого на уроці створюється атмосфера творчої активності. При цьому виділяються такі напрями діалогової взаємодії на уроках музичного мистецтва:

- діалог учнів і вчителя з композитором;
- діалог учнів з учителем;
- діалог між учнями.

Таким чином, у різних видах музичної діяльності вчитель музичного мистецтва організовує діалог, мета якого – знайти єдність у творчій тріаді «композитор – виконавець – слухач». Моделюючи процес художньо-педагогічного спілкування, вчитель організовує спільну художню діяльність учнів на процес створення, відтворення, сприйняття музичних творів.

Н. Волкова зазначає, що основні функції педагогічного діалогу полягають у передачі інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку

особистості на основі «діалогу з собою», прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощо [7, С.30].

Сама музика є явищем особистісного і міжособистісного спілкування, і для повноцінного функціонування потребує обов'язкової участі суб'єкта художньої взаємодії, «внутрішньої діалогічності», художньої «розмови», що сприяє розумінню змісту художнього твору. У такій діалогічності здійснюються складні внутрішні психологічні перетворення того, хто сприймає, відбувається «заглиблення у почуттєву стихію» твору, діють механізми співпереживання, синтонії та ідентифікації [71]. Таким чином, діалог у музичній освіті – це сутнісна основа музично-освітнього процесу.

Цю думку також підтверджує І. Левицька, акцентуючи увагу на тому, що діалогізм у процесі навчання здобувачів вищої музичної освіти знаходить своє втілення в різних формах:

- діалог між студентом і викладачем на індивідуальних заняттях;
- діалог між студентом і твором, а також «віртуальний» діалог з композитором – автором твору, що виконується;
- діалог між студентами, які виступають у ролі виконавців-інтерпретаторів і студентами-слухачами на лекціях, концертах, семінарах;
- макродіалог між культурами, коли музикант виконує твори різних композиторів [35].
- Діалогічні форми допомагають учням не просто слухати музику, а *взаємодіяти* з нею. Під час діалогу діти висловлюють власні думки, враження, ставлять запитання, дискутують. Це розвиває естетичну чутливість і вчить критично сприймати мистецтво. Діалог між учителем і учнями (або між учнями) створює спільний простір для творчості. Діти починають розуміти, що мистецтво – це не щось «готове», а процес спільного переживання та інтерпретації.

Взаємодія на уроках музичного мистецтва, як і на інших уроках мистецького спрямування, є художньою взаємодією. У нашому дослідженні поняття «*художня взаємодія*» розглядаємо як процес безпосереднього або

опосередкованого взаємовпливу суб'єктів під час спільної мистецької діяльності, результатом якого є опанування культурних надбань, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної сутності художніх творів.

Під час діалогу учні включаються у художню взаємодію, що розвиває навички слухати інших, аргументовано висловлюватися, поважати різні точки зору. Це особливо важливо для колективної діяльності (ансамблевого співу, музично-театральних постановок).

Вчені і вчителі-практики акцентують увагу на необхідності створення атмосфери творчої співдружності, важливості пробудження відчуття радості від спільної роботи. При цьому співдружність розуміється як форма музично-творчої співпраці, що передбачає об'єднання зусиль учителя та учнів у мистецькому просторі в процесі художньої взаємодії.

Розглядаючи окремі питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співпраці з учнями, О. Рудницька, зокрема, наголошувала на необхідності вдосконалення «стилю співпраці» в процесі художнього спілкування вчителя й учнів, який спрямований на рівноправність та взаємне збагачення партнерів через систему «педагог – студент – музикант – учень» [60].

Досліджуючи проблему формування в учнів музичного сприймання, О. Ростовський вказував на важливість провідного компонента цього процесу – розвиток у вчителя здатності до співтворчості [59].

Л. Степанова розглядає співтворчість як провідний принцип художнього спілкування в музично-педагогічному процесі, а саме постановки дитячої опери, що передбачає художню взаємодію музики, учителя та учнів у контексті цікавого сюжету [70].

Також важливим, на думку В. Орлова, є розвинене вміння вчителя так організовувати освітній процес, аби викликати в учнів бажання спілкуватися з мистецтвом, формувати в них потребу у пошуках сутності й смислів, роздумах над загальнолюдськими цінностями, потребу у високих естетичних почуттях і

переживаннях [45, с.56]. Це стає можливим у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у системі «викладач – художній твір – студент», у якій виникає психологічна єдність суб'єктів та розгортається творчий процес художньо-педагогічного спілкування, створюються умови для саморозвитку у взаємодії та взаємотворчості [45, С.155].

Вченою А. Зайцевою здійснено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що на нашу думку, є одним із шляхів забезпечення ефективності художньої взаємодії учасників освітнього процесу. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики інтерпретується вченою як інтегративна особистісна якість, що зумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем у процесі сприймання, оцінювання і творення мистецтва. Автор зазначає, що художньо-комунікативна культура вчителя музики сприяє перетворенню художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення і корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистісно-творчого потенціалу учня [22, С.28].

Пошуку нових підходів до вирішення проблеми взаємодії майбутнього вчителя музики з учнями на уроці присвячено наукове дослідження Є. Проворової «Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики», у якому вченою конкретизовано сутність, зміст та структуру комунікативної компетентності вчителя музики; розроблено методичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх учителів музики та на їх основі впроваджено педагогічну технологію [52].

На основі аналізу музично-педагогічної комунікації вченою було визначено особливості та умови забезпечення її продуктивності, серед яких важливе місце займають врахування емоційно-естетичної спрямованості змісту музики, особливості музичного сприйняття учнів та характер взаємодії між вчителем та учнями в процесі музичної діяльності [52, С.13-14]. Тому

орієнтація на діалогічну взаємодію, на створення атмосфери колективного естетичного переживання творів мистецтва є важливими шляхами досягнення результативності музично-освітнього процесу.

Цікавим підходом до розуміння процесів художньої комунікації характеризується дослідження Т.Бодрової, якою в контексті методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів запропоновано алгоритм взаємообміну мистецькою інформацією та художніми смислами, що здобуваються у процесі діяльності, спрямованої на досягнення творів [4].

Аналіз наукових джерел дозволив розглянути поняття взаємодії, спілкування, спільної діяльності у взаємозв'язку і зробити певні узагальнення: у широкому розумінні взаємодія людини з іншими людьми є особливим типом зв'язку, впливу, що передбачає взаємні впливи сторін, взаємні зміни. Особлива роль у процесі взаємодії належить спілкуванню і спільній діяльності. Між ними існують певні зв'язки: спілкування є її атрибутом спільної діяльності і самостійною цінністю.

Екстраполюючи ці положення у сферу мистецтва, можемо визнати, що важливими формами художньої взаємодії є художньо-педагогічне спілкування, спільна художня діяльність учасників освітнього процесу, яка має певний результат.

На уроках музичного мистецтва соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм музичної культури і суспільного досвіду. Міжособистісне спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим, зокрема музичними творами. У процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається іншій.

Як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, що спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної інформації, розглядається спілкування у педагогічному аспекті. Для спілкування важливим є наявність мети. Її відсутність для однієї із сторін спілкування робить спілкування формальним та неефективним.

Оптимальним, на думку О. Ростовського, є таке спілкування вчителя й учнів, яке створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання і творчої діяльності, забезпечує позитивний емоційний клімат у класі, урахування особистісних якостей дітей [59, С.177]. На думку одного із засновників гуманістичної психології К. Роджерса, вагомою є реалізація викладачем функції фасилітації, полегшення. Звідси важливість висновку про необхідність підтримуючої атмосфери спілкування, яка сприяє самореалізації учнів в музично-освітній діяльності. В цьому випадку взаємодія з дитиною носить особистісний, ціннісно-смысловий та виховний характер. Мистецтво звернено не до утилітарного використання і не до раціонального вивчення, а до переживання – у світі художніх образів людина повинна жити відповідно до того, як вона живе реально, але усвідомлюючи ілюзорність цього «світу», очищаючись духовно й естетично насолоджуючись тим, як вправно вона створена з матеріалу реального світу» [75].

Розглядаючи мистецтво як засіб художнього спілкування, вчені характеризують його як інтелектуально-емоційний, творчий зв'язок автора та реципієнта, в результаті чого відбувається передача останньому художньої інформації. У результаті такої двосторонньої комунікації реципієнт отримує від інформації стільки, скільки сам може надати їй смислу через власну культурну підготовленість.

Важливою формою художньо-педагогічного спілкування на уроках музичного мистецтва є музичне сприймання, яке є основою залучення учнів до різних видів діяльності. Учасниками цього процесу є музичний твір (тобто досвід життя, зафіксований композитором у художньому світі твору) і особистість учня-слухача (його життєвий досвід). Серед інших учасників цього процесу – ті, що беруть участь у сприйманні музики чи обміні враженнями, – однокласники та вчитель [59].

Результатом впливу музики на слухача в процесі спілкування з ним є естетичне переживання. Таким чином, художньо-педагогічне спілкування є

вільним і активним співпереживанням та співроздумом слухача, яке спрямовується композитором.

У процесі художньої взаємодії вчителя і учнів під час організації слухання музики відтворюються заковані в музичному тексті образи, встановлюється духовне спілкування з цими образами. Комунікативна система «композитор – музичний твір – слухач» набуває діалогічного характеру, оскільки слухач веде діалог з образами музичних творів, а через них – з композитором [59].

Отже, на уроках музичного мистецтва мають створюватися умови для емоційно-насиченої комунікативної взаємодії вчителя й учнів. *Комунікативна взаємодія* – це ядро, найширше поняття, яке охоплює всю систему взаємозв'язків на уроці: вербальну, невербальну, музичну комунікацію. Метою комунікативної взаємодії на уроках музичного мистецтва є формування та реалізація спільної художньої діяльності, розвиток естетичного смаку, музичної культури та творчих здібностей учнів. Комунікативна взаємодія створює основу для взаємодії у формі *спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування*, що значно посилює вплив музики на учнів. *Спільна художня діяльність* – це основа всього процесу на уроках музичного мистецтва. Саме вона є головною метою та суттю, адже без неї немає ні мистецької взаємодії, ні результатів. *Художньо-педагогічне спілкування* - це специфічний вид професійної комунікації між педагогом і учнями (або студентами), який здійснюється засобами мистецтва, та спрямований на формування художньо-естетичного досвіду, розвиток творчих здібностей і особистісне становлення. У процесі спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування учитель має створити атмосферу колективного естетичного переживання мистецького твору. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музичного мистецтва дає змогу трактувати цей процес як *художню взаємодію*, у процесі якої відбувається об'єднання всіх засобів педагогічного впливу. Художня взаємодія та художньо-педагогічне спілкування забезпечує умови для спільної художньої діяльності і є способом розкриття

потенціалу учнів. Результатом художньої взаємодії є спільний творчий продукт: (виконання, композиція, імпровізація), а також розвиток учня (музичне мислення, емоційність, співтворчість). У свою чергу, ефективність художньої взаємодії впливає на формування міжособистісної взаємодії вчителя й учнів: виникнення взаємодовіри, взаємоповаги і налагодження теплих і дружніх взаємин у колективі.

Таким чином, питання ефективної художньої взаємодії учасників освітнього процесу на уроках музичного мистецтва належить до ключових питань успішності музичного навчання та виховання. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що причиною значної частини невирішених питань у музичній освіті є недостатній рівень наукової розробленості проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії, зокрема з учнями підліткового віку.

Проте, виступаючи системою суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, ґрунтуючись на закономірностях системи мистецтв, художня взаємодія спрямована на розвиток і саморозвиток учителя й учнів. Готовність вчителя до художньої взаємодії з підлітками сприятиме вирішенню актуальних проблем загальної мистецької освіти. Тому з'ясування сутності та висвітлення структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприятиме визначенню, обґрунтуванню та подальшій апробації методики формування в майбутніх учителів зазначеної готовності.

1.2. Готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в структурі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва

Переосмислення ролі й значущості вищої освіти в сучасних умовах становлення демократичної правової української держави, інтеграції в європейську і світову спільноту зумовило необхідність докорінних змін традиційної системи виховання молоді в напрямку розвитку здатності взаємодіяти, комунікувати, співпрацювати для оптимальної самореалізації особистості.

Концепція «Нова українська школа» одним із провідних принципів організації освітнього процесу визначає педагогіку партнерства, що зумовлює посилення уваги до проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співпраці з учнями на уроках [33].

Аналіз наукових праць у галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Єременко, А. Козир, О. Лобова, Н. Мозгальова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова) дає підстави для висновку, що музично-педагогічна діяльність вчителя характеризується художньо-творчою спрямованістю, яка передбачає не лише високий рівень професійної музично-педагогічної підготовки та розвиток креативності, а й готовності до художньої взаємодії з учнями, зокрема підлітками, на уроках музичного мистецтва. Така готовність полягає у здатності налагоджувати емоційно-ціннісну комунікацію, стимулювати творчий потенціал учнів, залучати їх до спільної художньої діяльності: активного сприймання, інтерпретації та виконання музичних творів, що, у свою чергу, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей, формуванню художньо-естетичних цінностей і розширенню загальної культурної компетентності.

Актуальність проблеми підготовки високопрофесійного, компетентного вчителя музичного мистецтва зі сформованою готовністю до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, виокремлення важливих методико-організаційних аспектів досягнення позитивних результатів цього процесу зумовили потребу звернення до поняття «готовність».

Готовність особистості вчителя до професійної діяльності стала об'єктом вивчення відомих науковців (А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, О. Волошенко, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Мороз, О. Отич, Л. Семенець, Л. Хомич, В. Чайка та інші).

У Словнику української мови пропонується таке визначення поняття «готовність»: 1) стан готового; 2) бажання зробити що-небудь [5, С. 51]. Найчастіше термін «готовність» тлумачать як певну здатність до здійснення

діяльності; «готовність до діяльності» визначається у двох аспектах: 1) згода, бажання виконувати діяльність, психологічне налаштування на що-небудь; 2) стан мобілізації психологічної і психофізіологічної систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [5].

Аналіз наукових досліджень, присвячених висвітленню різних аспектів проблеми готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, засвідчив наявність різних підходів до визначення сутності готовності та її компонентної структури.

С. Гончаренко визначає професійну готовність студентів як інтегративну особистісну якість й істотну передумову ефективності діяльності після закінчення закладу вищої освіти, акцентуючи увагу на тому, що професійна готовність особистості є складним психологічним утворенням і містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [13].

Як інтегративне особистісне новоутворення, що формується на підставі теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, розглядає готовність майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня О. Матвієнко [40, С. 16].

У своєму дослідженні вчений Ю. Пелех розглядає готовність як інтегровану якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами [48].

Ряд учених при визначенні сутності готовності підкреслюють важливість єдності професійних знань, умінь і навичок з особистісними якостями, що забезпечує ефективність професійної діяльності [74; 31; 74]. Як результат професійно-педагогічної підготовки та умову успішної діяльності визначають готовність І. Гаврик, С. Литвиненко, І. Підласий [9; 37; 50].

У свою чергу, О.Отіч зазначає, що готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності [46].

Учені О. Попова, В. Жуков розглядають готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів, з одного боку, як інтегровану професійно значущу якість особистості майбутнього фахівця, з іншого – як психічний стан, який характеризує можливості майбутнього педагога вирішувати завдання педагогічної діяльності в указаному напрямі [51, С.96]. Учені (О. Гончаров, Р. Ковальський, І. Ревенко та інші) роблять акцент на тому, що визначення готовності як професійно значимої якості особистості і як психологічного стану взаємопов'язані. Ця взаємопов'язаність вирішальною мірою зумовлюється стійкими мотивами й психічними особливостями, властивими конкретній особистості [14; 28; 58].

Р. Добровольська робить висновок про те, що поняття «готовність» розглядається як інтегративна, професійно-значуща якість особистості вчителя, що є системою взаємопов'язаних структурних компонентів, які містять особистісні (професійні мотиви й інтереси) і процесуальні (професійні знання і вміння) аспекти [16, С. 54]. Отже, готовність до професійної діяльності розглядається вченими як інтегроване особистісне утворення, як активний стан особистості для здійснення діяльності, як результат цілеспрямованої професійно-педагогічної підготовки і як умова успішної самореалізації майбутніх учителів.

Важливим у дослідженні проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є врахування особливостей учнів цього вікового періоду. Підлітковий вік є важливим у становленні особистості, у визначенні її життєвих цінностей. У цьому періоді відбуваються кількісні та якісні зміни у всіх сферах особистості учня, формуються самосвідомість і самооцінка. У підлітка інтенсивно розвивається особистісна рефлексія, усвідомлюються власні зміни, переосмислюються морально-етичні норми та система цінностей, формуються моральні переконання, відбувається становлення емпатійності. Це важливий

етап психологічного розвитку, коли підліток активно аналізує себе, свої вчинки та взаємини з оточуючими, а також визначає власні моральні принципи.

Характерними проявами підлітків є емоційна нестійкість, збудженість, зовнішня грубість, агресивність, впертість, негативізм у поєднанні із сенситивністю. Тому у цей період важливим є набуття підлітком позитивного досвіду емоційних контактів, що ефективно вплине на подальшу взаємодію з оточуючими [57, С. 188].

Як зазначає З. Ковальчук, наявність у підлітка одночасно як рис дитячості, так і дорослості нерідко ускладнюють взаємодію з ним оточуючих. Характерними формами взаємодії є взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка, конфліктна поведінка, деструктивні форми взаємодії (агресія, обман, егоїзм, упередження). Діалогічне спілкування визначається як рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має на меті взаємне пізнання, самопізнання і саморозвиток партнерів по спілкуванню, а також сприйняття співрозмовниками один одного як неповторної індивідуальності [29, С. 26]. Як зазначає О.Сапожнік, «у підлітковому віці рівень нормативного відношення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом» [62, с. 20-22], тому завдання вчителя – створити сприятливі педагогічні умови залучення учнів до художньої взаємодії.

Аналіз підходів учених до визначення сутності поняття готовності до професійно-педагогічної діяльності, врахування особливостей учнів підліткового віку дозволили визначити поняття *готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку*, під якою розуміємо професійно-значущу, інтегральну особистісну якість, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів

Ця якість є результатом фахової підготовки студентів, передбачає сформованість у них мотиваційно-ціннісного ставлення до мистецько-

педагогічної діяльності, достатній рівень професійних музичних, педагогічних, комунікативних компетентностей, розвиненість емоційно-вольових якостей, творчої активності, саморефлексії і створює умови для реалізації ефективної емоційно-естетичної взаємодії з підлітками в процесі сприймання, виконання та інтерпретації музичних творів, формування художньо-естетичних цінностей, розвитку музичних здібностей та особистісного самовираження учнів підліткового віку. Зазначена готовність включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та фахові знання й уміння, особистісні якості майбутнього педагога, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Логіко-структурна організація дослідження зумовлює розробку компонентної структури та обґрунтування змісту компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

З огляду на зміст і мету музично-педагогічної діяльності структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку являє собою інтегративну цілісність таких компонентів, як мотиваційний, пізнавальний, комунікативний, творчий, рефлексивний.

Основним суб'єктом музично-педагогічної активності на уроках музичного мистецтва є сам учитель. Від його особистісних якостей, сформованих цінностей, професійної компетентності залежить ефективність художньої взаємодії учасників освітнього процесу, досягнення результату в роботі з учнями.

Відповідальна й самостійна особистість, яка є суб'єктом професійної, соціальної й особистісної життєдіяльності, здатна перетворювати себе та інших, а в цілому, й навколишній світ, діагностувати й оцінювати ці перетворення. Така інтегративна якість особистості узагальнено означає суб'єктність [49, С.78].

На думку В. Татенка, суб'єктність закладена в людині від народження в найпростішій формі, у вигляді суб'єктного потенціалу й розвивається в

онтогенезі. Згідно з теорією вченого, суб'єктність – «це той внутрішній інтенційно-потенційний стрижень, який дає індивідові змогу скористатися унікальною можливістю, наданою йому природою і суспільством, – свідомо, цілеспрямовано, креативно включатись у взаємодію з ними і натомість ствердитися в оптимальному статусі людини [72, С.333]. Дослідник визнає суб'єктність основним чинником налагодження людиною взаємодії з іншими людьми, з оточуючим світом, важливою умовою саморозвитку внутрішнього світу особистості.

Досліджуючи проблему суб'єктності, вчені (О. Олексюк, Г. Падалка, В. Ражніков, О. Рудницька, Н. Сегеда, П. Харченко, О. Щолокова та ін.) пов'язують її з такими якостями людини, як активність, самостійність, творчість, здатність до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності та які присвячені розгляду студента як суб'єкта навчальної діяльності. У їх роботах ґрунтовно висвітлено питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють реалізації творчих можливостей майбутніх учителів, суб'єктів музично-педагогічній діяльності. Пріоритетним професійним надбанням, на думку І. Зязюна, повинна бути професійна суб'єктність.

Сучасні нормативні освітні документи [15]. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [55] та інші чинні документи стимулюють до розвитку суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їхнього професійного становлення.

Суб'єкт – це, перш за все, носій активності; той, хто здатен усвідомлювати свої дії; людина, здатна до самопізнання, відповідальності, співвіднесення свого минулого з майбутнім. Суб'єкт здатний до самосвідомості, розуміє свої дії та їх наслідки, може аналізувати свою поведінку. Суб'єктом фахового становлення є людина, яка свідомо організовує свій процес професіоналізації, визначає мету, реалізує її, свідомо збагачує досвід власної діяльності, спілкування. Суб'єкт розуміє наслідки своїх дій і готовий нести за них відповідальність.

Суб'єктність – інтегративна характеристика особистості, в основу якої покладено ставлення до себе як до діяча, який здатний здійснювати зміни у світі, в інших людях і в самому собі. Суб'єктність майбутнього вчителя – це стан особистісного й професійного розвитку, що виражається в його здатності успішно адаптуватися в нових ситуаціях, потребі в активності, самостійності організації продуктивної взаємодії, в усвідомленні ним відповідальності за створення умов для власної самореалізації.

Таким чином, основним критерієм суб'єктності є активність особистості, участь її в різних видах суспільних відносин. Суб'єктність виявляється у здатності до свідомого самовизначення, тобто вибору власних цілей, засобів і способів діяльності; в ініціативності та відповідальності за власні дії; у рефлексії, що передбачає осмислення й оцінювання власного досвіду та результатів діяльності; у саморегуляції, яка дозволяє особистості керувати власними психічними станами, поведінкою та розвитком; а також у творчій активності, яка проявляється у прагненні до самовираження й створення нового.

Психічна активність є динамічним процесом, характеризується постійною взаємодією та взаємовпливом між суб'єктом та його оточенням, що призводить до розвитку обох сторін.

За визначенням В. Татенка, психічна активність є способом, формою і мірою взаємодії суб'єкта із середовищем, упродовж чого відбувається їх взаємна зміна, розвиток [72]. Аналіз праць свідчить про те, що джерелом активності суб'єкта науковці вважають сформованість системи його зацікавленого ставлення до світу речей, людей і самого себе, що, на думку О. Богач та О. Волянчук впливає на формування ціннісних орієнтацій, типу особистісної спрямованості, внутрішньої мотивації, саморегуляції, саморефлексії, високої самооцінки [8; 3].

Діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднує педагогічну, музично-виконавську, музикознавчу, дослідницьку роботу, що ґрунтується на свободі музичного самовираження, сприймання й осмислення

музики, організації художньої взаємодії з учнями. Це вимагає набуття майбутнім учителем досвіду особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, усвідомлення ним відповідальності за організацію ефективної, творчої співпраці з учнями. Таким чином, важлива характеристика суб'єктності вчителя музичного мистецтва – її ціннісний і духовний складники, які є принципово важливими в структурі його готовності до художньої взаємодії з учнями.

Ціннісні орієнтації виступають змістовими наповнювачами та «іманентними регуляторами діяльності» (В. Киричук). Завдяки їм суб'єкт отримує можливість робити вільний вибір дії, вчинку та виявляти внутрішню свободу [27].

Також ціннісні орієнтації визначають життєві пріоритети особистості, мотивують вибір цілей і способів їх досягнення, впливають на ставлення до себе, інших людей і світу загалом. Вони формують основу моральної позиції, спрямованість поведінки та забезпечують єдність внутрішніх переконань і зовнішніх дій. Завдяки ціннісним орієнтаціям особистість здатна здійснювати усвідомлений вибір, самостійно приймати рішення та нести відповідальність за наслідки власної діяльності.

Ціннісні орієнтації особистості є професійною характеристикою та впливають на всі аспекти людської психіки: від пізнавальної потреби до мотивації учинків індивіда, детермінуючи його поведінку (А. Маслоу, З. Становських) [38; 69]. Виокремлюючи пріоритетне значення ціннісних орієнтацій особистості вчителя музичного мистецтва, визначаючи їх важливою умовою успішної професійної діяльності, можна стверджувати, що вони детермінують готовність до художньої взаємодії з учнями відповідно до високих духовних цінностей.

Як зазначає В. Ягупов, ціннісно-мотиваційний компонент є вирішальним компонентом професійної компетентності будь-якого фахівця, тому що цінності формують найголовніше для кожної особистості – її ставлення до світу, до речей, до діяльності, інших людей і до самої себе [86, С.52]. На думку

О. Рудницької, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає «процес становлення особистості студентів як носіїв та творців цінностей» [42, С. 35]. Особливого значення це набуває у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями, тому що саме через художню взаємодію вчитель не лише передає знання та навички, а й формує естетичний смак, розвиває творчу активність, емоційну чутливість та здатність до самовираження учнів. Така взаємодія сприяє створенню атмосфери співтворчості та довіри, формує позитивну мотивацію до мистецтва й відкриває простір для особистісного зростання кожного учня. Вчитель, як носій і творець цінностей, виступає взірцем художньо-педагогічного спілкування, що інтегрує виховний, навчальний та розвивальний потенціал музичного мистецтва.

Погоджуємося із думкою науковців, що цінності є однією із форм самоусвідомлення, самовираження внутрішніх інтелектуальних, моральних, естетичних та інших сил та уявлень особистості, які перебувають у тісному взаємозв'язку із її потребами, інтересами, мотивами поведінки.

Твір музичного мистецтва залучає індивіда до сприйняття й усвідомлення духовних цінностей, дозволяючи інтегрувати їх у власну особистість. О. Щолокова зазначає, що під час комунікації з творами музичного мистецтва особистість «не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки» [83].

Цінності будь-якої професії проявляються у ціннісних орієнтаціях – певних «стандартах» професійної діяльності, і поза ставленням фахівця не можна говорити про професійну цінність, оскільки вона виступає як поведінково-діяльнісний орієнтир у конкретному виді професійної діяльності.

Професійні цінності є підвалиною для формування та розвитку фахівця як професійного суб'єкта, визначають структуру та зміст мотиваційної сфери професійної діяльності та становлення її суб'єктом [86, С.213]. Саме тому критично важливим є, на думку В. Ягупова, дослідження мотивів і мотивації, цінностей і ціннісних орієнтацій, потреб певного фахівця комплексно із

з'ясуванням кореляційних зв'язків між ними, оскільки неможливо окремо визначити його ціннісно-мотиваційні особливості як професіонала. Таким чином, цінності формують ціннісно-мотиваційну підвалину професійної суб'єктності та професійного буття кожного фахівця.

У процесі художньо-педагогічного спілкування під впливом мистецтва відбуваються зміни особистості, що спонукає її до художньої взаємодії у формі міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами спільної художньої діяльності. У процесі художньої взаємодії учасники обговорюють різні варіанти суджень щодо художніх цінностей, творчості митців, художньо-образного змісту творів тощо. Таке художнє спілкування мотивує до художньо-творчої діяльності.

В. Замороцька зауважує, що музика є каналом спілкування, що має функцію передачі духовних цінностей. Тому художні цінності є засобами, що здатні передавати, а через це й узгоджувати цінності вчителя й учнів, об'єднувати їхні такі різні світи через свою властивість бути універсальними накопичувачами досвіду людства, бути актуальними для кожного за всіх часів [24, С. 40]. Отже, стрижнем формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є система загальнолюдських, професійно-педагогічних та художніх цінностей, що складає зміст ціннісно-мотиваційного компонента.

Сформовані цінності є одним із джерел мотивації, стимулювання студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Безпосередньо впливаючи на формування мотиваційної сфери, цінності визначають суб'єктне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до самого себе як до професійного суб'єкта.

Мотиви тісно пов'язані з потребами (за А. Маслоу), переживанням цих потреб та їх задоволенням (за С. Рубінштейном), а також із зовнішніми та внутрішніми чинниками, які стимулюють активність суб'єкта діяльності. У цьому контексті потребу розглядаємо як особливий психологічний стан особистості вчителя музичного мистецтва, що за певних умов проявляється у

спрямованій мотивації та спонуканні до конкретних дій, насамперед до художньої взаємодії з учнями. Послідовне й цілеспрямоване формування та посилення мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації такої взаємодії на уроках не лише активізує його професійну діяльність, а й створює умови для більш ефективного впливу мистецтва на свідомість, почуття та волю учнів. Особливо значущим цей вплив є у роботі з учнями підліткового віку, оскільки саме в цей період формується їхня ціннісна сфера, розвивається емоційна чутливість і потреба в самовираженні. Таким чином, високий рівень мотивації вчителя до художньої взаємодії стає запорукою успішного виховання та розвитку творчих здібностей школярів.

Мотиваційний компонент, включаючи мотиви, інтереси, прагнення, розкриває зміст тих мотивів, які викликають усвідомлені потреби студентів у пізнанні мистецтва, накопиченні якомога більше художньо-образних вражень, в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з підлітками у процесі художньої взаємодії.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент у структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначається професійно-ціннісним ставленням і прагненням учителя музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності; усвідомленням виховного потенціалу мистецтва, відчуттям особистісної причетності, відповідальності за реалізацію освітньо-виховного впливу мистецтва на учнів, мотиваційною спрямованістю на художню взаємодію з учнями та оволодіння засобами і формами встановлення позитивного, творчого контакту з ними; прагненням до власного музичного розвитку та мистецького й педагогічного самовдосконалення.

Розглянемо сутність **пізнавального компонента** готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що охоплює систему інтегрованих знань про зміст, способи і методи художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності з учнями, характеризує здатність студентів до цілісного аналізу музичних

творів, критичного осмислення музичної і методичної літератури з метою збагачення знань, відбору високохудожніх і доступних для сприймання й виконання музичних творів, критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для організації художньої взаємодії з підлітками.

Бінарна сутність цього компонента полягає в усвідомленні не лише формувальної ролі пізнання у створенні власних розумових конструкцій, а й в усвідомленні власного рівня опанування цих інформаційних пластів і спроможності оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких майбутній учитель буде виховувати підлітків.

Пізнавальний компонент складають базові знання, уміння, компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволяють йому адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати музичні явища та передавати мистецьку інформацію у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Цей компонент передбачає знання принципів, організаційних форм і видів художньої взаємодії з учнями, психологічних основ, методик і технологій художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності; особистісно-орієнтованих технологій музичного навчання та виховання; здатність до аналізу, оцінки музичних явищ.

Ефективність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку залежить, перш за все, від усвідомлення ними сутності художньої взаємодії.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показав, що такі поняття, як «педагогіка співробітництва», «художня співпраця», «мистецький діалог», «співроздуми», «художньо-педагогічне спілкування» можуть усвідомлюватися студентами у процесі вивчення таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка мистецтва», «Методика музичної освіти», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основний музичний інструмент», «Диригування»,

«Постановка голосу», «Хоровий клас і робота з хором», «Практикум шкільного пісенного репертуару», «Аналіз музичних творів» та інших.

У широкому розумінні пізнавально-оцінний компонент визначає наявність теоретико-методичних знань з музичного мистецтва та методики його викладання, принципів положень організації художньої взаємодії з учнями, свідчить про сформованість у вчителя розширеного художньо-естетичного світогляду, усвідомленого ставлення до ролі мистецтва в суспільстві, у становленні особистості в системі загальної шкільної освіти.

Пізнавальний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку виражає здатність студентів до аналізу, порівняння, узагальнення, оцінки, критичного осмислення музичної та методичної літератури, до відбору високохудожніх і доступних для сприймання й виконання мистецьких творів.

Сутність цього компонента готовності ґрунтується на активізації виховного потенціалу мистецтва. Тому важливо, щоб учитель музичного мистецтва був спроможний не тільки активно й емоційно сприймати і переживати зміст музичного твору, але й був готовим до суб'єктивно-індивідуального тлумачення його образного змісту. Тобто, пізнавальний компонент готовності орієнтує не на споглядання художньої інформації, а на оцінне ставлення до вираженого, зображуваного, відтвореного у мистецьких образах. У процесі пізнання образної суті художнього твору, вчитель, у якого сформована готовність до художньої взаємодії з учнями, усвідомлює естетичні орієнтири і норми пізнання мистецтва як органічну складову його педагогічної діяльності, та здатний проєктувати художньо-педагогічне спілкування з учнями у процесі оцінної діяльності.

Модернізаційні процеси сучасної освіти актуалізують проблему комунікативної культури вчителя музичного мистецтва. Тому необхідним складником досліджуваної готовності стає **комунікативний компонент**. Вчитель музичного мистецтва має бути здатним регулювати міжособистісні стосунки, організовувати ефективну навчальну та художню взаємодію з

учнями. Як зазначає А. Зайцева, нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків стають об'єктом спільних інтересів, бажань та прагнень суб'єктів взаємодії з мистецтвом [23, С.117].

В основі педагогічної діяльності вчителя лежить спілкування, тому від того, як учитель музичного мистецтва передає інформацію, як організовує спільну художню діяльність залежить результативність міжособистісних та навчальних відносин з учнями, якість процесів навчання, виховання та художньої взаємодії. Тому у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим є оволодіння комунікативно-експресивними вміннями. Зазначимо, у словнику іншомовних слів «експресивний» (фр., від лат., виразний, випуклий) – виразний, наділений експресією, здатний відобразити емоційний стан особистості [66].

Взаємодія людини з іншими людьми – це особливий тип зв'язку, який передбачає взаємні впливи сторін і взаємні зміни. Серед цих взаємодій, як зазначають вчені (І. Козубовська, Г. Розлуцька, О. Савко), особливе місце належить спілкуванню (специфічній формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і спільній діяльності (специфічній формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Між ними існують певні зв'язки: спілкування є й атрибутом спільної діяльності і самостійною цінністю [30, С. 6 -7]. Взаємодія між людьми, спілкування, як одна з її конкретних форм, може мати місце й при виконанні незалежних індивідуальних дій, однак при цьому воно не включається в структуру цієї діяльності й не вносить у неї принципових змін. Взаємодія «є присутньою поряд» з індивідуальною діяльністю, супроводжуючи її у формі спілкування [30, С. 6 -7].

Комунікативний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя, на думку О. Дубасенюк, має виявлятися у встановленні доцільних, доброзичливих стосунків із вихованцями, що передбачає прояв педагогічного такту, душевної

чутливості, делікатності, терпимості, милосердя у виховній роботі з учнями, а організаторський аспект – сприяти індивідуальному розвитку особистості, її природних задатків, формуванню високорозвиненого учнівського колективу [20, с. 21].

Комунікативний компонент передбачає обізнаність майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо сутності і специфіки художньо-педагогічного спілкування, уміння планувати і здійснювати художньо-комунікативну діяльність, розвиненість комунікативних компетенцій, емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатність до емоційної саморегуляції та регуляції емоційних станів учнів.

Комунікативні якості, зокрема, товариськість, увічливість, доброзичливість, уміння орієнтуватися у ситуації взаємодії, відкритість, гнучкість у спілкуванні, потреба у співробітництві допомагають педагогу встановлювати контакт з учнями в процесі спілкування і тим самим сприяють успіху навчальної та виховної роботи [54, С.278].

К. Завалко серед комунікативних компетенцій виокремлює здатність педагога-музиканта змінювати стиль спілкування з учнем, психологічну конфігурацію цього спілкування в залежності від індивідуально- особистісних, характерологічних особливостей і властивостей даного учня, зберігаючи в той же час власну позицію [21].

Серед комунікативних компетенцій майбутнього музиканта-педагога В. Федоришин виділяє «уміння довільного входження у відповідний емоційний стан, співзвучний з емоційно-психологічним станом учня; уміння розуміти внутрішній світ іншої людини та вибудовувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги; уміння співвідносити результати міжособистісної взаємодії у сфері музично-педагогічного мистецтва із загальноприйнятими нормами та цінностями, уміння нестандартного, творчого вирішення проблемних та конфліктних ситуацій» [76, С. 135-136].

Художньо-педагогічне спілкування як форма художньої взаємодії виступає одним із ключових видів діяльності в процесі оволодіння музичним

мистецтвом. Воно проявляється як у безпосередньому спілкуванні з виконавцями, слухачами, так і в опосередкованій взаємодії — через знайомство з творчістю композиторів різних епох, їхніми музичними творами та віртуальним діалогом з їхніми художніми ідеями. Таке спілкування створює простір для глибшого розуміння мистецтва, формує естетичні смаки, розвиває емоційну чутливість і здатність до співпереживання. Крім того, художньо-педагогічне спілкування сприяє формуванню особистісно значущого досвіду, активізує творче мислення та забезпечує емоційно-ціннісний контакт між учителем і учнями. Саме завдяки цьому спілкуванню майбутні вчителі музичного мистецтва спроможні доносити художні образи, передавати духовний зміст музичних творів і надихати учнів на власні творчі пошуки та самовираження.

Важливим змістовим елементом комунікативного компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є стійка емоція, емоційно-вольова саморегуляція, яка є фактором ефективності та успіху діяльності в складних обставинах, оскільки поєднує вчасний їх аналіз, оцінку, прийняття рішень, послідовність і безпомилковість дій у процесі досягнення мети. В результаті забезпечується позитивний емоційний тон, гучність, швидкість, виразність, грамотність мови вчителя тощо.

Експресивний складник компоненту характеризує не тільки чуттєво-емоційну спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Великого значення набуває емоційно-вольова саморегуляція, під якою О. Матвієнко розуміє вміння вчителя передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів, прийомів; організовувати взаємини з учнями у процесі спільної діяльності; розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, адекватно сприймати особистісні якості та поведінку учня; коректно і педагогічно доцільно впливати на «партнерів» зі спілкування; керувати власним психічним станом, поведінкою і розвитком [40]. Усвідомлену саморегуляцію майбутнього вчителя розглядаємо як процес ініціації та

управління власною поведінкою, організації психічних ресурсів для досягнення мети художньої взаємодії. Вона передбачає здатність контролювати свої емоційні стани, долати внутрішні та зовнішні труднощі, підтримувати оптимальний рівень мотивації й натхнення. Завдяки розвиненій саморегуляції вчитель музичного мистецтва може створювати сприятливу творчу атмосферу на уроці, ефективно взаємодіяти з учнями та виступати прикладом гармонійної, цілісної особистості.

Для успішної художньої взаємодії майбутнього вчителя музичного мистецтва з підлітками мають професійне значення сугестивні прояви, впливи під час опанування музичного мистецтва, які здійснюються шляхом передачі власного емоційного стану (невербально) за допомогою інтонації, темпу, ритму мови, тембру та гучності голосу, жестів, міміки, рухів.

Уміння вчителя емоційно впливати на аудиторію, контролювати власні емоційні почуття, володіти своїм голосом, мімікою, жестами, способами та прийомами міжособистісного спілкування забезпечують успішний перебіг і результативність художньої взаємодії з підлітками. Володіння вчителем сугестивними компетенціями свідчить про його педагогічну майстерність. Так, у полізмістовому сенсі функціонуватимуть складники комунікативно-експресивного компонента в загальній структурі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Творчий компонент у структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку характеризує спроможність учителя до активізації власних творчих проявів у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького репертуару для організації співтворчості.

Творчість психологи вважають найскладнішою діяльністю людини, якій передує, а зрештою й супроводжує на всіх етапах здійснення, творча активність. У гуманістичній психології активність була пов'язана з потребою самоактуалізації (А. Маслоу) і трактувалась як внутрішня рушійна сила розвитку особистості, що могла бути спрямована на самореалізацію, об'єктивацію [38].

Психологами творча діяльність розглядається як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її включеність у цей процес. При цьому визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. Як зазначає С. Гончаренко, педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя — проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [12, С. 326]. Різні види спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування на уроках стимулюють вчителя музичного мистецтва до творчості. Як зазначає В. Моляко, в педагогічному спілкуванні — це комунікативна творчість, тобто креативність спілкування — це пошук та знаходження нових комунікативних цілей, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії ...» [43, С. 88].

Активність особистості виявляється в пізнанні, спілкуванні, діяльності. Психологи пояснюють відмінності між активністю і діяльністю тим, що діяльність спонукається потребою в предметі, а активність — особистісною потребою діяльності, позитивним або негативним ставленням до активності.

У психології існують й інші підходи щодо розуміння загальної активності як динамічного структурного компоненту темпераменту. Під загальною активністю розуміється те, що об'єднує групу особистісних якостей, які детермінують внутрішню потребу, тенденції індивіда до ефективного освоєння дійсності, самовираження щодо зовнішнього світу. Така потреба, на думку

автора, може реалізовуватися в розумовій, руховій діяльності, соціальних проявах. Відповідно до цього можна виокремити декілька видів активності, у тому числі й творчу активність.

Оскільки творчий компонент готовності до художньої взаємодії обумовлений специфікою художнього спілкування та спільної художньої діяльності на ґрунті мистецтва, смислотворчість суб'єктів взаємодії проявляється в різноманітних видах їх діяльності: слухацькій, музично-оцінній, імпровізаційній, інтерпретаторській, риторичній тощо.

Цей компонент спрямований на встановлення в музично-освітньому процесі співтворчого типу художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що найбільш повно відповідає гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти. Зазначений компонент передбачає позитивну установку на художньо-педагогічне спілкування, занурення учасників у художньо-творчий процес, узгодження засобів і методів вирішення художньо-творчих задач. Таким чином, у процесі творчої активності учасників освітнього процесу відбувається оптимальне поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішньо-особистісних перетворень студента, поступово формується досвід художньої взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Отже, одним із формотворчих компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками є творчо-активізаційний компонент.

Рефлексивний компонент готовності до художньої взаємодії репрезентує спроможність майбутнього вчителя музичного мистецтва до усвідомлення, самоаналізу і самооцінювання результатів власних комунікативно значущих якостей, творчо-організаційних умінь та практичних дій з метою їх корекції, здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, проектування власного самовдосконалення.

Аналіз кожною людиною власних здобутків та їх корекція полягає, як відомо, у наявності не лише бажання пізнавати себе (рефлексія), а й уміння

критично мислити для визначення власних здобутків і прорахунків з подальшим винайденням ефективних шляхів їх подолання.

У філософському енциклопедичному словнику рефлексія визначається як самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності [78, С. 547]. У психологічній науці рефлексія характеризується як спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння представляти себе на місці іншої людини, подумки /в думці/ програвати ситуацію за неї [56, С.256]. У педагогічній науці рефлексія характеризується як діяльність, яка обумовлює здібність особистості до самоаналізу з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності та засобів оптимізації професійної діяльності [65]. Вона сприяє формуванню критичного мислення, розвитку здатності до самокорекції й удосконалення педагогічної майстерності. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва рефлексія стає важливим механізмом пізнання себе як суб'єкта художньо-педагогічної взаємодії, осмислення власного впливу на учнів, аналізу педагогічних ситуацій і пошуку ефективних рішень у творчій діяльності. Завдяки рефлексії вчитель здатен не лише підвищувати якість навчально-виховного процесу, а й постійно розвивати свою індивідуальність та професійну компетентність.

Зокрема, І. Зязюн визначає рефлексивну культуру як «сукупність здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення й подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [26].

В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [45, С. 192]. Специфіка діяльності вчителя музичного мистецтва заключається в єдності

педагогічної та художньої складової. Зазначена діяльність вимагає рефлексивно-коригувальної активності, спрямованої на усвідомлення власного художньо-ціннісного ставлення, та активних дій щодо самокорекції та самовдосконалення в професійній галузі.

Рефлексія відбувається за рахунок інтелектуально-емоційних важелів, де пізнавальна діяльність відіграє важливу роль, тому в змісті рефлексивно-коригувального компонента доцільно задіювати критичне мислення, здатність людини зіставляти полярні думки, позитивні й негативні професійні дії та прояви поведінки.

Коригуючи власну педагогічну діяльність, майбутній учитель музичного мистецтва має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії залежно від багатьох змінних складників, серед яких можуть бути соціальні зміни у вигляді реформ освіти, зміни в галузевих стандартах, шкільних навчальних програмах і планах [17, С. 99-100]. Для успішного функціонування рефлексивного компонента щодо готовності студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку необхідним є з'ясування причин недоліків, визначення шляхів, способів, методів їх усунення, спонукання потреби і бажання в покращенні результатів, набутті гарних якостей, закріплення досягнутого успіху.

Така система корекційних дій у процесі її застосування формує рефлексивне ставлення суб'єктів освітнього процесу до власної поведінки, яке є суттєвою передумовою організації самовиховання.

Також важливе значення у формуванні рефлексивного компонента матиме забезпечення студентів психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідними техніками рефлексії, оскільки наявність необхідної інформації, досвіду при вивченні та застосуванні шедеврів мистецької творчості (зразки виконавського та педагогічного досвіду, шедеври світової музичної культури тощо) безпосередньо сприятиме формуванню зазначеного та попередньо наведених компонентів готовності до художньої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва.

До того ж, використання психологічних тренінгів, тестових завдань, спеціальних технік рефлексії (самопізнання) сприятиме самовизначенню студентів під час формувального експерименту, самооцінці та подальшій корекції власних фахових можливостей і фіксації певних здобутків на шляху до самореалізації й самоактуалізації.

Коригуючи власну музично-педагогічну діяльність, майбутній учитель має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії. Коригуванню підлягатимуть основні форми, методи, технології художньої взаємодії з учнями відповідно до рівня підготовленості майбутнього вчителя, його зацікавленості у професійній діяльності, бажання самовдосконалюватись та самореалізовуватись у своїй професії.

Таким чином, рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприяє рефлексивному осмисленню власних дій у процесі художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, а також осмисленню процесів самооцінки й самокорекції комунікативних і творчо-організаційних здібностей, що призводить до продуктивної співпраці з учнями з метою вирішення художніх завдань.

Компонентна структура готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку				
мотивацій. компонент		пізнаваль. компонент	комунікат. компонент	творчий компонент
				рефлексив. компонент

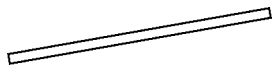
Рис. 1.1. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Компонентну структуру готовності майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку представлено на рис. 1.1.

У результаті аналізу сутності готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, узагальнення висновків та враховуючи зміст професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, визначено основні структурні компоненти зазначеного феномена.

Отже, структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку складається з компонентів, які містять сукупність індивідуально-особистісних, комунікативних, творчих, рефлексивних якостей майбутнього вчителя

музичного мистецтва.



Структурний взаємозв'язок мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого, рефлексивного компонентів передбачає визначення міри мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку; міру усвідомлення та засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань, методів щодо активізації творчої організації художньої взаємодії з учнями та їх перенесення у практичну діяльність; міру оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь, здатність до регулювання власної поведінки у процесі художньої взаємодії.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертації узагальнено результати аналізу філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури; розглянуто підходи учених до проблеми взаємодії учасників освітнього процесу; конкретизовано сутність і зміст готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку як складової професійної компетентності вчителя музичного мистецтва; визначено компонентну структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновки, що питання підготовки майбутніх учителів до співпраці з учнями досліджувалися провідними вченими в галузі музично-педагогічної освіти (Т.Бодрова, Т.Дорошенко, Л.Паньків, Є.Проворова, Л.Степанова, Т.Стратан-Артишкова, О.Олексюк, В.Черкасов), проте проблема формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку не знайшла достатнього висвітлення в науково-педагогічних дослідженнях.

На основі осмислення мистецько-освітньої теорії і практики обґрунтовано актуальність і значущість зазначеної наукової проблеми та необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері спілкування.

На основі узагальнення підходів учених щодо аналізу дефініцій «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «спілкування», «комунікація» у дослідженні сформульовано визначення поняття **«художня взаємодія»**, яку розглядаємо як процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу суб'єктів під час спільної мистецької діяльності, результатом якого є опанування культурних надбань, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної сутності музичних творів.

Аналіз підходів учених до визначення сутності поняття готовності до професійно-педагогічної діяльності, врахування особливостей учнів підліткового віку дозволили визначити поняття *готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку*, яка інтерпретується нами як професійно-значуща інтегральна особистісна якість, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів.

Зазначена готовність включає професійні мотиви, цілі, загальнонаукові та фахові знання й уміння, особистісні якості майбутнього педагога, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Логіко-структурна організація дослідження зумовила розробку компонентної структури та обґрунтування змісту компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що представляє собою динамічну цілісність, у якій інтегруються індивідуально-особистісні, загально-професійні та фахово-

спрямовані якості майбутнього вчителя музичного мистецтва у сукупності мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого, рефлексивного компонентів. *Мотиваційний* компонент в структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками передбачає професійно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності; усвідомлення виховного потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку школярів. *Пізнавальний* компонент охоплює систему інтегрованих знань про зміст, способи і методи художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, що дозволяють йому адекватно сприймати, й оцінювати музичні явища та здійснювати обмін мистецькою інформацією у процесі художньої взаємодії з учнями. *Комунікативний* компонент передбачає обізнаність майбутнього вчителя у сутності і специфіці художньо-педагогічного спілкування, сформованість уміння планувати і здійснювати художньо-комунікативну діяльність, розвиненість комунікативних та експресивних здібностей, здатність до регулювання власних емоцій і поведінки. *Творчий* компонент передбачає здатність майбутнього вчителя до активізації власних креативних проявів у мистецько-освітній діяльності (проективній, пізнавальній, організаційній, виконавській, рефлексивній тощо), а також здатність до спільного з учнями варіантного добору художнього матеріалу для співтворчості.

Рефлексивний компонент готовності до художньої взаємодії репрезентує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до оцінки власних особистісних і професійних якостей, спроможність до адекватного сприйняття і адекватного оцінювання художньої діяльності учнів, створення програми самовдосконалення.

Статті автора, що відображають зміст першого розділу

1. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 23 (179) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені

Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. 152 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 134–140. DOI: 10.58407/visnyk.232323

2. Цянь Лун. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – № 2. – 168 с. <https://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

3. Цянь Лун. Художня взаємодія у контексті теорії і практики мистецької педагогіки // Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (8 грудня 2022 року, м. Чернігів) / упор. Дорошенко Т. В., Солдатенко О. І., Силко Є. М., Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2022. 184 с. С. 99 - 102.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аржанухіна С., Нечитайло О. Деякі комунікативні особливості вчителя музики URL:<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1530> (дата звернення 17.03.2022).
2. Балдинюк О. Роль художньо-мистецького середовища у формуванні комунікативного досвіду молодшого школяра. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/21/visnuk_23.pdf (дата звернення 05. 02.2021 р.).
3. Богач О. В. Психологічні аспекти дослідження феномену суб'єктної активності старшокласників. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: «ГНОЗИС», 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 36-47.
4. Бодрова Т.О. Художня комунікація у контексті методичної культури майбутніх педагогів-музикантів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 2023. Том 179. № 23. С. 8-13.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

URL: <https://slovnyk.me/dict/vts/> (дата звернення 20.06.2021).

7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: Академія, 2006. 256 с.
8. Волянчук Н. Феноменологія суб'єктної активності. Соціальна психологія. 2004. № 3 (5). С. 97-109.
9. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
10. Гаврилова Г. Катерина Ботанова про цінність мистецтва. URL: <http://art.kmbs.ua/materials/2014/6/5/-> (дата звернення 24.01.2021 р.).
11. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 2(71). С. 64-73.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 366 с.
13. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
14. Гончаров Д. О. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Харків, 2014. 308 с.
15. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898
URL: <http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf>
16. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. ... д-ра філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.
17. Дорошенко Т. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові*

записки НДУ он. М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2018. № 1. С. 95-101.

18. Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2016. 632 с.

19. Дорошенко Т.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2011. Вип.83. С.161-164.

20. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

21. Завалко К. В. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики (скрипаля). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. К., 2008. Вип. 8 (18). С. 102-106.

22. Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2018. 42 с.

23. Зайцева А. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 2017. 528 с.

24. Замороцька В. Компоненти готовності майбутніх учителів музики до співпраці з учнями в освітньому процесі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2017. Вип. 6. С. 35-44.

25. Злотник О., Шульгіна В. Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки*. Серія: Мистецтвознавство. 2019. № 1 (вип. 40). С.29-34.

26. Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності. Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф., 12-17 вересня 2001 року /Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». Харків, 2001. С. 9-20.

27. Киричук В.О. Психолого-педагогічні передумови управління свободоцентричною виховною системою. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 11. С.1-7.
28. Ковальський Р.І. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському інструментальному колективі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2018. 239 с.
29. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с.
30. Козубовська І., Розлуцька Г., Савко О. Взаємодія школи і родини у вихованні молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний досвід: методичні рекомендації для бакалаврів і магістрів початкової освіти. Ужгород, 2021. 28 с.
31. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 с.
32. Коновченко Ю., Дорошенко Т. Зміст і структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2018. Вип.151. Т.2. С.174-178.
33. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
34. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 1986. 609 с.
35. Левицька І. Особливості діалогової взаємодії в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С.37-41. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/1_2016/9.pdf.
36. Левицька І.М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2012. 264 с.

37. Литвиненко С. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманов. Київ, 2005. 40 с.
38. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. К. : Донецк : Ин-т психологии, 1994. 52 с.
39. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис.. д-ра. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 2010. 40 с.
40. Матвієнко О.В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання. К., 2007. Вип. 6. С. 27-35.
41. Матяж С.В., Березянська, А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво- Могилянська академія»]. Сер. : Соціологія. 2013. Т. 225, вип. 213. С. 27–30.
42. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с. С. 35.
43. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86-95.
44. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д.В. Лісун. К. : Знання України, 2009. 123 с.
45. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.
46. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 1997. 194 с.

47. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
48. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Рівне : 2010. 534 с.
49. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. Київ : Либідь, 2001. 272 с.
50. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
51. Попова, О. В., Жуков, В. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів : монографія. Х. :Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022. 318 с.
52. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.
53. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 248 с.
54. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 502 с.
55. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН № 1225 від 29.08. 2024 р. URL: <http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf>
56. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. К. : Науковий світ, 2007. 274 с.

57. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за наук. ред.. академіка НАПН України С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с.
58. Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2012. 225 с.
59. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. К., 1997. 234 с.
60. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури студентів. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Київ., 2003. Вип. 2. С.110-115.
61. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
62. Сапожнік О. В. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2001. 255 с.
63. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук. К., 1997. 25 с.
64. Ситнік С.В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. Наука і освіта, 2014. № 11. С. 156–161. С. 157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31
65. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.
66. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=7139&action=show>
67. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Горлівка : ПП «Видавництво Ліхтар», 2008. 445 с.

68. Смолюк С. Сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, Вип. 1, т. 1, 2022. С. 118-122.

URL:https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21068/1/Smoliuk_Essential.pdf

69. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів: метод. посіб. Кіровоград, 2014. 168 с.

70. Степанова Л.П. Дитяча опера як засіб формування навичок педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 32. Київ. 2024. С. 20–27.

71. Стратан-Артишкова Т.Б. Особливості творчо-виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. «*Наука і техніка сьогодні*». 2023. № 7(21) 2023. 516 с. С. 476–484.

72. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 1997. 44 с.

73. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 1997. 373 с.

74. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.].

75. Усатюк О. Естетична функція і художня свідомість. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/novitfilolog/11/121.pdf> (дата звернення: 18.03.2021 р.).

76. Федоришин В. І. Акмеологічний розвиток майбутнього вчителя музики в творчому навчальному колективі : теорія і практика : монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 410 с.

77. Філософія: словник термінів та персоналій /уклад.: В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с. С. 55.
78. Філософський енциклопедичний словник /гол. ред. колегії В.І.Шинкарук; Інститут філософії ім. Григорія Сковороди НАНУ, 2002. 751 с.
79. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. К. : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
80. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки). 2023. Вип. 23 (179). С. 134-140.
81. Черкасов В. Модернізація музично-педагогічної освіти на початку нового тисячоліття. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С. 3-7.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_11_3
82. Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
83. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: [підручник]. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007.194 с.
84. Юряк М.Ю., Качур М. М. Художня комунікація у змісті мистецької освіти школярів. Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: зб тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2020. Мукачево: Вид-воМДУ, 2020. С. 274-276. с.
85. Ягупов, В. В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми: Сумський державний університет, 2020. С. 51-53.

URL:https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view
(дата звернення: 19.11.2023).

86. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник національного університету оборони України*. 6 (70), 2022. С.213.

87. Яременко В. Сліпушко О. Новий тлумачний словник української мови. Вид-во "Аконіт", 2008. 862 с.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Визначення методологічних підходів до формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку спирається на розуміння їх як системи теоретичного знання, що виконує роль керівних орієнтирів, засобів наукового дослідження, як вихідних орієнтирів і позиції дослідника, що визначають загальну мету й стратегію відповідної діяльності, принципову методологічну орієнтацію дослідження, кут зору, з якого розглядають об'єкт вивчення.

Опора у дослідженні на наукові підходи дозволяє пояснити логіку наукового пошуку, сприйняття, пізнання, розуміння й оцінювання окремих явищ, фактів, послідовного формування основних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, обґрунтувати вибір методів і засобів дослідження, а також визначити основні напрями формування зазначеної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва. Використання різних підходів дає змогу забезпечити комплексність розгляду проблеми, врахування різних аспектів педагогічної діяльності та особистісного розвитку учнів.

Основними аспектами теорії професіоналізму, що зумовлюють дослідницькі напрями нашого наукового пошуку в розробленні концептуальних основ вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, є рефлексивна зорієнтованість процесу сходження до вершин професіоналізму, актуалізація прагнення особистості вчителя музичного

мистецтва до художньої взаємодії з учнями з використанням інноваційних форм і методів, втілення творчого потенціалу в організацію мистецько-педагогічної діяльності й забезпечення розвитку сталої мотивації до оволодіння методами ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності з учнями.

Необхідність визначення провідних методологічних підходів пов'язано з пошуком новацій щодо вирішення проблеми формування зазначеної готовності. Сутність та зміст готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками дозволяють визначити домінантні наукові підходи, на основі яких дана складова освітнього процесу може засвідчити свою продуктивність та ефективність, а також передбачити можливі варіанти подальшого розвитку й удосконалення цього явища.

У процесі наукового пошуку було визначено наукові підходи, які детермінують зміни у цілях, принципах і змісті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, саме: *аксіологічний, культурологічний, герменевтичний, суб'єктно-особистісний, діяльнісний, діалогічний, синергетичний.*

Визначені підходи системно поєднані, взаємодоповнюють один одного та сприяють отриманню об'єктивних висновків щодо формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії в учнів підліткового віку.

Музично-педагогічна освіта являє собою особистісну і суспільну цінність, систему, процес і результат складних суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних стосунків у системі «музика – викладач – студент». **Аксіологічний підхід** у музично-педагогічній освіті акцентує увагу на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають відношення людини до світу, до своєї діяльності, до самої себе. Сутність аксіологічного підходу розкривають поняття “цінність” (сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для

суспільства чи окремої особистості), “ціннісна орієнтація”, “ціннісна свідомість”.

Аксіологічний підхід у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку передбачає гуманістичні напрями, що визначають виникнення нових цінностей і ролі самого студента в системі освіти. Основу процесу формування готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями складають гуманістичні принципи, а найважливішою цінністю, яка потребує збереження і розвитку, є особистість і здоров'я учнів. Аксіологічний підхід дозволяє формувати майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистість, яка своєю головною метою вбачає пошук можливостей розвитку індивідуальних особливостей учня та його здібностей.

Аксіологічний підхід уможливорює аналіз процесу формування системи знань, умінь, навичок майбутнього педагога-музиканта через визначення ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до змісту і результатів власної діяльності [23, С. 174-175]. Опора на аксіологічний підхід сприяє зверненню до духовного світу особистостей вчителя й учнів, (через досягнення світу музичних цінностей), розвитку їх естетичних смаків, ідеалів, світоглядних, етико-естетичних установок і переконань, а реалізація аксіологічного підходу дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожного суб'єкта взаємодії з мистецтвом.

Важливість застосування аксіологічного підходу в процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку полягає у тому, що він забезпечує формування компетентностей майбутніх учителів на засадах педагогічних цінностей і морально-естетичних, пізнавальних цінностей музичного мистецтва, а сформована система ціннісних орієнтацій стане основою поведінки, спілкування, діяльності учасників художньої взаємодії.

На початку XXI століття освіта, як соціокультурний феномен, вступила в новий етап свого розвитку, що діє за принципом "культуродоцільності", це

означає "навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в їх подальший розвиток" [52, С.224-225]. Учені одностайні в думці про те, що активне залучення учасників освітнього процесу до культурних надбань, культурних діалогів, є провідним механізмом їх розвитку. Тому стає вочевидь, що формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку має відбуватися в контексті усвідомлення сутності розвитку художньої культури як суспільного явища, досягнення студентами закономірностей розвитку мистецтва як складової культури.

Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має фундаментальне значення, оскільки передбачає розгляд педагогічної діяльності крізь призму культури як системи цінностей, смислів та способів творчого самовираження. Цей підхід орієнтує майбутнього педагога на розуміння мистецтва не лише як навчальної дисципліни, а як важливого інструмента формування духовного світу особистості.

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, який передбачає залучення вчителем не тільки музики, але й інших видів мистецтва: образотворчого, хореографічного, поетичного, театрального, кіномистецтва та ін.) у процес проведення уроку, використання їх у позакласній роботі, творчих проєктах, спрямований на пізнання, оцінювання й актуалізацію особистістю культурних цінностей, тому визначаємо культурологічний підхід як один із суттєвих у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Культурологічний підхід, враховуючи важливість формування музичного сприймання школярів, передбачає необхідність пізнання студентами досягнень культури, розуміння особливостей кожного з видів мистецтва, художньо-стильових особливостей музичних творів та відповідної епохи. До того ж, творчо-виконавська діяльність студентів постійно пов'язана з естетичним оцінюванням, художньою інтерпретацією, з презентуванням явищ культури.

Тому культурологічний підхід розглядаємо як базову платформу для визначення, обґрунтування, моделювання і практичного втілення методів, педагогічних умов формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку з позицій культурологічного підходу розглядаємо як процес освоєння ціннісного і творчого досвіду; створення умов для самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості, як ціннісний простір взаємодії, результатом якої є вивчення, збереження, передача молодому поколінню культурних традицій суспільства. Культурологічний підхід сприяє розв'язанню важливих завдань, а саме: активізації емоційного відгуку на мистецькі твори, розвитку ціннісної сфери, збагаченню культурологічних знань та розширенню художнього тезаурусу, формуванню вмінь художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності.

Отже, культурологічний підхід сприяє розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва культурної компетентності, що проявляється у здатності осмислювати та транслювати учням художньо-естетичні цінності. Він дозволяє майбутньому вчителю усвідомити роль музичного мистецтва у формуванні національної ідентичності, патріотичних почуттів, поваги до культурної спадщини народів всього світу.

Даний підхід забезпечує також формування ціннісно-сислової сфери вчителя. Майбутній педагог навчається бачити у художній взаємодії не просто передачу знань або розвиток навичок, а можливість створення простору для вільного самовираження, розвитку емоційної сфери, креативності та критичного мислення учнів. Крім того, культурологічний підхід стимулює розширювати власний кругозір, збагачувати свій досвід різними художніми практиками, розвивати музичний смак та здатність критично оцінювати мистецькі явища.

Виступаючи потужним методологічним інструментом, культурологічний підхід забезпечує не тільки формування професійної компетентності, але й розвиток особистісної зрілості, духовної культури та педагогічної чутливості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Визначення *герменевтичного підходу* як методологічної основи нашого дослідження зумовлено потребою філософського осмислення ціннісних основ готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку та її формування. Будь-яка інформація, яка передається учням на уроках музичного мистецтва, завжди характеризується особистісним, інтерпретаторським, авторським суб'єктивним баченням. На думку Г.Падалки, важливим є те, щоб виразна інтерпретація стала міцною основою, фундаментом художнього спілкування вчителя зі школярами [36].

Поняття «інтерпретація» провідного значення набуло в герменевтиці. Герменевтика розглядається як теорія розуміння та інтерпретації текстів, явищ культури. За своєю природою інтерпретація є основою розуміння будь-якого тексту й охоплює всі міжособистісні і міжгрупові комунікації [19]. У своїх працях учені Д. Деннет та С.Гімбел підґрунтям підходу та об'єктом дослідження визначили проблему розуміння, усвідомлення змісту, надаючи герменевтичному методу філософського характеру [53, P.48; 54, P.5].

Одним із важливих видів діяльності вчителя музичного мистецтва на уроках є музично-виконавська діяльність (ілюстрація музичних творів, які належать репертуару для слухання, виконання вокальних творів, передбачених для розучування, організація музично-ритмічної діяльності, музикування тощо), яка націлена на художню взаємодію з учнями у формах художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, та передбачає виконавську інтерпретацію та використання певних засобів виразності, що полегшують сприйняття і розуміння учнями музики, що виконується. Перш, ніж демонструвати учням виконання твору, учитель сам має досягнути його зміст, спрямувати наявні знання, уміння, навички, активність емоційної, вольової, когнітивної сфер на процес виконання, відтворення художнього

змісту твору. Таким чином, створення виконавської інтерпретації включає прочитання, розуміння, виконання музичного твору вчителем.

Оскільки кожний музичний твір передбачає множинність варіантів трактування слухачем художнього образу, майбутній учитель музичного мистецтва має бути обізнаним з різними підходами та стратегіями інтерпретації. При цьому інтерпретація має бути коректною та адекватною задуму автора.

У підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, на думку А. Линенко, необхідно дотримуватися таких герменевтичних мета-принципів:

- організація простору розуміння в педагогічній і пізнавальній взаємодії в системі «викладач-студент»;
- установлення міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;
- розвиток здатності студента до саморозуміння себе як майбутнього професіонала [30].

Як вважає вчена, для того, щоб засвоєні знання сприяли ефективності майбутньої педагогічної діяльності, нова інформація має бути, перш за все, зрозумілою. Щодо другого метапринципу вчена вказує на важливість у міжособистісних відносинах створення викладачем рефлексивного середовища, спрямованого на всебічне розуміння своїх учнів: їхніх цілей, прагнень, мотивів, системи цінностей, почуттів, потреб, – а також розуміння учнем педагога, його намірів, вимог, спонукань тощо. Це відбувається на основі співпереживання, усвідомлення емоцій іншої особистості. У третьому метапринципі наголошується про значущість саморозуміння майбутнього вчителя.

Цьому сприяє професійна рефлексія як здатність усвідомлювати необхідність і значущість своїх дій і діяльності учнів в єдності на основі самоаналізу й самооцінювання власної діяльності, себе як суб'єкта [19]. Як відмічає Г. Падалка, герменевтичний підхід сприяє активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії,

«провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння музичних явищ» [47].

Набуття умінь художньої взаємодії з учнями підліткового віку потребує відповідного спрямування діяльності студентів, в основі якого міститься процес розуміння музичного твору, заглиблення в його художній образ на основі активізації процесів музичного мислення, емоційно-почуттєвого переживання; застосування в роботі активних методів навчання (проблемного, рефлексії); актуалізації пізнавального інтересу, мотивації через заглиблення в саму суть «мистецтва музичних звуків»; формування самостійності, ініціативи [15].

Таким чином, герменевтичний підхід сприяє виявленню того знання, яке транслює музичний образ твору, донесення і розуміння його слухачами. Застосування герменевтичного підходу вважаємо особливо актуальним у зв'язку із пошуком ефективних методів налагодження комунікації між суб'єктами художньої взаємодії.

Реалізація герменевтичного підходу в музично-освітньому процесі забезпечує створення умов для прояву внутрішніх потенцій студента, розвитку його суб'єктності, що важливо у формуванні в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями, оскільки орієнтує на осмислення та інтерпретацію явищ мистецтва на основі усвідомлення, саморозуміння і тлумачення проявів духовної діяльності суб'єкта [19].

Ключова роль у розвитку сучасної освіти належить вчителю, ядро педагогічної майстерності якого становить його особистість. Переосмислення теоретичних і практичних основ підготовки студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку актуалізує проблему становлення особистості, розкриття її власних можливостей. Знаходження специфічних шляхів самостійного набуття знань, умінь, нових способів діяльності і художньої взаємодії з учнями мають стати важливим вектором підготовки студентів. Таким чином, особистісне становлення вчителя музичного мистецтва є основою досягнення результативності формування у нього готовності до художньої взаємодії з учнями.

Специфіка роботи з учнями, підґрунтям якої є особистісна взаємодія, зумовлює посилену увагу до формування певних особистісних якостей учителя. Сьогоднішні тенденції в розвитку суспільства потребують від сучасної вищої освіти підготовки студентів, зорієнтованих на особистісний розвиток випереджувального характеру, що сприяє формуванню потреби саморозвитку, становлення самостійності, активізації прагнення до самовираження [18, С. 125].

Ефективність модернізації освітнього процесу визначається не лише готовністю і спроможністю викладачів впроваджувати новітні досягнення педагогічної науки у практику вищої школи, але й рівнем компетентності з формування суб'єкт-суб'єктних ціннісно-змістовних відносин зі студентами, що виступає основою реалізації сучасної особистісно-гуманістичної парадигми вищої освіти в Україні.

Особистісний підхід, який найчастіше привертає увагу науковців (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.), ґрунтується на положеннях гуманістичної теорії (Р. Берне, В. Сухомлінський, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) та передбачає спрямованість освітнього процесу на особистість людини, яка навчається, врахування її потреб, здібностей, інтересів.

Основна ідея особистісного підходу в педагогіці – ідея суб'єктності в освіті. Це означає, що людина має бути суб'єктом предметної діяльності, пізнання, спілкування, самопізнання й саморозвитку. Важливою позицією реалізації особистісного підходу науковці називають співробітництво як основний принцип взаємодії (Ш. Амонашвілі, А. Нілл, Е. Печерська, В. Сухомлінський та ін.); культуру педагогічно доцільних відносин і взаємодії, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками педагогічного процесу (М. Вейт, В. Галузинський, Л. Гордін, Н. Зінченко, І. Зязюн); опору на суб'єктний досвід учня (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Дж. Дьюї та ін.); стимулювання до успіху (С. Русова, В. Сухомлінський); надання свободи вибору, свободи дій (А. Нілл); опору в навчанні на мотиви (В. Сорока-Росинський); ідея самоаналізу

особистості (Ш. Амонашвілі); особистісний смисл знань (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська); загальні питання психології педагогічної взаємодії у вищій школі (І. Булах, О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко); діалогічна взаємодія викладача й студента (С. Братченко, А. Добрович, Л. Долинська, В. Зінченко, І. Левицька, В. Семиченко) тощо. Таким чином, особистісний підхід у професійній освіті заснований на усвідомленні суб'єктом освітнього процесу себе як особистості, виявленні, розкритті можливостей, становленні самосвідомості, самовизначенні, самореалізації та самоутвердженні [18, С. 128].

Музичне мистецтво має потужний розвивальний потенціал, реалізація якого в напрямку формування особистості майбутнього вчителя – одне з першочергових завдань підготовки студентів до художньої взаємодії з підлітками. Для здійснення художньої взаємодії, вчитель має володіти прийомами і методами розвитку особистості підлітків засобами музики і використовувати можливості її впливу на їх становлення.

Це засвідчує важливість застосування у нашому дослідженні *суб'єктного підходу*, що полягає у спрямуванні педагогічних зусиль на формування особистісних і професійних якостей студента шляхом актуалізації його суб'єктності, що стане провідним чинником досягнення результативності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Особливість застосування цього підходу у нашому дослідженні у тому, що суб'єктність студента має декілька значень, тому що студент навчається, значить виступає суб'єктом саморозвитку. Окрім цього, він виступає і як суб'єкт педагогічної діяльності в майбутньому, коли буде навчати учнів. Тому суб'єктність майбутнього вчителя треба розуміти як здатність ініціювати власний розвиток і розвиток інших.

Важливою характеристикою суб'єктності майбутніх учителів є її комунікативно-вольовий аспект. Якщо інші професії потребують розвитку комунікативних якостей як бажаних, то учительська діяльність поза сформованими комунікативними уміннями й вольовими якостями неможлива.

Педагогічну діяльність неможливо розглядати поза поняттям педагогічного спілкування. Суб'єктність учителя в процесі художньої взаємодії з підлітками характеризується ініціативною здатністю налагодити контакт з учнями, сприйняти їх діалоговими партнерами, які мають власну індивідуальність. Взаємодія між учителем та учнями має ґрунтуватися на принципах взаємоповаги та взаєморозуміння. Суб'єктна позиція вчителя визначається його самосприйняттям як особистості, яка здатна впливати не лише на власний розвиток, а й на трансформацію навколишнього середовища, на розвиток інших. Усвідомлення іншої людини, прийняття її цінностей і розуміння взаємозв'язку між собою та іншими складають основу сутності суб'єктності в контексті художньої взаємодії.

Педагогічна діяльність учителя завжди забарвлена особистісним ставленням до процесу викладання. І багатозначність художнього змісту музичних образів, і залежні від цього способи організації художньої взаємодії з учнями містять відбиток індивідуальності вчителя, віддзеркалюють його особистісне ставлення [19, С.134-136]. Тож, оволодіння студентами під час навчання здатністю до художньої взаємодії з учнями підліткового віку неможливі поза актуалізацією суб'єктності учасників освітнього процесу – як викладачів, так і студентів. Діалогічна стратегія є важливим чинником формування суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Суб'єктний підхід дозволяє розглядати художню взаємодію між учасниками освітнього процесу як структуру, що має взаємопов'язані складові: особистісну та діяльнісну. До особистісної складової належать ціннісно-мотиваційні орієнтири майбутнього вчителя. До діяльнісної - засоби спілкування (вербальні і невербальні), комунікативні тактики, прийоми і методи впливу на партнера взаємодії. Цей підхід спрямований на створення атмосфери взаємодії, в якій відбувається розвиток особистісних і професійних якостей, що забезпечує людині здатність творчо взаємодіяти з іншими людьми.

Таким чином, опора на суб'єктний підхід у процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з

учнями підліткового віку забезпечує цілісне бачення художньої взаємодії як процесу, в якому кожен учасник виступає активним і самостійним суб'єктом, здатним до рефлексії, самовираження та духовного збагачення, сприяє розвитку індивідуальних комунікативних здібностей кожного студента, становленню його як суб'єкта культури й освітньої діяльності, ініціює накопичення ним індивідуального досвіду художньої взаємодії.

Для оволодіння надбанням людської культури необхідним є здійснення відповідної діяльності, а саме, форми активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. У контексті *діяльнісного підходу* готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку розглядається нами як інтегрована характеристика, що проявляється у здатності організовувати, регулювати й реалізовувати спільну мистецько-педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток творчого потенціалу учнів, формування їхнього естетичного досвіду та самовираження, налагодження емоційного контакту з учнями у процесі художньо-педагогічного спілкування.

Діяльнісний підхід спирається на положення про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю ж зумовлена [42]. Діяльнісна концепція розглядає діяльність чинником формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

У логіці цього підходу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії передбачає опанування студентом змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії з учнями підліткового віку. З позицій діяльнісного підходу художня взаємодія є «своєрідною проєкцією діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілеспрямованої активності суб'єкта». Діяльнісний підхід реалізується, таким чином, через досягнення позитивного результату спільної художньої діяльності й художньо-педагогічного спілкування педагога й учня (викладача і студента) у процесі художньої взаємодії, створює умови для

самореалізації і саморозвитку студентів за допомогою включення їх у різні види діяльності: творчу, виконавську, імпровізаційну, дослідницьку, проєктну тощо, сприяє набуттю відповідного досвіду.

Підґрунтям *діалогічного підходу* є розуміння того, що важливою формою художньої взаємодії учасників освітнього процесу є художньо-педагогічне спілкування, яке є самостійною дефініцією, а також важливою складовою іншого компонента художньої взаємодії – спільної художньої діяльності.

У процесі засвоєння мистецьких творів, суб'єкти взаємодіють одне з одним, а також вступають у діалог з «автором» мистецького твору, його внутрішнім світом, свідомістю. Діалог при цьому виникає за умови довіри, відкритості до іншої людини, прийняття її як цінності у свій внутрішній світ (Г. Балл І., Бех [3; 5]. Такий діалог створює сприятливі умови для збагачення особистості новим досвідом, дозволяє виявити в мистецтві ціннісно-значущий досвід і викласти його через ідентифікацію як свій власний, а також, як зазначає А.Зайцева, передати і відтворити спільно з учнями ціннісний смисл діалогу культур [23, С. 97].

Тому діалогічний підхід служить своєрідним простором для художньої взаємодії суб'єктів мистецько-освітнього процесу. Вчені все більше характеризують художньо-освітній простір не тільки як такий, що має надавати знання, розвивати уміння і навички, але й як простір формування на їх основі діалогових і полілогових стосунків у спільній художній діяльності. Це дозволяє характеризувати художньо-освітній простір як художню взаємодію творчих особистостей, які відчують інтерес, емпатію один до одного, здатні до художнього діалогу і спільної художньої діяльності.

З цього приводу пріоритетне значення у процесі навчання має віддаватися такому стилю роботи, який передбачає позитивний емоційний контакт, діалогічне спілкування, мотивацію до виявлення творчого потенціалу учасників освітнього процесу.

Нам імponує думка О. Рудницької, яка вважала діалогічність невід'ємною частиною мистецької освіти. Вона пронизує і реальні діалогічні відносини «з

приводу мистецтва» і внутрішні процеси осмислення набутих художніх вражень. Ці дві взаємозалежні форми діалогу об'єднує поняття «художнє спілкування», що пов'язане з «втручанням» свідомості у спонтанний потік естетичних переживань індивіда, із своєрідною вербалізацією чуттєвого досвіду, його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [61].

Діалогічний підхід, інтегруючись із діяльнісним та суб'єктно-особистісним, слугує методологічним підґрунтям професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками.

Таким чином, діалогічний підхід надає можливість учасникам художньої взаємодії зрозуміти, що цей процес враховує інтереси, потреби, творчий вибір кожного. Об'єднані творчістю, учасники мистецького діалогу реалізують свою здатність до взаємодії, до активності, до самореалізації.

Діалогічний підхід забезпечує особистісно-орієнтований стиль відносин викладача вищої школи і студента (учителя й учнів). На нашу думку, цей стиль можна назвати гуманно-вимогливим, оскільки, як зазначає Н. Антонюк, викладач бачить перед собою творчу особистість студента, майбутнього фахівця, успішну людину, яка може й має в майбутньому досягти великих успіхів, стати професіоналом своєї справи [2, С.100].

Учені стверджують, що внутрішньою умовою діалогічної взаємодії виступають взаємини між викладачем та студентом, які можна кваліфікувати як особистісні. Інакше кажучи, такі взаємини характерні для рівноправних партнерів у спілкуванні, які позитивно ставляться один до одного. Йдеться про те, що викладач для студента є не тільки носієм інформації, але й порадиником, рівноправним партнером. Так само і студент для викладача є індивідуальністю, рівноправним партнером, зі своїми інтересами, особливостями сприймання, уваги, пам'яті, мислення, творчої спроможності. Завдання викладача – створювати сприятливі умови для активізації прагнення студента до самопізнання, самовдосконалення.

Таким чином, якщо діяльнісний підхід забезпечує переведення студента в позицію активного суб'єкта навчання, пізнання, спілкування, то діалогічний підхід – в позицію рівноправного партнера.

Синергетичний підхід як сучасна методологічна основа передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів як відкритих, динамічних, самоорганізованих систем. У сучасній педагогіці поширюється напрям синергетики. Синергетика (від грецького «synergeia»—«співдружність», «співпраця», «діючий разом») - це підхід до навчання та виховання, що базується на принципах синергетики та системного мислення; наука, що досліджує взаємодію складних систем і зміни, які відбуваються в цих системах внаслідок цієї взаємодії. Синергетика виникла в надрах природничих наук і поступово поширилася на сферу гуманітарного знання. Синергетика досліджує нерівнозначні, складні та відкриті системи, що перебувають у постійному саморозвитку, завдяки здатності до самоорганізації. У контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва цей підхід дає змогу усвідомлювати професійну готовність до художньої взаємодії як багаторівневий, нелінійний процес, у якому взаємодіють різні компоненти особистості педагога.

Основна ідея синергетичного підходу полягає в тому, що розвиток педагогічної майстерності відбувається не шляхом механічного накопичення знань чи вмінь, а завдяки самоорганізації, творчій інтеграції досвіду, цінностей і професійних якостей.

Орієнтація на ідеї та принципи синергетики є атрибутом нового способу педагогічного мислення, постановки та розв'язання завдань при вивченні складних динамічних процесів сучасної вищої освіти, спрямованої на становлення творчої особистості майбутнього фахівця [23, С. 190]. У межах цього підходу готовність до художньої взаємодії розглядається як результат комплексної взаємодії ціннісної, мотиваційної, когнітивної, емоційної, творчо-рефлексивної сфер майбутнього педагога. Ця взаємодія відбувається за принципом «педагог – учень – мистецтво», коли кожен із суб'єктів впливає на інший і водночас змінюється під час взаємодії.

Провідне положення синергетики полягає в тому, що явище неупорядкованості розглядається як нормальний стан, а не як недолік, який треба подолати. У теорії синергетики фундаментальною рисою еволюції стає нестабільність. При цьому суперечності в синергетиці розглядаються не лише як негативні, але й як позитивні чинники – імпульси для подальшого руху саморозвитку, що пробуджують внутрішні енергетичні сили.

С. Гончаренко наголошує на тому, що «в педагогічному процесі явно проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. В залежності від ступеня своєї відкритості, системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка вважалася єдиним способом розвитку, але й співробітництва» [15, С. 93].

Застосування синергетичного підходу у нашому дослідженні спрямоване на розкриття сутності процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що у цьому процесі дає можливість для розгляду особистості як складної самоорганізованої біосоціальної системи, якій неможна нав'язувати шляхи її розвитку, та яка володіє великими власними можливостями для самоорганізації й саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом. Завдяки синергетичному підходу формується гнучкість мислення, здатність адаптуватися до змін, відкритість до нового педагогічного досвіду. Це дозволяє майбутньому вчителю органічно поєднувати традиційні та інноваційні методи, імпровізувати та знаходити індивідуальні шляхи взаємодії з кожним учнем.

Синергетичний підхід також акцентує увагу на непередбачуваності та варіативності педагогічних ситуацій, що особливо актуально у роботі з підлітками, які знаходяться на етапі активного самопізнання й формування ціннісних орієнтирів. У таких умовах учитель музичного мистецтва виступає не лише носієм знань, а й модератором творчого процесу, здатним створювати середовище для вільного мистецького самовираження.

Зазначений підхід дає можливість характеризувати особистісний розвиток фахівця не тільки як поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а й як процес, що супроводжується суперечностями, що зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність особистості [21, С.183].

Таким чином, з позицій синергетичного підходу системність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку носить нелінійний характер, характеризується відкритістю художньо-педагогічного спілкування та співробітництвом у спільній художній діяльності між викладачем і студентом, що передбачає варіативність вибору форм, методів і засобів взаємодії та детермінує творчий характер цієї взаємодії на ґрунті мистецтва. Крізь призму синергетичного підходу суб'єкти взаємодії постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, а функція освітньої діяльності полягає у стимулюючому впливі на суб'єкта з метою його саморозкриття.

Концептуальною основою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку виступають розроблені та обґрунтовані **принципи:** *особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, інтегративності, спонукання до художньо-творчого самовираження, діалогічної взаємодії, рівноправного партнерства у діалозі, позитивного емоційного контакту, рефлексивності.*

Зазначені принципи охоплюють весь термін навчання студентів, тісно взаємопов'язані між собою. Застосування цих принципів має системний характер, що зумовлено цілісністю процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Традиційні дидактичні принципи послідовності, системності, науковості, міцності засвоєння знань, природовідповідності та інші враховуються як основа, на якій діють принципи, визначені у процесі нашого дослідження.

Принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає спрямування його підготовки на потреби майбутньої музично-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на художній взаємодії її учасників та забезпеченні взаємозумовленого розвитку особистісних якостей і професійних умінь студентів (дружелюбності, оптимізму, толерантності, відповідальності, тактовності та справедливості) в процесі усвідомлення ними значущості співпраці як загальнолюдської норми взаємовідносин, що детермінує спонукання викладачем майбутнього вчителя до саморозвитку, створення в освітньому процесі певних умов і сприятливого середовища, впровадження комплексу стимулів як підґрунтя для саморозвитку та самореалізації.

Принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямовує на розвиток взаємопов'язаних ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного та творчо-активізаційного компонентів, які зумовлюють один одного. Принцип визначає, що, оволодіваючи фаховими компетентностями, майбутній учитель музичного мистецтва сам починає удосконалювати свою діяльність, проєктуючи нові підходи, що наповнює принцип особистісно-фахової орієнтації синергетичним змістом.

Таким чином, принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва є теоретичною основою активізації фахової самосвідомості студентів, досягнення усвідомленого підходу до набуття професійних якостей і прогресивного досвіду. Відповідно цього принципу підготовка студентів має бути спрямованою на безперервний розвиток, удосконалення й оцінювання самого себе. На основі взаємозв'язку особистісного й професійного, з опорою на принцип особистісно-фахової орієнтації відбувається взаємовплив індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища.

Інтегрована мистецька ерудованість майбутнього вчителя є запорукою ефективної художньої взаємодії з підлітками на уроках.

Принцип інтегративності сприяє побудові освітнього процесу на основі інтеграції різних видів мистецтва, а також інших дисциплін навчального плану, навчальної, позааудиторної, практичної та науково-дослідної діяльності. Інтеграція (від. лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – це поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин системи в єдине ціле, а також процес, який веде до такого стану [44, С. 28]. Принцип інтегративності дає змогу інтенсифікувати освітній процес, створювати міцні взаємозв'язки між усіма навчальними предметами, пов'язувати їх з життєвими ситуаціями та створювати таке освітнє середовище, що сприятиме не лише отриманню фахових знань, а й формуванню необхідних ключових взаємопов'язаних компетентностей.

Інтегровані знання і вміння, які студенти отримують на теоретичних дисциплінах, допоможуть їм сприймати, розуміти та інтерпретувати твори мистецтва, висловлювати свої враження, керуватися під час аналізу історичними фактами, роблячи висновки з опорою на власні оцінні судження щодо творчості композиторів, художніх ідей, втілених у музичних творах. Знаючи «біографії» художніх творів, ціннісні орієнтири різних епох, розуміючи виражальне значення засобів різних видів мистецтва, майбутній учитель буде підготовлений до художньої взаємодії з підлітками у формі виконавської інтерпретації, творчого діалогу з композитором, мистецьким твором, творчої діяльності, художньо-педагогічного спілкування.

Принцип спонукання до художньо-творчого самовираження передбачає активне включення студентів до музично-творчої діяльності, активізує їх творчі прояви, що в свою чергу, спрямовує навчальну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва на глибше пізнання, розуміння та відтворення музики в різних формах.

Дотримання цього принципу активізує художню взаємодію учасників освітнього процесу шляхом художньо-творчого самовираження, що відповідає основним закономірностям мистецької освіти, оскільки, як зазначає Г. Падалка, активізація навчання передбачає пробудження художньої ініціативи, створення

психологічного настрою на діяльність, досягнення стану мобілізації енергетичних сил учнів для здійснення художньо-творчих завдань [34, С.175].

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка ґрунтується на діалозі її учасників. Як стверджує І. Бех, *діалогічна взаємодія* характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера зі спілкування [5]. У цьому контексті Л. Долинська зазначає, що діалогічна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу (викладачів і студентів) – складний, полірівневий процес, під час якого здійснюється засвоєння не лише мотиваційно-сміслового аспекту педагогічної професії, а й її предметно-операційного. Отже, відбувається не лише особистісне, а й професійне зростання. Взаємна зацікавленість один одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку [22, С. 8–11.].

Важливість врахування у процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками *принципу рівноправного партнерства у діалозі* обумовлена тим, що важливою складовою формули Нової української школи є педагогіка партнерства, яка «буде однією з основ школи, що ґрунтується на взаємній повазі до особистості, праві вибору і відповідальності за ухвалені рішення» [27].

Під діалогічністю в науці розглядають один з принципів стилю нового педагогічного мислення, слідування якому передбачає обмін знаннями, особистісними сенсами, сумісний пошук, здатний стати взаємним навчанням, основою співтворчості учасників освітнього процесу. Діалог виступає як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, реалізація особистісного підходу через створення загальної атмосфери довіри і прийняття, врахування особистісної самоцінності учня.

Цей принцип передбачає використання найрізноманітніших форм навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, змінних групах, в парах, ігрова діяльність тощо. Основним

методом партнерства є навчальний діалог. Без діалогічності немає взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує вміння порозумітися.

Розкриваючи сутність діалогічної взаємодії як форми спілкування, І. Романко визначила її характерні ознаки, серед яких: взаємне розуміння, яке допомагає дійти згоди, а потім і синтезу позицій учасників; партнерство, що означає суверенність, рівноправність взаємодіючих суб'єктів, коли не втрачаються неповторні особливості (активність, самостійність та ін.) кожного партнера і свобода його поведінки; взаємне саморозкриття партнерів, яке забезпечує досягнення ними духовної єдності [41, С.11.].

Як справедливо зазначає Г. Падалка, діалогової взаємодії з учнем неможливо досягти, якщо вчитель не володіє технікою художньо-педагогічного спілкування, не вміє свідомо відрегулювати міжособистісні стосунки. Для того, щоб перетворити учня в ініціативного партнера музично-творчого процесу, педагог-музикант має опанувати цілу низку специфічних професійних умінь. Техніка створення навчального діалогу передбачає вміння сформулювати запитання, поставити його в потрібному ракурсі і в потрібний момент, вміння уважно вислухати, щиро цікавлячись змістом як словесної відповіді, так і художньо-творчого самовираження учня, дати можливість учню розкритись, виявити власне розуміння мистецьких явищ. Важливим є здатність до тактової корекції навчальних пошуків, вміння створити ділову і разом з тим доброзичливу, натхненну атмосферу уроку [34, С. 171]. В той же час, В. Бучма зазначає, що основними принципами діалогізації освітнього процесу є емоційна та особистісна розкритість вчителя й учня, їх психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безцінність, довірливість та щирість вираження переживань. Це все вказує на становлення діалогічної взаємодії в системі «вчитель – учень», тобто взаємодії особистостей з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей (потребою у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самореалізації, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим). Суттєвою ознакою високого рівня культури діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу є сформованість

комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин [8, С. 189]. Таким чином, у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва велике значення має опора на принцип діалогічної взаємодії, тому що сутність діалогу заключається у визнанні унікальності кожного партнера, у їх взаємній рівності, відмінності та оригінальності точок зору, ширості вираження почуттів.

Принцип позитивного емоційного контакту має надзвичайно вагоме значення для успішної взаємодії у навчальному середовищі. Стосовно художньої взаємодії, здатність особистості до самореалізації неможлива поза узгодженням власної діяльності з інтересами інших. Це актуалізує підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва з новою педагогічною етикою, характерною рисою якої є взаємоповага, взаєморозуміння, творче співробітництво між учасниками освітнього процесу, а важливим фактором ефективної взаємодії суб'єктів музично-освітнього процесу є педагогіка партнерства.

Спільні погляди і прагнення складають стосунки педагогіки партнерства, що передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між викладачем, студентом (учителем, учнем). Суб'єкти художньої взаємодії мають бачити один в одному добровільного й зацікавленого соратника, одноступця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати, що пов'язане із співпереживаннями, прийняттям внутрішнього світу іншої людини.

Гуманне ставлення викладача до студентів, надання їм права вибору, самостійності у визначенні репертуару, програм, шляхів досягнення мети створює сприятливу атмосферу художньої взаємодії, забезпечує досягнення позитивного результату.

Як зазначає О. Копіца, такий вид змістових контактів дослідники визначають як «особистісний». Він має за основу безумовне прийняття один одного в якості самостійних цінностей та передбачає орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів [28]. На думку Л. Василенко,

«лише коли між педагогом і учнем виникає позитивний емоційний контакт – відбувається творча взаємодія, у результаті якої можливий розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя музики [9].

Продуктивність взаємодії в процесі донесення пізнавальної інформації до учнів (студентів), організації слухання музики на уроці, ефективність розучування і виконання пісень, гри на музичних інструментах, виконання музично-ритмічних рухів тощо, як правило, залежать від психологічної безпосередності спілкування, почуттів, установок, вияву емоцій. «Саме тому у спілкуванні є важливою здатність емоційно відгукуватися на переживання іншого, вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій і емоцій інших, усвідомлення, рефлексія емоційних станів, самоконтроль емоцій тощо» [102, С. 15].

Реалізація принципу позитивного емоційного контакту передбачає відбір відповідних методів і засобів, які дозволяють усвідомлювати свій емоційний стан, розуміти та аналізувати власні почуття в різних ситуаціях, розвиток здатності до розуміння емоційного стану учнів за певними ознаками (міміка, жести, мовлення, рухи, інтонація тощо).

Змістове наповнення цього принципу спрямовано на розвиток толерантних стратегій мислення і діяльності, емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва «як важливої інтегральної характеристики, яка реалізується в його здатності розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній художній діяльності та долати негативні емоції, які заважають успіху процесу спілкування.

Необхідно ще й певним чином організувати сприйняття і опрацювання відібраних творів, щоб емоційний їх потенціал знайшов відгук, яскраву емоційну реакцію у свідомості студента. Ми виходимо з того, що емоційні

переживання викликаються передусім змістом навчального матеріалу. При цьому, власне характер музичних образів і характер подачі матеріалу справляють емоційне враження на студента. Від викладача значною мірою залежить вектор емоційного сприймання студента, інтенсивність емоційного переживання художніх образів.

Таким чином, принцип позитивного емоційного контакту слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин учасників взаємодії, сприяє усвідомленню студентами себе як суб'єктів художньої взаємодії, необхідності розвитку толерантності як основи художньої взаємодії, співробітництва, співтворчості викладача і студента, використанню на заняттях діалогічних, проблемних, імітаційно-ігрових ситуацій, а також різних форм комунікації, що створює позитивну емоційну атмосферу безпосередності спілкування та взаємодії. Зазначений принцип вимагає від викладача розуміти й управляти своїми емоціями, впливати на емоції інших, переживати зі студентом співзвучні почуття.

У процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливе значення має врахування *принципу рефлексивності*, оскільки він передбачає глибоке осмислення педагогом власної діяльності, аналіз власних цінностей, переконань, емоційних станів і результатів взаємодії з учнями. Рефлексивність розглядається як регулятивна складова, здатність особистості, що дозволяє їй оволодівати власним розвитком, допомагає освоїти суб'єктну позицію у стосунках, вибудовувати свою життєдіяльність. Рефлексивність співвідноситься з процесами навчання і саморозвитку, саморегуляцією особистості, способом життєактивності суб'єкта.

Рефлексія виступає засобом самоусвідомлення, який дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва не тільки вдосконалювати свої професійні уміння, а й розвивати здатність критично оцінювати ефективність власних методів навчання та взаємодії.

У процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками принцип рефлексивності набуває важливого значення в аспекті актуалізації рефлексивного контролю, що пов'язане із зверненням уваги студентів до способів власної пізнавальної й творчої діяльності, та активізацією процесів рефлексії, а саме: відповідності особистісних і професійних якостей, самоаналізу та осмислення власної особистості, самооцінки рівня професійної компетентності.

Здатність вчителя до рефлексії власної діяльності дуже важлива в роботі з учнями, зокрема підліткового віку, який характеризується високим рівнем емоційної чутливості, пошуком власної ідентичності та потребою у визнанні. Учитель, який володіє розвиненими рефлексивними здібностями, здатен краще розуміти психологічні особливості підлітків, своєчасно коригувати стиль спілкування, підходи до навчання та організації творчої діяльності.

Завдяки рефлексії майбутній педагог вчиться будувати партнерські стосунки з учнями, усвідомлювати й приймати їхні індивідуальні потреби й художні уподобання. Це сприяє створенню відкритого, довірливого освітнього середовища, у якому кожен учень може реалізувати свій творчий потенціал.

Крім того, рефлексивність дозволяє майбутньому вчителю осмислювати власний розвиток, виявляти особисті досягнення та труднощі, визначати напрями подальшого професійного й особистісного зростання.

Таким чином, розроблені принципи досліджуваної готовності є для майбутніх учителів ключовою платформою продуктивних дій, оскільки забезпечують постійне вдосконалення педагогічної діяльності, розвиток самокритичності та відповідальності за результати спільної творчої роботи з учнями.

2.2. Педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

вимагає визначення, обґрунтування та подальшої перевірки результативності педагогічних умов.

Визначення сутності поняття «педагогічні умови» знаходимо у наукових розвідках учених, пов'язаних з дослідженням професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (А. Алексюк, Б. Брилін, Н. Мозгальова, В. Лузан, Н. Ничкало, А. Растригіна, В. Фрицюк та інші). Зазначена дефініція ґрунтовно проаналізована вченими Н. Тверезовською та Л. Філіпповою [47]. У загальному визначенні поняття «педагогічні умови» – це умови, в яких ефективно відбувається процес навчання [17, С. 9].

Як вважає А. Литвин, педагогічні умови представляють собою «комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [31, С. 56]. Науковці розглядають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Так, О. Дубасенюк наголошує, що під педагогічними умовами варто розуміти конкретні способи педагогічної взаємодії, спрямовані на формування суб'єктних властивостей особистості [38].

В контексті мистецької освіти Г. Падалкою визначено педагогічні умови навчання мистецтву як обставини, що цілеспрямовано створені, чи ті, що використані, та забезпечують можливість досягнення результативності освітнього процесу [34, С.160].

Аналіз наукових джерел з проблеми та визначення компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої

взаємодії з учнями підліткового віку дозволили зробити висновок, у відповідності до якого ефективність формування зазначеної готовності можлива завдяки створенню сприятливих педагогічних умов, які є продуктом діяльності педагога, і мають бути узгодженими із закономірностями та принципами освітнього процесу.

Аналіз і врахування численних позицій учених дозволив у нашому дослідженні розуміти під *педагогічними умовами* сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, обставин, заходів, що спрямовані на формування компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку шляхом розвитку відповідних якостей майбутніх учителів та створення сприятливого середовища, в якому організовується та проводиться відповідна робота.

Оскільки художня взаємодія, що відбувається на основі спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування, поєднує у собі зовнішнє і внутрішнє, суб'єктивне і об'єктивне, раціональне і чуттєве, формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку забезпечує сукупність таких педагогічних умов:

- *створення* емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями-підлітками;
- *посилення* інтеграції та ціннісної спрямованості змісту фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активної діалогової природи;
- *активізація* здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування інтерактивних методів навчання;
- *забезпечення* суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі;
- *стимулювання* студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій.

У педагогічній науці значна увага надається оточенню суб'єкта навчання, створенню сприятливого освітнього середовища, яке опосередковано впливає на процес навчання, активізуючи внутрішні чинники становлення особистості суб'єкта навчання. Науковці, досліджуючи проблеми взаємодії особистості з оточенням, зазначали, що культурно-освітнє середовище можна інтерпретувати як педагогічно інтегровану реальність, як художню й освітню життєтворчість особистості в умовах конкретно визначеної культурної парадигми, як величезну мережу більш чи менш замкнених циклів обертання художніх і освітніх практик, що створює умови для вирішення конкретної педагогічної мети, визначає систему впливів й умов формування особистості, створення можливостей для її розвитку, які містяться як у соціальному, так і в просторово-освітньому оточенні (О.Реброва, Л.Троєльнікова [40; 50]).

Г. Костюк зауважував, що середовище варто розглядати і як результат діяльності людини, і як показник її творчого саморозвитку [29, С. 61-63]. Ця позиція набуває особливого значення в підготовці майбутніх учителів, професійна діяльність яких зумовлює роль не тільки споживача наслідків участі, діяння в середовищі, а й учасника створення цього середовища, зокрема організатора художньої взаємодії з учнями. Тому для забезпечення формування у студентів *мотиваційного компонента* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливою педагогічною умовою є *створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.*

Це означає, що емоційно-сприятливі умови мистецько-освітнього середовища сприятимуть орієнтації студентів на естетичні цінності мистецтва, накопиченню якомога більше художньо-образних вражень, усвідомленню психолого-педагогічного потенціалу мистецьких образів. Пізнання мистецтва у єдності його сприйняття, оцінювання і творення, зазначає Н. Панчук, пов'язано з народженням саме мотиваційного ставлення: «Мистецтво дає мені можливість збагатити досвід мого справжнього життя, внутрішньо

долучившись до інших цінностей, до переживань іншої людини» [37, с. 540]. Ціннісна природа мистецтва виступає як результат творчої, одухотвореної діяльності з метою збереження, збагачення культурних і природних цінностей. Пізнавальна та комунікативна функції мистецтва складають фундамент його ціннісного потенціалу.

У процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку бере участь ціла група мотивів. Мотивацію до формування зазначеної готовності визначаємо як єдність інтересів, потреб, мотивів особистості, що спонукає, регулює, спрямовує її художню діяльність.

Мотиваційна спрямованість мистецько-освітнього середовища на оволодіння студентами способами проникнення у сутність художніх образів, на аргументоване розкриття власного ставлення до мистецтва, формування ціннісних орієнтацій обґрунтовується надважливістю завдання вчителя музичного мистецтва в активізації естетичних переживань учнів у процесі організації художньої взаємодії з ними.

Мотиваційні устремління, які спрямовують майбутніх учителів на оволодіння ціннісними орієнтирами художньої діяльності, художнього спілкування, мають стати провідними у формуванні їхньої готовності до художньої взаємодії з підлітками.

Мистецтво уможливорює сприйняття естетичного як по-справжньому цінного. При цьому сприймання та оцінювання творів мистецтва відкриває шлях до глибокого пізнання естетичної сутності мистецтва, сприяє інтеріоризації гуманістичних його цінностей, що орієнтує майбутнього вчителя через мистецтво формувати особистість вихованців.

У результаті такої підготовки в майбутніх учителів музичного мистецтва формується професійно-ціннісне ставлення і прагнення до музично-педагогічної діяльності, усвідомлення виховного потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку школярів, відчуття особистісної причетності, відповідальності за реалізацію освітньо-виховного впливу мистецтва на учнів,

мотиваційна та ціннісно-сміслова спрямованість на забезпечення художньої взаємодії з учнями, у процесі якої вчитель прищеплюватиме їм естетично вивірені норми ціннісного сприймання, глибокого розуміння й творчої інтерпретації творів мистецтва.

У нашому дослідженні визначаємо мистецько-освітнє середовище як інтегровану систему, що охоплює розмаїття форм аудиторної та позааудиторної діяльності, та забезпечує дієвість поєднання художнього й освітнього, теоретичного й практичного компонентів мистецької діяльності в емоційно-сприятливій атмосфері, що підсилює актуалізацію суб'єктності студентів та оптимізацію художньої взаємодії учасників освітнього процесу.

Суб'єктний характер діяльності в мистецько-освітньому середовищі уможлиблюється за рахунок надання студентам опосередкованого педагогічного супроводу з боку викладачів, можливостей участі у мистецьких гуртках, стимулювання прояву самостійності у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, забезпечення варіативних можливостей у виборі художнього репертуару, заохочення до відвідування мистецьких заходів, розробці та реалізації музично-творчих проєктів тощо, наявності різноманітних форм організації мистецької творчості студентів.

Результативність впливу створеного мистецько-освітнього середовища можна визначити за особистісними характеристиками, зокрема, мотиваційними, що характеризують сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва інтересу до власного музичного розвитку, розширення ерудиції в мистецтві, зорієнтованість на художньо-пізнавальну діяльність та художню взаємодію з підлітками.

В оцінюванні результативності мистецько-освітнього середовища певного значення набуває рівень творчого розвитку студентів, їх самостійність в аналізі художніх творів, у виборі методів і способів художнього опрацювання матеріалів, розвиток художньо-комунікативної культури.

Набуття здатності до художньої взаємодії з учнями – складний процес, що передбачає формування стійкої позиції на глибоке пізнання музичного

мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи, розвиток умінь оцінювати, відбирати та застосовувати ефективні методи, засоби, форми художньої взаємодії з підлітками, що є важливим у формуванні ціннісно-мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Для забезпечення успішного формування в майбутніх учителів музичного мистецтва пізнавального компонента готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що визначає рівень опанування майбутніми педагогами системними знаннями щодо психофізіологічних та вікових особливостей підлітків, змісту, специфіки, функцій, методів організації художньої взаємодії, а також здатність до оцінної діяльності, спроможність оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких майбутній учитель буде виховувати підлітків, здатність до критичного осмислення мистецтвознавчої, методичної літератури з метою збагачення знань, відбору високохудожнього та доступного матеріалу для сприймання й творчої інтерпретації творів мистецтва з учнями, важливою є педагогічна умова – *посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва*. Інтегроване навчання становить основу як для формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями, так і загалом для їх успішної професійної діяльності. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [12].

Інтеграція в освіті осмислюється як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання [46, С. 14]. Результатом інтеграції є цілісність знань, що формується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих дисциплін, завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх дисциплін понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, студентів, що спрямовують освітній процес на

об'єднання знань про дійсність, природу подій та явищ, про зміст предмета, курсу, розділу, теми.

Формування пізнавального компонента на основі інтеграції та з орієнтацією навчального змісту дисциплін на підготовку майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями передбачає упорядкування необхідного навчального матеріалу таким чином, щоб студенти отримували необхідну інформацію, яка б дозволила їм відбирати дієві методи, технології, форми і засоби художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності для ефективної художньої взаємодії з підлітками.

Державним стандартом базової середньої освіти визначено мету мистецької освітньої галузі – цілісний розвиток особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні [20].

Одним із важливих завдань реалізації мети навчання мистецтва в школі є здобуття мистецького досвіду в різних видах практичної діяльності; в індивідуальних, групових і колективних мистецьких проєктах; стимулювання здатності учнів до художньо-творчого самовираження, до роботи в команді на засадах толерантності й партнерства («Мистецтво. 5-6 класи» (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти) [33]. Це вимагає від майбутнього вчителя оволодіння способами художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва, комунікації з іншими в художній творчості. Тому у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» однією із важливих трудових функцій учителя є утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії здобувачів освіти між собою та з дорослими [39].

У майбутнього вчителя мають бути сформовані такі важливі компетентності, як компетентність педагогічного партнерства, що передбачає

здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі, здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами; емоційно-етична компетентність, що характеризує здатність майбутнього вчителя усвідомлювати особистісні відчуття, почуття, емоції, потреби та емоційні стани, уміння керувати ними, а також відчувати та усвідомлювати емоційні стани інших учасників освітнього процесу та впливати на них [39].

Такі завдання актуалізують реалізацію наступної педагогічної умови – *активізація здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання*, що забезпечує формування в майбутніх учителів музичного мистецтва комунікативного компонента готовності до художньої взаємодії з підлітками.

Професійна діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва не може обмежитись вимогами тільки предметної компетентності. Важливо, щоб майбутній учитель вже у процесі навчання у вищій школі прагнув до оволодіння основами педагогічної майстерності, як інтегрованої професійно-особистісної характеристики, до складу якої зараховують фаховий рівень володіння закономірностями взаємодії з учнями.

У процесі художньої взаємодії, що відбувається в результаті осягнення, пізнання та творчої інтерпретації мистецтва, утворюється своєрідна комунікативна сфера. Для вчителя музичного мистецтва спілкування є багатогранною формою взаємодії: це і спілкування з музикою, і через музику, через її осягнення – спілкування з учнями з метою розкриття художнього образу твору. У закладах, що мають мистецькі спеціальності, значні можливості міжособистісного художнього спілкування створюють індивідуальні форми занять. Як зазначає Г. Падалка, творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів [35].

Оскільки суб'єктами художньої взаємодії є викладач і студенти, важливо створити, як зазначає А. Зайцева, «єдиний організм» взаємодії унікальних особистостей, зберігаючи при цьому власну індивідуальність кожного з них, як головну цінність в мистецтві [26, С. 270-271]. Співвіднесення власного комунікативного стилю із стилем партнера по спілкуванню створює сприятливу психологічну атмосферу в процесі спільної художньої діяльності, що уможливорює успішність художньої взаємодії учасників освітнього процесу.

Аналіз наукової літератури засвідчив багатоаспектні підходи до розгляду проблеми комунікації, серед яких комунікація розглядається і як феномен взаємодії, що передбачає обмін інформацією між двома сторонами, і як дія з передачею сигналу в одному напрямку.

Комунікативна спроможність учителя музичного мистецтва передбачає виявлення комунікативних аспектів ціннісної сутності музичного мистецтва, діалогізацію освітнього процесу, мобільність, гнучкість, уміння встановлювати контакти з учасниками художньої взаємодії як на уроках, так і в позакласній роботі.

Серед шляхів активізації комунікативної спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва виділяємо діалогізацію освітнього процесу, важливість якої у сучасній психології пояснюється не лише трактуванням особистості як виявлення людини у спілкуванні, а й розумінням продуктивності педагогічної діяльності як досягнення взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу [45]. Особливості діалогізації освітнього процесу обумовлюються специфікою майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва у напрямку вирішення музично-педагогічних, виконавських, методичних завдань в контексті діалогічної взаємодії з мистецтвом. Само мистецтво є засобом комунікації, за допомогою чого між учителем і учнями, викладачем і студентами відбувається обмін художніми цінностями.

Художньо-педагогічне спілкування, як форма художньої взаємодії, є основним видом сучасної музичної діяльності в процесі опанування музичного мистецтва, яке проявляється у спілкуванні з виконавцями, слухачами

безпосередньо, та опосередкованого – з композиторами різних епох через їхні музичні твори та віртуальний зв'язок з їхніми творчими ідеями. В усіх цих проявах здійснюється інтелектуально-творча, виконавсько-практична функція музичних занять, обмін інформацією, взаємне збагачення суб'єктів спілкування в межах комунікації.

Тому формування комунікативно-експресивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін на широке застосування інтерактивних технологій навчання.

Безсумнівно, одними з найдієвіших методів у сучасному музично-педагогічному процесі, спрямованому на досягнення творчої взаємодії, є інтерактивні методи, які виділяють, зокрема, для розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців Г. Дегтярьова та Л. Руденко, оскільки вони «спрямовані на створення оптимальних умов розвитку учасників педагогічного процесу і на вдосконалення моделей поведінки учасників педагогічного процесу. Виявом інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог; діалог; миследіяльність; творення нового змісту; міжсуб'єктні стосунки; свобода вибору; ситуація успіху; позитивність, оптимістичність оцінювання, рефлексія» [48, с.52].

Термін «інтерактивне навчання» (від англ. interact: inter, – взаємний, act – діяти) введено у науковий обіг Г. Фріцем (1975 р.). Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. За визначенням Н. Волкової, «інтерактивні технології навчання – це сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» [115, С. 14.].

Широке застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку забезпечить постійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин, надасть освітньому процесу діалогічного характеру, уможливить висвітлення та аналіз кожної проблеми під

різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону, розвиток суб'єктності та активну пізнавальну позицію кожного студента, зміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації, обмін знаннями, діями, розвиток навичок спільної роботи, формування позитивних особистісних якостей, зближення аудиторного навчання з практикою професійної діяльності.

У готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку щодо комунікативно-експресивного компонента значну роль відіграє чуттєво-емоційна спроможність, оскільки здатність учителя до встановлення художньо-творчого контакту з учнями на уроках музичного мистецтва, уміння захопити їх мистецькою діяльністю, створювати творчу атмосферу спілкування під час спільної художньої діяльності свідчить про розвиненість його емоційної культури. Якщо у вчителя недостатньо розвинена емоційно-естетична сфера, що пов'язана з експресивною характеристикою його особистості, якість вирішення комунікативних завдань знижується.

Музично-педагогічна діяльність з її комунікативною складовою вимагає від суб'єктів здатності керувати собою, своєю поведінкою, власним психічним станом. Досягнення позитивної мети художньої взаємодії значною мірою залежить від здатності вчителя до емоційно-вольової саморегуляції в процесі художньої взаємодії, вміння узгодити самопочуття з поставленими художніми завданнями, володіти собою в непередбачуваних емоційних ситуаціях, впливати на емоційний стан учнів, застосовуючи сугестивні впливи за допомогою гучності голосу, виразної інтонації, темпу, ритму мови, тембру, жестів, міміки, рухів тощо.

Невід'ємними характеристиками ефективної мистецько-педагогічної діяльності є вміння свідомо керувати власним психоемоційним станом, контролювати прояви тривожності, страху та невпевненості у собі. Важливою є також здатність гармонізувати власні емоції з художнім настроєм музичного

твору, уникати впливу негативних емоційних станів та зберігати стійкість до зовнішніх відволікаючих факторів.

Стосовно педагогічної діяльності саморегуляція є «інтегративною особистісною професійною характеристикою педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [10, с. 45].

Саморегуляція є однією з ключових професійних якостей вчителя музичного мистецтва, особливо в контексті художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Вона передбачає здатність свідомо керувати власним психоемоційним станом, підтримувати внутрішню рівновагу та емоційну стабільність під час педагогічної діяльності.

Підлітковий вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, нестабільністю настрою та прагненням до самовираження. У таких умовах вчитель виступає не лише джерелом знань, а й прикладом емоційної зрілості та врівноваженості. Здатність до саморегуляції дозволяє педагогу ефективно реагувати на складні або конфліктні ситуації, уникати імпульсивних реакцій, підтримувати атмосферу довіри та взаємоповаги.

Установлено, що будь-яка активність людини може контролюватися системою індивідуального регулювання. Способи саморегуляції, які є індивідуально-типовими, залежать від темпераменту й характеру особистості, складають основу для формування індивідуального педагогічного стилю, і можуть активізуватись залежно від суб'єктної визначеності студента, ступінь якої впливає на подолання негативних проявів психоемоційного стану.

Крім того, вміння керувати власними емоціями дає можливість учителю точно передавати художній зміст і настрій музичного твору, що є важливим чинником у формуванні естетичного сприймання та емоційного розвитку учнів. Вчитель, який володіє високим рівнем саморегуляції, здатний створювати натхненне навчальне середовище, у якому кожен учень відчуває себе психологічно захищеним та мотивованим до творчої діяльності.

Саморегуляція також сприяє запобіганню професійному вигоранню, збереженню позитивної мотивації до праці та забезпечує сталість професійного розвитку.

Таким чином, розвиток умінь саморегуляції є важливою умовою успішної художньої взаємодії з підлітками, оскільки вона не лише підвищує ефективність педагогічної діяльності, а й сприяє гармонійному формуванню особистості учнів засобами музичного мистецтва.

Отже, саморегуляція – це управління власним психоемоційним станом. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва, як вважає Т.Дорошенко, здійснюється через усвідомлення ними основних категорій теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); через формування вміння визначати й усвідомлювати найактуальніші цілі музично-педагогічної діяльності, свідомо обирати способи цієї діяльності; через формування вміння здійснювати самоаналіз; через розвиток механізмів саморегуляції [23].

Актуалізація здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції можлива шляхом застосування в освітньому процесі відповідних тренінгів. Тому важливо розвинути у студентів здатність передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів, прийомів; організовувати взаємодію з учнями у процесі спільної діяльності, розуміти емоційно-психологічний стан, враховувати особистісні якості та адекватно сприймати поведінку учнів, коректно впливати на них у процесі взаємодії, керувати своїми емоціями та поведінкою, бути емпатійним і толерантним. У процесі спільної художньої діяльності важливим є визнання викладачем індивідуальності кожного студента, суб'єктивності його ціннісних орієнтацій, художніх смаків, інтересів, оцінювальної думки, естетичних прагнень та ідеалів.

Сформованість *творчого компонента* в структурі готовності студентів до художньої взаємодії з підлітками дозволяє підвищити інноваційний потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому для формування у

студентів творчого компонента готовності важливою умовою є *забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі*, результатом якого уможливаються продуктивність власних творчих проявів у різноманітних видах діяльності (пізнавальній, виконавсько-інтерпретаційній, музично-оцінній тощо), в результаті чого їх співпраця поступово переходить у співтворчість. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія є однією із важливих характеристик освітнього процесу, що передбачає вплив суб'єктів один на одного та стимулює взаємозумовлений їхній зв'язок у контексті спілкування.

Смислотворчість суб'єктів взаємодії як результат художнього спілкування та спільної художньої діяльності на ґрунті мистецтва, проявляється у різноманітних видах діяльності: слухацькій, співацькій, музично-оцінній, імпровізаційній, інтерпретаторській тощо. Для встановлення в музично-освітньому процесі співтворчого типу художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим є створення позитивної установки на художньо-творче спілкування, занурення учасників у художньо-творчий процес вирішення творчих задач. Таким чином, необхідно забезпечити стимулювання художньо-творчої самореалізації студентів на основі вільного самовираження у музично-освітній та музично-виконавській діяльності, творчого характеру процесу набуття студентами професійних умінь щодо художньої взаємодії з учнями, що пов'язане, зокрема, з поняттям свободи особистості як вихідного положення її креативності, розширенням нерегламентованих дій студентів, опануванням творчими методами, прийомами, технологіями, системою творчих завдань. При цьому важливим є створення психологічного комфорту в стосунках між викладачами і студентами у процесі творчої діяльності, що забезпечується установкою студента на сприймання себе як успішної, творчої особистості, здатної до самостійного віднайдення оптимальних способів як власного навчання, так і музично-творчої роботи з учнями в майбутньому.

Педагогічне забезпечення зазначеної умови заключається в налагодженні духовно-творчого контакту викладача і студентів, налаштуванні взаємодії їх творчих потенціалів у процесі художнього спілкування та спільної художньої

діяльності, залучення студентів до художньої взаємодії з підлітками під час проходження різних видів практик.

Володіючи необхідним рівнем ціннісно-мотиваційної спрямованості, базовими інтегрованими знаннями, уміннями, компетентностями, що дозволяють майбутньому вчителю адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати музичні явища та передавати музично-художню інформацію, володіючи технологіями художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, чуттєво-емоційною спроможністю та здатністю до емоційної саморегуляції, викладач (учитель) може створити ситуацію творчої співбесіди, творчих співроздумів, залучити студентів (учнів) до художньо-творчого процесу, вирішення художньо-творчих задач.

Надання свободи та розширення нерегламентованих дій активізують самостійне мислення студентів, актуалізують їхнє прагнення до художньо-творчої самореалізації, вибудовують позицію щодо відповідальності за якість власної професійної підготовки.

Одним із ефективних напрямів роботи зі студентами в аспекті активізації художньо-творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва є проєктна діяльність, яка дає можливість інтегрувати зміст мистецьких дисциплін, розвиває самостійність, гнучкість мислення, творчий потенціал, готовність діяти у постійно змінюваних умовах та інші особистісні якості майбутніх фахівців. Проєкт є формою організації спільної діяльності учасників освітнього процесу, послідовністю дій для досягнення поставленої мети, вирішення певної проблеми.

Учені наголошують на тому, що при розв'язанні теоретичної проблеми має бути знайдене її конкретне вирішення, а практичної – певний результат, готовий до впровадження. Активне залучення студентів до художньо-творчої проєктної діяльності сприяє формуванню досвіду комунікативної взаємодії як у художньому, так і в міжособистісному аспектах.

Така діяльність допомагає подолати психологічні бар'єри під час спільної творчості, налагоджувати ефективну взаємодію з учнівською аудиторією, а

також вирішувати різноманітні педагогічні завдання з орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Окрім того, участь у творчих проєктах стимулює процеси самоактуалізації та самореалізації студентів, сприяє розвитку їхньої мотиваційно-ціннісної сфери та емоційно-інтелектуального потенціалу [16, С.90]. Як зазначає Р. Добровольська, проєктна методика відрізняється кооперативним характером виконання завдань під час роботи над проєктом, діяльність, яка за цього здійснюється, є, за своєю суттю, креативною й орієнтованою на особистість студента. Спільна робота групи студентів над проєктом невіддільна від активної комунікативної їхньої взаємодії [21, С. 141]. Підвищений інтерес до проблеми використання методу проєктів зумовлений тим, що він дозволяє ефективно інтегрувати художню взаємодію в освітній процес, стимулюючи активну творчу діяльність студентів. Застосування цього методу сприяє розвитку креативності, формуванню навичок колективної роботи, розширенню художнього досвіду та поглибленню естетичного сприймання мистецтва.

Метод проєктів сприяє формуванню готовності до художньої взаємодії, оскільки передбачає розвиток у студентів здатності ініціювати та організовувати творчу діяльність, встановлювати емоційно забарвлений контакт із майбутніми учнями, адекватно реагувати на індивідуальні особливості та потреби підлітків, а також ефективно використовувати мистецькі засоби для формування естетичного досвіду та самовираження [120].

Варто зауважити, що формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва повинно відбуватися в активному творчому середовищі, важливою складовою якого виступає систематичне використання найбільш ефективних поєднань різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань, виконання яких забезпечить накопичення мистецького досвіду. У вирішенні цих завдань особливе місце має належати проблемному характеру навчання, що передбачає залучення студентів до дискусійного обговорення педагогічних теорій, особливо таких, які ґрунтуються на неоднозначних позиціях, підтримки розроблення майбутніми вчителями

власних методів і прийомів художньої взаємодії з учнями підліткового віку [18, с. 175].

Продуктивність процесу художньої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями підліткового віку не може бути поза актуалізацією їхньої рефлексивно-оцінювальної діяльності. У процесі підготовки студентів необхідно спиратись на суб'єктність навчання як «здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, відносин, робити усвідомлений вибір у системі соціальних відносин, усвідомлювати свої дії і життя» [1, С. 7].

Аналіз кожною людиною власних здобутків та їх корекція полягає, як відомо, у наявності не лише бажання пізнавати себе (рефлексія), а й уміння критично мислити для визначення власних здобутків і прорахунків з подальшим винайденням ефективних шляхів їх подолання. Тому для забезпечення успішного формування в майбутніх учителів музичного мистецтва *рефлексивного компонента* готовності до художньої взаємодії з підлітками важливою є педагогічна умова – *стимулювання студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій*.

Рефлексивна модель навчання, як зазначає Т. Дорошенко, є підґрунтям організації професійно-особистісної свідомості майбутніх учителів, а рефлексія – своєрідним посередником між розвитком особистісних і набуттям професійних якостей [24, С.197].

Вважаємо, що високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками можуть досягти студенти, які усвідомлюють сутність і важливість організації художньої взаємодії для пізнання, осмислення, глибокого розуміння й впливу мистецтва на особистість кожного учня, спроможні до об'єктивної оцінки своєї діяльності, адекватного, критичного аналізу причин успіхів і помилок у процесі художньої взаємодії з підлітками, мають установку на коригування власних дій, на подальший саморозвиток і самовдосконалення.

Завдяки усвідомленню власного мистецького потенціалу, сформованості необхідних когнітивних, виконавських, організаційних, комунікативних умінь, набувається особистісний художньо-практичний досвід, що сприяє формуванню готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Регуляція процесу художньої взаємодії з підлітками визначається самоконтролем і самокорекцією емоційного й логічного оцінювання проміжних і кінцевих результатів мистецької діяльності. Відсутність узгодження в оцінюванні студентами власної готовності до художньої взаємодії, неадекватність уявлень про свій когнітивний, виконавський, педагогічний, творчий потенціал гальмують процес взаємодії з учнями. Тому в процесі формування готовності до художньої взаємодії студенти мають бути зорієнтованими на аналіз власних дій.

Учені-психологи (Н. Гордєєва, С. Максименко, В. Роменець та ін.) досліджують рефлексію людини як ознаку вольового зусилля та феномену свідомості. Проблему рефлексії досліджували в педагогіці такі учені, як І. Бех, О. Власова, М. Савчин та інші.

Як форму діяльності людини, яка спрямована на осмислення власних дій, на самопізнання, оцінку й аналіз власного професійного «Я»; як творче бачення самого себе «очима іншого характеризують рефлексію вчені у галузі мистецької педагогіки (А. Козир, В. Луценко, С. Наumenко, В. Орлов, О. Олексюк, М. Ткач та ін.).

Значна роль у процесі рефлексії відводиться пізнавальній діяльності та критичному мисленню, здатності особистості до з'ясування причин успіхів та недоліків. Уміння майбутнього вчителя критично оцінювати доцільність поставленої мети, аналізувати ефективність власних дій, форм, методів роботи активізує потребу в подальшому саморозвитку та самовдосконаленні.

Тому у формуванні рефлексивно-коригувального компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку велике значення матиме забезпечення майбутніх учителів психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та

відповідними техніками рефлексії, що сприятиме рефлексивному осмисленню власних дій у процесі художньо-педагогічного спілкування й спільної художньої діяльності, осмисленню процесів самооцінки та самокорекції комунікативних і творчо-організаційних здібностей, продуктивній співпраці з учнями з метою вирішення художніх завдань.

Як зазначає В. Луценко, у процесі рефлексивної діяльності в майбутнього вчителя музичного мистецтва формується здатність до ідентифікації власного "Я" з художнім світом музичного твору, до відображення в собі емоційно-психологічного стану класу, уміння залучити учнів до "самопостереження" за своїми реакціями і діями, тобто до активного індивідуально-творчого рефлексування музики, коли музика стає предметом рефлексії вчителя й учня [32].

Таким чином, стимулювання студентів до рефлексивно-оцінювального самовизначення, забезпечення їх техніками рефлексії та самовдосконалення наповнює дії вчителя у процесі художньої взаємодії з учнями ціннісним змістом, прагненням до самопізнання, самоаналізу та корекції власної діяльності, формує уміння залучати учнів до аналогічних дій.

Визначені в результаті дослідження педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку цілісно охоплюють різні грані професійної підготовки студентів, торкаючись ціннісно-мотиваційних засад, пізнавально-оцінної, комунікативної, творчої, рефлексивно-коригувальної діяльності. Обґрунтування педагогічних умов відкриває шлях до визначення методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

2.3. Обґрунтування організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Моделювання як один з методів наукового дослідження широко використовується у сучасній педагогіці, оскільки дає можливість створювати

спрощені або узагальнені образи об'єктів і процесів навчання, аналізувати та оцінити основні етапи освітнього процесу, його елементи та поведінку суб'єктів, прогнозувати результати педагогічних впливів, експериментально перевіряти ефективність нових методик та технологій.

У педагогічних дослідженнях під моделюванням розуміється теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу і внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного та кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [15]. Тому теоретичне обґрунтування змін, які можуть відбутися у результаті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, здійснювалося за допомогою моделювання, сутність якого щодо педагогічного дослідження полягає у теоретичній побудові моделі педагогічного явища.

Завданням такої моделі є підвищення результативності процесу навчання. Наукові розвідки вітчизняних вчених доводять, що у загальнонауковому розумінні «модель – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [25, С. 516]. Як зазначають учені К. Гнезділова, С. Касярум, «модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [13, 11].

Моделі виконують такі функції: *пізнавальна* функція – допомагає досліднику зрозуміти суть об'єкта чи явища, розкрити внутрішні зв'язки та механізми, які не завжди доступні для безпосереднього спостереження, визначає компоненти, з яких складається система, відображає зв'язки між ними; *ілюстративна функція* – може ілюструвати методику, спрямовану на досягнення мети дослідження; *прогностична функція* – дає змогу передбачати можливі результати чи поведінку об'єкта в різних умовах, оцінювати ефективність певних педагогічних впливів або методик; *конструктивна*

(практична) функція – використовується для розробки нових освітніх технологій, методик та організації освітнього процесу; *експериментальна функція* – дає можливість перевіряти гіпотези, тестувати нові підходи без ризику для реального освітнього середовища; *комунікативна функція* – спрощує обмін інформацією між педагогами, науковцями, а також між викладачем і студентами (учителем і учнями) завдяки наочності та доступності. Замінюючи оригінал, модель пояснює і прогнозує, що робить її евристичним засобом.

Аналіз досліджень, у яких обґрунтовано специфіку моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : модель професійної майстерності вчителя музики (А. Козир), модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності (К. Завалко), модель вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах (Л. Василенко), дозволив розробити методичну модель формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Процес формування в майбутніх учителів музичного мистецтва зазначеної готовності охоплює як теоретичну, так і практичну частини, алгоритм формування готовності, критерії, показники та результат реалізації змістового наповнення складових цього процесу – рівні сформованості зазначеної готовності.

Проектом означеного процесу є методична модель, яку розуміємо як уявний образ процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, як систему, що узагальнено і схематично відтворює його структуру, взаємопов'язані елементи якої розкривають раціонально обґрунтоване уявлення про мету навчання, завдання музично-освітнього процесу, методологічні основи формування готовності, принципи, компоненти структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети; зміст та етапи

формування зазначеної готовності; методи, форми і засоби використання потенціалу музичного мистецтва; педагогічний моніторинг (критерії, показники, рівні); результати, отримані в процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Основні функції розробленої моделі:

- пізнавально-відтворювальна (містить інформацію про об'єкт пізнання – готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, її компонентну структуру);
- прогностична (постановка мети, прогнозування змін, порівняно з вихідними даними, гарантує досягнення поставленої мети за певних умов);
- гностична (вивчення й дослідження процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку);
- евристична (передбачає конструювання нових властивостей цього явища та слугує інструментом для узагальнення знань та прогнозування у нових ситуаціях).

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку розуміємо як теоретично обґрунтований та спеціально організований процес взаємодії рівноправних суб'єктів, що здійснюється в умовах емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, де всі складові цього процесу (мета, зміст, етапи, форми, педагогічні умови, методи тощо) спрямовані на забезпечення його ефективного функціонування та досягнення очікуваного результату. Спроектowana методична модель формування в майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, запропонована в дослідженні, має прогностичну перспективу, відображає визначений педагогічний об'єкт з його структурно-функціональними властивостями й вираженими методичними вимогами і представляє собою взаємозумовлені та

об'єднані в цілісний процес такі структурні складники: *орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний*.

Орієнтувально-цільовий складник моделі (рис. 2.1) містить мету; завдання, що визначають логічну послідовність відповідних дій.

Компонетна структура в орієнтувально-цільовому складнику представляє собою інтегративну цілісність взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого та рефлексивного.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку здійснюється на засадах аксіологічного, культурологічного, герменевтичного, суб'єктного, діяльнісного, діалогічного та синергетичного підходів, які являють собою методологічну платформу для продуктивного спілкування, організованого за принципами особистісно-фахової орієнтації; інтегративності; спонукання до художньо-творчого самовираження; діалогічної взаємодії; рівноправного партнерства у діалозі; позитивного емоційного контакту; рефлексивності.

Змістовно-процесуальний складник моделі містить: зміст підготовки, педагогічні умови, методичне забезпечення процесу формування готовності (форми, блоки методів, етапи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками).

У межах цього складника передбачено розкриття практичних основ підготовки та впровадження поетапного методичного забезпечення процесу формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії в межах інтеграції дисциплін з фаху та педагогічної практики з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мистецтва і педагогіки (інтеграція, інновація, гуманізація, інформатизація тощо), запровадження комунікативних тренінгів, технік рефлексії та самовдосконалення.

Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку – процес тривалий, послідовний і рухливий. В умовах динамічного функціонування моделі він охоплює три

послідовні *етапи* реалізації завдань формування зазначеної готовності, які представлені у змістовно-процесуальному складнику: спонукальний, гностичний, результативний.

Для розв'язання завдань формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відповідно до зазначених етапів було визначено *блоки методів: стимулювально-проективний, пізнавально-адаптивний, рефлексивно-результативний.*

Використання методів *стимулювально-проективного блоку* спрямовано на досягнення мети *спонукального етапу* – розвиток у студентів ціннісного усвідомлення сутності і значення проблеми художньої взаємодії з учнями та формування у них стійких професійних мотивів і потреби у готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. На цьому етапі особливо значущим стало формування в майбутніх учителів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, до майбутньої музично-педагогічної діяльності, розвиток потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками, до оволодіння методами встановлення сприятливого емоційно-творчого контакту, ознайомлення студентів з сутністю понять «художня взаємодія», «художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», «готовність вчителя до художньої взаємодії з підлітками», прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

На цьому етапі доцільним є використання таких *методів і форм*: метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень студентів після відвідування концертів; прийом вербалізації почуттів, що виникли після сприймання твору; методи стимулювання зацікавленості в діяльності вчителя музичного мистецтва, метод збирання «кошика» вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями на уроці; аналіз змісту художньої взаємодії вчителя і учнів; проблемні завдання; дискусії;

евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкетування; метод рефлексивних запитань.

Форми: інтеграція аудиторних і позааудиторних форм, лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття з музичного інструменту, відвідування шкіл, майстер-класів, які проводили учителі музичного мистецтва та викладачі, відвідування концертів, зустрічі з випускниками, які мають певні професійні досягнення тощо. Серед форм особлива увага приділялась діалоговим формам взаємодії.

Активне використання методів *пізнавально-адаптивного блоку* доцільно тоді, коли у студентів вже розвинена мотиваційна спрямованість на музично-педагогічну діяльність та починають викладатися все більше фахово-спрямованих дисциплін. Метою пізнавального етапу є поглиблення змісту завдань попереднього етапу; формування у студентів професійних компетентностей на основі засвоєння ґрунтовних знань, оволодіння сучасними методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, розвиток комунікативно-експресивних якостей, оволодіння способами ефективної художньо-педагогічної комунікації, розвиток здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів. Тому важливими у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності є такі методи і форми, що спрямовані на пошук інформації стосовно компонентної структури художньої взаємодії, а також методів, прийомів художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності з учнями. Ці методи інтегруються у *пізнавально-адаптивному блоці*: метод вирішення проблемної ситуації; метод моделювання ситуації художньої взаємодії; метод проєктування різних видів спільної художньої та комунікативної діяльності майбутнього вчителя й учнів з подальшим аналізом методів, прийомів, технологій художньої взаємодії; метод збирання «портфоліо» вчителя, збирання «музичних колекцій» цікавого музичного репертуару; метод колекції вражень; метод «скарбнички» (збір цікавих методів,

прийомів, форм, технологій для організації художньої взаємодії з підлітками); проблемні завдання; дискусії; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкети, комунікативні вправи, сугестивні методи (методи експресивних впливів, створення емоціогенних ситуацій, арт-терапії), метод рефлексивних питань тощо. Форми: лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття, робота в групах, робота в парах, навчальна гра, семінар-диспут, відвідування уроків у школах, комунікативний тренінг, майстер-класи, відвідування концертів, зустрічі з випускниками-практиками.

Рефлексивно-результативний блок методів спрямований на досягнення мети *результативного етапу* – досягнення результативності та ефективності методичних дій у формуванні в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності шляхом активізації творчих проявів студентів у різноманітних видах роботи з учнями на виробничій педагогічній практиці, орієнтації студентів на вироблення власних стратегій художньої взаємодії, спонукання до самоаналізу власних дій з метою їх корекції та проєктування власного вдосконалення.

Рефлексивно-результативний блок передбачає новий рівень комунікації викладача і студентів: від власних презентацій надбань у художній взаємодії з підлітками до сумісних творчих проєктів. На цьому етапі доцільними є такі *методи і форми навчання*: рольові ігри, створення портфоліо, комунікативні вправи, «мозковий штурм», міні-дискусії, діалог, метод педагогічної імпровізації, метод творчого вирішення ситуацій-завдань, метод моделювання та інтерпретації ситуацій художньої взаємодії; метод проблемних завдань, метод «скарбничка корисних ідей», сугестивні методи, методи стимулювання студентів до висловлювань, створення ситуації успіху у взаємодії, метод проєктів (творча розробка оригінальних моделей уроків), презентації, прийоми емоційної саморегуляції, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень. Студенти протягом цього етапу осягають та реалізують на практиці мистецтво організації художньої взаємодії з підлітками, застосовуючи навички педагогічної імпровізації, вчать передбачати дії учнів, застосовувати творчі завдання у спільній художній діяльності, коригувати обрані методи для

встановлення продуктивної художньої взаємодії з учнями, поглиблюють і розширюють поле художньо-педагогічного спілкування.

Форми: індивідуальні, групові, лекції, практичні заняття, семінар-диспут, тренінги педагогічної імпровізації, тренінг толерантності, комунікативний тренінг, майстер-клас, відвідування концертів, педагогічна практика в школі, «круглий стіл» (за результатами педагогічної практики).

Контрольно-результативний складник у структурі моделі (Рис. 2.1.) відображає третю (завершальну) частину системи, у якій міститься підсумок теоретичного, методологічного, технологічного досвіду, який висвітлено у попередніх двох частинах. Зазначений складник (вміщує рівні, критерії оцінювання результатів) спрямовано на порівняння й визначення відповідності отриманих результатів методичного забезпечення процесу формування у студентів достідуваної щодо запропонованого зразка та із поставленими в орієнтувально-цільовому складнику завданнями.

Основними *критеріями* сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначено: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний та рефлексивно-коригувальний. Контрольно-результативний складник моделі фіксує три рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку: високий, середній, низький.

У розробленій моделі динаміка формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку зображена за допомогою стрілок, за якими можна прослідкувати ієрархічність, послідовність, логіку цього процесу.

Таким чином, організаційно-методична модель відображає систему формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, базовими компонентами якої є методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, методи та спрогнозований

результат – сформована в майбутніх учителів музичного мистецтва готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Запровадження розробленої моделі у мистецько-освітньому середовищі закладів вищої освіти забезпечить ефективність процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Методологічні та методичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку» визначено наукові підходи, які стали основою побудови методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а саме: *аксіологічний*, що орієнтує на формування в майбутніх учителів системи цінностей (загальнолюдських, особистісних, фахових, мистецьких); *культурологічний*, що спрямований на пізнання студентами досягнень культури, розуміння художньо-стильових особливостей епохи. жанрів. стилів та конкретних музичних творів; *герменевтичний*, що забезпечує оволодіння знаннями про чинники багатовимірного розуміння мистецтва як феномену культури та встановлення опосередкованої взаємодії з авторами мистецьких зразків для творчого засвоєння та інтерпретації музичних явищ; *суб'єктний*, що спрямований на актуалізацію суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва як провідного чинника досягнення результативності у художній взаємодії із урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття, та ціннісно-смыслового осягнення музичних зразків; *діяльнісний*, що передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії з учнями через досягнення позитивного результату спільних художніх дій у художньо-педагогічному спілкуванні за допомогою включення їх у різні види діяльності: творчу, виконавську, імпровізаційну, дослідницьку, проєктну тощо; *діалогічний*, що надає можливості створення вільного незаангажованого середовища для художньо-педагогічне спілкування на засадах діалогу;

синергетичний, що спрямований на розкриття сутності процесу формування зазначеної готовності, що дає можливість для розгляду особистості як складної самоорганізованої біосоціальної системи, яка володіє великими власними можливостями для саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом.

Визначено принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а саме: особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, інтегративності, спонукання до художньо-творчого самовираження, рівноправного партнерства у діалозі, позитивного емоційного контакту, рефлексивності.

Принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямовує підготовку студентів на потреби майбутньої музично-педагогічної діяльності, що ґрунтується на художній взаємодії її учасників та забезпеченні взаємозумовленого розвитку особистісно-професійних якостей як сукупності мистецько-педагогічних, музично-творчих та соціокультурних компетентнісних характеристик. *Принцип інтегративності* обумовлює посилення уваги на обговорення зі студентами проблем мистецько-освітньої комунікації у процесі вивчення фахових дисциплін, а також орієнтує на інтеграцію, знань з історії та теорії мистецтва, в тому числі музичного. *Принцип спонукання до художньо-творчого самовираження* передбачає активне включення студентів до музично-творчої діяльності шляхом цілеспрямованого розвитку індивідуальних особливостей та здібностей, а також особистісно-професійних якостей. *Принцип рівноправного партнерства у діалозі* уможлиблює визнання унікальності кожного учасника взаємодії, узгодження власних інтересів і потреб з інтересами інших та актуалізує підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, творчого співпраці. *Принцип позитивного емоційного контакту* слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин учасників взаємодії, сприяє усвідомленню студентами себе суб'єктами

художньої взаємодії, розумінню необхідності позитивної емоційної атмосфери у спілкуванні. *Принцип рефлексивності* забезпечує активізацію уваги студентів до способів аналізу пізнавальної й творчої діяльності учасників художньої взаємодії, а саме: осмислення досягнень і потреб розвитку власної особистості, самооцінки рівня професійної компетентності та шляхів подальшого удосконалення через спілкування.

Обґрунтовано, що ефективність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку значно підвищиться завдяки впровадженню таких *педагогічних умов*, як: створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку; посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи; активізація комунікативної спроможності та здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у художньо-творчому процесі; стимулювання студентів до рефлексивного самовизначення, забезпечення їх техніками рефлексії, саморефлексії та самовдосконалення.

Розроблена та обґрунтована авторська організаційно-методична модель має прогностичну перспективу, відображає визначений педагогічний об'єкт з його структурно-функціональними властивостями і представляє собою взаємозумовлені та об'єднані в цілісний процес такі структурні складники: *орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний.*

Таким чином, у другому розділі дисертаційного дослідження створено теоретико-методологічні підґрунтя для розробки і впровадження у дослідницьку практику організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів

музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Статті автора, що відображають зміст першого розділу

1. Цянь Лун. Методологічні підходи у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 26 (182) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2024. 240 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 226 – 232. DOI: 10.58407/visnik.242640

2. Цянь Лун. Художня взаємодія у контексті підготовки майбутніх педагогів-музикантів //Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск IV / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2021. 218 с., С. 69 – 75

Список використаних джерел до другого розділу

1. Авдєєва, І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. К. : Професіонал, 2007. 304 с.
2. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2014. № 8. С. 98-102.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)/ 2-е вид., доп. Житомир : Рута : Волинь, 2008. 232 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Наук. вид. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бодрова Т. Мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей. Матеріали I Міжнародної науково-практичної

- конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», м. Кропивницький, 11 квітня 2023 р. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с.
7. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
 8. Бучма В. Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителів з учнями підліткового віку. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за наук. ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с.
 9. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та методика: монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 336 с.
 10. Войтюк Н.Л. Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р.). Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193–201.
 11. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. С. 14. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf
 12. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків. *Педагогіка* : Респ. наук.-мет. зб. 1991. Вип. 30. С. 17–20.
 13. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. , 2011. 124 с.
 14. Гончаренко Л. Актуальні проблеми самопідготовки майбутнього музиканта-педагога. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки.

2014. Вип. 133(1). С. 94-102. URL:
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_133\(1\)_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_133(1)_15)

15. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К. ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
16. Горбенко О.Б. Метод проєктів у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип.97. С.89-93. С.90 URL:
<https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7aaf6548-de28-467d-b220-b0950b3e2d3c/content>
17. Гороховська Т.В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників освіти у ВНЗ. *Рідна школа*, 2006. № 12. С. 9-12.
18. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. Н ПН України Р. С. Гуревича. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.
19. Демір М. Упровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання
URL:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710
20. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898
URL: <http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf>
21. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. ... д -ра філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.
22. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Ін-ту*

психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. К. : Главник, 2005. Вип. 26, т. 2. С. 8–11.

23. Дорошенко Т.В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки Ніжинського державного університету. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин, 2018. № 1. С.95-102.
24. Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка. Чернігів, 2016. 632 с.
25. Енциклопедія освіти /гол. ред. В. Г. Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
26. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. К., 2017. 528 с.
27. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
28. Копіца О. Уміння діалогічної взаємодії як фактор підвищення рівня комунікативної культури майбутніх учителів URL:<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kopiza.php>
29. Костюк Г. С. Умови психічного розвитку. *Соціальний педагог*. 2007. № 9. С. 61-63.
30. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. Науковий вісник ПДПУ імені К. Д.Ушинського. Одеса, 2006. Спец. випуск. С. 15–21.

31. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43-63.
32. Луценко В. В. Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (Вип. 21). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. С. 197-200.
33. Мистецтво. 5-6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти: Модельна навчальна програма (авт.: Масол Л. М., Просіна О. В.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021. № 795).
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
35. Падалка Г.М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук. пр. К., 2005. Вип. 2 (7). С. 3-9.
36. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. К. : Музична Україна, 1982. 144 с.
37. Панчук Н. П. Особистісні ціннісні орієнтації як результат самовизначення майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2014. № 23. С. 532-541.
38. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
39. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН № 1225 від 29.08. 2024 р. URL: <http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf>
40. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художнього ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики» /Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 44 с.

41. Романко І.Г. Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 /Полтавський національний педагогічний ун-т імені В.Г.Короленка. Полтава, 2010. 23 с.
42. Руденко Л. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. URL:https://lib.iitta.gov.ua/5902/1/%D0%A1%D1%82_%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%9E_6.pdf
43. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. 360 с.
44. Соболю Н. Педагогічні принципи формування художньо-творчої толерантності майбутнього учителя музики. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка. 2015. № . С. 371–377.
45. Сокур'янська Л.Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. ... докт. соціол. наук. 22.00.04. Харків, 2007. 38 с.
46. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2009. 1008 с.
47. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
48. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
49. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 20 с.

50. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у XX столітті : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства : 26.00.01 «Теорія та історія культури» /Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2009. 44 с.
51. Ціжуй У. Формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання: дис. ... д-ра філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2022. 267 с.
52. Яковлєв А.А. Вплив типу культури на характер освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. У двох частинах. Ч.1. К., 2001. С.224-228.
53. Dennett Daniel C. The Interpretation of Texts, People and Other Artifacts. *Philosophy and Phenomenological Research*. L, Supplement, 177-94, Fall 1990.
54. Gimbel E.W. The Status of Interpretation in the Philosophy and Practice of the Social Sciences. // Presented at The University of Minnesota Political Theory Colloquium, November 17, 2006. P.5.
55. Zaitseva A. Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music. *European Journal of Scientific Research*. 2015. № 1 (11), January-June. P. 277-285.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

У контексті нашого дослідження педагогічну діагностику було спрямовано на отримання та аналіз вихідних даних щодо рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку до і після проведення формувального експерименту, а також виявлення особливостей і динаміки процесу формування зазначеної готовності.

Розроблена нами програма дослідно-експериментальної роботи включала три етапи: *констатувально-діагностичний*, *формувально-реалізаційний*, *підсумково-аналітичний* і передбачала вирішення таких завдань:

- визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;
- здійснити діагностику рівнів сформованості досліджуваного феномену до і після проведення формувального експерименту;
- запровадити в освітній процес педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками;
- оцінити ефективність запропонованих педагогічних умов на основі аналізу та узагальнення результатів проведеного експерименту.

Щоб уявлення про сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку було об'єктивним, необхідно було розробити критерії та показники досліджуваного феномена, що на думку Є.Лодатко, є однією з вимог щодо методології

педагогічних досліджень [14]. З цією метою ми спиралися на дослідження вчених, які вважають критерії мірилом, стандартом об'єктивною кількісною мірою певного психолого-педагогічного явища, що дає можливість оцінювати, порівнювати, зіставляти його з еталонним зразком [16].

Розроблені та описані критерії та їх показники, необхідні для вимірювання якісних та кількісних результатів, склали оцінну базу дослідження, на підставі чого було визначено рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Грунтуючись на методологічних засадах та на основі визначених структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками, а саме ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, комунікативно-експресивного, творчо-активізаційного, рефлексивно-коригувального, можна діагностувати їх сформованість за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний та рефлексивно-коригувальний. Взаємозв'язок структурних компонентів готовності та визначених критеріїв її сформованості презентовано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Взаємозв'язок структурних компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку та критеріїв її сформованості

Компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	Критерії сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку
мотиваційний	мотиваційно-ціннісний
пізнавальний	пізнавально-оцінний
комунікативний	комунікативно-експресивний
творчий	творчо-активізаційний
рефлексивний	рефлексивно-коригувальний

Зупинимось детальніше на характеристиці критеріїв та показників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відповідно до компонентів структури зазначеної готовності.

Мотиваційно-ціннісний критерій спрямований на визначення міри сформованості цінностей, професійних мотивів та стійкої потреби в художній взаємодії з учнями підліткового віку у процесі проведення різних видів музично-освітньої роботи. *Показниками* цього критерію є:

- професійно-ціннісне ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияв потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками;

- усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями; виявлення прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

Пізнавально-оцінний критерій визначає міру обізнаності студентів у сучасних методиках і технологіях мистецького навчання, методах і формах організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, уміння оцінювати й відбирати ефективні методи, засоби, форми художньої взаємодії з підлітками. *Показниками* цього критерію є:

- обізнаність студентів щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань;

- здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного

спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками.

Комунікативно-експресивний критерій спрямовується на визначення міри здатності майбутнього вчителя до комунікативно-вольових дій у процесі художньої взаємодії з підлітками. *Показниками* цього критерію є:

- наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації;
- розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Творчо-активізаційний критерій пов'язаний з характеристикою міри творчої активності майбутнього вчителя у різних видах мистецької діяльності, активного прояву творчої ініціативи, вміння застосовувати інноваційні форми і методи у процесі художньої взаємодії з учнями, займатися самопроєктуванням, здатності до імпровізації й творчого самовираження, володіння методами творчого розвитку учнів. *Показниками* цього критерію є:

- спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих завдань і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення;
- здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіативного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості.

Рефлексивно-коригувальний критерій спрямовується на визначення міри здатності до внутрішнього моніторингу майбутніми вчителями результатів організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Показниками цього критерію є:

- здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку;

- здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, створення програми самовдосконалення.

Співвіднесення критеріїв оцінки з їх показниками відображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Критерії та показники сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Критерії	Показники
Мотиваційно- ціннісний	- професійно-ціннісне ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияв потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; - усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, виявлення прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення;
Пізнавально- оцінний	- обізнаність студентів щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; - здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками;
Комунікативно-	- наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної

експресивний	художньо-педагогічної комунікації; - розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів;
Творчо-активізаційний	- спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих завдань і активізації учнів на спільне визначення оригінальних шляхів і способів їх вирішення; - здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіативного, спільного з учнями, добору мистецького матеріалу для співтворчості;
Рефлексивно-коригувальний	- здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; - здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, створення програми самовдосконалення.

Визначені критерії та показники дають можливість схарактеризувати й вимірювати рівні готовності учасників експерименту до художньої взаємодії з підлітками до початку формувального експерименту й після його проведення (у контрольній та експериментальній групах).

Мотиваційно-ціннісний критерій.

Студенти *високого рівня* готовності за аксіологічним критерієм демонструють яскраво виражене професійно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, виявляють стійку потребу і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; глибоко усвідомлюють

значущість художньої взаємодії з підлітками та виявляють мотиваційну спрямованість на оволодіння засобами та формами спілкування для встановлення позитивного контакту з учнями.

Студенти *середнього рівня* готовності за аксіологічним критерієм демонструють недостатньо виражене професійно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, ситуативно виявляють потребу й бажання щодо проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; недостатньо повно усвідомлюють значущість та частково виявляють зовнішню мотиваційну спрямованість на художню взаємодію з учнями; періодично виявляють потребу і бажання в оволодінні засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями..

Студенти *низького рівня* готовності за аксіологічним критерієм характеризуються відсутністю професійно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, не виявляють потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; не усвідомлюють значущості художньої взаємодії з підлітками та не виявляють мотиваційної спрямованості на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями..

Пізнавально-оцінний критерій.

Студенти *високого рівня* готовності за когнітивним критерієм виявляють глибоку обізнаність щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють ґрунтовні знання сучасних методів художньої взаємодії з підлітками, постійну спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; демонструють здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності.

Студенти *середнього рівня готовності* за когнітивним критерієм виявляють часткову обізнаність щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють вибірккові знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками та нестабільну спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; ситуативно демонструють здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, т форм і засобів художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками.

Студенти *низького рівня готовності* за когнітивним критерієм виявляють недостатнє розуміння або взагалі нерозуміння сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють відсутність знань щодо сучасних методів художньої взаємодії з підлітками та відсутність спрямованості пізнавальної діяльності на збагачення знань; виявляють неспроможність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, форм і засобів художньо-педагогічного спілкування.

Комунікативно-експресивний критерій.

Студенти *високого рівня готовності* за *комунікативно-експресивний* критерієм характеризуються усвідомленням сутності та важливості комунікації для художньої взаємодії з учнями, достатньою розвиненістю комунікативно-експресивних якостей та володінням засобами і способами ефективного спілкування; достатньою розвиненістю емоційних та етичних характеристик взаємодії, високою здатністю до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Студенти *середнього рівня готовності* за *комунікативно-експресивним* критерієм виявляють часткове усвідомлення сутності та важливості комунікації в готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, мають недостатньо розвинені комунікативно-експресивні якості, а також демонструють недостатнє володіння засобами і способами продуктивного спілкування; мають недостатню

розвиненість емоційних та етичних якостей, в тому числі обмежену здатністю до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Студенти *низького рівня готовності* за комунікативно-експресивним критерієм характеризуються недостатнім усвідомленням сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, нерозвиненістю комунікативно-експресивних якостей та дуже слабким володінням методами ефективної художньо-педагогічної комунікації; нерозвиненістю здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Творчо-активізаційний критерій.

Студенти *високого рівня* готовності за творчо-активізаційним критерієм характеризуються високою спроможністю до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, виконавсько-інтерпретаційній, що виявляється у здатності до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до постановки і вирішення проблемних і творчих завдань оригінальним шляхом; здатністю до застосування інших інноваційних форм, методів, засобів взаємодії, спроможністю до спільного з учнями добору мистецького матеріалу для організації співтворчості.

Студенти *середнього рівня* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за творчо-активізаційним критерієм характеризуються спроможністю до активізації власних творчих проявів тільки у окремих видах діяльності, що обмежує їх здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до постановки і вирішення проблемних і творчих завдань; недостатніми можливостями до застосування інноваційних форм і методів художньої взаємодії, частковою спроможністю до спільного з учнями добору мистецького матеріалу для співтворчості.

Студенти *низького рівня* готовності за творчо-активізаційним критерієм характеризуються неспроможністю до активізації власних творчих проявів у різноманітних видах діяльності, що нівелює здатність до самопрезентації,

імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення; неспроможністю до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, відсутністю здатності до варіативного добору мистецького матеріалу для організації співтворчості з учнями у процесі художньої взаємодії.

Рефлексивно-коригувальний критерій.

Студенти *високого рівня* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за рефлексивно-коригувальним критерієм характеризуються високою здатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; розвиненою спроможністю до створення програми самовдосконалення.

Студенти *середнього рівня* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за рефлексивно-коригувальним критерієм характеризуються незначною здатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; недостатньо розвиненою спроможністю до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення.

Студенти *низького рівня* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за рефлексивно-коригувальним критерієм характеризуються нездатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень та досягнень учнів; нерозвиненою спроможністю до усвідомлення важливості створення програми самовдосконалення.

Схарактеризовані за компонентами рівні дають можливість визначити зміст рівневих якісних характеристик сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (табл. 3.3.)

Зміст рівневих якісних характеристик сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Рівні сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	Зміст якісних характеристик показників сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку
Високий	– Студенти демонструють яскраво виражене професійно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, до майбутньої музично-педагогічної діяльності, виявляють стійку потребу і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; глибоко усвідомлюють значущість художньої взаємодії з підлітками та виявляють мотиваційну спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, виявляють прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення; – студенти виявляють глибоку обізнаність щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють ґрунтовні знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, постійну спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; демонструють здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності; – студенти характеризуються усвідомленням сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, достатньою розвиненістю комунікативно-експресивних якостей та володінням засобами і способами ефективної художньо-педагогічної

	комунікації; достатньою розвиненістю емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, високою здатністю до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів. – студенти характеризуються високою спроможністю до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, що виявляється у здатності до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення; здатністю до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможністю до варіативного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості з учнями у художній взаємодії; – студенти характеризуються високою здатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; розвиненою спроможністю до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення.
Середній	– Студенти демонструють недостатньо виражене професійно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, ситуативно виявляють потребу й бажання щодо проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками; недостатньо повно усвідомлюють значущість та частково виявляють зовнішню мотиваційну спрямованість на художню взаємодію з учнями; періодично виявляють потребу і бажання в оволодінні засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями; ситуативно виявляють прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення;

– студенти виявляють часткову обізнаність щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють вибіркові знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками та нестабільну спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; ситуативно демонструють здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками.

– студенти виявляють часткове усвідомлення сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, недостатню розвиненість комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації; недостатню розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, обмежену здатністю до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

– студенти характеризуються спроможністю до активізації власних творчих проявів тільки у вибіркових видах діяльності, що обмежує їх здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення; недостатньою здатністю до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, частковою спроможністю до варіативного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості з учнями у художній взаємодії.

– студенти характеризуються незначною здатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; недостатньо розвиненою спроможністю до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення.

Низький	– Студенти характеризуються відсутністю професійно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, не виявляють потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи з підлітками; не усвідомлюють значущості художньої взаємодії з підлітками та не виявляють мотиваційної спрямованості на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, відсутнє прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення; – студенти виявляють нерозуміння сутності понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», «художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», демонструють відсутність знань щодо сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками та відсутність спрямованості пізнавальної діяльності на збагачення знань; виявляють неспроможність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності для ефективного перебігу художньої взаємодії з підлітками; – студенти характеризуються недостатнім усвідомленням сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, нерозвиненістю комунікативно-експресивних якостей та здатності володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації; нерозвиненістю емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів; – студенти характеризуються неспроможністю до активізації власних творчих проявів у різноманітних видах діяльності, що нівелює здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі

	художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення; неспроможністю до застосування інноваційних форм і методів художньої взаємодії з учнями, відсутністю здатності до варіативного добору мистецького матеріалу для організації співтворчості з учнями у процесі художньої взаємодії; – студенти характеризуються нездатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; нерозвиненою спроможністю до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення.
--	---

Моніторинг сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку дозволить створити ефективну методiku формування вищезазначених якостей для забезпечення продуктивної художньої взаємодії з учнями-підлітками.

3.2. Діагностика стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Проблема діагностики готовності здобувачів освіти до різних видів професійної діяльності є актуальною в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Надаючи великого значення діагностиці як процесу визначення результатів навчання учнів (студентів) [26, с. 17], як засобу з'ясування ефективності запропонованих концептуальних положень, вчені наголошують на тому, що педагогічне діагностування є важливою складовою управління освітянськими заходами [17, с.10]. Педагогічне діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначаємо як застосування

відповідних процедур виявлення та інтерпретації тих характеристик, які у сукупності дозволяють говорити про стан і результати досліджуваної якості.

Експериментальне дослідження передбачало виявлення стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за допомогою розробленої методики з подальшою розробкою формувальної методики для підвищення ефективності освітнього процесу в результаті формування означеного феномена.

Діагностування вихідного рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відбувалось на *першому, констатувально-діагностичному етапі* шляхом проведення констатувального експерименту, який тривав упродовж 2022/2023 н.р і проходив на базі університетів: Українського державного університету імені М. П. Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Всього у констатувальному дослідженні взяли участь 130 студентів. Також було залучено 12 викладачів.

Метою констатувального експерименту було вивчення реального стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Констатувальний експеримент проводився поетапно і був спрямований на розв'язання таких завдань:

- на основі розроблених критеріїв, показників та схарактеризованих рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначити наявні методи та розробити власні прийоми діагностики досліджуваної якості й з'ясувати можливість їх використання у дослідженні;

- на основі якісних показників розроблених критеріїв діагностики визначити стан сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Підготовка до реалізації констатувально-діагностичного етапу була пов'язана з опрацюванням відповідної наукової літератури, аналізом змісту освітньо-професійних програм різних закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка здобувачів за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), навчальних планів підготовки майбутніх фахівців, визначенням й аналізом понятійно-термінологічного апарату, програми і методики дисертаційного дослідження, розробленням інструментарію діагностики рівнів сформованості зазначеної готовності, вивченням вихідного стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Емпіричні дані щодо сформованості у майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку були отримані на констатувально-діагностичному етапі в процесі проведення констатувального експерименту за результатами: опитування, тестування, анкетування студентів; шляхом аналізу самооцінювання студентами відповідних якостей (на основі анкетного опитування); експертного оцінювання викладачами та вчителями показників сформованості феномену (за результатами педагогічного спостереження за перебігом групових та індивідуальних занять, а також проходження студентами педагогічної практики в школі).

Діагностування рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на констатувально-діагностичному етапі експерименту здійснювалося на основі модифікованих і авторських діагностичних методик за показниками і критеріями, обґрунтованими у підрозділі 3.1.

З метою діагностики *першого показника мотиваційно-ціннісного критерію* «професійно-ціннісне ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності» було проведено анкетування учасників експерименту «Сформованість професійно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності» (Додаток А), а також запропоновано діагностичні завдання.

У результаті аналізу відповідей студентів було отримано такі дані. Переважна частина студентів усвідомлює значний виховний потенціал музичного мистецтва, їм цікаво проводити різні види музично-освітньої роботи з учнями, зокрема підліткового віку, проте значна частина студентів (31,5%) виявили низький рівень професійно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва та майбутньої музично-педагогічної діяльності, не виявили потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи та організації художньої взаємодії з підлітками. Такі студенти не планують після закінчення університету працювати вчителем музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Про це засвідчили їх відповіді: «Я хотів би працювати в позашкільних мистецьких закладах, а саме, в палацах дітей та юнацтва керувати музичними гуртками», «Мене більше приваблює робота керівника хорового колективу чи вокального гуртка», «Я більше впевнений у роботі з учнями молодшого шкільного віку».

Серед діагностичних завдань, які були запропоновані студентам, було завдання обрати твори, які найбільше подобаються. Звучали твори різних жанрів: народні, академічні та сучасні. Аналіз виконаного завдання засвідчив, що студенти серед музичних уподобань надають перевагу сучасним музичним жанрам (39,5). Частина студентів (30,5 %) надала перевагу народній, і (30,0 %) академічній музиці.

Одне з питань стосувалося ставлення студентів до різних виконавських стилів. Виявилося, що відповідь на це питання викликало певні труднощі у студентів і засвідчило їх малу обізнаність щодо мистецтва різних виконавців. З'ясувалося, що студенти, яким було важко відповісти на це питання, дуже рідко відвідують концерти, особисто не беруть участі у мистецьких заходах та виконавсько-просвітницькій діяльності.

Студентам також пропонувалося виконання таких *діагностичних завдань*, де вони мали зробити вибір виконавців-вокалістів, виконавців-піаністів, які їм відомі та подобаються (можна було назвати декількох).

Запропоновані виконавці-вокалісти : а) Стівен Тайлер, б) Джо Кокер, в) Пол Маккартні, г) Джеймс Браун; д) Мадонна; е) Пласідо Домінго; ж) Марія Каллас; з) Елвіс Преслі; к) Енріко Карузо; л) Лучано Паваротті; м) Хосе Каррерас; н) Джоан Андерсон; о) Анна Нетребко; п) Володимир Гришко; р) Ніна Матвієнко; с) Квітка Цісик; т) Назарій Яремчук; у) Дмитро Гнатюк.

Запропоновані виконавці-піаністи: а) М.Грінберг; б) В. Горовиць; в) О.Козаренко; г) Ференц Лист; д) Ф.Шопен; е) Скотт Джоплін; ж) Клод Дебюссі; з) Біл Еванс; і) Дюк Еллінгтон; к) Елтон Джон.

Ці завдання також викликали у студентів певні труднощі, так як достатня кількість видатних виконавців були невідомі здобувачам, що свідчить про їх обмежений мистецький світогляд. У процесі запропонованого викладачем-експериментатором прослуховування концертних виступів різних виконавців студенти також не завжди могли визначити й оцінити характерні ознаки стилю кожного з них та висловити отримані враження.

З метою діагностики *другого показника мотиваційно-ціннісного критерію* «усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями» було проведено опитування учасників експерименту на основі розробленого опитувального листа «Усвідомлення значущості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку» (Додаток Б) та тест-опитувальник «Визначення прагнення студентів у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення» (Додаток В).

Відповіді на питання опитувального листа засвідчили різні рівні розуміння студентами важливості формування в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності, інтересу і бажання майбутніх учителів до опанування формами і методами художньої взаємодії з підлітками, визначення прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

Зміст запитань тесту-опитувальника було спрямовано на оцінку студентами рівня наявності у них внутрішнього потенціалу до самовдосконалення і засобів його здійснення. Відповіді на питання тесту-опитувальника надали можливість визначити прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення

Результати діагностування за другим показником мотиваційно-ціннісного критерію сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками засвідчили значну кількість студентів (30,0%), яких віднесено до низького рівня.

Обчислення результатів діагностування дало змогу віднести до високого, середнього та низького рівнів прояву показників готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм. Узагальнені дані за даним критерієм подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за мотиваційно-ціннісним критерієм

Критерії/Рівні	Н Абс.	Н %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Міра професійно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияву потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками	41	31,5	58	44,6	31	23,9
Міра усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення	39	30	61	46,9	30	23,1

позитивного контакту з учнями.						
Середнє значення		30,7		45,8		23,5

Із таблиці 3.5 видно, що отримані результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за першим показником мотиваційно-ціннісного критерію («професійно-ціннісне ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияв потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками») є такими: високий рівень сформованості виявили – 23,9% студентів. Середній рівень – 44,6% студентів. Низький рівень зафіксовано у 31,5% студентів.

За другим показником мотиваційно-ціннісного критерію («усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, виявлення прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення») отримані такі результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку: високий рівень зафіксовано у 23,1% студентів. Середній рівень виявлено у 46,9% студентів. Низький рівень - у 30,0% студентів.

Таким чином, результати діагностики засвідчили, що до низького рівня сформованості в майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за мотиваційно-ціннісним критерієм віднесено 30,7% респондентів. До середнього рівня - 45,8% студентів. До високого рівня готовності віднесено 23,5% респондентів.

Для визначення рівнів прояву *першого показника пізнавально-оцінного критерію* «обізнаність студентів щодо сутності ключових понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», знання сучасних методів і

технологій художньої взаємодії з підлітками» було використано розроблений нами опитувальний лист для студентів на виявлення у них знань і вмінь щодо організації художньої взаємодії з учнями (Додаток Г).

Аналіз відповідей на запропоновані питання виявив недостатній рівень обізнаності студентів у сутності понять «художня взаємодія», готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками». Значна частина студентів (32,3%) продемонстрували поверховість, фрагментарність знань щодо цього феномену та синонімічно близьких понять і системних знань щодо сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками.

Кількісні результати сформованості *першого показника пізнавально-оцінного* критерію «обізнаність студентів щодо сутності ключових понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», наявність у майбутніх учителів знань сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань» представлено у табл. 3.6.

Для визначення рівнів прояву *другого показника пізнавально-оцінного критерію* «здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками» було проведено наступне: тест на самооцінювання «Самооцінка студентом наявних знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з підлітками» (Додаток Д), за яким студенти мали оцінити власні наявні знання, уміння щодо художньої взаємодії; спостереження експертів за діяльністю студентів під час педагогічної практики в школі («Карта спостережень за діяльністю студентів у період проходження ними педагогічної практики з метою визначення знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з підлітками» (Додаток Е), у результаті чого був зроблений аналіз відповідності

результатів самооцінювання студентами наявних знань і умінь отриманим результатам спостереження з практики.

Спираючись на принцип суб'єктності, ми залучили до діагностики самих студентів як суб'єктів художньої взаємодії. Тому в процесі дослідження зверталися до таких діагностичних методик, які передбачали самооцінювання респондентами власних знань, умінь, особистісних якостей через спостереження, самоаналіз тощо.

Під час проведення діагностики сформованості базових пізнавальних компетенцій шляхом використання тесту на самооцінювання, кожен студент мав обрати з переліку знання й уміння та оцінити їх сформованість («Так», «ні», «частково», або «низький»; «середній»; «високий»).

Спостереження експертів за діяльністю студентів під час педагогічної практики в школі дало змогу виявити рівень здатності студентів до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування, після чого був зроблений аналіз відповідності результатів самооцінювання студентами наявних знань і умінь отриманим результатам спостереження з практики.

За результатами спостереження за діяльністю студентів під час проходження практики в школі було зроблено висновки про те, що майбутні вчителі музичного мистецтва часто виявляють труднощі у проведенні уроків у зв'язку із ускладненнями у самостійному доборі методичного інструментарію для організації спільної художньої діяльності.

Таким чином, результати проведених досліджень підсумовувалися та визначався середній бал по кожному показнику когнітивного критерію. Результати дослідження рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за когнітивним критерієм відображено в табл. 3.6.

За першим показником пізнавально-оцінного критерію високий рівень було виявлено у 26,9% студентів; середній рівень - у 40,8% студентів; низький рівень виявлено у 32,3% студентів.

За другим показником пізнавально-оцінного критерію високий рівень було виявлено в 22,3% студентів; середній – у 43,1% студентів; низький – у 34,6% студентів.

Загальні показники рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за пізнавально-оцінним критерієм такі: на високому рівні – 24,6% студентів; на середньому – 41,9% студентів; на низькому рівні – 33,5% студентів.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за пізнавально-оцінним критерієм

Рівні/Критерії	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Обізнаність студентів щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань.	42	32,3	53	40,8	35	26,9
Здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії	45	34,6	56	43,1	29	22,3

з підлітками						
<i>Середнє значення</i>		33,5		41,9		24,6

Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив, що на констатувально-діагностичному етапі виявлено переважно середній та низький рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за пізнавально-оцінним критерієм.

Для визначення рівнів прояву *першого показника комунікативно-експресивного критерія* «наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації» було використано розроблений нами опитувальний лист на визначення усвідомлення студентами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі досліджуваної готовності (Додаток Ж); здійснено самооцінювання студентами розвиненості власних комунікативно-експресивних якостей (Додаток З); заповнено експертами (учителями) карту спостережень за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування розвиненості комунікативно-експресивних якостей студентів та уміння реалізовувати художньо-комунікативну діяльність з використанням засобів і способів ефективної художньо-педагогічної комунікації (Додаток І). Аналіз відповідей на запропоновані питання свідчить про те, що значна частина студентів усвідомлюють сутність та важливість комунікації в роботі з учнями, проте складними для студентів виявилися питання, пов'язані з визначенням засобів ефективної роботи, впливу на емоційний стан учнів. Неоднозначну відповідь студенти давали на визначення особливостей комунікативно-експресивної взаємодії з учнями підліткового віку та на те, що означає уміння вчителя «обирати ефективний стиль спілкування в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці». Серед стилів спілкування наводили визначення «гуманний стиль спілкування», авторитарний стиль спілкування»,

асоціюючи ці визначення з вчительським образом – «гуманний учитель», «авторитарний учитель».

З метою діагностики розвиненості у студентів комунікативно-експресивних якостей нами був розроблений та запропонований тест на самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва зазначених якостей. Кожнен студент мав обрати з переліку ті комунікативно-експресивні якості, які у нього, на його думку, сформовані, і оцінити («Так», «ні», «частково»), (Додаток 3).

Кожна відповідь студента оцінювалася відповідними балами, які надавали можливість за певними параметрами визначити рівні (високий, середній, низький) розвиненості здатності до самооцінювання студентами комунікативно-експресивних якостей.

Спостереження експертів (учителів) за комунікативною діяльністю студентів на уроках музичного мистецтва під час педагогічної практики в школі дало змогу діагностувати розвиненість у них комунікативно-експресивних якостей-умінь, після чого був зроблений аналіз відповідності цих результатів показникам самооцінювання.

Результати дослідження рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за першим показником комунікативно-експресивного критерію відображено в табл. 3.7.

Для визначення рівнів прояву *другого показника* комунікативно-експресивного *критерію* «розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів» було запропоновано такі методи діагностики: *тест* на визначення розуміння студентами змістової сутності понять щодо зазначеного показника комунікативно-експресивного критерію (Додаток К); тест на самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії – адаптований тест Діагностика «емоційного інтелекту» (Н.Холл) (Додаток Л); карта

спостереження за проявом особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії в студентів у процесі проведення уроків музичного мистецтва (Додаток М).

Відповіді на питання тесту для з'ясування розуміння студентами змістової сутності понять засвідчили те, що студенти частково розуміють сутність понять «емоції», «емоційна саморегуляція», «почуття», плутають почуття та емоції. При цьому утруднюються дати назву емоціям, які виявляються при певних життєвих обставинах, а також дати відповідь на питання «які бувають емоції?», «як відрізнити емоції від почуттів»? тощо.

Під час самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії було використано адаптований тест «Діагностика емоційного інтелекту» (Н.Холл). Аналіз висловлених письмово самооцінок свідчить про те, що значна частина студентів не спроможні керувати своїм емоційним станом, щоб діяти відповідно до ситуації. Важко дається студентам здатність входити в стан спокою, готовності і зосередженості, розуміти емоції учнів, коли вони не виражені відкрито. Студенти вказували на те, що їм важко відключитися від переживання неприємностей, викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор, будувати взаємодію з учнями на основі емпатії та етичних вимог.

З метою виявлення прояву особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії у студентів на уроках музичного мистецтва під час проходження практики в школі, було залучено експертів, які склалися із студентів (одногогрупники тих, хто брав участь в експерименті). Спостереження за одногогрупниками та складання карти спостережень викликало у студентів інтерес і увагу до кожного учасника. Результати проведеної роботи засвідчили ті ж проблеми, про які згадували студенти у самооцінюванні щодо особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії з учнями. Після проведення спостереження та обговорення результатів,

студенти-практиканти підтвердили думку щодо важливості удосконалення їх емоційних та етичних характеристик.

Узагальнені результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за двома показниками комунікативно-експресивного критерію представлено в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за комунікативно-експресивним критерієм

Рівні /Критерії	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації.	44	33,8	63	48,5	23	17,7
Розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів	46	35,4	62	47,7	22	16,9
<i>Середнє значення</i>		<i>34,6</i>		<i>48,1</i>		<i>17,3</i>

Результати дослідницької роботи засвідчили, що за першим показником комунікативно-експресивного критерію до високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку було віднесено 17,7% студентів. До середнього рівня – 48,5% студентів. До низького рівня – 33,8% студентів.

За результатами діагностування другого показника комунікативно-експресивного критерію високий рівень було зафіксовано у 16,9% респондентів; середній - у 47,7%; низький – у 35,4% студентів.

Загальні показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за комунікативно-експресивним критерієм такі: на високому рівні – 17,3% студентів; на середньому – 48,1% студентів; на низькому – 34,6% студентів.

За результатами проведеної роботи можемо зробити висновки про те, що у студентів переважають середній рівень та низький рівні сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками за комунікативно-експресивним критерієм.

З метою визначення рівнів прояву *першого показника творчо-активізаційного критерія* вивчалася «спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності (слухацькій, музично-оцінній, виконавсько-інтерпретаційній), здатність до самопрезентації, імпрровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення».

Для цього було використано *тест-опитувальник* «Спроможність студентів до творчих проявів» за першим показником перетворювального критерію» (Додаток Н). Питання, які пропонувалися студентам в тесті-опитувальнику, були спрямовані на самооцінювання майбутніх учителів музичного мистецтва. Також на цьому етапі діагностики було застосовано заповнення карти «Спостереження за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування творчої активності за першим показником *творчо-активізаційного критерію*» (Додаток О).

Аналізуючи відповіді на *тест-опитувальник* «Спроможність студентів до творчих проявів» за першим показником *творчо-активізаційного критерію*, можна зробити висновок про те, що під час навчання, а також проведення уроків у школі, студенти творчо виявляють себе в одному, як правило, виді діяльності. В одних – це виконання творів на музичному інструменті з використанням елементів імпрровізаційності, в інших – музично-оцінна

діяльність чи композиційна діяльність або методична творчість тощо. Більшість студентів відносять себе до низького рівня розвитку імпровізаційних навичок. Незначна частина студентів здатні ініціювати постановку на уроках мистецтва творчих задач та пошук оригінальних шляхів і способів їх вирішення. Відмічаємо бажання студентів дізнатися якомога більше про авторів та виконавців творів.

Одночасно із впровадженням цієї діагностичної методики за діями студентів спостерігала група експертів, яка складалася з методистів та учителів музичного мистецтва. Характеристики, надані експертами щодо діагностування творчої активності студентів на уроках музичного мистецтва під час проходження практики, у більшості підтвердили основні відповіді, які сформулювали студенти у листі-опитувальнику.

З метою визначення рівнів прояву *другого показника творчо-активізаційного критерію* вивчалася «здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до добору мистецького матеріалу для співтворчості».

Для об'єктивного оцінювання було використано тест-опитувальник «Спроможність студентів до творчих проявів за другим показником перетворювального критерію» (Додаток П). Питання, які пропонувалися студентам в тесті-опитувальнику, були спрямовані на самоцінювання майбутніх учителів музичного мистецтва за другим показником творчого критерію – здатність застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками. Загальна сума набраних балів мала показати рівень творчого потенціалу студентів за другим показником перетворювального критерію в результаті їх самоаналізу. Як і під час дослідження першого показника, експерти були залучені до заповнення карти «Спостереження за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування творчої активності» (Додаток Р).

За результатами діагностики можемо констатувати перевагу низького рівня сформованості в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності за *творчо-активізаційним* критерієм, що свідчить про важливість розвитку у студентів творчої активності у різних видах діяльності, здатності до інтерпретації та імпровізації, а також до застосування інноваційних форм і методів роботи.

Узагальнені результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за двома показниками *творчо-активізаційного* критерію представлено в табл. 3.8.

За першим показником високий рівень було виявлено у 16,1% студентів; середній рівень цього показника виявлено у 45,4% студентів; низький рівень виявлено у 38,5% студентів. За другим показником високий рівень було виявлено у 16,1% студентів; середній – у 44,6% студентів; низький – у 39,3% студентів.

Загальний рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за *творчо-активізаційним* критерієм такий: на високому рівні – 16,1% студентів; на середньому – 45% студентів; на низькому рівні – 38,9% студентів.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за творчо-активізаційним критерієм

Рівні /Критерії	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, здатність до самопрезентації,	50	38,5	59	45,4	21	16,1

імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення.						
Здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості.	51	39,3	58	44,6	21	16,1
<i>Середнє значення</i>		<i>38,9</i>		<i>45</i>		<i>16,1</i>

Для отримання інформації щодо рівня прояву у студентів *першого показника рефлексивно-коригувального критерію* «здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і досягнень учнів» було розроблено і запропоновано анкету «Здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку» (Додаток С).

Аналіз відповідей студентів на питання анкети засвідчив, що більшість з них вважають готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим компонентом професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Проте, відповіді на питання про здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями, засвідчили перевагу низького і середнього рівнів цієї здатності. До того ж, зроблено висновок про те, що рефлексія недостатньо усвідомлюється студентами як необхідна здатність до

самооцінки освітніх здобутків та самовдосконалення. Слід зауважити, що свої недоліки майбутні вчителі музичного мистецтва розподілили з урахуванням відповідних музичних і педагогічних досягнень, зважаючи на: недостатній рівень музичної освіченості та практичної вправності (умінь професійно співати, грати на музичному інструменті) і недостатній рівень умінь стосовно художньої взаємодії з учнями.

Для отримання інформації щодо рівня прояву у студентів *другого показника рефлексивно-коригувального критерію* «здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, створення програми самовдосконалення» було розроблено і запропоновано опитувальний лист для студентів «Моя програма самовдосконалення для підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку» (Додаток Т).

Аналіз результатів діагностики за цим показником засвідчив, що незначна кількість студентів усвідомлюють необхідність розробки таких програм, але більшість вважають, що не здатні створювати проекти професійного самовдосконалення, відчуючи значні проблеми у зв'язку з труднощами ідентифікації себе з реальністю.

Узагальнені результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за двома показниками рефлексивно-коригувального критерію представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за рефлексивно-коригувальним критерієм

	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних	51	39,2	64	49,2	15	11,6

якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку						
Здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, створення програми самовдосконалення	53	40,8	65	50	12	9,2
<i>Середнє значення</i>		<i>40</i>		<i>49,6</i>		<i>10,4</i>

За даними таблиці 3.9. високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за першим показником рефлексивно-коригувального критерію «здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень та досягнень учнів» продемонстрували 11,6% студентів. Середній рівень сформованості зазначеної готовності продемонстрували 49,2% студентів. Низький рівень продемонстрували 39,2% студентів.

За другим показником рефлексивно-коригувального критерію «здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення» високий рівень виявлено у 9,2% респондентів; 50,0% - середній рівень та 40,8% - низький рівень. Узагальнені результати за рефлексивним критерієм наступні: високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку виявлено у 10,4% респондентів; середній рівень – у 49,6% респондентів; низький рівень – у 40% респондентів.

За результатами діагностування рефлексивно-коригувального критерію можна зробити такі висновки:

– значна частина студентів (39,2%) не здатні до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку;

– 40,8% студентів не усвідомлюють важливість підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення, що окреслює перспективні напрямки підготовки студентів у цьому аспекті.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив визначити загальні рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. У таблиці 3.10. подано результати констатувально-діагностичного етапу експерименту щодо визначення загальних рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Таблиця 3.10

Результати констатувального експерименту

Критерії/Рівні	Низький %	Середній %	Високий %
Мотиваційно-ціннісний	30,7	45,8	23,5
Пізнавально-оцінний	33,5	41,9	24,6
комунікативно-експресивний	34,6	48,1	17,3
Творчо-активізаційний	38,9	45	16,1
Рефлексивно-коригувальний	40,0	49,6	10,4
Середнє значення	35,5	46,1	18,4

Як свідчить аналіз результатів констатувально-діагностичного етапу експерименту, більшість студентів мають середній та низький рівні сформованості готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Студенти переважно на середньому – 46,1% та низькому – 35,5% рівнях сформованості зазначеної готовності. Тільки 18,4% студентів знаходяться на високому рівні сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками.

Узагальнення результатів проведеного констатувального експерименту засвідчило необхідність у формуванні усіх компонентів досліджуваної готовності для досягнення продуктивності в музично-освітній роботі з учнями-підлітками у сфері художнього спілкування.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками є складним і динамічним утворенням, що знаходиться у стадії постійного розвитку. У процесі навчання в ЗВО здобувачам необхідно створити такі умови професійної підготовки, які б стимулювали процес формування у них готовності до художньої взаємодії з підлітками.

Експериментальна робота з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відбувалась на формувально-реалізаційному етапі дослідження, шляхом проведення формувального експерименту, який тривав протягом 2023–2024 н.р. у природних умовах освітнього процесу на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та в ННІ Педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

В експерименті взяли участь 117 осіб (59 осіб – студенти експериментальної групи (ЕГ), 58 осіб – студенти контрольної групи (КГ)).

Метою формувального експерименту стало впровадження методики у процес фахової підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, представленої у вигляді розробленої методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, перевірка її результативності та ефективності.

Завдання, які необхідно було вирішити на цьому етапі:

– розвиток у студентів ціннісного ставлення до мистецтва, до майбутньої музично-педагогічної діяльності, стійких професійних мотивів і потреби в організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку, в оволодінні засобами та формами художньої взаємодії, прагнення у підвищенні професійної майстерності;

– оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва знаннями та уміннями щодо організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

– розвиток комунікативно-експресивних якостей та оволодіння засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційних станів учнів.

– формування спроможності студентів до активізації власних творчих проявів, до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, здатності до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань, постановки проблемних, творчих завдань та активізації учнів на спільне, оригінальне їх вирішення.

– розвиток у студентів здатності до рефлексії особистісних і професійних якостей, самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями та усвідомлення важливості створення програми самовдосконалення.

Відбір контингенту для участі у формувальному експерименті було здійснено з урахуванням приблизно однакового рівня фахової підготовки, виявленої під час проведення констатувального експерименту. Освітній процес із впровадженням експериментальної роботи зі студентами за розробленою методикою здійснювався після попереднього обстеження їхніх знань, виявлення у них ставлення до музичного мистецтва, музично-педагогічної діяльності, визначення розуміння важливості і необхідності бути готовими до організації художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва.

Узагальнені результати діагностики готовності студентів ЕГ та КГ до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (констатувальний зріз) представлено у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Результати діагностики рівнів сформованості у студентів ЕГ та КГ готовності
до художньої взаємодії з учнями підліткового віку
(констатувальний зріз)

Рівні Критерії	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно- ціннісний	17	28,8	18	31,1	28	47,5	27	46,5	14	23,7	13	22,4
Пізнавально- оцінний	19	32,2	20	34,4	25	42,4	24	41,4	15	25,4	14	24,2
комунікативно- експресивний	21	35,6	19	32,7	28	47,5	28	48,3	10	16,9	11	19
Творчо- активізаційний	22	37,3	23	39,7	27	45,8	26	44,8	10	16,9	9	15,5
Рефлексивно- коригувальний	24	40,7	23	39,6	29	49,1	29	50	6	10,2	6	10,4
Середнє значення	34,9		35,5		46,5		46,2		18,6		18,3	

Як видно із таблиці, експериментальна і контрольна групи на початку експериментальної роботи мають приблизно однаковий рівень сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками, що дає можливість у подальшому простежити об'єктивну динаміку змін кожного компонента структури досліджуваної готовності у результаті впровадження моделі в освітній процес.

Сутність авторської методики полягає у поетапному формуванні в майбутніх учителів визначених якостей та здатностей, в активізації та розвитку структурних компонентів готовності.

На всіх етапах експериментальної роботи особливо з формування мотиваційного компонента зазначеної готовності, реалізовувалась педагогічна умова – створення емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища. .

Для реалізації моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками в дослідженні було визначено *три етапи: спонукальний, гностичний, результативний*. Поділ на етапи мав умовний характер, оскільки фахова підготовка під час експерименту здійснювалася комплексно.

Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на досягнення результату – сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відповідно до розробленої моделі формування зазначеної готовності. Відповідно до мети і завдань кожного з етапів формувального експерименту добиралися форми і методи експериментальної роботи зі студентами. Зокрема, нами було запропоновано різноманітні активні форми методичної роботи: творчі, ігрові, комунікативні та інтерактивні. Було зроблено акцент, що активні методи спрямовані на здобуття знань завдяки самостійній роботі. Інтерактивні форми передбачають спільну роботу учасників освітнього процесу. Таким чином, у процесі впровадження розробленої моделі майбутні вчителі музичного мистецтва проходили 3 етапи, які забезпечували формування визначених у першому розділі дисертації компонентів готовності (мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого, рефлексивного).

Під час формування визначених компонентів враховувалися запропоновані й обґрунтовані педагогічні умови, принципи, а також застосовувалися відповідні методи.

Перший етап – спонукальний. Метою цього етапу є розвиток у студентів ціннісного усвідомлення сутності і значення проблеми художньої взаємодії з учнями та формування у них стійких професійних мотивів і потреби у готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. На цьому етапі особливо значущим стало формування в майбутніх учителів ціннісного

ставлення до музичного мистецтва, до майбутньої музично-педагогічної діяльності, розвиток потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками, до оволодіння методами встановлення сприятливого емоційно-творчого контакту, ознайомлення студентів з сутністю понять «художня взаємодія», «художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», «готовність вчителя до художньої взаємодії з підлітками», прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

Для реалізації мети вирішувалися такі завдання:

- формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва та усвідомлення суспільно значимої цінності професії вчителя музичного мистецтва;
- мотивація до усвідомлення специфіки діяльності вчителя музичного мистецтва та значення готовності його до художньої взаємодії з підлітками;
- формування установки на вдосконалення музично-освітнього процесу;
- розвиток потреби у формуванні готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;
- розвиток мотивації до усвідомленого самоаналізу.

Зазначимо, що під час проведення першого етапу увага приділялась формуванню всіх компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками з наданням *переваги - мотиваційному та пізнавальному*. Оцінювання компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на принципи особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, позитивного емоційного контакту, рефлексивності.

На першому (спонукальному) етапі формувального експерименту для успішної організації й отримання результативності впровадження авторської методики відбувалася реалізація таких педагогічних умов: як створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового

віку, на ціннісне осягнення музичного мистецтва та розвиток стійкої потреби в оволодінні засобами та формами художньої взаємодії з підлітками; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у культуро-творчому процесі, стимулювання майбутніх учителів до творчої самореалізації.

Специфіка завдань кожного етапу обумовила вибір відповідних форм і методів навчання.

Для вирішення завдань спонукального етапу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку використовувалися такі *методи стимулювально-проективного блоку*: метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень студентів після відвідування концертів; прийом вербалізації почуттів, що виникли після сприймання твору; методи стимулювання зацікавленості в діяльності вчителя музичного мистецтва, метод збирання «кошика» вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями на уроці; аналіз змісту художньої взаємодії вчителя і учнів на уроці; проблемні завдання; дискусії; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкетування; метод рефлексивних запитань.

В організації роботи студентів використовувалися такі *форми роботи*: інтеграція аудиторних і позааудиторних форм, лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття з музичного інструменту, відвідування шкіл, майстер-класів, які проводили учителі музичного мистецтва та викладачі, відвідування концертів, зустрічі з випускниками, які мають певні професійні досягнення тощо. Серед форм особлива увага приділялась діалоговим формам взаємодії.

Перший етап мав на меті розвиток у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва та усвідомлення суспільно значимої цінності професії вчителя музичного мистецтва, специфіки його діяльності та важливості готовності до художньої взаємодії з підлітками. При цьому студенти глибоко і всебічно ознайомлювалися із сутністю та змістом категорії «художня взаємодія».

На цьому етапі було здійснено актуалізацію ціннісної сутності змісту професійно орієнтованих дисциплін, а саме: надання пріоритетного значення під час вербальної інтерпретації аксіологічній складовій змісту музичних творів, створення ціннісно-сміслових навчальних ситуацій під час лекційних і практичних занять, спрямування уваги студентів під час проходження педагогічної практики на важливість формування в учнів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, надання майбутнім учителям музичного мистецтва в освітньому процесі широкої можливості вибору музичних творів, які відповідають не тільки їхнім виконавським можливостям, але й бажанням і смакам. Важливим також було залучення студентів до музично-виконавської діяльності шляхом підготовки їх до участі в концертах, фестивалях-конкурсах, мистецьких проєктах, що сприяло активному формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою формування у студентів професійно-ціннісного ставлення до педагогічної професії та усвідомлення її соціальної значущості було запропоновано написати есе на тему: «Вчитель музичного мистецтва як провідник у світ добра і краси». Виконуючи завдання, студенти осягали функції вчителя музичного мистецтва, замислювались над своїм покликанням – навчити учнів розуміти та любити музику, естетично ставитись до прекрасного навколо себе, прагнути самому творити красу через мистецьку діяльність.

У зв'язку із цим важливим на цьому етапі було формування у здобувачів інтересу і бажання до музично-педагогічної роботи. Насамперед, зусилля експериментаторів було спрямовано на розвиток ідеальних уявлень студентів про прекрасне в мистецтві, комунікативну функцію музики, її активно-діалогову природу, та більш вагомий вплив музики, аніж слова, на почуття і думки учнів. З цією метою студенти залучалися до емоційно-оцінного заглиблення у різноманіття музичної спадщини шляхом організації слухання музичних творів на індивідуальних та групових заняттях, готували презентації з демонстрацією «художньої біографії» улюблених творів. На індивідуальних заняттях відбувався перегляд відеозаписів концертних виступів вокалістів та

інструменталістів–виконавців, а також відомих диригентів хорових колективів із наступним обговоренням стилю та манери виконання, емоційності та артистизму, невербальних виражальних засобів. Такі форми роботи впливали на формування ціннісних орієнтацій студентів у світі мистецтва, культури почуттів, музичного сприймання, збагачували музично-естетичний досвід, стимулювали до вдосконалення музично-виконавських, музично-педагогічних знань, умінь та сприяли зростанню рівня відповідальності в процесі навчання.

Цікавими були виконання завдань щодо створення колекцій з улюблених музичних творів за певними ознаками, наприклад: спільність чи протилежність настроїв музичних творів, улюблені твори конкретного композитора, спільний жанр у творах різних композиторів. Головним було те, що до цих колекцій мали увійти твори, які подобаються студенту.

Цільовою установкою для досягнення поставлених завдань була спрямованість свідомості здобувачів на перспективу бути цікавим, грамотним, професійним організатором художньої взаємодії з учнями підліткового віку. На цьому етапі формуються ціннісні орієнтації студентів, що передбачає вироблення ставлення до особистісно-професійних цінностей, і стимулює їх інтерес до самовираження в музичній діяльності. Серед завдань, які сприяли розвитку позитивного та усвідомленого ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності та осмисленню провідних компетентностей вчителя, які необхідно набути в процесі навчання, студенти сприйняли завдання щодо визначення місця готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками у системі його професійних компетентностей. Студенти малювали «сонечко з променями». Біля кожного променя необхідно було написати найбільш важливу професійну компетентність учителя музичного мистецтва, а в центрі сонечка розмістити ту компетентність, яка, на думку студента, є найбільш значимою у професійній діяльності вчителя. Далі необхідно було виділити кольором ті компетентності, які студенти вважають недостатньо сформованими у себе. Такий прийом використовувався як елемент рефлексивної самодіагностики. Аналіз виконаного завдання засвідчив, що

більшість студентів написали у центрі сонечка готовність учителя до взаємодії, співробітництва, співтворчості з учнями, вважаючи цю компетентність такою, що забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя в цілому.

З метою усвідомлення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва та важливості його готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками студенти відвідували уроки музичного мистецтва в 5-7 класах, які проводили досвідчені вчителі. Спостерігаючи за діяльністю вчителя на уроці, студенти мали проаналізувати та визначити, що необхідно знати і вміти вчителю музичного мистецтва для результативної художньої взаємодії з підлітками. У процесі спостереження студенти фіксували, а потім аналізували у своїх звітах отримані дані з подальшим обговоренням виконаних завдань на заняттях з Методики музичного виховання (Методики музичної освіти). При цьому студенти характеризували найбільш важливі знання і вміння вчителя та порівнювали ступінь їх сформованості у власній підготовці.

Студенти відвідували також заняття гуртків, щопроводилися в позаурочний час, а також конкурси, концертні виступи учнів, спостерігаючи моменти художньо-педагогічного спілкування і взаємодії учителя з підлітками. Методи спостереження та збирання «кошика вражень» допомагали студентам усвідомленню ролі вчителя в організації художньої взаємодії з учнями, важливості володіння вчителем комунікативною культурою, ефективними прийомами, методами організації спільної художньої діяльності.

Круглі столи, проведені після відвідування уроків, були спрямовані на спілкування студентів і вчителів, у процесі чого обговорювалися особливості сучасного уроку музичного мистецтва, визначалися актуальні проблеми, які стоять сьогодні перед освітянами у мистецькій сфері, характеризувалися компетентності, якими має сьогодні володіти вчитель.

Цікавим для студентів виявилось завдання на створення «Дерева готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями», яке мало представляти собою виконане графічне зображення у вигляді дерева з гілками, де гілки – це компоненти, з яких складається ця здатність вчителя, і які треба сформувати, а

листочки – як способи формування цих компонентів. Вершина дерева – це і є готовність майбутнього вчителя до художньої взаємодії з учнями. Після виконання кожним студентом цього завдання було проведено дискусію, де студенти обговорювали, чому досягнення мети – формування готовності до художньої взаємодії з підлітками – є важливою для Вас? Що заважає Вам у досягненні цієї мети? Що треба зробити, щоб подолати труднощі у досягненні мети? Хто може допомогти Вам у цьому? Таким чином, завдання «Дерево готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями» сприяло усвідомленню студентами мети формування зазначеної готовності та розробці траєкторії її досягнення.

Ефективним на першому етапі формувального експерименту став метод проведення дискусій, під час яких майбутні вчителі музичного мистецтва висловлювали різні точки зору на певні проблеми. Відповідаючи на запитання: «Яким ви бачите сучасного вчителя музичного мистецтва?», «Які, на вашу думку, особистісні і професійні якості сучасного вчителя музичного мистецтва складають його педагогічний імідж?», «Як можна досягти гармонії у стосунках вчителя й учнів у різних ситуаціях музично-освітнього процесу?» «Як зробити урок цікавим?», «Як зробити вчителя авторитетним»? Які проблеми виникали у вас у процесі художньої взаємодії під час проходження практики в школі?» «Які поради ви можете дати студентам молодших курсів для розвитку у них професійних і особистісних якостей для результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку?», студенти реалізовували право на особистісну думку. Під час таких дискусій викладач активізовував комунікативну спроможність студентів, намагаючись створити сприятливу психологічну атмосферу, знявши певні бар'єри, невпевненість, налаштовуючи на творче мислення і творчу роботу.

З метою усвідомлення важливості формування в майбутнього вчителя готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ряд завдань було спрямовано на аналіз комунікативних ситуацій у процесі спостереження за організацією вчителем художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного

мистецтва. Завдяки виконанню таких завдань підвищувався рівень мотиваційної спрямованості студентів на необхідність встановлення емоційно-психологічного контакту з учнями, важливість розвитку у себе таких особистісних якостей як толерантність, гуманність, емпатія, комунікативність, емоційна гнучкість, здатність до емоційної саморегуляції. Результатом проведеної роботи було накопичення студентами позитивних мотивів, ціннісних смислів художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Протягом першого етапу експериментальної роботи здійснювалася мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомленого самоаналізу шляхом активізації процесів рефлексії, актуалізації рефлексивного контролю, осмислення власної особистості крізь призму особистісних і професійних якостей, що формуються у процесі навчання.

Під час організованих діалогів, дискусій, обговорень, що супроводжувались критикою, оцінкою, рефлексивним аналізом, кожен мав змогу побачити самого себе очима іншого. До того ж, така діяльність, що спрямовувалась на оволодіння рефлексивним аналізом, вимагала осмислення і розуміння діяльності іншого.

Ефективним на цьому етапі був прийом заохочування студентів щодо постановки запитань до самого себе, наприклад: «Чи правильно я роблю?», «Як це роблять інші?», «Які результати я можу отримати?» «Чи буде подобатися це учням?», «Чому саме так, а не інакше?», «Навіщо це мені?», «Чого я маю досягти?» тощо.

Таким чином, важливим пріоритетом у роботі викладачів на цьому етапі було сприяння накопиченню студентами позитивних емоційно-ціннісних смислів щодо важливості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. У процесі виконання різних завдань, вправ, проведення сприймання музичних творів, організації дискусій, обговорень викладач демонстрував зразки поваги до висловлювань студентів, до їх почуттів, емоцій, формував стосунки співпраці, взаєморозуміння, що сприяло саморозкриттю студентів у процесі взаємодії. Завдання викладача при

цьому – спонукати здобувачів до музично-освітньої діяльності, використовуючи різні форми навчання й посилюючи мотиви орієнтації їх на художню взаємодію з учнями підліткового віку.

Одночасно викладачі орієнтували здобувачів на важливість здійснення самоконтролю й самооцінювання з метою досягнення результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

На основі спостереження за перебігом першого етапу формувального експерименту можемо відзначити, що результатом *спонукального етапу* стало зростання:

- професійно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності, потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи з підлітками, прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення;

- рівня усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками та мотиваційної спрямованості на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями;

- прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

Другий етап формувальної роботи – гностичний, метою якого є розширення і поглиблення компетентностей студентів на основі засвоєння ґрунтовних знань, оволодіння сучасними методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, розвиток комунікативно-експресивних якостей, оволодіння способами ефективної художньо-педагогічної комунікації, розвиток здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів. На цьому етапі у межах організаторської, музично-теоретичної, практичної, музично-творчої, комунікативної діяльності формувалися ключові компетентності майбутнього вчителя музичного

мистецтва. Важливим також було поступове оволодіння студентами рефлексією власної діяльності.

Завданнями цього етапу стали:

- розвиток активності студентів, спрямованої на розширення знань стосовно організації художньої взаємодії з підлітками;
- глибоке пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи;
- оволодіння студентами сучасними знаннями, методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку;
- розвиток комунікативно-експресивних якостей студентів, оволодіння ними засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації, техніками емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

На другому етапі увага приділялася усім компонентам структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку з наданням переваги пізнавально-оцінному та комунікативно-експресивному компонентам. Оцінювання цих компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на *принципи*: інтегративності, позитивного емоційного контакту, рівноправного партнерства у діалозі, рефлексивності.

Для забезпечення успішності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на другому етапі відбувалася реалізація таких *педагогічних умов* як створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку; посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи, оволодіння студентами методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку; активізація комунікативної спроможності та здатності студентів до емоційно-

вольової саморегуляції шляхом застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання.

Цілісність формувальної роботи на гностичному етапі досягалася на основі забезпечення взаємовпливу та взаємозумовленості аудиторної й позааудиторної діяльності, що передбачало стимулювання особистісної зацікавленості студентів у ефективній художній взаємодії з підлітками.

Активізація комунікативної спроможності та здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування в освітньому процесі інтерактивних методів – важлива педагогічна умова, що реалізовувалась через виявлення комунікативних аспектів ціннісної сутності музичного мистецтва, діалогізацію освітнього процесу, формування у майбутнього вчителя мобільності, гнучкості, через формування умінь встановлювати контакти з учасниками художньої взаємодії як на уроках, так і в позакласній роботі на основі поставлених художніх завдань, через володіння собою в непередбачуваних емоційних ситуаціях, через здатність впливати на емоційний стан учнів, застосовуючи сугестивні впливи за допомогою гучності голосу, виразної інтонації, темпу, ритму мови, тембру, жестів, міміки, рухів тощо.

Засобами реалізації завдань *гностичного етапу* формувального експерименту були такі методи пізнавально-адаптивного блоку, які спрямовані на пошук ефективних методів і прийомів художньо-педагогічного спілкування у художній діяльності з учнями. Ці *методи* інтегруються у *пізнавально-адаптивному блоці*: інтерактивні методи (дискусія, діалог, ігрові технології, «круглий стіл», ситуаційний аналіз, «мозковий штурм» та ін.), метод вирішення проблемної ситуації; метод моделювання ситуації художньої взаємодії; метод проєктування різних видів спільної художньої та комунікативної діяльності майбутнього вчителя й учнів з подальшим аналізом методів, прийомів художньої взаємодії; методи стимулювання зацікавленості в діяльності вчителя музичного мистецтва; метод збирання «портфоліо» вчителя (збирання «музичних колекцій» цікавого музичного репертуару); метод «скарбнички»

(збір цікавих методів, прийомів, форм, технологій для організації художньої взаємодії з підлітками); проблемні завдання; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ та інші. Методи, що використовувалися на цьому етапі, сприяли оволодінню студентами необхідними компетентностями та адаптації майбутніх музикантів-педагогів до умов організації художньої взаємодії з підлітками під час проходження практики у школі.

В організації діяльності студентів використовувалися такі *форми роботи* як лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття, робота в групах, робота в парах, навчальна гра, семінар-диспут, відвідування уроків у школах, комунікативний тренінг, майстер-класи, відвідування концертів, зустрічі з випускниками-практиками.

Експериментальна методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку передбачала впровадження визначених і обґрунтованих форм і методів роботи шляхом змістового доповнення фахових дисциплін (Методика музичного виховання, Методика музичної освіти, Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», Інноваційні технології в мистецькій освіті, Педагогіка мистецтва, Методика гурткової роботи, Хоровий клас і робота з хором, Хорове диригування, Постановка голосу, Основний музичний інструмент).

Головною метою дисциплін з методичною складовою було формування методичної компетентності та позитивної мотивації студентів на художню взаємодію з підлітками на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Підґрунтя цієї компетентності складають знання методологічних, теоретичних основ навчання музики, оволодіння студентами сучасними знаннями, методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а також уміння реалізовувати ці знання у практичній діяльності, виконувати основні професійні функції: дидактичну, розвивальну, комунікативну, художньо-педагогічну, гностичну. Активна теоретико-практична підготовка студентів з метою підвищення рівня професійно спрямованих знань щодо сутності й

значення художньої взаємодії з учнями, оволодіння прийомами, методами, технологіями її організації відбувалася у ході викладання курсу «Методика музичного виховання» («Методика музичної освіти»), де модуль «Вимоги до підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва» був розширений за рахунок уведення наступної проблематики:

- Художня взаємодія учасників музично-освітнього процесу як педагогічна проблема. Складові елементи художньої взаємодії;

- Готовність вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями як складова його професійної майстерності. Структура готовності вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями;

- Особливості художньої взаємодії вчителя з учнями підліткового віку;

- Методи і форми організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

- Художньо-педагогічне спілкування та його структура;

- Комунікативні уміння вчителя музичного мистецтва;

- Техніки організації міжособистісного спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин (комунікативні тренінги).

Ефективною виявилася інтеграція змісту дисциплін навчального плану підготовки здобувачів за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Зокрема, було здійснено інтеграцію дисциплін на декількох рівнях. Перший рівень передбачав інтеграційну взаємодію між дисциплінами у формі міжпредметних зв'язків, які характеризують як взаємне узгодження навчальних програм, що зумовлене системою наук і дидактичною метою. Другий рівень забезпечував внутрішньо-дисциплінарний синтез, що дає можливість враховувати диференціацію знань.

За таких умов відбувалося узгоджене використання ідей різних наук, навчальних дисциплін, створювалися більш ефективні умови для досягнення цілісності та взаємоузгодженості дисципліни фахової підготовки студентів уз проблеми художньої взаємодії.

Практичні заняття з фаху були спрямовані на формування умінь усвідомленого вибору засобів, прийомів, методів для забезпечення результативності художньої взаємодії з учнями-підлітками через моделювання конкретних педагогічних ситуацій. На практичних заняттях використовувалися відеоматеріали з фрагментами уроків, майстер-класів учителів музичного мистецтва, після чого відбувалося обговорення та аналіз ефективних методів та прийомів, які використовував учитель на уроках та позакласній роботі. Також на практичні заняття запрошувалися вчителі музичного мистецтва для участі в круглих столах, де обговорювалися проблемні питання стосовно організації вчителем ефективної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, проводився аналіз чинних нормативних освітніх документів, навчально-методичного забезпечення учителів музичного мистецтва, характеристика музичного репертуару тощо.

Акцентація уваги на діалогічній взаємодії викладачів і студентів, студентів та учнів стала важливою для організації освітнього процесу з погляду на позиції суб'єкт-суб'єктних, особистісно-рівноправних відносин та створення сприятливих умов для співпраці. Активізовані механізми суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяли узгодженості дій викладача і студентів, студентів і учнів на когнітивному, емоційному, мотиваційному, діяльнісному рівнях та знаходило відображення у посиленні взаєморозуміння, співпереживання, співпраці й спільного захоплення художнім процесом.

На цьому етапі увага спрямовувалась на усвідомлення студентами ролі вербальних комунікативних умінь, а саме організації мовлення, орієнтації в ситуації спілкування, мовленнєвого впливу та невербальних засобів комунікативного впливу (володіння голосом, жестами, мімікою, пантомімікою); на встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; на формування здатності до самоаналізу, комунікативної рефлексії, оцінки своєї підготовки до спілкування.

У процесі експериментальної роботи у студентів формувалися уявлення про взаємодію, що відбувається між автором твору і слухачами, які сприймають цей твір.

Практико-орієнтований характер формувального експерименту мотивував студентів до активного ознайомлення з програмами з мистецтва для 5-9 класів, що розроблені відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти і ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, та до аналізу шкільних підручників, навчальних планів, а також освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі проведення індивідуальних занять відбувався обмін безпосередніми емоційними враженнями між викладачем і студентами, котрі виникають у процесі сприйняття конкретно-чуттєвого змісту музичного образу, що стає основою повноцінного оволодіння музичним твором, а також впливає на розвиток у майбутнього вчителя таких особистісних якостей, як емпатія, рефлексія тощо.

Опосередкований педагогічний вплив, спрямований на взаємодію студента з твором музичного мистецтва, став важливим засобом формування у нього комунікативних умінь на індивідуальних заняттях. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів вербальними засобами, переслідуючи мету – зробити доступним і зрозумілим для учнів музичний твір – передбачає словесне розкриття його художніх переваг. Методами вербальної художньо-педагогічної інтерпретації музики виступили такі як його аналіз, порівняння, добір художніх асоціацій.

У процесі індивідуальних занять студенти послідовно оволодівали комунікативними вміннями, необхідними для художньо-педагогічного спілкування. Зокрема, володіння голосом як засобом комунікації, а також диригентськими жестами є важливими засобами комунікативної взаємодії вчителя музичного мистецтва.

На індивідуальних заняттях у процесі формувального експерименту викладачі створювали сприятливу творчу атмосферу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, що сприяло формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва умінь встановлювати гуманні, доброзичливі відносини з учнями.

З метою набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду художньо-педагогічного спілкування і розвитку комунікативних умінь на цьому етапі також застосовувалися такі методи роботи: розв'язання проблемних ситуацій, бесіди, дискусії, рольові ігри, тренінги, комунікативні вправи, моделювання комунікативних ситуацій художньо-педагогічного спілкування. Створення конкретних комунікативних ситуацій передбачало розвиток умінь критично оцінювати власні дії, апробовувати та використовувати різні способи оптимального вирішення художньо-комунікативних проблем. Реалізація цих методів сприяла розвитку комунікативно-експресивних якостей, вміння здійснювати аналіз, самоконтроль, емоційну саморегуляцію та відчувати й регулювати емоційний стан учнів. Завдяки цим методам у студентів відмічалось підвищення рівня мотивації до налагодження контакту з іншими учасниками взаємодії, розвивалась здатність до емпатії, а також умінь конструювати та регулювати процес взаємодії у змінних ситуаціях освітнього процесу.

У якості самостійної роботи студентам пропонувався для ознайомлення та аналізу ряд інформаційних джерел, що стосуються проблеми спілкування та питань комунікативності музичного мистецтва (Адель Фабер, Елейн Мазліш «Як говорити, щоб діти нас слухали. Як слухати, щоб діти з нами говорили» [1]; Борг Джеймс «Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування» [4]; Роудз Марк «Як розмовляти з ким завгодно. Впевнене спілкування в будь-якій ситуації» [23]).

Так, студентам було запропоновано ознайомитись з книгою відомого американського письменника і психолога Дейла Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей» та проаналізувати визначені автором правила спілкування

[13]. Книга засновника концепції безконфліктного спілкування викликала інтерес у студентів, особливо ідеї Д.Карнегі про те, що у світі немає поганих людей, тому контакт знайти можна з кожним. У процесі занять студенти переконувалися, що часто неефективність взаємодії, у тому числі художньої, пов'язана з нерозвиненістю комунікативно-експресивних умінь, а також з недостатнім рівнем самоконтролю суб'єктів спілкування (невміння стримувати емоції, регулювати емоційні стани). Тому на другому етапі відбувалося активне оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації, техніками організації міжособистісного спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин. Позитивним є й те, що учасники комунікативної взаємодії мали можливість отримати оцінку поведінки від інших учасників, порівняти себе з оточуючими та спроектувати своє спілкування в майбутніх реальних ситуаціях.

Метою вправ «Комунікативного тренінгу» є розвиток комунікативної сфери, емоційної стійкості, навичок самоаналізу, впевненості у собі, доброзичливого ставлення один до одного, формування навичок комунікативної взаємодії, активізація творчого мислення

Таким чином, у результаті застосування комунікативних вправ майбутні вчителі музичного мистецтва набували здатності до зняття бар'єрів у процесі художньо-педагогічного спілкування, до саморегуляції емоційних станів та впливу на емоції учнів, що створює сприятливу атмосферу для художньої взаємодії.

До числа факторів, що визначають успішність художньої взаємодії вчителя музичного мистецтва з підлітками, на заняттях було також віднесено здатність керувати своїми емоціями й поведінкою відповідно до педагогічної ситуації.

Тому активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалася через формування вміння визначати й усвідомлювати найактуальніші цілі музично-педагогічної діяльності, свідомо обирати способи цієї діяльності; через формування вміння здійснювати самоаналіз/

В саморегуляції дуже важливим було визначено стійку емоцію вчителя як можна вважати один із психологічних факторів надійності, ефективності і успіху педагогічної діяльності в складних ситуаціях. Так, для успішної художньої взаємодії з учнями для вчителя велике значення мало оволодіння здатністю до сугестивних впливів, що здійснюються шляхом передачі власного емоційного стану за допомогою інтонації, темпу, ритму мови, тембру та гучності голосу, жестів, міміки, рухів. Володіння такими сугестивними компетенціями є обов'язковим компонентом педагогічної майстерності вчителя [9, С. 99].

Тому в межах гностичного етапу зі студентами було проведено *тренінги на емоційну саморегуляцію*, що сприяло розвитку в майбутніх учителів здатності керувати власними емоціями, запобіганню напруженості, розумінню емоційних проявів учнів, здатності співчувати та співпереживати іншим.

Відбувалося закріплення позитивної установки мобілізуючого типу, підвищення почуття впевненості у собі (наприклад: «Я впораюсь», «Я зможу досягти мети», «Я все можу», «Я можу все вивчити» тощо); гармонізація та активація емоційно-афективних процесів, особливо у ситуаціях, пов'язаних із ризиком, дефіцитом часу на здійснення необхідних професійних дій (уміння уявити собі образ (роль); підвищення рівня зосередженості під час підготовки до виконання певної діяльності (цілеспрямоване уявлення ситуацій); прискорення переходу до відпочинку після значних навантажень у процесі навчання (використання засобів відволікання в ситуаціях, коли активні методи саморегуляції використати доволі важко; свідоме керування м'язовим тонусом; подих як засіб саморегуляції).

У кожний період експериментальної роботи значна увага приділялась проходженню студентами одного з видів педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Оволодіння основними функціями діяльності вчителя музичного мистецтва вимагало активного залучення студентів до організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Аналіз результатів педагогічної практики в основній школі засвідчив підвищення рівня ціннісно-мотиваційної спрямованості студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, усвідомлення значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційної спрямованості на оволодіння студентами засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, розширення об'єму педагогічних знань і вмінь, опанування сучасними методами і технологіями художньої взаємодії, засобами художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності. Поступово розвивалися комунікативно-експресивні якості, емоційні та етичні характеристики комунікативної взаємодії, здатність до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Результати дослідження засвідчили, що найуспішніше сформувалися мотиваційний, пізнавальний та комунікативний компоненти. Пояснюємо це тим, що значну увагу на спонукальному та гностичному етапах було приділено методам стимулювально-проективного та пізнавально-адаптивного блоку. Менш ефективно сформувалися творчий активізаційний та рефлексивний компоненти готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками. Це пояснюється тим, що зазначеним компонентам більше уваги було приділено на третьому, результативному етапі, де використовувалися методи рефлексивно-результативного блоку.

Таблиця 3. 12

Результати діагностики сформованості у студентів ЕГ та КГ готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (контрольний зріз)

Рівні Критерії	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотивац-	8	13,6	15	25,9	29	49,1	27	46,5	22	37,3	16	27,6

ціннісний												
Пізнавал- оцінний	6	10,2	16	27,6	30	50,8	25	43,1	23	39	17	29,3
Комунікат- експресив.	4	23,7	17	29,3	30	50,9	30	51,7	15	25,4	11	19
Творчо- активізац-й	17	28,8	22	37,9	29	49,2	27	46,6	13	22	9	15,5
Рефлексив- коригувал.	20	33,9	22	37,9	31	52,5	29	50	8	13,6	7	12,1
Середнє значення	22		31,7		50,5		47,6		27,5		20,7	

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів засвідчив, що у формуванні в студентів експериментальної групи готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відбулися більш істотні зрушення, ніж у студентів контрольної групи: високого рівня в ЕГ досягло 26,8 % студентів, а в КГ - 20,7%, тобто у ЕГ динаміка зростання становить + 8,2; тоді як у КГ динаміка становить + 2,1. Також, відбулись вагомні зрушення ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного та комунікативно-експресивного компонентів ЕГ: на високому рівні за аксіологічним критерієм стало 37,3% (+13,6), за когнітивним – 39% (+13,6); за комунікативним – 25,4% (+8,5).

На основі спостереження за перебігом другого етапу формувального експерименту можемо відзначити, що *результатом гностичного етапу* стало зростання в майбутніх учителів музичного мистецтва показників когнітивного та діалогового критеріїв, а саме:

- розуміння студентами ключових понять проблеми художньої взаємодії;
- обізнаності в сучасних методах і технологіях організації художньої взаємодії з підлітками;
- спрямованості пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на збагачення знань;

- здатності до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності;

- усвідомлення сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії;

- розвиненості комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації;

- здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів, розвиненості емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії.

Третій (результативний) етап формувального експерименту. Мета цього етапу – досягнення ефективності музичних та методичних дій у формуванні в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності, в першу чергу, у безпосередній художній взаємодії з учнями-підлітками під час виробничої практики у закладах загальної середньої освіти.

Визначена мета вимагала вирішення завдань, спрямованих на активізацію:

- творчих проявів студентів у різних видах діяльності, розвитку у них здатності до імпровізації, самопрезентації, артистизму, постановки проблемних творчих завдань і організацію учнів на їх спільне, оригінальне вирішення;

- здатності до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможності до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості;

- здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і досягнень учнів у художній взаємодії, створення програми самовдосконалення.

На третьому етапі увага приділялася формуванню усіх компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку з наданням переваги *творчому та*

рефлексивному компонентам. Оцінювання цих компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на принципи: спонукання до художньо-творчого самовираження, принцип рівноправного партнерства у діалозі, принцип позитивного емоційного контакту, принцип діалогічної взаємодії, принцип рефлексивності.

Результативний етап передбачав більш високий і якісний рівень художньої взаємодії викладача і студентів, студентів і учнів як рівноправних партнерів суб'єкт-суб'єктного спілкування, реалізацію поставлених задач у процесі проходження виробничої педагогічної практики.

Для вирішення завдань цього етапу формувальної роботи дієвими були такі методи рефлексивно-результативного блоку: рольові ігри, створення портфоліо, комунікативні вправи, «мозковий штурм», міні-дискусії, діалог, метод педагогічної імпровізації, метод творчого вирішення ситуацій-завдань, метод моделювання та інтерпретації ситуацій художньої взаємодії; метод проблемних завдань, метод «скарбничка корисних ідей», сугестивні методи, методи стимулювання студентів до висловлювань, створення ситуації успіху у взаємодії, метод проєктів (творча розробка оригінальних моделей уроків, що забезпечують ефективну художню взаємодію з підлітками), презентації, рефлексивні бесіди, метод рефлексивного аналізу, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень.

В організації роботи студентів використовувалися такі *форми роботи*: індивідуальні, групові, лекції, практичні заняття, семінар-диспут, тренінги педагогічної імпровізації, тренінг толерантності, рефлексивний тренінг, майстер-клас, відвідування концертів, педагогічна практика в школі, «круглий стіл» (за результатами педагогічної практики).

На результативному етапі впровадження експериментальної методики важливим було набуття студентами-практикантами таких особистісних і професійно важливих якостей, як самостійність, відповідальність, ініціативність, креативність, критичність мислення, прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Для встановлення в музично-освітньому процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим є створення позитивної установки на художньо-педагогічне спілкування, занурення учасників спілкування у художньо-творчий процес вирішення поставлених завдань. Тому на цьому етапі формувального експерименту було здійснено стимулювання студентів до творчої самореалізації у різних видах діяльності на уроках музичного мистецтва.

Володіючи необхідним рівнем ціннісно-мотиваційної спрямованості, базовими інтегрованими знаннями, уміннями, компетентностями, що дозволяють майбутньому вчителю адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати музичні явища та передавати музичну інформацію, на уроках музичного мистецтва у 5 – 7 класах практиканти намагалися створювати ситуації творчої співбесіди, творчих діалогів, залучити учнів до художньо-творчого процесу та вирішення художньо-творчих задач.

Ефективним у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками виявився метод спільного творчого вирішення завдань, який використовувався студентами ЕГ у процесі обговорення результатів провердених уроків в основній школі. Наводимо приклади.

Ситуація 1. Студент-практикант не зміг добитися уважного емоційного сприйняття та художньо-педагогічного аналізу підлітками Увертюри до опери М. Лисенка «Тарас Бульба».

Необхідно з'ясувати, чи отримали учні від студента-практиканта цікаву, змістовну інформацію перед слуханням твору? Чи викликала вступна бесіда до твору емоційний відгук у підлітків? Запропонувати методи пояснення, порівняння, створення емоційного фону із застосуванням інших видів мистецтва або відеотехніки. Використати музейну технологію.

Ситуація 2. Студент не зміг добитися від учнів характеристики жанрових ознак творів різних видів мистецтва. Оцінити й обґрунтувати, які із запропонованих методів та форм роботи будуть ефективними у даній ситуації:

метод презентації, «мозковий штурм», проблемний метод, метод порівняння, метод співставлення, метод узагальнення, наочний метод.

Дієвим у процесі консультацій-тренінгів на виробничій педагогічній практиці виявився *метод педагогічної імпровізації*, застосування якого було необхідним за умови, коли пропонувалися такі ситуації художньої взаємодії, що виникали на уроках не заплановано, не передбачено. Студенти мали запропонувати комбінації дій, засновані на відомих методах, технологіях, або запропонувати власне вирішення ситуації художньої взаємодії. Вибір стратегії студента для вирішення ситуації художньої взаємодії був обумовлений психологічним станом учнів, умовами уроку, здатністю до комунікації, базовими знаннями студента, його творчим підходом, емоційною культурою тощо.

Спільне вирішення творчих завдань вимагало від учителя і учнів як суб'єктів взаємодії здатності розуміти й підтримувати навчально-творчі знахідки один одного. Емпатія – один з провідних компонентів професійної компетентності педагога, оскільки сприяє забезпеченню партнерських взаємин у вирішенні професійних педагогічних завдань.

Тому протягом терультивного етапу формувального експерименту для забезпечення емпатійності суб'єкт-суб'єктної взаємодії у студентів формувалася спостережливість як раціональна основа емпатії, а також здатність на емоційно-інтуїтивному рівні сприймати стан іншого й діяти відповідно у звичних обставинах і нестандартних ситуаціях.

У процесі спільного обговорення викладачем-методистом та студентами важливих методичних питань спілкування нат основі музичних вражень використовувалися *методи міні-дискусії, діалогу*, що дозволяло почути та проаналізувати різні точки зору: «Які проблеми виникали у вас у процесі організації художньої взаємодії з учнями?», «Які особистісно-професійні якості є складовими готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?», «Які знання та уміння практиканта допомагають успішно взаємодіяти з учнями-підлітками спільній художній діяльності?», «Які комунікативні уміння,

на вашу думку, потребують подальшого розвитку саме у вас?», «Чи були непорозуміння між вами та учнями у процесі художньої взаємодії? Чому?». У процесі такої роботи студенти залучалися до рефлексивної діяльності: оцінювали власне розуміння певної ситуації та порівнювали з розумінням цієї ситуації викладачем та іншими студентами, коригували власну поведінку, прогнозували та коригували комунікативні дії у подальшій роботі з учнями.

На третьому етапі формувального експерименту студенти продовжували збагачувати свій професійний досвід. Метод портфоліо давав можливість здійснювати моніторинг особистісного зростання учасників освітнього процесу, сприяв розвитку рефлексивних навичок. Студенти розуміли значення створення портфоліо для успішної організації художньої взаємодії. У портфоліо фіксувалася діяльність студента протягом навчання і проходження практики. У цьому документі знайшло відображення самоаналіз діяльності студента за період навчання, характеристика його слабких і сильних сторін, результати самопізнання, перспективи удосконалення професійної підготовки, побажання студентам молодших курсів. Портфоліо наповнювався різними матеріалами: методичними, організаційними, наочними, дидактичними, діагностичними, тобто тими, які використовувалися студентом під час підготовки і проходження педагогічної практики. Також у портфоліо студенти розміщали цікаві методичні розробки уроків, заходів, інноваційні методики організації художньої взаємодії з учнями, матеріали для діагностики та результати діагностики, фотографії, презентації тощо. Така робота над створенням портфоліо дозволяла студентам аналізувати рівень своєї готовності до організації художньої взаємодії з підлітками, знаходити існуючі проблеми, окреслювати шляхи їх подолання, спостерігати позитивні зміни своєї підготовки до професійної діяльності. Також портфоліо підтримувало мотивацію студентів до покращення стану організації художньої взаємодії з підлітками та ініціювало до рефлексивної діяльності.

Під час використання методу портфоліо поступово зміщувалися акценти в освітньому процесі: студенти ставали активним творцем власної програми саморозвитку та професійного зростання.

Під час підготовки до уроків, проведення консультацій з практики у формі дискусій вимагалося проведення *рефлексивного аналізу* власної діяльності та роботи інших колег-практикантів. У процесі проведення занять студенти заохочувалися до постановки собі запитань: «Що мені необхідно знати і чому?», «До чого я маю прагнути?», «Чому так, а не інакше?», «Що я маю робити, щоб учням було цікаво зі мною?», «Як це роблять інші?», «Як мені необхідно вчитися?», «На що необхідно звернути увагу, щоб художня взаємодія з учнями була на високому рівні?» тощо.

В аспекті активізації художньо-творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку здатності до педагогічної рефлексії одним із ефективних напрямів роботи зі студентами ЕГ стала проєктна діяльність, яка давала можливість інтегрувати зміст мистецьких дисциплін, розвивала самостійність, гнучкість мислення, творчий потенціал, готовність діяти у постійно змінюваних умовах та інші особистісні якості майбутніх фахівців. Тому для підсумку аналізу музично-педагогічної діяльності з питань організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку студентам було запропоновано розроблення та реалізацію у процесі виробничої практики проєктів на теми різних аспектів художньої взаємодії з підлітками.

Проєктна діяльність сприяла розвитку дослідницьких умінь, творчих здібностей студентів та учнів, спонукала до інтеграції художніх знань, отриманих у процесі навчання. В ході реалізації проєктів було створено умови, за яких студенти могли застосовувати на практиці ті знання, які вони отримали у процесі навчання. Активна участь у проєктах сприяла розвитку Soft Skills і професійних навичок студентів, дозволила підвищити у професійну мотивацію, наблизити процес навчання до безпосередньої практичної діяльності. Навидимо приклади мистецьких проєктів, створених і реалізованих студентами-практикантами спільно з учнями 5 – 7 класів.

- «Українські народні інструменти: трембіта як символ карпатського краю»;
- «Народна музика у творчості Миколи Лисенка»;
- «Голос як музичний інструмент»;
- «Краса і неповторність музичних тембрів: симфонічний оркестр»;
- «Опера та закони її створення (С.Гулак-Артемівський. Запорожець за Дунаєм)»;
- «Музика в кіно»;
- «Хор і хорова музика»;
- «Музична форма та її види»;
- «Музичні інструменти: фортепіано»;
- «Засоби музичної виразності (секрети композиторської майстерності)»;
- «Чарівний світ балету»;
- «Весняні мотиви в музиці».

На підсумково-аналітичному етапі програми експериментального дослідження було здійснено перевірку ефективності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Підсумково-аналітичний етап експериментального дослідження включав проведення підсумкового зрізу, що надав можливість відстежити динаміку змін сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками в контрольній та експериментальній групах за всіма критеріями, що були описані в підрозділі 3.1.

Підсумкові зрізи визначення рівнів сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є інформативними у процесі практичної діяльності, тому їх було проведено у період проходження студентами виробничої педагогічної практики.

Рівень сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначався на основі звітів студентів після завершення виробничої педагогічної практики у школі та заповнення карт

спостережень за діяльністю студентів під час проходження ними педагогічної практики.

Підсумковий зріз сформованості у студентів ЕГ і КГ готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку представлено у табл. 3.13

Таблиця 3.13

Результати діагностики сформованості у студентів ЕГ та КГ готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (підсумковий зріз)

Рівні Критерії	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотивац- ціннісний	6	10,1	13	22,4	24	40,7	27	46,5	29	49,2	18	31,1
Пізнавальн -оцінний	4	6,8	14	24,1	29	49,1	25	43,1	26	44,1	19	32,8
комунік- експресив.	9	15,3	15	25,9	31	52,5	31	53,4	19	32,2	12	20,7
Творчо- активізац-й	11	18,7	20	34,5	32	54,2	28	48,3	16	27,1	10	17,2
Рефлекс- коригувал.	12	20,4	19	32,8	33	55,9	31	53,4	14	23,7	8	13,8
Середнє значення	14,2		27,9		50,5		49		35,3		23,1	

Результати підсумкового зрізу формувального експерименту дозволяють констатувати:

- зростання високого рівня готовності студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за мотиваційно-ціннісним критерієм (мотиваційний компонент): ЕГ – з 23,7% до 49,2%, у КГ- з 22,4% до 31,1%; за пізнавально-оцінним критерієм (пізнавальний компонент) : ЕГ – з 25,4% до 44,1%, тоді як у КГ – з 24,2% до 32,8%; за комунікативно-експресивним критерієм (комунікативний компонент): ЕГ – з 16,9% до 32,2%, тоді як КГ – з 19% до 20,7%; за творчо-активізаційний критерієм (творчий компонент): ЕГ – з 16,9%

до 27,1%, тоді як у КГ – з 15,5% до 17,2%; за рефлексивно-коригувальним критерієм (рефлексивний компонент): ЕГ – з 10,2% до 23,7%, тоді як у КГ- з 10,4% до 13,8%;

- зниження показників низького рівня готовності до художньої взаємодії з підлітками, а саме: за мотиваційно-ціннісним критерієм (мотиваційний компонент): ЕГ – з 28,8% до 10,1%, у КГ- з 31,1% до 22,4%; за пізнавально-оцінним критерієм (пізнавальний компонент) : ЕГ – з 32,2% до 6,8%, тоді як у КГ – з 34,4% до 24,1%; за комунікативно-експресивним критерієм (комунікативний компонент): ЕГ – з 35,6% до 15,3%, тоді як КГ – з 32,7% до 25,9%; за творчо-активізаційний критерієм (творчий компонент): ЕГ – з 37,3% до 18,7%, тоді як КГ – з 39,7% до 34,5%; за рефлексивно-коригувальним критерієм (рефлексивний компонент): ЕГ – з 40,7% до 20,4%, тоді як у КГ- з 39,6% до 32,8%.

Ці дані свідчать про ефективність запропонованої авторської методики.

Результативність обраної методики може підтвердити також прослідковування динаміки перебігу експериментальної роботи на всіх етапах на основі аналізу середніх показників сформованості досліджуваної готовності (табл. 3.14.)

Таблиця 3.14

Динаміка перебігу середніх показників готовності до художньої взаємодії

рівні етапи	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний етап дослідження	-	35,5	-	46,1	-	18,4
Констатувальний зріз формувального етапу дослідження	34,9	35,5	46,5	46,2	18,6	18,3
Контрольний зріз формувального етапу дослідження	22	31,7	50,5	47,6	27,5	20,7

Підсумковий зріз формування етапу дослідження	14,2	27,9	50,5	49	35,3	23,1
---	------	------	------	----	------	------

Узагальнюючи середні показники, можна зробити висновок, що високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку у ЕГ є значно зрослим (від 18,6 % на початку формування експерименту до 35,3% після завершення, тобто + 16,7) , в той же час, у студентів КГ (18,3% на початку та 23,1% після завершення дослідження, тобто + 4,8).

Порівняльний аналіз отриманих даних в експериментальній та контрольній групах за результатами зрізів довів дієвість та ефективність розробленої у дослідженні методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Таблиця 3.15

Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва
готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Загальні показники рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	21	35,3	13	23,1
середній	30	50,5	29	49
низький	8	14,2	16	27,9

Отримані дані засвідчують, що високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками досягли 35,3% (21 ст.) студентів експериментальної групи. У контрольній групі такого рівня досягли 23, 1% (13 ст.) студентів. На середньому рівні сформованості готовності до художньої взаємодії зафіксовано 30 студентів (50,5%) експериментальної групи і 29

студентів (49%) контрольної групи. На низькому рівні залишилося 8 студентів (14,2%) експериментальної групи і 16 студентів (27,9%) контрольної групи.

Порівняльні результати рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку до і після формувального експерименту подано в табл. 3.16

Таблиця 3.16

Порівняльні результати рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Загальні рівні сформованості готовності		Експериментальна група		Контрольна група	
		констат. етап	формув. етап	констат. етап	формув. етап
високий	%	18,6	35,3	18,3	23,1
	абс.	11	21	11	13
середній	%	46,5	50,5	46,2	49
	абс.	32	30	33	35
низький	%	34,9	14,2	35,5	27,9
	абс.	25	8	26	22

Отримані дані дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що кількість студентів, віднесених до високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками, збільшилася як в експериментальній, так і в контрольній групах. Проте, в експериментальній групі на 29,4% (з 11 до 31 ст.), а у контрольній – лише на 2,9% (з 11- до 13 ст.). Зменшилася кількість студентів експериментальної групи, віднесених до низького рівня на 26,5% (з 25 до 7 ст.). У контрольній групі відбулося незначне зменшення кількості студентів, які перебували на низькому рівні – на 5,7% (з 26 до 22 ст.). На середньому рівні спостерігаємо незначні зміни як в експериментальній групі – на 2,9% (з 32 до 30 ст.), так і в контрольній групі – на 2,9% (з 35 до 33 ст.).

Аналіз отриманих результатів засвідчив позитивні зміни показників у студентів контрольної групи, проте вони виявилися не такими суттєвими, як у студентів експериментальної групи. Ці дані свідчать про ефективність запропонованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Висновки до третього розділу

У розділі схарактеризовано критеріальну базу дослідження та змодельовано рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, \розроблено методику організації експериментального дослідження, описано перебіг констатувально-діагностичного, формувально-реалізаційного етапів експерименту, здійснено оцінювання результатів дослідження та на основі аналізу підведено підсумки дослідно-експериментальної роботи на підсумково-аналітичному етапі .

Забезпеченню вірогідності результатів констатувального та формувального експериментів сприяла розробка критеріїв (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний, рефлексивно-коригувальний) та відповідних показників щодо сформованості мистецько-педагогічних якостей здобувачів вищої освіти для проведення успішної художньої взаємодії, що обумовлюють міру мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку; ступінь усвідомлення та засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань; здатність до оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь; ступінь розкриття їх продуктивно-творчих можливостей, здатність до регулювання власної поведінки у процесі художнього спілкування.

Експериментальне дослідження передбачало виявлення стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за допомогою розробленої

авторської формувальної методики. Діагностування вихідного рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками відбувалось на *першому, констатувально-діагностичному етапі* (2022 / 2023 р.р.) шляхом проведення констатувального експерименту, метою якого стало вивчення реального стану сформованості в майбутніх педагогів-музикантів даної готовності.

Емпіричні дані щодо сформованості у майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку було отримано за результатами таких форм експериментальної роботи як: опитування, тестування, анкетування студентів; аналіз-самооцінка студентами відповідних якостей; експертного оцінювання викладачами та вчителями показників сформованості феномену (за результатами педагогічного спостереження за перебігом групових та індивідуальних занять, а також проходження студентами педагогічної практики в школі).

У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (низький, середній, високий), а також підтверджено недостатній стан сформованості даної якості у студентів у мотиваційній, пізнавальній, організаційно-комунікативній та рефлексивно-аналітичній сферах фахової підготовки.

Експериментальна робота з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відбувалась на формувально-реалізаційному етапі дослідження, шляхом проведення формувального експерименту, який тривав протягом 2023–2024 н.р. у природних умовах освітнього процесу на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка та в ННІ Педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Метою формувального експерименту стало впровадження методики у процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, представленої у вигляді розробленої організаційно-методичної моделі досліджуваного феномена та перевірка її результативності й ефективності.

В процесі формувального експерименту визначено й апробовано зміст і оптимальну послідовність етапів формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку: спонукального, гностичного, результативного.

Мета спонукального етапу – формування в майбутніх педагогів-музикантів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, до майбутньої професії, розвиток потреби у художньому спілкуванні з учнями.

Мета гностичного етапу - розвиток у студентів здатності до художнього спілкування на основі ґрунтовних мистецьких знань, оволодіння сучасними методиками мистецького навчання, формами і методами організації результативної художньої взаємодії на заняттях з фахових дисциплін (спецінструмент, диригування, постановка голосу) та тренінгах. Мета результативного етапу - досягнення ефективності й продуктивності методичних дій у формуванні в майбутніх учителів досліджуваної готовності шляхом активізації творчих проявів студентів у різноманітних видах художньої діяльності на виробничій педагогічній практиці. Перебіг цього етапу характеризувався художньо-творчою активністю практикантів у безпосередній роботі з учнями 5 – 7 класів закладів загальної середньої освіти, а також створенням можливостей для рефлексивного аналізу їх музично-освітніх дій та самовдосконалення.

У процесі проведення формувального експерименту підтверджено, що досягнення результативності процесу формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками ефективно забезпечується шляхом застосування комплексу ефективних методів.

Методи стимулювально-проективного блоку (спонукальним етап):
метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень

студентів після відвідування концертів; прийом вербалізації почуттів, що виникли після сприймання твору; метод збирання «кошика» вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями на уроці; проблемні завдання; дискусії; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкетування; метод рефлексивних запитань.

Методи пізнавально-адаптивного блоку (гностичний етап): інтерактивні методи (дискусія, діалог, ігрові технології, «круглий стіл», ситуаційний аналіз, «мозковий штурм» та ін.), метод вирішення проблемної ситуації; метод моделювання ситуації художньої взаємодії; метод проектування; метод збирання «портфоліо» вчителя (збирання «музичних колекцій» цікавого музичного репертуару для сприймання музичних творів та музичного репертуару для розучування пісень на уроці); метод колекції вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями підліткового віку на уроках музичного мистецтва; метод «скарбнички» (збір цікавих методів, прийомів, форм, технологій для організації художньої взаємодії з підлітками); проблемні завдання; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкети, комунікативні вправи, сугестивні методи (методи експресивних впливів, створення емоціогенних ситуацій, арт-терапії), метод рефлексивних питань;

Методи рефлексивно-результативного блоку (результативний): рольові ігри, створення портфоліо, комунікативні вправи, «мозковий штурм», міні-дискусії, діалог, метод педагогічної імпровізації, метод творчого вирішення ситуацій-завдань, метод проблемних завдань, метод «скарбничка корисних ідей», сугестивні методи, методи стимулювання учнів до висловлювань, створення ситуації успіху у взаємодії, метод проектів, презентації, метод рефлексивної бесіди та рефлексивного аналізу, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень.

Комплекс означених методів активно використовувався під час виробничих практик в умовах безпосередньої мистецько-освітньої діяльності з учнями основної школи (на уроках, в позакласній роботі, в процесі

методичного консультування), допомагав оволодінню студентами необхідними фаховими компетентностями у процесі художнього спілкування.

Педагогічну доцільність запропонованих методологічних підходів, принципів, а також ефективність розробленої та апробованої авторської методики доведено у процесі аналізу та узагальнення результатів дослідження.

Високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в ЕГ підвищився від 18,6% на початку формувального експерименту (констатувальний зріз) до 35,3% після завершення (тобто + 16,7), в той же час у студентів КГ - від 18,3% на початку та 23,1% після завершення дослідження (тобто + 4,8); показники низького рівня сформованості зазначеної готовності в ЕГ знизилися від 34,9% (констатувальний зріз) до 14,2% після завершення формувального експерименту (тобто - 20,7), а у студентів КГ – від 35,5% на початку до 27,9% після завершення (тобто – 7,6). Середній рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в ЕГ підвищився від 46,5% на початку формувального експерименту (констатувальний зріз) до 50,5% після завершення (тобто + 4), а у студентів КГ - від 46,2% на початку та 49% після завершення дослідження (тобто + 2,8).

Таким чином, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність застосованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Статті автора, що відображають зміст третього розділу

1. Qian Long. The Features of Leading a Pupil Music Collective in the Context of Artistic Interaction Цянь Лун. Особливості керівництва учнівським музичним колективом у контексті художньої взаємодії. // Intellectual Archive. Volume 12. Number 4. Toronto, October-December 2023. P. 68 – 77.

2. Цянь Лун. Принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку //

Мистецтво та освіта: новації і перспективи: Мистецтво та освіта: новації і перспективи: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (25 квітня 2024 року, м. Чернігів) / упор. Скорик Т.В., Ладонько Л.С., Нехай В.А., Солдатенко О.І. Чернігів: НУЧК імені Т.Г.Шевченка, 2024. 114 с., С. 31 – 34.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Адель Фабер, Елейн Мазліш. Як говорити, щоб діти нас слухали. Як слухати, щоб діти з нами говорили. Вид-во: Свічадо, 2035. 304 с.
2. Бодрова Т. Мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей. Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», м. Кропивницький, 11 квітня 2023 року. Кропивницький: РВВ ІЦУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с.
3. Бойко А. А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій. *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 22-29.
4. Борг Джеймс. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування / пер. з англ. Н. Лазаревич. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2019. 304 с.
5. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р.). Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193–201.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 550 с.
7. Горбенко О. Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/54.pdf.
8. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. ... д -ра філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.

9. Дорошенко Т.В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2018. № 1. С. 95-102.
10. Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка. Чернігів, 2016. 632 с.
11. Енциклопедія освіти. Акад. Пед. Наук України /гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Збірник вправ, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей. URL: <https://naurok.com.ua/zbirnik-vprav-spryamovanih-na-rozvitok-komunikativnih-zdibnostey-326885.html>
13. Карнегі Дейл. Як завойовувати друзів та впливати на людей. Харків: «Промінь», 2007. 560 с.
14. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
15. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз). *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Т.8, Вип. 6. С. 166–177.
16. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. Київ : Вища школа, 2001. 456 с.
17. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти. *Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія»* Київ: Едельвейс, 2013. Вип. 2. С. 9–14.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.
19. Плохотнюк О.С. Впровадження педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних

спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 157. С. 118–123.

20. Приходько В. В. Соціально–психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції / Вісник Львів. ун-ту. 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182–188.

21. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

22. Ривліна В.М. Медіатизація мистецтва: комунікаційні аспекти: дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій: спец. 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій. Дніпро, 2021. 194 с.

23. Роудз Марк. Як розмовляти з ким завгодно. Впевнене спілкування в будь-якій ситуації. Вид-во: Центр учбової літератури. Київ, 2021. 160 с.

24. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.посібник за ред. С. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

25. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Наукові праці. 2009. № 6. С. 168 – 171.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення важливої проблеми удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – формування у них готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Результати проведеного дослідження підтвердили провідні положення дисертації, засвідчили досягнення поставленої мети та вирішення завдань, а також надали підстави до наступних висновків.

1. Визначено й обґрунтовано актуальність проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Виявлено значущість досліджуваної якості як необхідної і актуальної у діяльності педагога-музиканта.

На основі аналізу науково-методичної літератури розкрито сутність і зміст поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку», під якою розуміємо професійно-значущу, інтегральну особистісну якість, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів.

Уточнено сутність поняття «художня взаємодія». У нашому дослідженні художню взаємодію визначаємо як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного під час спільної художньої діяльності, результатом якого є опанування мистецьких надбань людства, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної суті художніх творів, набуття особистісних якостей, необхідних для реалізації потреби у художньо-творчому самовираженні.

Розроблена структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку включає

компоненти: мотиваційний, пізнавальний, комунікативний, творчий та рефлексивний.

2. У роботі визначено методологічну основу процесів формування в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності, яку складають провідні наукові підходи, а саме: *аксіологічний* (забезпечує формування в майбутніх учителів системи цінностей (загальнолюдських, особистісних, професійних); *культурологічний* (передбачає необхідність пізнання студентами досягнень культури, розуміння особливостей кожного з видів мистецтва, художньо-стильових особливостей музичних творів та відповідної епохи); *герменевтичний* (орієнтує на виявлення знання, що транслює музичний образ твору, на пошук ефективних методів роботи із формування готовності до художньої взаємодії у площину ціннісних орієнтацій особистості); *особистісний підхід* (обумовлює гармонійний розвиток особистісних і мистецько-професійних якостей); *діяльнісний підхід* (передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії з учнями та створює умови для їх самореалізації і саморозвитку за допомогою включення їх у різні види мистецько-педагогічних дій); *діалогічний підхід* (надає розуміння важливості спільної художньої діяльності, забезпечує особистісно-орієнтований стиль відносин викладача і студента шляхом переведення студента в позицію рівноправного партнера); *синергетичний підхід* (розкриває нелінійний характер процесу формування зазначеної готовності, характеризується відкритістю художньо-педагогічного спілкування та співробітництвом у спільній художній діяльності).

Визначено *принципи*, які окреслюють нові напрями вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а саме: *принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва*, що передбачає спрямування підготовки студентів на потреби майбутньої музично-педагогічної діяльності для забезпечення взаємозумовленого розвитку їх особистісний та професійних якостей; *принцип інтегративності*, що утілюється в оволодінні

інтегрованими знаннями і вміннями з дисциплін фахової підготовки, а також у застосуванні мистецьких зразків різних жанрів і стилів у гармонічній єдності засобів виразності для продуктивного художнього спілкування в мистецько-освітньому середовищі; *принцип спонукання до художньо-творчого самовираження* передбачає активне включення студентів у музично-творчу діяльність, активізує їх творчі прояви у процесі художньої взаємодії шляхом художньо-творчого самовираження та пробудження художньої ініціативи; *принцип рівноправного партнерства в діалозі* уможливорює встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у спілкуванні, узгодження власних художніх потреб з уподобаннями інших учасників взаємодії на основі взаємоповаги, взаєморозуміння та творчої співпраці; *принцип позитивного емоційного контакту* слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин, передбачає створення у комунікативному середовищі позитивної атмосфери та дозволяє контролювати та підтримувати належний емоційний стан в учасників взаємодії; *принцип рефлексивності* має важливе значення для актуалізації у майбутніх педагогів-музикантів рефлексивного контролю та активізації процесів самоаналізу для подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

3. Доведено, що ефективність формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку значно підвищується завдяки впровадженню таких *педагогічних умов*, як: *створення* емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями-підлітками; *посилення* інтеграції та ціннісної спрямованості змісту фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активної діалогової природи; *активізація* здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування інтерактивних методів навчання; *забезпечення* суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі; *стимулювання* студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій.

Розроблено й обґрунтовано *модель* методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що відображає цілісність процесу формування зазначеної готовності, і охоплює такі структурні складники як *орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний*.

Орієнтувально-цільовий складник засвідчує мету, завдання, та компонентну структуру досліджуваної готовності; *змістовно-процесуальний складник* висвітлює зміст та етапи формування готовності, педагогічні умови, блоки методів та форми роботи; *контрольно-результативний складник* у структурі моделі відображає критерії діагностики та оцінювання результатів реалізації запропонованої авторської методики, рівні сформованості досліджуваної готовності (високий, середній, низький), та кінцевий результат.

Розроблені **блоки методів** (*стимульовально-проективний, пізнавально-адаптивний, рефлексивно-результативний*), усебічно охоплюючи процес формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, забезпечують продуктивне залучення їх до самореалізації в різних напрямках музично-освітньої діяльності.

У результаті науково-методичного пошуку визначено оптимальні *форми навчання* (колективна, групова, індивідуальна, робота в парах), що мають на меті активізувати професійний інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками (лекції, практичні, індивідуальні заняття з фаху, індивідуальні бесіди, навчальна гра, лекція-диспут, лекція-діалог, педагогічна практика, конференція «круглий стіл» (за результатами практики), проєкт, майстер-класи, тести, семінари-презентації, відвідування концертів, навчальні тренінги).

Етапи формувальної роботи (*спонукальний, гностичний, результативний*), змодельовані на основі взаємозв'язку змісту, методів, прийомів, форм фахового навчання, визначили природну послідовність процесу формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками.

4. Розроблено *критерії сформованості* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ((мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний, рефлексивно-коригувальний)) та комплекс *відповідних показників*, застосування яких засвідчило міру сформованості у студентів необхідних особистісних якостей, мистецько-педагогічних знань та фахових умінь.

Апробований під час експериментальної роботи діагностичний інструментарій, спрямований на виявлення стану досліджуваної особистісної якості за відповідними критеріями, дозволив схарактеризувати три рівні готовності майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку – високий, середній та низький.

У процесі проведення констатувального експерименту було отримано результати, що засвідчили недостатній рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Аналіз результатів констатувально-діагностичного етапу експериментальної роботи засвідчив, що, більшість студентів мають середній (46,1%) та низький (35,5%) рівні сформованості готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Отримані дані актуалізували необхідність розроблення та впровадження авторської методики.

5. Педагогічну доцільність запропонованих методологічних підходів, принципів, а також ефективність розробленої та апробованої авторської методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку доведено у процесі аналізу та узагальнення результатів підсумково-аналітичного етапу дослідження. Шляхом математичних розрахунків засвідчено значне зниження в експериментальній групі кількості студентів з низьким і зростання кількості студентів із середнім і високим рівнем сформованості готовності, натомість у студентів контрольної

групи зафіксовано результати, які відображають незначну різницю між даними констатувального і формувального експериментів.

Таким чином, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність застосованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх нагальних проблем підготовки майбутніх педагогів-музикантів до художніх взаємин у мистецько-освітньому середовищі. Перспективними напрямками подальшої дослідної роботи вважаємо науковий пошук у сфері інтегративного впливу різних видів мистецтва на розвиток художньо-творчих можливостей освітян; створення та впровадження експериментальних програм, тренінгів і спецкурсів у закладах вищої освіти, спрямованих на формування комунікативних якостей учасників мистецько-педагогічного процесу, а також здійснення порівняльного дослідження зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів мистецького профілю у сфері діалогічних відносин, а також вивчення можливостей цифрових технологій, мультимедійних платформ, інтерактивних середовищ для забезпечення продуктивності фахового навчання здобувачів вищої освіти у сфері художньої взаємодії.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Сформованість професійно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності та потреби і бажання у художній взаємодії з учнями підліткового віку

ПІБ _____
ЗВО _____
Курс _____
Група _____

Шановні студенти! Дайте, будь ласка, відповіді на питання і проставте бали поряд з кожним питанням за такими критеріями: відповідь «так» оцінюється в 3 бали; відповідь «частково» - в 2 бали; відповідь «ні» - в 1 бал. Дякуємо вам за участь у нашому дослідженні!

1. Чи любите Ви музику?
2. Як Ви вважаєте, музика володіє великим потенціалом у духовному розвитку людини?
3. Чи подобається Вам професія «вчитель музичного мистецтва»?
4. Чи маєте Ви бажання ще більше пізнати музичне та інші види мистецтва?
5. Чи є у Вас інтерес і бажання працювати з учнями підліткового віку?
6. Чи вважаєте Ви, що у художній взаємодії з учнями на уроках мистецтва важливу роль відіграють особистісні і професійні якості вчителя?
7. Як Ви вважаєте, інтеграція мистецьких дисциплін є важливою умовою ефективної художньої взаємодії з підлітками?
8. Чи погоджуєтесь Ви з думкою про те, що мистецтво має великий виховний потенціал і значення у художньому розвитку учнів?
9. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що кінцевий результат музично-творчої діяльності залежить від організації художньої взаємодії з учнями?
10. Як Ви вважаєте, чи потребує наполегливих зусиль оволодіння мистецтвом інтерпретації музики?
11. Чи зуміли б Ви обрати такий музичний репертуар для організації і проведення шкільних мистецьких заходів з підлітками, який був би їм цікавий?
12. Чи є у Вас бажання у проведенні різних видів музично-освітньої роботи в закладах загальної середньої освіти?
13. Чи відчуваєте Ви особистісну причетність, відповідальність за реалізацію освітньо-виховного впливу мистецтва на учнів?
14. Чи хочете Ви працювати вчителем музичного мистецтва?
15. Чи задоволені Ви музичними творами, включеними у календарно-тематичне планування сучасними авторами-розробниками для сприймання і виконання учнями?
16. Чи відвідуєте Ви виступи кращих світових виконавців, які надихають Вас?
17. Як Ви вважаєте, чи впливає на формування в учнів стійкого інтересу до музичного мистецтва вміння вчителя розкрити зміст музичного твору, виявивши особливості музичної та поетичної мови (у доступній для учнів формі), створити інтерпретацію його виконання?

Підрахуйте, будь ласка, бали.

Від 12 до 17 – високий рівень. У Вас є значний потенціал, сформована мотивація на музично-педагогічну діяльність, потреба у проведенні різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками.

Від 8 до 11 – середній рівень. У Вас є достатньо можливостей для цілеспрямованої музично-педагогічної підготовки, проте недостатньо сформована мотивація на музично-освітню роботу з учнями підліткового віку.

Від 0 до 7 – базовий рівень, що свідчить про необхідність суттєвої роботи з формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Опитувальний лист

Усвідомлення майбутніми вчителями значущості готовності до художньої взаємодії з підлітками

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

*Шановні студенти! Просимо Вас відповісти на запитання.
Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!*

1. У чому, на Вашу думку, полягає сутність готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями? _____
2. Чи усвідомлюєте Ви важливість готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
3. Врахування яких аспектів, на Вашу думку, є важливим у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями саме підліткового віку? _____
4. Чи є у Вас потреба оволодіти засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
5. Якими, на Ваш погляд, є шляхи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками? _____
6. Чи вважаєте Ви важливим у формуванні готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями розвиток у нього художньо-комунікативних навичок?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
7. Чи впливає, на Вашу думку, здатність вчителя до емоційної саморегуляції на встановлення продуктивної взаємодії з учнями?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
8. Які риси, на Вашу думку, мають бути сформовані в майбутнього вчителя музичного мистецтва для ефективної художньої взаємодії з учнями підліткового віку? _____
9. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку? _____
10. Які дисципліни найбільш сприяли формуванню Вашої готовності до художньої взаємодії з підлітками? _____
11. Як Ви вважаєте, які якості особистості вчителя можна розвинути завдяки формуванню готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку? _____
12. Як Ви вважаєте, які уміння необхідні майбутньому учителю музичного мистецтва для залучення учнів до художньої взаємодії? _____
13. Що, на Вашу думку, може бути результатом ефективної художньої взаємодії учителя й учнів _____ на _____ уроках _____ музичного мистецтва? _____
14. Які фактори, на Вашу думку, впливають на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями? _____

Тест-опитувальник

Визначення прагнення студентів у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у тесті-опитувальнику. Якщо ви згодні з думкою, то поряд поставте «так», якщо не згодні – «ні», якщо це буває періодично, то поставте – «не завжди».

Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. У музично-педагогічній діяльності я намагаюсь удосконалюватися.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
2. Думаю, що успіх у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки залежить від наполегливого навчання.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
3. Я впевнений у своїх музично-педагогічних можливостях.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
4. Я прагну сумлінно вчитися, щоб бути гарним учителем.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
5. Я прагну бути цікавим учителем у спілкуванні з підлітками.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
6. Для підвищення своїх знань і умінь я не тільки сумлінно готуюся до семінарів та індивідуальних занять, а й розвиваюся самостійно.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
7. Я постійно прагну до підвищення рівня своїх професійних знань і умінь як музикант і як майбутній учитель.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
8. Досягаючи певної мети в навчанні, я завжди бачу іншу, більш високу, і прагну до неї.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
9. Я відчуваю потребу (готовність) до особистісно-професійного розвитку й хочу її реалізувати після навчання в університеті.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
10. Я слухаю і відвідую виступи кращих світових виконавців, які надихають мене.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.

Опитувальний лист

*для студентів на виявлення у них знань і вмінь
щодо організації художньої взаємодії з учнями*

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у нашому дослідженні. Дякуємо кожному за щирі відповіді на питання. Пропонуємо вам відповісти на питання, пов'язані з виявленням Ваших знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з учнями. Дякуємо за співпрацю!

1. Дайте визначення понять «взаємодія», педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність».
2. Як здатність вчителя до емпатії може впливати на ефективність художньої взаємодії?
3. Що розуміється під готовністю майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками?
4. Які знання, уміння та навички потрібні майбутньому вчителю музичного мистецтва для здійснення ефективної художньої взаємодії з учнями?
5. Які якості особистості можна сформувати в учасників художньої взаємодії?
6. Чому можуть навчитись учасники художньої взаємодії? Обґрунтуйте свою думку.
7. Які навчальні дисципліни мають потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками?
8. Якими уміннями має володіти учитель музичного мистецтва як організатор художньої взаємодії з учнями?
9. Визначте напрямки пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямовані на накопичення й розширення знань щодо інноваційних методів художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
10. Які особливості підліткового віку має враховувати вчитель у процесі організації художньої взаємодії з учнями?
11. Визначте сучасні методи і технології, які може застосовувати вчитель у процесі художньої взаємодії з підлітками
12. Визначте, які комунікативні навички вчителя важливі у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
13. Чи спрямовуєте Ви свою пізнавальну діяльність на накопичення й розширення знань щодо інноваційних методів художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

Тест

*«Самооцінка студентом наявних знань, умінь
щодо організації художньої взаємодії з підлітками»*

ПІБ _____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, ступінь сформованості у Вас наведених нижче знань, умінь, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково». Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1.Знаю методи для встановлення сприятливої атмосфери художньої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

2.Умію моделювати змістовно-комунікативну ситуацію художньої взаємодії.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

3.Володію основними методами і прийомами організації ефективної художньої взаємодії.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

4.Умію знаходити шляхи попередження/вирішення проблемних ситуацій у процесі художньої взаємодії з підлітками.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

5.Умію стимулювати активність учнів у процесі організації художньої взаємодії.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

6.Умію організовувати співробітництво, співтворчість суб'єктів художньої взаємодії.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

7. Умію підбирати музичні твори для слухання та пісні для розучування, які подобаються учням підліткового віку.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

8.Умію знаходити оптимальні способи вирішення мистецько-творчих задач.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

9. Володію засобами комунікації, що сприяють встановленню сприятливого емоційно-психологічного контакту з учнями.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

10. Володію здатністю до емоційної саморегуляції та до рефлексії.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

11. Вмію комунікувати з учнями підліткового віку.

Відповідь: «Так», «ні», «частково».

Результати

спостережень за діяльністю студентів у період проходження ними педагогічної практики з метою визначення знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з підлітками

№	Пізнавальні компетентності	Рівні		
		до 4-х б.	5 - 9 б.	10-12 б.
1	знає методи встановлення сприятливої атмосфери художньої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу			
2	уміє моделювати змістовно-комунікативну ситуацію художньої взаємодії			
3	знає і володіє основними методами і прийомами організації ефективної художньої взаємодії			
4	уміє знаходити шляхи попередження/вирішення проблемних ситуацій у процесі художньої взаємодії з підлітками			
5	уміє стимулювати активність учнів у процесі організації художньої взаємодії			
6	уміє організовувати співробітництво, співтворчість суб'єктів художньої взаємодії			
7	уміє підібрати музичні твори для слухання та пісні для розучування, які подобаються учням підліткового віку			
8	уміє знаходити оптимальні способи вирішення мистецько-творчих задач			
9	володіє засобами, що сприяють встановленню сприятливого емоційно-психологічного контакту з учнями			
10	володіє здатністю до емоційної саморегуляції та до рефлексії.			
11	демонструє вміння комунікувати з учнями підліткового віку			

Опитувальний лист

на визначення усвідомлення студентами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності майбутнього педагога-музиканта до художньої взаємодії з підлітками

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у нашому дослідженні. Дякуємо кожному за щирі відповіді на питання. Пропонуємо вам відповісти на питання, пов'язані з виявленням усвідомлення Вами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з підлітками. Дякуємо за співпрацю!

1. Що Ви вкладаєте в поняття «комунікативно-експресивні якості вчителя»? Наведіть приклади.

2. Яка, на Вашу думку, роль комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

3. Яку роль відіграє художньо-педагогічне спілкування у процесі художньої взаємодії з підлітками?

4. Назвіть засоби ефективної художньо-педагогічної комунікації.

5. Що, на Вашу думку, означає «здатність керувати спілкуванням»?

6. Які особливості мистецького спілкування Ви можете назвати?

7. Які стилі спілкування Вам відомі?

8. Що, на Ваш розсуд, означає вміння вчителя «обирати ефективний стиль спілкування в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці»?

9. Які особистісні та професійні якості вчителя музичного мистецтва позитивно/негативно впливають на спілкування у процесі художньої взаємодії?

10. Які особливості комунікативно-експресивної взаємодії з учнями підліткового віку на уроках музичного мистецтва Ви можете відзначити?

Методика оцінювання результатів: 0-1 правильна відповідь – 1 бал; 1-2 правильні відповіді – 2 бали; 3-4 правильних відповідей – 3 бали; 5-7 правильних відповідей – 4 бали; 8-10 правильних відповідей – 5 балів. При цьому 0-2 бали – низький рівень; 3-4 бали – середній рівень; 5 балів – високий рівень.

*Самооцінка студентом розвиненості комунікативно-експресивних якостей-
умінь*

ПІБ _____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, особливості Вашого спілкування, зокрема комунікативну та експресивну його функції у наведених нижче характеристиках, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково».

№	Комунікативно-експресивні якості- уміння	Сформованість якостей		
		так	частково	ні
1	умію слухати і чути співрозмовника			
2	умію розуміти і використовую «мову жестів»			
3	умію впливати на «забарвлення» спілкування			
4	умію передбачати розвиток комунікативної дії та уникати проблемних художньо-комунікативних ситуацій			
5	умію моделювати художньо-комунікативну ситуацію і знаходити способи вирішення художньо-комунікативних задач			
6	умію стимулювати комунікативну активність учнів у процесі спільної художньої діяльності			
7	умію утримувати увагу учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування			
8	уміє регулювати власний емоційний стан, відчувати та впливати на емоції учнів			
9	умію розуміти співрозмовника та бути зрозумілим йому			
10	умію домовлятися, досягати своєї мети через спілкування			

Результати

спостережень за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування розвиненості комунікативно-експресивних якостей

№	Комунікативно-експресивні якості	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	уміє слухати і чути співрозмовника			
2	уміє розуміти і використовувати «мову жестів»			
3	уміє впливати на «забарвлення» спілкування			
4	уміє передбачати розвиток комунікативної дії та уникати проблемних художньо-комунікативних ситуацій			
5	уміє моделювати художньо-комунікативну ситуацію і знаходити способи вирішення художньо-комунікативних задач			
6	уміє стимулювати комунікативну активність учнів у процесі спільної художньої діяльності			
7	уміє утримувати увагу учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування			
8	уміє регулювати власний емоційний стан, відчувати та впливати на емоції учнів			
9	уміє розуміти співрозмовника та бути зрозумілим			
10	уміє домовлятися, досягати своєї мети через спілкування			

Тест

*на визначення розуміння студентами змістової сутності понять щодо
зазначеного показника комунікативно-експресивного критерію*

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті з метою визначення розуміння вами понять, що стосуються емоційної сфери людини. При відповіді треба обрати одну, на Вашу думку, правильну відповідь, позначивши її +. Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

Запитання № 1.

Неузгоджені та суперечливі емоції відносять до:

- А) Позитивних;) Амбівалентних
В) Негативних Г) Нейтральних

Запитання № 2.

Вміння керувати своїми емоціями та виявляти їх у тій формі, що прийнятна в суспільстві, це –

- А) Почуття Б) Стабільність
В) Емоційна зрілість Г) Врівноваженість

Запитання № 3.

Яка емоція є захисною реакцією організму та допомагає вижити в екстремальній ситуації?

- А) Страх Б) Паніка
В) Задоволення Г) Заздрість

Запитання № 4.

Щоб приймати зважені рішення, потрібно:

- А) Мати почуття гумору
Б) Навчитися керувати емоціями
В) Знати кілька іноземних мов

Запитання № 5.

Здатність людини керувати своєю поведінкою – це:

- А) Саморегуляція Б) Самовизначення В) Самопізнання

Запитання № 6.

Саморегуляція неможлива без:

- А) Почуттів
Б) Термінів
В) Вольових зусиль

Запитання № 7.

Емоції – це:

- А) Відображення явищ навколишнього світу
Б) Сильні почуття, переживання людини, що визначаються обставинами, настроєм або стосунками з іншими
В) Мова нашої підсвідомості
Г) Вплив навколишнього світу на настрій людини

Запитання № 8

Передчуття лиха, загрози нашому життю, добробуту, стосункам - це

- А) Обурення Б) Страх
В) Тривога Г) Гнів

Тест

на самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті з метою виявлення рівня Вашої самооцінки особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії.

Інструкція.

Нижче наведені висловлювання. Поряд із кожним напишіть обрану Вами відповідь із запропонованих: так, ні, не завжди.

Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
2. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до ситуації.
3. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
4. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
5. Я здатний вислуховувати проблеми учнів.
6. Я чутливий до емоційних потреб інших.
7. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання учнів.
8. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
9. Я добре розумію емоції учнів, навіть якщо вони не виражені відкрито.
10. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
11. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
12. Я дотримуюся етичних вимог у процесі взаємодії з учнями.
13. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
14. Я здатний легко відключитися від переживання неприємностей.
15. Я коректно і тактовно ставлюся до всіх учнів у процесі взаємодії.
16. Я будує взаємодію на принципах рівності і справедливості.
17. Я завжди доброзичливий у комунікативній взаємодії.
18. Я приймаю кожного учня таким, яким він є, і взаємодію з ним на основі поваги.
19. Я здатний до толерантної взаємодії з учнями.
20. Я здатний встановлювати з учнями взаємовідносини на основі емпатії і взаєморозуміння.

Методика обробки результатів: Поряд із питанням напишіть обрану Вами відповідь і запропонованих: так, ні, не завжди. Високий рівень – відповідь «так» 15 і більше; середній рівень – 8-13; низький рівень – 7 і менше.

Результати

спостереження за проявом у студентів особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії у процесі проведення уроків музичного мистецтва

№	Емоційні та етичні характеристики студента	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Уміє спостерігати зміну власних почуттів у процесі взаємодії з учнями			
2	Уміє розпізнати почуття учня у процесі взаємодії			
3	Уміє створити сприятливу емоційну атмосферу на уроці			
4	Володіє навичками емоційної саморегуляції			
5	Здатен дотримуватися етичних вимог у процесі взаємодії			
6	Чутливий до емоційних станів учнів і здатний їх регулювати			
7	Здатний до толерантної взаємодії з учнями			
8	Демонструє емпатійний спосіб спілкування			
9	Будує взаємодію на принципах рівності і справедливості.			
10	Коректно і тактовно ставиться до всіх учнів у процесі взаємодії			
11	Експресивний, виразний у мовленні			

Тест-опитувальник

«Спроможність студентів до творчих проявів за першим показником творчо-активізаційного критерію»

ПІБ _____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті-опитувальнику з метою з'ясування вашої спроможності до активізації власних творчих проявів та проявів учнів. При відповіді треба обрати одну із запропонованих, правильну, на Вашу думку, відповідь, позначивши її +.

Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. Під час проведення уроків мистецтва Ви творчо виявляєте себе у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній?

А) завжди; Б) мені важко це зробити; В) періодично.

2. Як Ви оцінюєте розвиток власних імпровізаційних умінь?

А) умію імпровізувати; Б) це для мене важка справа;

В) вдається, але не у всіх видах мистецької діяльності.

3. Чи ініціюєте Ви постановку на уроках мистецтва проблемних, творчих задач і активізуєте учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення?

А) так, роблю це на кожному уроці; Б) ні, мені це складно;

В) періодично роблю.

4. У процесі художньої взаємодії з підлітками під час вирішення проблемно-творчих задач як часто Ви мотивуєте учнів на самостійне їх вирішення?

А) часто мотивую; Б) не мотивую, у більшості сам ініціюю шляхи вирішення;

В) періодично мотивую.

5. Як Ви оцінюєте свою здатність до яскравої, виразної самопрезентації (граю на музичному інструменті, співаю, декламую тощо) у процесі художньої взаємодії з підлітками?

А) володію такою здатністю;

Б) не володію цією здатністю, оскільки відчуваю невпевненість у собі;

В) володію цією здатністю тільки в деяких видах мистецької діяльності.

6. Якщо музичний репертуар, який Ви готуєте до уроку, Вам дуже подобається, чи хочете Ви дізнатися про авторів, виконавців або про історію створення мистецьких творів якомога більше, щоб поділитися потім з учнями?

А) так; Б) ні; В) іноді.

7. Чи розробляєте Ви цікаві творчі завдання для учнів?

А) так Б) ні; В) іноді.

8. Чи поглиблюєте Ви свої знання щодо творчого розвитку учнів шляхом пошуку й аналізу нової науково-методичної літератури?

А) так Б) ні; В) іноді.

9. Чи проводите Ви нестандартні уроки музичного мистецтва?

А) так; Б) ні; В) рідко.

10. Чи використовуєте творчий підхід до розв'язання проблем у процесі художньої взаємодії з підлітками?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

11. Чи підтримуєте Ви творчі спроби учнів (навіть спочатку недосконалі)?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

12. Чи вивчаєте Ви передовий досвід учителів для удосконалення власних творчих здібностей та розвитку творчих здібностей в учнів?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

*Методика оцінювання результату: Після виконання завдання підрахуйте бали, враховуючи такі показники: за відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» - 1 бал; за відповідь «в» - 2 бали
Загальна сума набраних балів покаже рівень вашого творчого потенціалу.*

30 і більше балів – Ви маєте гарну спроможність і потенціал до творчих проявів. Якщо Ви будете реалізовувати Ваші здібності, Вам будуть доступні цікаві форми творчої роботи з учнями.

21-29 балів – у Вас достатня спроможність бути творчою особистістю в процесі реалізації творчого потенціалу, але є деякі проблеми, що заважають процесам творення. Робота над собою дозволить розвинути Ваші творчі можливості.

20 і менше балів - Ваша творча спроможність ще невелика. Але треба повірити у свої сили, відкинути невпевненість і бажати бути цікавим для учнів, і тоді Ви будете здатні до творчості.

Результати

*спостереження за діяльністю студентів
у період проходження педагогічної практики
для діагностування творчої активності за першим показником творчо-
активізаційного критерію*

№	Творча активність студентів	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	творчо виявляє себе у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній			
2	розвинені імпровізаційні уміння			
3	ініціює постановку на уроках мистецтва проблемних, творчих задач і активізує учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення			
4	мотивує учнів на самостійне вирішення проблемно-творчих задач у процесі художньої взаємодії виявляє акторські здібності та режисерські здібності у побудові уроків			
5	володіє здатністю до яскравої, виразної самопрезентації у процесі художньої взаємодії з підлітками			
6	здійснює пошук цікавої інформації щодо творів, які вивчаються на уроці			
7	розробляє цікаві творчі завдання для учнів			
8	поглиблює свої знання щодо творчого розвитку учнів шляхом пошуку і аналізу нової науково-методичної літератури			
9	проводить нестандартні уроки музичного мистецтва			
10	використовує творчий підхід до розв'язання проблем у процесі художньої взаємодії з підлітками			
11	підтримує творчі спроби учнів			
12	Вивчає передовий досвід учителів для вдосконалення власних творчих здібностей та розвитку творчих здібностей учнів			

Тест-опитувальник

«Спроможність студентів до творчих проявів за другим показником творчої активізаційного критерію» (спроможність застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками).

ПІБ _____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті-опитувальнику з метою з'ясування вашої здатності застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками. При відповіді треба обрати одну із запропонованих, правильну, на Вашу думку, відповідь, позначивши її +. **Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!**

1. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших нових ідей, які Ви реалізуєте під час підготовки і проведення уроків мистецтва, принесуть прогресивні результати для організації художньої взаємодії з підлітками?

А) так;

Б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?;

В) можливо, мої ідеї можуть принести, нехай і не прогрес, але деякий можливий успіх.

2. Чи здатні Ви мобілізувати творчий потенціал учнів у процесі художньої взаємодії?

А) так;

Б) ні

В) іноді так

3. Чи володієте Ви чисельним і цікавим «багажем» творчих завдань, частина яких створена Вами самостійно?

А) так;

Б) ні;

В) володію, але сам не створював.

4. Чи володієте Ви спроможністю до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького репертуару для організації співтворчості в художній взаємодії?

А) так, володію;

Б) ні, не володію;

В) здійснюю це періодично.

5. Чи застосовуєте Ви на уроках інноваційні форми, методи, засоби, технології, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

А) так, практично на кожному уроці;

Б) ні, не застосовую;

В) застосовую періодично.

6. Коли Ви вирішуєте запровадити щось нове на уроках, чи впевнені у тому, що справа вийде?

А) переконаний;

Б) часто сумніваюсь;

В) частіше впевнений, ніж невпевнений.

7. Чи можете стверджувати, що Ви творчо самореалізуєтесь у процесі художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва?

А) так

Б) ні

В) частково так

8. Чи вдається Вам моделювати нестандартні ситуації в процесі художньої взаємодії з учнями?

А) так;

Б) ні;

В) іноді

9. Чи вивчаєте Ви прогресивний досвід учителів-практиків щодо художньої взаємодії з підлітками при вирішенні творчих задач?

А) так

Б) ні

В) тільки, коли на практиці у школі

10. Чи завжди вдається Вам викликати в учнів готовність до художньо-творчої взаємодії на уроці?

А) так, завжди;

Б) ні, не вдається;

В) Інді вдається.

Методика оцінювання результатів:

Після виконання завдання підрахуйте бали, враховуючи такі показники: за відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» - 1бал; за відповідь «в» - 2 бали.

Загальна сума набраних балів покаже рівень володіння Вами інноваційними методами, формами, творчими завданнями у процесі художньої взаємодії з підлітками.

24 і більше балів – Ви маєте високу здатність застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками.

16-23 бали – Ви не завжди застосовуєте інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками, скоріш всього у зв'язку із недостатньо інтенсивною творчою активністю, спрямованою на постійний пошук нових засобів творчого розвитку учнів.

15 і менше балів – Ваші знання не дозволяють Вам у повній мірі використовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками.

*Результати спостереження за діяльністю студентів
у період проходження педагогічної практики
для діагностування творчої активності за другим показником творчо-
активізаційного критерію*

№	Творча активність студентів	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	володіє здатністю генерувати нові ідеї			
2	уміє мобілізувати творчий потенціал суб'єктів художньої взаємодії			
3	володіє багатим, чисельним «багажем» творчих завдань, частина яких створена самостійно			
4	володіє спроможністю до варіантного, спільного з учнями відбору мистецького репертуару для організації співтворчості в художній взаємодії			
5	застосовує на уроках інноваційні форми, методи, засоби, технології у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку			
6	здатний до передбачення прогнозованого результату			
7	творчо самореалізується у процесі художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва			
8	моделює нестандартні ситуації в процесі художньої взаємодії з учнями			
9	вивчає прогресивний досвід учителів-практиків щодо художньої взаємодії з підлітками при вирішенні творчих задач			
10	викликає в учнів готовність до художньо-творчої взаємодії на уроці			

Анкета для студентів

«Здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку»

ПБ

3B0

курс

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, ступінь сформованості у Вас здатності до рефлексії особистісних і професійних якостей у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково». Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні! Будь ласка, дайте відповідь на питання, виставивши відповідні бали: 3 – так; 2 – ні; 1 – частково.

1. Чи вважаєте Ви готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим компонентом професійної компетентності вчителя музичного мистецтва?

- так - ні частково

2. На Вашу думку, чи впливає рефлексія вчителем особистісних і професійних якостей на ефективність художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

- так ні частково

3. Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших особистісних якостей для успішної художньої взаємодії з підлітками?

- так ні частково

4. Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших професійних якостей для успішної художньої взаємодії з підлітками?

- так ні частково

5. Чи вважаєте Ви себе спроможним до поєднання різних видів мистецької діяльності у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

- так ні частково

6. Чи вважаєте Ви себе спроможним оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких будете виховувати підлітків?

- так ні частково

7. Чи вважаєте Ви достатнім розвиток у себе емпатійних навичок?

- так ні частково

8. Чи вважаєте Ви себе спроможним до вибору засобів комунікації, адекватних цілям художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності?

- так ні частково

- так ні частково

- так ні частково

- так ні частково

Якщо набрано понад 27 балів, то студент виявляє високий рівень здатності до рефлексії особистісних і професійних якостей, від 18 до 26 балів – середній рівень здатності, 0-17 балів – низький рівень здатності.

Опитувальний лист для студентів

«Моя програма самовдосконалення для підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку»

1. Чи вважаєте Ви за необхідне підвищення власного рівня готовності до художньої взаємодії з підлітками шляхом створення програми самовдосконалення?

- так

- ні

- не знаю

2. Опишіть, будь ласка, що буде являти собою ця програма? Спробуйте схематично відтворити її розділи чи напрями _____

3. Які професійні уміння Ви будете удосконалювати надалі з метою досягнення ефективних результатів художньої взаємодії з підлітками? _____

4. Які позитивні особистісні риси Ви плануєте розвивати для встановлення позитивного контакту з учнями у процесі художньої взаємодії? *Підкресліть необхідне:* ініціативність, наполегливість, оптимізм, небайдужість, працелюбність, ділова активність, цілеспрямованість, рішучість, зацікавленість. *Додайте свої варіанти* _____

5. Чи прагнете Ви свідомо розвивати у собі артистизм, як необхідну якість учителя у процесі художньої взаємодії з підлітками?

- так

- ні

- не знаю

6. Які знання Ви хотіли б поглибити у створенні міцного фундаменту художньої взаємодії з учнями? _____

7. Яке місце у Вашій програмі самовдосконалення Ви відведете розвитку власної комунікативної компетентності? Що саме Ви хотіли б покращити _____

8. Які сучасні мистецько-освітні технології будуть включені у Вашу програму самовдосконалення з метою їх опанування і використання для мотивації підлітків у художній взаємодії? _____

Дякуємо за відповіді! Орієнтуючись на подані питання та Ваші відповіді, складіть власну програму самовдосконалення. Бажаємо успіхів у мистецько-освітній діяльності!!