

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЮЕ ЇН

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051:78 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ
МИСТЕЦТВА СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ**

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю 01 Освіта/Педагогіка
014 Середня освіта (музичне мистецтво)

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

ЮЕ ЇН

Науковий керівник – Комаровська Оксана Анатоліївна, доктор
педагогічних наук, професор

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Юе Їн. Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, що є актуальною для освіти різних країн, передусім із всезагальними процесами інтеграції в освіті.

Аналіз змісту і організації процесу навчання мистецтва учнів закладів загальної середньої освіти, здійснений для визначення орієнтирів підготовки майбутніх учителів музики, спирається на концептуальні засади «Нової української школи» в системі освіти в Україні. Інтегрований характер та компетентнісний підхід до навчання мистецтва в системі загальної середньої освіти з виокремленням як стрижневої культурної компетентності у процесі освоєння мистецьких явищ зумовлює вимоги до посилення інтегральної підготовки вчителів музики, який переймає на себе завдання опанування і методичні вміння навчання різних видів мистецтва на основі навчання музики як складника інтегрованого курсу.

Підкреслено, що в змісті навчання учнів підліткового віку введено групу умінь, якими мають оволодіти школярі, пов'язану з використанням середовища та художньої комунікації; а це висуває додаткові вимоги до підготовки учителів музики

Проведено паралелі із змістом музичного навчання школярів і підготовки вчителів музики в Китаї, зокрема показано спільне і відмінне, а саме пов'язане

з національними традиціями і світоглядом. Мистецька освіта в Китаї націлена на духовний розвиток особистості, ідеї якого впливають з ідей конфуціанства і в якому музика відіграє ключову роль. Хоча китайському світогляду притаманний синкретизм, все ж теоретичне обґрунтування і практика інтегрованої мистецької освіти поки не набули такої інтенсивності, як в Україні, хоча Китай стрімко інтегрується у світові процеси.

Доведено, що з огляду на вимоги шкільної мистецької освіти до підготовленості вчителя музики до навчання учнів мистецтва, така підготовленість полягає в тому, що вчителі мають володіти системою загальнокультурних, музично професійних суто музикантської та музично-педагогічної підготовленості) і особистісних якостей, що синтезують відповідні цінності, знання, уміння, а також мотивацію і спроможність їх застосовувати в професійній діяльності, орієнтуючись на вимоги до навчання майбутніх учнів.

Відтак, підготовленість майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва визначено як набуту інтегральну особистісну і професійну якість та комплексний результат фахової підготовки студентів-музикантів, що перебуває в перманентному розгортанні і збагаченні та охоплює їхню: музичну і ширше – художню свідомість; досвід аналітико-інтерпретаційної діяльності стосовно музичного мистецтва, а також творів інших видів мистецтва; виконавські музикантські уміння; орієнтування в художніх техніках з інших, крім музики, видів мистецтва; мотивацію до пізнання різних видів мистецтва з метою особистісного самовдосконалення та професійного розвитку; орієнтування у вікових можливостях учнів щодо пізнання різних видів мистецтва та застосування набутих знань у діалогічному спілкуванні з учнями різного віку.

На підставі цього виокремлено і описано змістові компоненти структури зазначеної підготовленості: художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний компоненти, які охоплюють презентованість зазначеного комплексу якостей. Саме такий структурний зміст підготовленості покладений в дисертації в обґрунтування її діагностувальної процедури (критерії відповідно до

компонентів, показники, орієнтовні рівні), Критеріями, за допомогою яких визначається стан досліджуваної підготовленості в кожному компоненті змістової структури, обґрунтовано художньо-когнітивний (відповідає художньо-рефлексивному компоненту); емоційний (відповідає художньо-ематійному компоненту); мотиваційний (відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту); діяльнісно-практичний (відповідає художньо-діяльнісному компоненту); комунікативний (відповідає художньо-комунікативному компоненту).

Для визначення методичних засад підготовки майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва старших підлітків важливого значення набуває теза про те, що таке навчання завжди відбувається в певному середовищі школи, тобто освітньому середовищі, яке стосовно мистецької освітньої галузі логічно конкретизується як художньо-освітнє.

Тобто, в результаті фахової підготовки майбутній учитель музики має володіти знаннями про сутність і закономірності функціонування художньо-освітнього середовища як такого; розуміти особливості середовища конкретного закладу освіти і виявляти до цього мотивацію та особистісну гнучкість; істотного значення набуває в цьому контексті здатність проєктувати загальні закономірності на особливості конкретного середовища і навпаки; володіти вміннями і бути готовим та виявляти ініціативність розвиватись як суб'єкт у конкретному художньо-освітньому середовищі та ініціювати поглиблення суб'єктності своїх учнів.

У дисертації на підставі теоретичного аналізу феномену «освітнє середовище» з урахуванням змісту навчання школярів поняття «художньо-освітнє середовище школи» уточнюється як динамічна сукупність мистецьких процесів у закладі освіти, які взаємопов'язують події, що відбуваються в закладі (мистецького або насиченого мистецтвом змісту), з їхнім відображенням у матеріально-предметному полі та зовнішньому дизайні закладу, що створюється безпосередньо активними суб'єктами (учнями, вчителями, батьками, усіма причетними до освітнього процесу) і впливають на

становлення особистості в ньому. При цьому принциповою основою вибудовування і функціонування та збагачення художньо-освітнього середовища визначається діалог суб'єктів.

Таким чином, конкретизується педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи, в якому майбутній учитель музики реалізуватиме завдання мистецької освіти зі старшими підлітками, полягає в тому, що в ньому: закладено можливості для розвитку *суб'єктності* вчителя і учнів на підґрунті діалогічного пізнання мистецтва та ініціативності щодо змін мистецького життя закладу; закладено поліхудожність як принцип мистецького життя закладу, в якому види мистецтва і мистецької діяльності учнів не відокремлюються, а перебувають у постійному взаємозв'язку; може бути реалізований досвід учнів як з уроків мистецтва, так і з позаурочної мистецької діяльності; створено підґрунтя для використання мистецтва в пізнанні учнями інших сфер знання, оскільки мистецьке життя школи, як правило, не обмежується подіями лише мистецького змісту, а передбачає «участь» мистецьких засобів в оформленні заходів шкільного життя будь-якого спрямування.

У дисертації наголошується, що здатність реалізації такого потенціалу має бути передбачена у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Відтак освоєння закономірностей художньо-освітнього середовища школи на основі створення і занурення в художньо-освітнє середовище закладу вищої мистецької освіти логічно постає в центрі методики підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів.

Таким чином, провідним науково-педагогічним підходом до фахової підготовки майбутніх учителів музики в досліджуваному аспекті постає середовищний підхід. Середовищний підхід охоплює два взаємопов'язані шаблі: 1) майбутня діяльність у художньо-освітньому середовищі школи, що має свою специфіку і є орієнтиром для фахової підготовки майбутнього вчителя, важливим її елементом; 2) набуття практичних умінь такої майбутньої діяльності з навчання учнів до початку професійної діяльності, тобто в умовах

функціонування (ініціювання, створення) аналогічного середовища в закладі вищої освіти як бази для оволодіння уміннями майбутньої професійної діяльності.

Підкреслюється синтезувальна роль середовищного підходу до підготовки майбутніх учителів музики, який інтегрує інші підходи, серед яких істотного значення набувають діалогічний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, поліхудожній.

Виходячи із сутності виокремлених науково-педагогічних підходів і специфіки їхньої спрямованості в контексті дослідження, окреслено основні принципи підготовки майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва учнів школи, а саме це принципи: суб'єктності; діалогічності та інтерактивності навчання мистецтва, яке підсилює діалогічність; співробітництва і партнерської взаємодії; спрямування на цілісність художнього світогляду; спонукання до творчої активності та ініціативності в продукуванні ідей, самовираженні і самопрезентації в структурі художньо-освітнього середовища; варіативності і добровільного вибору напрямку творчої діяльності відповідно до уподобань та інтересів, цінностей та здібностей; підтримки студентської творчості і успіху, яке згодом буде перенесено ними в спілкування з майбутніми учнями; інноваційності змісту та організаційного забезпечення; що набуває особливої актуальності в добу поширення онлайн навчання і спілкування; наступності і взаємозв'язку власне підготовки студента-музиканта у середовищі закладу вищої освіти та його підготовленості до роботи з учнями в художньо-освітньому середовищі школи.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи представлені комплексно і вибудовані ієрархічно.

Стрижневою педагогічною умовою постає дотримання середовищного підходу на основі діалогу суб'єктів, але з принциповим урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге –

як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь. Ця умова має підтримуватись і реалізуватись через дію інших, підпорядкованих стрижневій, педагогічних умов, якими є: 1) організація єдиного процесу пізнання мистецтва старшими підлітками на уроках та в позаурочний час, зокрема з «виходом за межі» власне мистецтва в інші сфери здобуття знань школярами; 2) мотивування та відпрацьовування під час фахової підготовки майбутніх учителів музики умінь комунікації зі старшими підлітками в художньо-освітньому середовищі школи в напрямі поглиблення суб'єктності; 3) розширення обізнаності майбутніх учителів музики у сфері інших видів мистецтва спрямовано на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи.

Для ефективної реалізації комплексу педагогічних умов розроблено методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів 8-9 класів із врахуванням їхніх вікових особливостей та змісту навчальних програм, підручників та іншого методичного забезпечення. Така методика впроваджується у двох векторах, а саме: 1) формування музичної і загально художньої свідомості майбутніх учителів музики з огляду на те, що в сучасній школі учитель музики одночасно є учителем мистецтва як інтегрованого курсу; збагачення досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності – також стосовно музичного мистецтва й інших видів мистецтва – як у теоретичному пізнанні, так і у виконавській творчості; орієнтування в навчальному матеріалі з мистецтва, який вивчається старшими підлітками, а також розуміння вікових можливостей учнів щодо пізнання мистецтва, зокрема для залучення їх до мистецької діяльності в позаурочний час; 2) освоєння майбутніми учителями музики закономірностей художньо-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти задля того, аби бути готовим до поглиблення суб'єктності майбутніх учнів у цьому середовищі.

Методика в комплексі методів і форм передбачає поетапне застосування – інформативно-адаптаційний, пізнавально-накопичувальний, практико-апробувальний творчо-рефлексивний прогностичний.

Відповідно до цілей кожного етапу добираються методи і форми роботи домінантного впливу на структурно-змістові компоненти підготовленості.

У дисертації запропоновано структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів музики в досліджуваному ракурсі, яка містить блоки – концептуально-цільовий (мета підготовки, науково-педагогічні підходи, структурно-змістові компоненти підготовленості, педагогічний потенціал феномену «художньо-освітнє середовище»), діагностувальний (критерії, показники, прогнозовані рівні підготовленості та методики діагностування), методичний (сформовані якості вчителя музики як орієнтир підготовки – загальнокультурні, музично професійні, особистісні; педагогічні принципи підготовки; комплекс педагогічних умов підготовки і поетапна методика в єдності форм і методів домінантного впливу на структурно-змістові компоненти підготовленості), результативний (очікуване підвищення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики).

Впровадження методики спиралось на наявні і чинні підручники з інтегрованого курсу «Мистецтво», створених різними авторами та авторськими колективами для 8-го і 9-го класів школи.

Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію Пірсона (χ^2).

Ключові слова: майбутні вчителі музики, музичний твір, твір мистецтва, інтерпретація, методика, навчання мистецтва, педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища, науково-педагогічні підходи до фахової підготовки, поліхудожня підготовка, педагогічні умови, старші підлітки, фахова підготовка, художньо-освітнє середовище.

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Юе Їн. Методичні передумови підготовки учителів музики до навчання школярів мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 183-193.

DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273179>

Ключові слова: майбутній учитель музики; навчання школярів мистецтва; поліхудожність; змістова структура фахової підготовленості.

2. Юе Їн. Особливості навчання мистецтва школярів у Китаї: орієнтири для підготовки вчителів музики. *Мистецтво та освіта*. 2021 № 4. С. 6-11. DOI [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4\(102\)-6-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4(102)-6-11).

Ключові слова: система загальної мистецької освіти Китаю, навчання музики, творчі учнівські колективи, національні традиції, тенденції європеїзації національного мистецтва.

3. Юе Їн. Потенціал освітнього середовища закладу як орієнтир підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів. *Молодь і ринок*. № 6-7 (214-215) червень-липень 2023. С. 182-187. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287893>.

Ключові слова: віртуальне освітнє середовище, пізнання мистецтва, учитель музики, художньо-освітнє середовище, художня комунікація.

4. Юе Їн, Чжоу Тінтін, «Країна усмішок»: китайський сюжет на оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта*. № 3 (109). 2023. С. 17–21. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21).

Ключові слова: драматургія оперети, китайські сюжетні мотиви, неовіденський стиль оперети, Франц Легар, орієнталізм, урок мистецтва.

Стаття в зарубіжному виданні

1. Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future Music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). С. 101–110. DOI: 10.32370/IA_2023_03_11

Key words: Music teacher, system of art education, general art training, competence approach, integral approach.

(*Ключові слова:* учитель музики, система мистецької освіти, загальношкільна підготовка, компетентнісний підхід, інтегральний підхід).

**Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують
апробацію результатів дослідження**

1. Юе Йин. Предпосылки подготовки учителя музыки к обучению искусству школьников. *XII-е Боранбаевские чтения: цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ.* Матер. Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. – Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023.- 300 с. С.68-73.

2. Юе Їн. Навчально-мистецька діяльність учнів в Україні та Китаї. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання.* Матеріали всеукраїнського симпозіуму-практикуму 26 травня 2021 року. Біла Церква, 2021. С.106-108.

ABSTRACT

Yue Ying. Training future music teachers for teaching art to senior teenagers in the artistic and educational environment of the school. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – Ukrainian Mykhailo Drahomanov State University. Kyiv, 2023.

The content of the abstract

The thesis deals with the problem of training future music teachers for teaching art to senior teenagers in the artistic and educational environment of the school, which is relevant for the education of different countries, especially with the general processes of integration in education.

The analysis of the content and organization of the art education process for students of institutions of general secondary education carried out to determine the

guidelines for training future music teachers based on the conceptual principles of the “New Ukrainian School” in an education system in Ukraine. The integrated character and competence-based approach to teaching art in the system of general secondary education, in which the core is cultural competence in the process of mastering artistic phenomena, dictates the requirements for strengthening the integral training music teachers, whose task is to master their methodological skills of teaching various types of art based on music education as a component of the integrated course.

It is emphasized that a group of skills related to using the environment and artistic communication, which must be mastered by school students, has been implemented into the content of education. For that reason, this makes additional demands on the training of music teachers.

It is conducted the parallels with the content of music education of school students and training music teachers in China. In particular, common and different points are presented, namely those related to national traditions and worldviews. The aim of art education in China is the person’s spiritual development based on the ideas of Confucianism, where music plays a key role. Although the Chinese worldview is characterized by syncretism, the theoretical justification and practice of integrated art education have not yet gained such intensity as in Ukraine, even though China is rapidly integrating into world processes.

It is proven that given the requirements of school art education for training music teachers for teaching art to school students, in which teachers must possess a system of general cultural, musically professional (purely musical, and musical and pedagogical training), as well personal qualities that synthesize relevant values, knowledge, skills, motivation, and the ability to apply them in professional activities focusing on the requirements for education of future students.

Therefore, training future music teachers for teaching art to students is defined as an acquired integral personal and professional quality, as well as a comprehensive result of the professional training of student-musicians, which is in permanent development and enrichment, and includes their: musical and, more

broadly, artistic consciousness; experience of analytical and interpretative activities about music, as well as works of other types of art; performing musical skills; understanding artistic techniques in other types of art, except music; motivation to learn various types of art for personal self-improvement and professional development; understanding the students' age-related possibilities regarding the knowledge of various types of art and applying the acquired knowledge in dialogic communication with students of different ages.

Based on the above-mentioned, the content structure of the components of the specified training are distinguished and described: artistic-reflexive, artistic-emotional, motivational-value, artistic-active, and artistic-communicative components, which cover the specified set of qualities. It is this structural content of training that is laid down in the thesis in the justification of its diagnostic procedure (criteria according to components, indicators, and predicted levels). The criteria, used to determine the state of studied training in each component of the content of the structure, are the artistic-cognitive criterion (corresponds to the artistic-reflexive component); emotional criterion (corresponds to the artistic-emotional component); motivational criterion (corresponds to the motivational-value component); activity-practical criterion (corresponds to the artistic-active component); communicative criterion (corresponds to the artistic-communicative component).

To determine the methodological principles of training future music teachers for teaching art to senior teenagers, the essential statement is that such learning always takes place in a certain school environment, i.e., an educational environment, which concerning the art education field is logically specified as an artistic and educational one.

As a result of professional training, the future music teacher must know the essence and regularities of the functioning of the artistic and educational environment as such; understand the peculiarities of the environment of a specific educational institution, and show motivation and personal flexibility for this; in this context, the ability to design general regularities onto the features of a specific

environment and vice versa are becoming significant; possess the skills and be ready and show initiative to develop as a subject in a specific artistic and educational environment, and initiate the deepening of the subjectivity of their students.

In the dissertation, based on theoretical analysis of the phenomenon of “educational environment” taking into account the content of school students’ education, the concept of “artistic and educational environment of the school” is clarified as a dynamic set of artistic processes in an educational institution, which connects the events that take place in the institution (of art or art-related content), with their reflection in the material and objective environment and external design of the institution, which is created directly by active subjects (students, teachers, parents, everyone involved in the educational process), and affects the personal development in it. At the same time, the fundamental basis for creating, functioning, and enriching the artistic and educational environment is determined by the dialogue of subjects.

Consequently, the pedagogical potential of the artistic and educational environment of the school, where the future music teacher will implement the tasks of art education with senior teenagers, is specified in the fact that it: provides opportunities for the development of the *subjectivity* of the teacher and students based on dialogic knowledge of art and initiative regarding changes in the artistic life of the institution; poly-art is established as a principle of the artistic life of the institution, where the types of art and artistic activity of students are not separated, but are in a constant relationship; the experience of students both from art lessons and from extracurricular art activities can be implemented; the foundation is created for using art in students’ learning of other fields of knowledge, since the artistic life of the school, as a rule, is not limited to events of only artistic content, but involves the “participation” of artistic means in the design of school events of any direction.

The dissertation emphasizes that the ability to implement such potential should be predicted in the process of professional training of future music teachers.

Therefore, mastering the regularities of the artistic and educational environment of the school based on creating and immersing the institution of higher art education into the artistic and educational environment logically appears in the centre of the methodology of training future music teachers for teaching art to students.

Accordingly, the leading scientific and pedagogical approach to the professional training of future music teachers in the studied aspect is environmental. The environmental approach covers two interconnected stages: 1) an important element is a future activity in the artistic and educational environment of the school, which has its specificity and is a reference point for the professional training of future teachers 2) the acquisition of practical skills of such future activity of training students before the start of professional activity, i.e. in the conditions of functioning (initiation, creation) of a similar environment in an institution of higher education as a basis for mastering the skills of future professional activity.

It is focused on the synthesizing role of the environmental approach to the training of future music teachers that integrates other approaches, among which dialogic, person-oriented, subject-activity, competence, and poly-artistic approaches gain great importance.

Based on the essence of the identified scientific and pedagogical approaches and the specifics of their orientation in the context of the research, the main principles of training future music teachers for teaching art to school students are outlined, namely: subjectivity; dialogue and interactive of art education, which strengthens dialogue; cooperation and partner interaction; orientation towards the integrity of the artistic worldview; encouraging creative activity and initiative in producing ideas, self-expression and self-presentation in the structure of the artistic and educational environment; variability and voluntary choice of the direction of creative activity in accordance with preferences and interests, values and abilities; support of students' creativity and success, which will later be transferred by them to communication with future students; innovative content and organizational support, which becomes especially relevant in the era of online learning and

communication; the continuity and interrelation of the actual training of student-musicians in the environment of the institution of higher education and their readiness to work with students in the artistic and educational environment of the school.

The pedagogical conditions of training future music teachers for teaching art to senior teenagers in the artistic and educational environment of the school are presented comprehensively and structured hierarchically.

A core pedagogical condition is complying with the environmental approach based on the dialogue of subjects, but taking into account the dialogic interdependence of the content of two environments – a school and an institution of higher education, where the school serves as a reference point for teacher training, and the institution of higher education serves as a practical basis for practicing the necessary skills. This condition should be supported and applied through the action of other pedagogical conditions, subordinated to the core one, which are: 1) organizing a single process of learning art by senior teenagers at lessons and in extracurricular time, in particular with “going beyond the boundaries” of art itself into other areas of knowledge acquisition by school students; 2) motivating and practicing communication skills with senior teenagers in the artistic and educational environment of the school in the direction of deepening subjectivity during the professional training of future music teachers; 3) expanding the awareness of future music teachers in the field of other types of art is aimed at future activities in the artistic and educational environment of the school.

To implement a set of pedagogical conditions effectively, a methodology is developed for training future music teachers for teaching 8-9 grade students taking into account their age-related characteristics and the content of educational programs, textbooks, and other methodological support. This methodology is implemented in two vectors, namely: 1) formation of musical and general artistic consciousness of future music teachers according to the fact that a music teacher in modern schools is simultaneously an art teacher as an integrated course; enriching the experience of analytical and interpretive activity – also about music and other

types of art – both in theoretical knowledge and in performing creativity; understanding educational material on art which is studied by senior teenagers, as well as understanding the age-related possibilities of students in learning about art, in particular, to involve them in artistic extracurricular activities; 2) mastering by future music teachers of the regularities of the artistic and educational environment of the institution of general secondary education to be ready to deepen the subjectivity of future students in this environment.

The methodology in the unity with a complex of methods and forms provides for systematic application – informative-adaptive, cognitive-cumulative, practical-testing, creative-reflective prognostic.

Following the goals of each stage, methods and forms of work with a dominant influence on the structural and content components of training are revealed.

The dissertation offers a structural and functional model of the process of training future music teachers in the studied perspective that contains the following blocks – conceptual-target block (purpose of training, scientific and pedagogical approaches, structural-content components of training, pedagogical potential of the phenomenon “artistic and educational environment”), diagnostic block (criteria, indicators, predicted levels of training and methods of diagnostics), methodological block (formed qualities of a music teacher as a reference point for training – general cultural, musically professional, personal; pedagogical principles of training; a complex of pedagogical conditions of training and a systematic methodology in the unity of forms and methods of dominant influence on the structural-content components of training), effective block (expected increase in training levels of future music teachers).

Implementing the methodology is based on current textbooks of the integrated course “Art” created by different authors and author groups for the 8th and 9th grades at school.

The reliability of the research results was confirmed using the Pearson test (χ^2).

Keywords: future music teachers, musical piece, work of art, interpretation, methodology, art education, pedagogical potential of the artistic and educational environment, scientific and pedagogical approaches to professional training, polyartistic training, pedagogical conditions, senior teenagers, professional training, artistic and educational environment.

Articles in scientific professional journals of Ukraine

1. **Yue Ying**, Zhou Tingting. (2023).“Land of Smiles”: Chinese themes on the operetta stage. *Art and Education*. Vol. 3 (109). P. 17–21.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

Keywords: dramaturgy of operetta, Chinese themes and motifs, the Neo-Vienna style of operetta, Franz Lehar, orientalism, art lesson.

2. **Yue Ying** (2022). Methodical Prerequisites for Training Music Teachers to Teach Art to Pupils. *Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific works Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*. Vol. 26. P. 183-193. DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273179.

Keywords: future music teacher; teaching art to pupils; poly art; content structure of professional training.

3. **Yue Ying** (2021). Features of teaching art to schoolchildren in China: Guidelines for training music teachers. *Art and Education*. Vol. 4 (102). P. 6-11.

DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4\(102\)-6-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4(102)-6-11)

Key words: system of general art education of China, teachingmusic, creative student groups, national traditions, tendencies of European.

4. **Yue Ying** (2023).The Potential of the Educational Environment of the Institution as a Guideline for Training of Music Teachers to Teach School Students *Art.Youth & market*. № 6-7 (214-215)June-July. P.182-187.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287893>

Keywords: virtual educational environment; knowledge of art; music teacher; artistic and educational environment; artistic communication.

Article in foreign scientific journal

5. Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). C. 101–110. DOI: 10.32370/IA_2023_03_11

Key words: Music teacher, system of art education, general art training, competence approach, integral approach.

Articles in collections of scientific works that additionally certify the approbation of research results

6. Yue Ying (2023). Prerequisites for training a music teacher to teach art to schoolchildren. *12th Boranbaev Lectures: Digitalization and Sustainable Development of University Education in Honour of the 25th Anniversary of KAZNUI*. Proceedings of International Scientific and Practical Conference Kazakh National University of Arts. Astana: “Bulatov A. Zh.” ZhK. P. 68-73.

7. Yue Ying (2021). Educational and artistic activities of students in Ukraine and China. *Development of the Personal Potential of Students as a Factor in its Social Growth*. Proceedings of the All-Ukrainian Symposium-Workshop, May 26. Bila Tserkva. P. 106-108.

ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВА СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ	32
1.1. Зміст і процес навчання мистецтва учнів закладів загальної середньої освіти як орієнтир для підготовки майбутніх учителів музики	32
1.2. Сутність підготовленості і передумови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів	56
1.2.1 Підготовленість учителів музики до навчання мистецтва як педагогічна проблема	56
1.2.2. Змістово-організаційні передумови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків	70
Висновки з першого розділу	79
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МИСТЕЦТВА В ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ	81
2.1. Сутність і педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи як методичний орієнтир підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва	81
2.2. Педагогічні підходи, принципи та умови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи	101
2.3. Методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в освітньому середовищі школи	112
Висновки з другого розділу	126
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ	

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ	129
3.1. Діагностувальна процедура виявлення стану підготовленості майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи	129
3.2. Підготовленість майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи на початку експериментального дослідження (констатувальний етап)	140
3.3. Експериментальна апробація методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи	159
3.3.1. Організація формульовального експерименту з підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи	159
3.3.2. Динаміка підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи (контрольний зріз)	173
Висновки з третього розділу	189
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ	221

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Процеси глобалізації, що охопили всі сфери життя країн і торкнулись життєдіяльності кожної людини, зумовлюють вимоги до особистості уміти співіснувати в спільноті. Так само вимогою часу і запорукою сталого розвитку є необхідність людини виявляти творчий потенціал, критичне мислення, спроможність протистояти негативним інформаційним впливам тощо задля успішної професійної і життєвої самореалізації, що можливо лише за умови розвиненої здатності і потреби бути суб'єктом суспільного простору і творення середовища власного життя, ініціювання змін у ньому і в культурних процесах, здатність мобільного реагування на зміни тощо. Про це йдеться в низці міжнародних документів, передусім документах ЮНЕСКО стосовно культури і культурного розвитку, внеску культури в економічний і соціальний розвиток тощо (Конвенція про охорону підводної культурної спадщини (2001); Конвенція про охорону нематеріальної культурної спадщини (2003); Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005), Дорожня карта мистецької освіти (Лісабон, 2006) та ін.), а також у законодавчих актах і нормативних освітніх документах України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», концептуальні документи «Нової української школи», державні освітні стандарти) та Китаю, передусім у Стратегії розвитку освіти в Китаї, Державній національній програмі «Китай – ХХІ століття», Законі КНР «Про обов'язкову освіту в КНР», Плані дій для активізації освіти назустріч ХХІ століттю, щорічних доповідях про розвиток загальнодержавної освіти та інших документах, де акцентується тенденції входження китайської системи освіти у світове співтовариство і загальносвітові культурні процеси.

Учителі музики і загалом педагоги мистецької освітньої галузі покликані своєю професійною діяльністю виконувати місію підготовки

підростаючого покоління до мобільного і креативного життя в суспільстві культури і впливати на її ціннісні процеси.

Теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності висвітлюється достатньо широко багатьма науковцями. Зокрема цьому присвячено дослідження Л. Аристової, С. Горбенка, Т. Гризоглазової, Н. Гуральник, А. Зайцевої, А. Козир, Г. Падалки, О. Ребрової, В. Федоришина, О. Щолокової та інших учених-педагогів, спільною думкою яких є необхідність оволодіння майбутніми вчителями інноваційними методиками і технологіями, які вводяться в освітній процес закладів загальної середньої освіти, позашкільця, вищої школи тощо.

В останні роки з'являється й чимало досліджень китайських науковців, що стосуються як вищої музично-педагогічної освіти (Бохуа Ян, Ван Юн Ї, Лі Дань На, Цзіннь Я Веннь, Ху Маньлі, Чжоу Шеннань, Чжоу Юнь а ін.), так і шкільної мистецької освіти в Китаї (Ван Юечжи, Джоу Юань, Лун Цянь, Се Юнхуей, Сюй Веннь Ліннь, Чжан Юйтун, Чжоу Юнь та ін.). Чинною є «Стратегія навчального курсу музики в межах обов'язкової освіти» (2011).

Музична освіта в Китаї стає об'єктом професійної зацікавленості й українських дослідників (С. Золотухіна, О. Іонова, С. Корольова, С. Лупаренко, І. Руденко та ін.), оскільки чимало китайських музикантів проходять навчання в Україні, глибоко опановуючи національні і загальноєвропейські тенденції, котрі можуть упроваджуватися в китайську систему освіти, що інтегрується у світовий загальнокультурний простір.

Серед масиву праць цілеспрямована увага до проблем підготовки вчителя музики до навчання школярів мистецтва як більш широкої в зіставленні з навчанням музики реалізується переважно в контексті інтегрованого навчання і поліхудожнього підходу (О. Гайдамака, Т. Голінська, Л. Масол, Т. Рейзекінд, З. Сирота, Цяо Чжи та ін.), або впровадження поліхудожнього підходу в професійну підготовку вчителя музики (О.

Боблієнко, О. Бузова, Ван Тяньці, Ван Яюєці, О. Рудницька, Сун Яньїн, Ся Гаоян, Г. Яківчук та ін.).

У контексті реформування системи освіти в Україні актуалізується проблема компетентнісної освіти (С. Клепко, О.Локшина, О. Овчарук, О. Савченко та ін.), що висуває вимоги і до підготовки майбутніх учителів музики.

Для розуміння процесів музичної освіти школярів і вищої музично-педагогічної освіти в Китаї суттєвими є філософські дослідження, зокрема присвячені конфуціанству, мистецтвознавчі дослідження культурних процесів і тенденцій у музичному мистецтві (Ван Хонтао, Ван Ціхуей, Лю Ян, У Хуань, Хоу Цзянь, Цзоу Ся, Янь Цзянань та ін.), передусім що розкривають різноаспектний вплив європейської музики і інших видів мистецтва на китайське мистецтво (Лун Цянь, Се Юнхуей, Цзяо Цзянчжень, Цзюй Чжаочунь, Чжоу Чженьюй та ін.).

Феномен освітнього середовища також привертає увагу вчених – педагогів і психологів (Т.Алексеєнко, А.Баль, О.Білик, М. Братко, Н. Гонтаровська, Л. Карамушка, О. Комаровська, Д. Корольов, Д.Косенко, Р.Малиношевський, Ю.Мировська, Р.Семенова, О.Савченко та ін.), актуалізуються аспекти віртуального освітнього середовища (О.Гриб`юк, М.Смульсон та ін.).

Однак, у контексті зазначеного поки недостатньо дослідженим є аспект зіставлення «середовище-простір» і механізми їхнього зв'язку, що важливо для визначення педагогічних інструментів застосування в освітньому процесі; в наукових джерелах зустрічаємо різні погляди на ієрархію і взаємозв'язок понять, ототожнення понять тощо.

Проблема художньо-освітнього середовища також поки не набула поглибленого вивчення. Деякі аспекти середовища і простору детально досліджені О. Комаровською стосовно закладів спеціалізованої мистецької освіти (художньо-освітній простір закладу) та стосовно загальної середньої освіти в галузі мистецтва як художньо-естетичний простір і середовище.

Значно менше уваги вченими приділено функціонуванню художньо-освітнього середовища вищої школи, а також майже недосліджений аспект взаємозв'язку художньо-освітнього середовища закладів загальної середньої освіти і вищої музично-педагогічної освіти.

Шкільна практика і практика закладів вищої мистецько-педагогічної освіти засвідчує, що питання змісту і функціонування художньо-освітнього середовища як чинник підвищення якості освіти також поки перебуває поза увагою студентів і викладачів.

Таким чином, виявлено низку суперечностей в організації і змістовому наповненні процесу професійної підготовки сучасного вчителя музики до майбутньої діяльності з навчання мистецтва учнів загальноосвітньої школи. а саме між:

- об'єктивним запитом суспільства на творчу особистість, спроможну ефективно самореалізуватись у професійному житті, і низькою увагою до підготовки таких фахівців у різних сферах знання і діяльності, зокрема педагогічній;
- цілями професійної діяльності вчителя, що потребують від нього високорозвиненої суб'єктності в партнерській комунікації з учнями, і недостатньою готовністю вчителів музики до проявів такої суб'єктності;
- високим розвивальним потенціалом освітнього середовища і нерозробленістю методичних аспектів його функціонування в різних типах закладів, зокрема в мистецькій галузі.

Актуальність проблеми і необхідність нагального усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертації «Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи». Дослідження виконано відповідно плану наукових досліджень кафедр теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування і кафедр педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та є складовою наукового напрямку «Вдосконалення

музично-естетичного навчання учнівської молоді у різних ланках мистецької освіти» (Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів» (протокол № 5 від 26 грудня 2018 року). Тему затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

Мета дослідження – шляхом теоретичного аналізу розробити та експериментально перевірити педагогічні умови та методiku підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Для досягнення мети окреслено **завдання дослідження**.

1. На основі аналізу теоретичних і науково-методичних джерел розкрити зміст навчання школярів мистецтва як орієнтир для підготовки вчителів музики.

2. Уточнити сутність і структуру феномену підготовленості майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва та проаналізувати для цього наявні нормативні передумови.

3. З'ясувати педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи як чинник підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків.

4. Розробити педагогічні умови та методiku підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи

5. Здійснити апробацію методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в освітньому середовищі школи.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – педагогічні умови та методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення середовищного (Т. Алексеєнко, Д. Корольов, Р. Семенова-Пономарьова та ін.) культурологічного (Ю. Богуцький, Л. Левчук, О. Оніщенко, О. Шевнюк та ін.), діалогічного (В.Бахтін, В.Біблер, В.Гордієнко, А.Зайцева, І. Зязюн, О.Комаровська, Л. Копець, О.Олексюк та ін.), особистісно-орієнтованого (І.Бех, С.Горбенко, В.Рибалка, Г.Назаренко та ін.), суб'єктно-діяльнісного (Г. Костюк, С.Кузікова, В. Татенко, М. Папуча та ін.), компетентнісного (Л.Аристова, С.Клепко, Л. Масол, О. Олексюк, О. Савченко та ін.), поліхудожнього (О.Базелюк, О.Гайдамака, О.Комаровська, Л.Масол, О.Просіна, Г.Шевченко та ін.) підходів до мистецької освіти в закладах загальної середньої і вищої музично-педагогічної освіти; філософські (І.Зязюн, В.Кремень та ін.) та психолого-педагогічні (Н. Гонтаровська, Л. Карамушка, О. Комаровська, Д. Корольов, Р.Семенова, О.Савченко, О.Смульсон та ін.) ідеї і концепції стосовно освітнього простору і середовища, зокрема й мистецького простору і середовища; здобутки педагогіки мистецтва у сфері підготовки музично-педагогічних кадрів (Л. Аристова, І.Глазунова, С. Горбенко, Н. Гуральник, А.Зайцева, А. Козир, І. Малашевська, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Реброва, В. Федоришин, Н. Філіпчук, О. Щолокова та ін.), психолого-педагогічні дослідження в галузі реформування шкільної мистецької освіти (Л. Аристова, О.Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Просіна та ін.)

Для досягнення мети і реалізації завдань дисертаційного дослідження застосовувалися такі методи:

теоретичні: аналіз і систематизація наукових джерел з проблеми дослідження для уточнення ключових понять; синтез, порівняння, класифікація, систематизація, аналіз і нормативних документів з питань освіти; контент-аналіз документації закладів вищої освіти (навчальних

планів, зокрема з офіційних сайтів закладів у відкритому доступі) з метою визначення педагогічних умов, форм та методів підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів;

емпіричні: діагностувальні (опитування – тестування, анкетування, інтерв'ювання; бесіди), обсерваційні (опосередковане спостереження), прогностичні (моделювання), педагогічний експеримент для визначення підготовленості майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва школярів та перевірки доцільності обґрунтованих педагогічних умов і методики (констатувальний, формувальний етапи, контрольний зріз);

статистичні: математичне обчислення динаміки досліджуваної якості для підтвердження достовірності розроблених методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, що складається із стрижневої (дотримання середовищного підходу на основі діалогу суб'єктів та з урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге – як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь) умови та трьох підпорядкованих, які реалізують стрижневу; розроблено *методику* підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, що застосовується у двох векторах (безпосередня підготовка вчителя під час опанування фахових дисциплін та освоєння майбутніми учителями музики закономірностей художньо-освітнього середовища закладу), які містять методи і форми, котрі націлено впливають на компоненти підготовленості майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва у художньо-освітньому середовищі школи з домінантами відповідно до етапів – інформативно-адаптаційного,

пізнавально-накопичувального, практико-апробувального, творчо-рефлексивного прогностичного; розроблено діагностувальну процедуру: *критерії* (художньо-когнітивний, емоційний, мотиваційний, діялісно-практичний, комунікативний) і показники підготовленості відповідно до компонентів структури; спрогнозовано і схарактеризовано *рівні* підготовленості (високий/суб'єктно-вмотивований; достатній/суб'єктно-ситуативний; початковий/суб'єктно-інертний; низький/індиферентний);

уточнено сутність феномену *художньо-освітнього середовища* (як динамічна сукупність мистецьких процесів у закладі освіти, котрі взаємопов'язують події, що відбуваються в закладі (мистецького або насиченого мистецтвом змісту), з їхнім відображенням у матеріально-предметному полі та зовнішньому дизайні закладу, яке створюється безпосередньо активними суб'єктами і впливають на становлення суб'єктності особистості); *педагогічний потенціал* художньо-освітнього середовища школи (полягає в тому, що в ньому закладено можливості для розвитку суб'єктності вчителів і учнів на підґрунті діалогічного пізнання мистецтва та ініціативності щодо змін мистецького життя закладу; поліхудожність як принцип мистецького життя закладу, в якому види мистецтва і мистецької діяльності учнів перебувають у взаємозв'язку; може бути реалізований досвід учнів з уроків мистецтва і з позаурочної мистецької діяльності; створено підґрунтя для використання мистецтва в пізнанні учнями інших сфер знання), сутність *підготовленості* (як набута інтегральна особистісна і професійна якість та комплексний результат фахової підготовки студентів-музикантів, що перебуває в перманентному розгортанні і збагаченні, охоплює музичну і художню свідомість, досвід аналітико-інтерпретаційної діяльності стосовно музичного мистецтва та творів інших мистецтв, виконавські музикантські уміння, орієнтування в художніх техніках з інших видів мистецтва, мотивацію до пізнання різних мистецтв для особистісного самовдосконалення та професійного розвитку, орієнтування у вікових можливостях учнів щодо пізнання різних мистецтв та

здатність застосування набутих знань у діалогічному спілкуванні з учнями різного віку); змістово-компонентну структуру підготовленості (художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний компоненти);

подальшого розвитку набули положення про домінантні принципи і науково-педагогічні підходи (середовищний, діалогічний, особистісноорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, поліхудожній), дотримання яких оптимально забезпечує досліджувану підготовленість; методи і форми підготовки, що конкретизовані в контексті функціонування художньо-освітнього середовища закладу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи, в розробленні педагогічних механізмів функціонування і збагачення художньо-освітнього середовища школи для забезпечення суб'єктності учасників освітнього процесу й удосконалення мистецької освіти в закладі.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей, для оновлення змісту навчальних програм історико-теоретичного («Аналіз музичних творів», «Історія музики») і методичного спрямування («Методика музичного навчання», «Історія мистецтва з методикою викладання», «Шкільний репертуар», «Практикум за кваліфікацією» для магістрантів), під час педагогічної практики, в діяльності наукових студентських товариств, у системі післядипломної педагогічної освіти для підвищення рівнів загально мистецької і методичної підготовки вчителів музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво».

Основні результати *впроваджено* в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського м. Бар, Вінницька область (довідка № 01-09/171 від 10.07.2023), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (акт № 01-12/41 від

11.07.2023), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт № 360 від 18.07.2023).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертації висвітлювались на наукових і науково-практичних заходах – *міжнародних*: Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ, 2021, 2022); Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2022); VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2020, 2021, 2022); VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2021), XVIII Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2020, 2022); XII Міжнародні Боранбаївські читання «Цифровізація та сталий розвиток університетської освіти на честь 25-річчя КАЗНУМ» (Казахстан, Астана, 2023); *всеукраїнських*: Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді. (Київ, Біла Церква, 2020, 2022), Всеукраїнський симпозіум «Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання» (Біла Церква, 2021).

Особистий внесок здобувача. Викладені в дисертації дані дисертанткою здобуті самостійно. У статті в співавторстві з О. Комаровською дисертанткою здійснено аналіз змістових і організаційних передумов професійної підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів. У статті в співавторстві з Чжоу Тінтін дисертанткою описано творчі завдання для школярів.

Публікації. Матеріали дисертації висвітлено в 7 публікаціях (5 одноосібних), з яких: 4 статті у фахових періодичних виданнях України з

педагогіки, 1 стаття в зарубіжному періодичному виданні, 2 статті у збірниках матеріалів міжнародної і всеукраїнської наукових конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків із кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (198 найменувань, з яких 20 англійською та китайською мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації 234 с., основний зміст викладено на 172 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 7 рисунків, з яких 9 таблиць і 1 рисунок на повну сторінку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВА СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

У розділі розглянуто сутність і структуру готовності майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів старшого підліткового віку в закладах загальної середньої освіти (1.2). Передбачено, що підготовка майбутніх учителів музики має орієнтуватися на зміст і організаційні особливості навчання учнів мистецтва у зазначених закладах (розглянуто в 1.1.). Саме тому аналіз теоретичних основ дослідження проблеми визначений нами в такій логічній послідовності: а) вивчення змісту і особливостей процесу навчання мистецтва учнів, що розглядається як контекст і певна вимога до змісту підготовки майбутніх учителів музики в досліджуваному в дисертації аспекті; б) обґрунтування і уточнення сутності феномену підготовленості вчителів музики до навчання мистецтва учнів різного віку.

1.1. Зміст і процес навчання мистецтва учнів закладів загальної середньої освіти як орієнтир для підготовки майбутніх учителів музики

Оскільки авторка дослідження здобуває освіту в Україні і є громадянкою КНР, де планує впроваджувати набутий досвід, остільки у розгляді навчання мистецтва учнів закладів загальної середньої освіти, орієнтуємось, насамперед, на систему освіти в Україні і ті реформи, які визначають підготовку вчителя музики. І, безумовно, залучаємо аналіз специфіки системи музичної освіти Китаю для окреслення перспектив упровадження здобутих результатів.

Відповідно, розпочнімо з аналізу змісту мистецької освіти в Україні, основою для чого слугують законодавчі і нормативні джерела, а також їх інтерпретації вченими.

Так, в українській школі нині активно реалізується концепція «Нова українська школа», яка базується на впровадженні компетентнісного підходу до освіти [36]. Нормативними документами, передусім Законами України «Про освіту» [47], «Про повну загальну середню освіту» [48], визначено низку ключових компетентностей, які мають системно реалізуватись через усі освітні галузі. У такий спосіб, передбачено впровадження ідеї інтеграції в освіті, що матиме результатом формування цілісної особистості, її цілісного світогляду. Перелік компетентностей у зазначених документах охоплює такі, як вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Наразі розроблено стандарти початкової освіти [98] і базової середньої освіти [40]. Для розуміння особливостей підготовки учителя музики до навчання мистецтва старших підлітків (учнів 8-9 класів) звернімося до обох документів, що сприятиме виявленню наступності положень і вимог до вчителя.

Так, зокрема, згаданим вище Державним стандартом початкової освіти визначаються також спільні чинники всіх ключових компетентностей, як: уміння читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Цим документом визначається й освітні галузі – математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язберезувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна. Також вказується на важливий чинник, що буде присутній в усіх освітніх документах і буде впроваджуватися в практику як провідний, а саме: всі ключові компетентності мають наскрізно формуватися через усі освітні галузі, що суттєво для реалізації інтегративної ідеї формування цілісного світогляду дитини.

Звернімо увагу на те, як у документі розкривається сутність культурної компетентності: така компетентність визначає охоплення особистістю і освоєння різновидів мистецької творчості (образотворче, музичне, театральне, хореографічне, екранні тощо мистецтва) задля виявлення і розвитку задатків і здібностей, самовираження і самореалізацію особистості. Тобто культурна компетентність за змістом пов'язується, насамперед, саме з мистецькою освітою, а отже є для неї стрижневою. Метою ж власне мистецької освіти в початковій українській школі як раз і визначається формування культурної та інших компетентностей, а також ціннісне становлення дитини в процесі різнобічного пізнання мистецтва як основи творчого самовираження, поглиблення шанобливого ставлення до національної та світової мистецької спадщини.

У цьому контексті, на наш погляд, слід погодитись із О.Комаровською, яка позиціонує культурну компетентність як інтегральну стосовно решти ключових компетентностей і як системоутворювальний елемент компетентностей, яких особистість має набути впродовж навчання мистецтва на всіх вікових етапах шкільного життя [61]. Учена підтверджує, зокрема, своє бачення тезою Ю. Богуцького, що визначає мистецьку освіту як «сферу культурного самостворення людської особистості» загалом, а твір мистецтва як «індикатор духовних цінностей» суспільства [13, С. 157]. З чого випливає висновок: художнє пізнання як багатогранне пізнання мистецтва володіє унікальною здатністю впливати на формування усіх ключових

компетентностей, розвивати особистість цілісно. Це пов'язано з тим, що (як вказує О. Комаровська) художнє пізнання «одночасно охоплює: «прийняття» дитиною емоційно-інформаційних імпульсів, що надсилає мистецький твір», після чого відбувається їхнє проживання та індивідуальне «перетворення», тобто дитина вже продукує власні образні інтерпретації «побаченого або почутого; осмислення (в межах вікових можливостей та попередньо здобутого особистого емоційно-естетичного, тобто чуттєвого, досвіду)» [59, С.3]. У такий спосіб у дитини утворюються особистісні художні цінності, оскільки забезпечується введення мистецької інформації в її власний внутрішній світ на основі розвитку художньої емпатії та рефлексії. Таким чином, «перед учителем мистецтва постає своєрідне надзавдання: систематично, в будь-яких видах діяльності учнів і в усіх формах роботи на уроці і поза ним організовувати художнє пізнання дітей в нерозривності його складників» [там само]. Додамо: висловлена теза є актуальною для учнів усіх вікових категорій.

Також звернімо увагу на ще більш широке розкриття сутності культурної компетентності, прописаної вже в тексті Державного стандарту базової середньої освіти. Так, культурна компетентність розкривається як фіксація наявного сформованого інтересу до культурних і мистецьких здобутків України та світу, що супроводжується пошануванням традицій як українців, так і національних меншин, а також інших держав і народів; культурна компетентність виявляє себе і в розумінні особистістю та поцінуванні нею того, як у різних культурах виражаються і транслюються ідеї через мистецтво та різноманітні культурні практики; що, зрештою, зумовлює вираження власних ідей, почуттів у мистецький спосіб мотивує людину до цього [40]. Як бачимо, в українській системі мистецької освіти навчання мистецтва розглядається як потужний важель національного і полікультурного виховання, що суттєво і для китайської системи освіти, як побачимо далі.

Зазначеним Державним стандартом початкової освіти в Україні визначено групи умінь, яких досягають учні і відповідно до яких сформульовано загальні результати навчання мистецтва, котрі конкретизовані в обов'язкових результатах відповідно до етапу навчання (за циклами 1-2 класи і 3-4 класи), а саме це такі групи, що відображають сформованість художньо-образного, асоціативного мислення під час процесі художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва; інтерпретаційні уміння і ціннісне ставлення до мистецтва включно із досвідом емоційних переживань; самопізнавальні уміння через мистецтво і мистецьку діяльність.

Розроблення Державного стандарту початкової освіти супроводжувалось розробленням Типових освітніх програм – авторськими колективами під керівництвом Р.Шияна та О.Савченко [128]. Стосовно мистецької освітньої галузі слід підкреслити, що принципової різниці між баченням змісту мистецької освіти в обох авторських колективів немає, що суттєво полегшує вибір учителів і роботу авторів підручників з мистецтва.

Передбачено, що досягнення мети мистецької освіти в початковій школі НУШ відбувається через три *змістові лінії* – «художньо-практична діяльність» учнів, яка націлює вчителя на розвиток їхніх творчих здібностей передусім, «сприймання та інтерпретація мистецтва», спрямована на пізнання дітьми творів мистецтва через розвиток їхньої емоційної сфери, формування у них ціннісного ставлення; «комунікація через мистецтво», яка спрямована на формування здатності учнів взаємодіяти як з мистецтвом, так і з іншими людьми у процесі сприймання і творення. Відповідно в обох Типових освітніх програмах за кожною змістовою лінією деталізовано (порівняно із освітнім стандартом) очікувані результати навчання мистецтва.

Звернімо увагу на те, що в попередніх освітніх стандартах [102] змістовими лініями виступали види мистецтва – музичне, образотворче /візуальне, так звані синтетичні. Проте в згаданих Типових освітніх програмах вони змінюються і постають не як види мистецтва, а як способи

освоєння мистецтва дитиною, тобто акцент переноситься із набуття знань на розвиток особистості [61].

Відтак, мистецька освітня галузь позиціонується в українській системі освіти від самого початку шкільного навчання не відокремлено за видами мистецтва, а як інтегральна, що базується на двох стрижнях – музичному мистецтві та образотворчому/візуальних мистецтвах, «навколо» яких учнями опановуються види, жанри, виражальні засоби інших так званих синтетичних видів мистецтва – театрального, екранних, хореографії, циркового тощо.

Передбачається також, що навчання здійснюють два вчителі – музичного мистецтва і образотворчого за обраним підручником «Мистецтво», що висуває додаткові вимоги до підготовки вчителя музики.

Слід зазначити, що в українській школі ідея інтегрованої мистецької освіти почала впроваджуватись від початку 2000-х років, коли було розгорнуто всеукраїнський експеримент (з 2005 року), що охопив майже 200 шкіл із різних регіонів України, і почали створюватись підручники нового типу [75; 134].

Причому до 2018 року і початкова, і базова школа працювали за двома варіантами організації освітнього процесу (відповідно до попереднього освітнього стандарту): перший варіант – навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» з двома вже зазначеними стрижнями образотворчого і музичного мистецтв; другий варіант – навчання мистецтва за окремими предметами – музичного та образотворчого мистецтва. Але варто зацентувати, що з 2011 року зміст обох відокремлених предметів обов'язково узгоджувався між собою [75]. Однак, у першому Державному освітньому стандарті мета формування компетентностей поки не була зазначена. Утім, як зазначає Л.Масол [74, С..3], чітко прописувалась мета розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, що суттєво для нашого дослідження, оскільки ця позиція, як зазначалось вище, є важливою для української школи і на сучасному етапі наскрізно, підкреслюється в новітніх Державних стандартах. Наперед зазначимо, що увага до

особистісно-ціннісного становлення учнів суголосно і китайській музичній освіті.

Крім того, що важливо підкреслити, на відміну від традиційного викладання відокремлених предметів «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» поступово посилюється дія принципу об'єднання різних мистецтв (Державний освітній стандарт. Редакція 2011 року). Причому впровадження в шкільну практику комплексу видів мистецтва спрямовувалось на розширення й урізноманітнення асоціативних зв'язків учнів, збагачення досвіду суб'єктивного сприйняття світу через мистецтво і світовідчуття загалом. У цьому плані об'єднання мистецтв інтегрує різні пізнавальні процеси – сенсорний, емоційний, інтелектуальний розвиток особистості [75, С.5].

Звернімо окрему увагу: попри те, що мета формування компетентнісної сфери учнів не була цілеспрямовано окреслена в нормативних документах української шкільної освіти 2000-2011 років, все ж ідея інтеграції активно розроблялась ученими. Так, Л. Масол було запропоновано концепцію інтеграції в мистецтві [76]. А вже з початку впровадження концепції «Нова українська школа» мистецька освітня галузь повністю в початковій школі України перейшла на інтегроване навчання, яке забезпечується підручниками для учнів, що проходять обов'язковий конкурсний відбір і повинні отримати гриф Міністерства освіти і науки України, а також різноманітними дидактичними матеріалами – робочими зошитами, тестами, посібниками для вчителів, зокрема й електронними виданнями тощо. Все активніше впроваджується система електронних підручників. Також набір підручників урізноманітнюється за рахунок появи нових авторських колективів: так, для першого класу створено підручники, авторами яких виступили сім авторських колективів, для другого – четвертого – вісім авторських колективів. З 2020 року в українській школі впроваджується і наступний етап освітніх стандартів, де зберігається наступність щодо висловлених положень.

Для вчителів і музичного, і образотворчого мистецтва, які працюють за інтегрованим курсом «Мистецтво», систематично організовуються курси

підвищення кваліфікації, вебінари і семінари; впродовж понад десять років працювала Всеукраїнська школа методичного досвіду [57] (призупинила свою роботу через пандемію, а потім через воєнну агресію РФ в Україні).

Таким чином, впровадження концепції «Нова українська школа» базується на ідеї інтегрованої освіти, що стосується як власне мистецької галузі (інтеграція усіх мистецьких дисциплін), так і на ідеї більш широкої і всеохопної інтеграції як взаємопроникнення знань та умінь з різних освітніх галузей. Таке позиціонування мистецької освіти висуває відповідні вимоги до вчителя мистецтва; підкреслимо, що вчитель музики також переймає на себе завдання саме широкої мистецької освіти на основі навчання музики як складника інтегрованого курсу.

Мистецька освіта в основній школі (5-9 класи української школи) вибудовується, як зазначалось, за принципом наступності з початковою освітою, що підкреслюється в Державному стандарті базової середньої освіти [40]. Зокрема в цьому документі детально сформульовано компетентнісний потенціал мистецької освітньої галузі (як і всіх інших освітніх галузей). Так, наприклад, передбачено, що математична компетентність у навчанні учнів-підлітків мистецтва виявлятиметься в їхніх уміннях застосовувати математичні категорії як допоміжні інструменти під час створення художніх робіт, для розуміння і пояснення логіки і структури художньої форми тощо; екологічна компетентність – як уміння запобігати негативним впливам інформації на власний емоційний стан, як усвідомлення необхідності гармонійної взаємодії людини і довкілля тощо; підприємливість і фінансова грамотність – як уміння працювати злагоджено, приймати і відчувати командний дух задля досягнення спільної мети, наприклад виконання художньо-творчих проєктів і локальних завдань, навчаючись основ культурного менеджмента, розвиваючи спроможності презентувати власні надбання тощо.

Суттєво те, що порівняно з мистецькою освітою в початковій школі, в основній введено ще одну групу умінь, пов'язану з використанням

інформаційного середовища у власній творчості та художній комунікації, що відповідає запитам суспільства і розвитку інформаційного простору, а також враховує вікові можливості і потреби учнів-підлітків. Слід зазначити, що ця група умінь стрімко актуалізується, а отже висуває додаткові вимоги до підготовки вчителя музики, як і до функціонування освітнього середовища кожного освітнього закладу загалом.

На думку учених [61], учитель мистецтва має усвідомити, що набуття ключових компетентностей через мистецьку освіту має відштовхуватись або відбуватись паралельно з формуванням комплексу предметних мистецьких компетентностей. Однак, усе це може втратити сенс, якщо орієнтиром навчання мистецтва не стане успішність учня – як у професії, так і в житті загалом, що невід’ємно від його особистісної мобільності, інновативного мислення, мотивації саморозвиватися, тобто від розкриття *креативного потенціалу* кожної дитини, що найвиразніше відбувається саме через пізнання мистецтва в усьому розмаїтті його видів. Крім того, на перший план винесено саморозвиток, самопізнання, самоствердження особистості у мистецькій творчості, розвиток емоційно-почуттєвої сфери, прийняття цінностей, закладених у твори мистецтва і формування ціннісної сфери особистості.

Як бачимо, в навчанні мистецтва школярів все більше уваги приділяється наскрізному збагаченню внутрішнього світу особистості завдяки мистецтву, розвитку творчих здібностей, формуванню таких умінь у мистецькій творчості, які особистість зможе застосовувати в інших сферах знання і в різних життєвих ситуаціях.

Нині чинною є Навчальна програма «Мистецтво» 5-9 клас, яка була укладена у 2012 році і постала в новій редакції в 2017 році з урахуванням концептуальних положень «Нової української школи» [36]. А у 2021-22 рр почалось розроблення й упровадження модельних навчальних програм відповідно до нових освітніх стандартів, поступово з 5 класу. Отже, вказана навчальна програма для учнів старшого підліткового віку залишається

чинною. Оскільки суб'єктами освітнього процесу в дисертації є старші підлітки, остільки детальніше зупинимось на змісті цього документа.

Слід зазначити, що ця Програма створювалась на початку розроблення концептуальних засад реформування освіти в Україні, але ще до затвердження нових освітніх стандартів. Утім, у новій редакції документу вже чітко простежуються ті позиції, які будуть присутні в стандартах як орієнтири для впровадження, а саме це принципи наступності і послідовності від початкової до старшої школи; поєднання всезагального, національного та краєзнавчого чинників; інтегративності, спрямованості на поліхудожнє виховання учнів; креативності (пріоритет творчої самореалізації); варіативності змісту, методів, технологій; діалогічності, полікультурності).

У зазначеній Навчальній програмі «Мистецтво» 5-9 класи (редакція 2017 року) вже проголошено *компетентнісний підхід* як спрямування на формування взаємопов'язаних предметних, міжпредметних і ключових компетентностей. Також проакцентовано *особистісно зорієнтований підхід* як забезпечення розвитку індивідуальних творчих здібностей кожної дитини. Суттєвим є й позиціонування *інтегративного підходу* як опору на взаємодію різних видів мистецтва в межах галузі та між освітніми галузями і загалом із соціокультурним середовищем.

Цікаво те, що в програмі (редакції 2017 року) крім суто мистецьких орієнтирів, уже виокремлено і наскрізні змістові лінії, пов'язані не з предметними мистецькими, а з ключовими компетентностями, а саме: «Екологічна безпека й сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність». Передбачається, що зміст програми, втілений у підручниках, обов'язково має доцільно забезпечувати реалізацію цих наскрізних змістових ліній на уроках мистецтва. Відповідно до Програми, художнє пізнання учнів 5 класу зосереджується на видах мистецтва, 6 класу – на жанрах; семикласники занурюються в осмислення різноманітних мистецьких явищ, які оточують людину в житті; а у 8-9 класі, що є об'єктом нашої уваги в дисертації,

передбачено освоєння художніх стилів і напрямів від витоків до сучасності.

Як зазначалось, вказана Програма поступово замінюється новими програмами, створеними на підставі Державного освітнього стандарту (2020 року). Так, у 2021 році вже розроблено модельні навчальні програми «Мистецтво» різними авторськими колективами і відповідно – різним змістом, тобто з'являється різноманіття програм [84; 85], на основі яких кожна українська школа може розробляти власну навчальну програму. Розпочато підготовку нового покоління підручників з поступовим упровадженням в освітній процес школи після річного періоду пілотування (для 5 класу з 2021-22 навчального року і далі).

Наразі (тобто в період роботи над дисертацією) українські вчителі і учні старшого підліткового віку поки працюють і навчаються за розглянутою програмою «Мистецтво.5-9 класи», яка є актуальною саме для 8-9 класів. Але з огляду на наступність, яка зберігається розробниками, науковцями і практикаками, можемо говорити про збереження закладених у попередні роки мистецько-педагогічних і змістових векторів, у яких проставляються нові акценти – посилення значущості наскрізної дії ключових компетентностей і посилення особистісно-ціннісного спрямування, зрозуміло з урахуванням інформаційних потоків, що детермінуватимуть певні зміни в освітньому середовищі закладів, тобто актуалізується й *середовищний підхід* до навчання мистецтва.

У тому, що стосується мистецької освіти в старшій школі, слід зазначити, що попередніми Державними освітніми стандартами було вибудовано цілісну й логічну вертикаль від початку навчання в школі до випускного класу, де в 9-11 класах учнів вивчали курс «Художня культура», який узагальнював досвід попередніх років навчання [101; 102]. Натомість концепція реформування української школи передбачає, що старша школа є профільною, тому курс «Мистецтво» є вибірково-обов'язковим, тобто увійшов до переліку дисциплін, які обираються учнями відповідно до їхніх запитів. Відповідно, і це будемо враховувати в подальшому розробленні

методичних засад, фактично для більшості школярів обов'язкове вивчення мистецтва завершується в 9 класі, але із можливим пролонгуванням у старшій школі, що планується як профільна.

Таким чином, українська система загальної мистецької освіти є логічною, наскрізно вибудованою від 1 по 11 класи школи, з тенденцією посилення уваги до особистості учнів, їхніх цінностей і духовного розвитку, побудованою на ідеї інтеграції і формування системи компетентностей ключових і предметних.

Такі досить стрімкі темпи реформування мистецької освіти, постійне оновлення і переосмислення навчального змісту висуває вимоги і до підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва як учителів інтегрованого курсу мистецтва (детальніше буде в 1.2).

Розглянемо особливості системи освіти в **Китаї**, які є суттєвими для навчання учнів мистецтва і підготовки вчителя музики до цієї діяльності.

Як вказують учені – дослідники системи освіти Китаю і засвідчує власний досвід дисертантки, в китайському суспільстві усталеним є шанобливе ставлення до освічених людей і до освіти як такої. В цьому плані особлива увага приділяється школі; наприклад, у 2008 році був затверджений Закон КНР, яким задекларовано безкоштовне і обов'язкове навчання в початковій і середній школах [49; 86].

З 2006 року є чинною нова редакція Закону Китайської народної республіки про обов'язкову освіту, в якому (ст. 35) на законодавчому рівні проголошується важлива, зокрема й для мистецької освіти, теза про єдність навчальної і виховної функцій освіти, вказується, що виховна і педагогічна робота мають «навчати і виховувати одночасно, а в процесі навчання органічно поєднувати моральний, інтелектуальний, фізичний, естетичний та інші види освіти, приділяти особливу увагу розвитку здатності до власного незалежного мислення, креативності і практичних навичок, сприяти всебічному розвитку учнів [126; 148; 171]. А заклади освіти відповідно мають на перший план виносити виховання високої моралі, яке невід'ємне від

навчального процесу і націлюється на формування системи ідеологічної, морально-етичної освіти, що поєднує розвиток інтелекту, моралі і поведінкових навичок; при цьому чимало уваги приділяється взаємозв'язку навчальної і позанавчальної діяльності, зокрема й у культурно-розважальному напрямі [126; 148; 161]. Як бачимо, наведенні положення багато в чому суголосні ідеям реформування української системи освіти, вочевидь віддзеркалюючи світові тенденції і водночас – національні традиції як традиції народної педагогіки.

Найперше почуття, яке виховується в учнів шкіл Китаю, – це почуття патріотизму, яке починається, на переконання громадян Китаю, вже з того, що в кожній школі щодня відбувається урочиста церемонія підняття державного прапору, а всі учні співають Гімн. Так само з першого дня спрямовано виховується беззаперечна повага до вчителя і встановлюється жорстка дисципліна, спрямована на виховання самоконтролю, самодисципліни тощо, що має допомагати китайським дітям в успішній професійній самореалізації в майбутньому.

Зауважимо, що орієнтир на патріотичне виховання притаманний і українській системі освіти, а нині спостерігаємо зрозумілий сплеск уваги до цього, причому українським суспільством мистецтво визнається як провідний важель цього процесу.

У початковій школі Китаю особлива увага приділена китайській мові і математиці, розвитку логіки. Але обов'язково вивчаються основи природничих наук, історія та географія, музика, образотворче мистецтво. Важливим уроком є урок етики і моралі, заснований на вченні Конфуція, з яким дітей починають ознайомлювати ще в дошкільному дитинстві й ідеями якого пронизано і художню творчість митців. Майже той самий перелік предметів вивчається і в середній школі [14; 152].

Щодо мистецької освіти, зазначимо, що її дослідження стосуються окремих складників – або музичної, або образотворчої тощо; натомість

питанням інтегрованої мистецької освіти як такої увага приділяється істотно менше порівняно з Україною.

Щодо *музичної освіти і виховання*, слід підкреслити, що його ідейною основою є націленість на гармонійний розвиток особистості, якому сприяє естетичне і фізичне виховання; а власне в напрямі естетичного виховання навчання музики відіграє ключову роль [175], що важливо усвідомлювати для розуміння системи мистецької освіти і вимог до підготовки вчителя.

Для розуміння сутності формування і змістового наасичення мистецької освіти важливо усвідомлювати і ставлення до мистецтва в китайському світовідчутті. Так, як зазначають Чжан Юйтун і Сюй Вень Лінь, «у Піднебесній мірилом мистецтва є не людина, а сама природа, безкінечна, тому й непізнана. В народному мистецтві Китаю відбувається не відображення життя, а наче його продовження в рухах пензля й мазках фарби. В цьому полягає «самотипізація» китайського народного мистецтва, предметом якого постає не образ людини-героя і не духовні ідеали, а життя природи» [146, С. 207]. Ця особливість китайського світовідчуття вирізняє філософію китайського мистецтва від, приміром, українського, де змістом як раз є людина з її почуттями, долею, вчинками, а природа постає як емоційне тло для підкреслення нюансів почуттів тощо. Це особливо яскраво видно в українських піснях, з якими ознайомила авторка дисертації.

Нормативна основа музичної освіти в Китаї почала створюватись з 30-х років ХХ століття, коли Міністерством освіти КНР було затверджено програми музичних дисциплін для початкових і для середніх шкіл та розроблено «Стандарт музичних дисциплін у школах старшого ступеня»; це стимулювало й розроблення підручників з музики; також було створено спеціальний «комітет музичної освіти» [175].

Після часів «культурної революції», яка зумовила занепад освіти, вже в 70-ті роки ХХ століття музичне навчання поступово повертається на передові позиції в освітніх програмах. А оскільки цей процес був досить непростим (чимало шкіл не поновило уроки музичного мистецтва), то на урядовому

рівні активізувалось розроблення методичного забезпечення для вчителів та учнів під егідою Міністерства освіти Китаю. Як відомо, вже на межі 80-90-х років затверджується важливий документ, що мав назву «План шкільної художньої освіти країни (1989-2000)» [161], яким було простимульовано реформаторські зміни в музичній, і загалом в мистецькій, освіті школярів

Слід окремо проакцентувати, що китайська система музичної освіти, як і освіта загалом, на практиці також спрямовує значні зусилля на виховання патріотичних почуттів. Вважається, що пропагування національного спадку є основою морального здоров'я нації. Саме тому значна увага в музичній освіті в Китаї приділяється вихованню ціннісного ставлення до національних традицій: все більше популяризуються національні музичні інструменти, які все частіше вводяться сучасними композиторами до складу оркестрів – симфонічних та народних; поширюється музика для виконання соло на традиційних китайських інструментах. Причому це стосується виконання не лише стародавніх мелодій, а й творів сучасних композиторів.

Крім того, вивчається і виконується народна музика з різних провінцій (регіонів) Китаю, яка хоч і побудована на спільній основі – пентатоніки, все ж відрізняється за характерними інтонаціями, деякими ладовими особливостями [139; 144; 145]. Тобто регіональний підхід так само вважається суттєвим чинником виховання національних почуттів через виховання пошани і любові до традицій малої батьківщини. Як відомо, нині в Китаї проживає 56 етнічних груп, кожна з яких сформувала власну унікальну культуру. Зрозуміло, що, для кожного регіону Китаю характерні свої музичні жанри. Але таким, що об'єднує всю культуру, є музична драма, або всесвітньо відома китайська опера, хоча історично вона також має свою специфіку в різних регіонах. Зазначимо, що в програмі китайської школи є цілий блок уроків, цілеспрямовано присвячених вивченню китайської опери як національного спадку світового значення.

Як підкреслюють дослідники шкільної музичної освіти, китайська музика має давні традиції, як і музична теорія, що пов'язано з ученням

Конфуція про музику як об'єднувальний чинник для Китаю, його духовності, що має витoki у злитті людини і природи [178]. Все ж у сучасному вигляді система музичної освіти почала своє активне формування з останньої чверті ХХ ст., коли на загальнодержавному рівні було затверджено обов'язковість музичної освіти для всіх школярів, почалось розроблення методичного забезпечення [41; 150].

Разом із тим, ще раз наголосимо: характерним саме для Китаю є той факт, що в музичній освіті музика як предмет вивчення школярами розглядається, передусім, як «основний засіб досягнення внутрішньої гармонії, гармонії світовідчуття» [68, С. 62], а отже в тісному зв'язку з моральними устоями світобудови, як основа гармонії в ідеальному устрої світу [49, С.41]. А в навчальних програмах та інших нормативних документах акцентується теза про опору на високі і прекрасні цінності; тобто навчання музики в початковій школі позиціонується передусім як фундамент для духовного зростання, що розгортається і в подальші роки. Це і визначає вагомому стратегічну роль музичної освіти школярів у Китаї. На всіх рівнях визнається важлива роль учителів музичного мистецтва у формуванні духовної культури молоді, її естетичного виховання і пов'язаного з цим формування національних почуттів [149]. Таке позиціонування музичної освіти школярів зафіксовано в Стратегії розвитку освіти в Китаї у ХХІ століття, яка є державним документом.

Чжоу Шеннань проаналізував історичну динаміку змісту музичної освіти школярів у КНР і підтвердив викладені вище ідейні концепти музичного виховання, де виховний аспект превалює над суто дидактичним. Як вказує учений, це зумовило зміну пріоритетів у логіці освіти і побудові навчального змісту: логіка «спів – знання, уміння і навички – музичне виховання» поступається зворотній логіці, де навчання музики є інструментом виховання особистості, тобто «музичне виховання» як вихідна позиція і орієнтир зумовлює організацію і зміст музичної діяльності і набуття відповідних знань та умінь; в центр змісту винесено особистісну значущість

навчального матеріалу, дотримання принципу культуровідповідності, урізноманітнення і варіативність навчального забезпечення, яке має бути естетично привабливим для учнів тощо [148].

Ще раз підкреслимо, що в сучасній українській школі (реформа «Нової української школи») відбуваються аналогічні процеси, про що було сказано вище.

Цікаво, що підручники з музики для загальної освіти в Китаї складаються з двох частин, де перша орієнтується на національний матеріал і китайську пентатоніку, в якій кожен ступінь ладу відповідає основним станам природи (1-центр, земля, жовтий, вітер; 2 - захід, метал, білий, холод; 3 – схід, дерево, зелений, спека; 4 – південь, вогонь, червоний, світло; 5 – північ, вода, чорний, дощ) [49, С. 41], а друга - на європейський музичний матеріал і нотний запис [149, С.19], що спрямовано на збагачення музичного досвіду, розширення ерудиції.

При цьому вчителі, дотримуючись державних вимог, все ж мають певну свободу у виборі музичного матеріалу, оскільки передбачено врахування музичних традицій і особливостей кожного регіону в кожній провінції країни [169], про що зазначалось вище.

З 2011 року в Китаї є чинною «Стратегія навчального курсу музики в межах обов'язкової освіти» [171.], якою визначено ключові складники: сприймання і переживання; виконавська творчість, зокрема публічні виступи; творення музики; музика і соціум. Відповідно всі підручники з музичного мистецтва містять значний обсяг нотного матеріалу, перелік творів для сприймання, різноманітні творчі завдання для кращого розуміння музичного мистецтва.

Натомість, як звертає увагу Чжоу Шеннань [148], у сучасній шкільній музичній освіті розширюється спектр саме практичних видів музичної діяльності, вагоме значення надається розвитку творчих здібностей, а отже все більше використовуються методи навчання, які стимулюють дослідницькі інтереси учнів стосовно природи музики, експериментування зі

звучаннями; увага приділяється самовираженню в музикуванні; досягненню усвідомлення учнями ролі музики в житті, мотивації до музичної діяльності, соціальним проектам, умінню комунікувати, зокрема у зверненні до засобів масової інформації тощо [49; 148].

У такий спосіб, погляд на музичне мистецтво визначає цілі музичної освіти і ширше – місію музики в розвитку особистості.

Щодо організації освітнього процесу, то зазначимо, що в початковій школі уроки музики передбачені двічі на тиждень, далі (з 5 по 9 клас) – один раз на тиждень. До змісту навчання входить спів, слухання музики, гра на музичних інструментах, музично-ігрова діяльність, при тому що стрижнем музичної освіти залишається виконання пісень – як основа передачі традицій співу від покоління до покоління [49, С.44; 68, С.64,].

Суттєво, що учні мають можливість за окрему платню професійно навчатися гри на певному музичному інструменті (фортепіано, скрипка, флейта, саксофон, ударні, а також народні китайські інструменти). Значна увага приділяється оволодінню нотною грамотою [68, С.66].

Як вказують дослідники системи музичної освіти в Китаї [49; 68], стрижнем опанування грою на музичному інструменті для учнів є саме народні виконавські традиції; причому народна виконавська традиція методично вибудована за рівнями майстерності (всього їх дев'ять), до кожного з яких розроблено методичний комплекс, а досягнення учнів оцінюються спеціальними методичними атестаційними комісіями.

У контексті опанування грою на музичних інструментах на увагу заслуговує тенденція зближення загальної музичної і початкової спеціалізованої освіти, зокрема неформальної (позакласної та позашкільної); інструментальне виконавство в школах Китаю досить активно розвивається [49, С.44].

Поряд із цим, суттєво, що сучасна система освіти, мистецької зокрема, прагне і розвивається в напрямі інтеграції в європейський простір, задля чого вивчаються і впроваджуються відповідні освітні технології, в тому числі й з

українського досвіду. Наприклад, крім опори на національні традиції і вивчення його дітьми, у зв'язку з певною «європеїзацією» китайської освіти все більше затребуваними стають методика і методичні системи знаменитих європейських педагогів-музикантів – Е.Жака-Далькроза, З. Кодаї, К.Орфа [177; 181].

Паралельно з цим на розвиток мистецтва і на творчість сучасних митців значно вплинула течія «Нова хвиля», що виникла після Культурної революції і об'єднала представників різних видів мистецтва – музики, живопису, кінематографу, літератури, танцю тощо. Як відзначає Янь Цзянань стосовно музики [162, С.3], у межах цього напрямку було проголошено освоєння досягнень Заходу і застосування сучасних композиторських технік, однак поряд зі зверненням до давніх національних культурних традицій у спробі синтезу з новими реаліями, зокрема стимульовано вивчення традиційної музики, поєднання музичних пошуків з образами китайської історії і літератури. З того часу музика композиторів «Нової хвилі» від 70-х років ХХ ст.(а це практично всі визначні композитори, серед яких Сюй Чанцзюнь, Чень І, Чень Циган, Тань Дунь, Го Веньцзін, Є Сяоган) «сполучає особливості національного менталітету і музичної культури із сучасними композиторськими техніками, в межах цього напрямку сформувався китайський музичний авангард», причому композитори «Нової хвилі» віддають перевагу камерній, симфонічній музиці, музиці для кіно, поєднуючи симфонічні звучання з національним інструментарієм; сучасні композиторські техніки поєднуються також з тембрами і вокальними прийомами традиційного музичного театру – китайської опери [162, С. 3, С. 49].

Щодо видів музичної діяльності, до яких пріоритетно залучаються китайські школярі, то, як вказують дослідники музичної освіти в Китаї [49, С. с.45], вагому частку навчання музики в школах складає хоровий спів учнів. Слід підкреслити, що значення хоровому співу надається настільки серйозне, що учні співають не лише на уроках музичного мистецтва, а й у хорових

колективах у позаурочний час. Такі колективи створені практично в кожній школі; заняття відбуваються не менше, ніж двічі на тиждень; хори беруть участь у мистецькому житті школи, готують концертні програми, з якими виступають за межами школи; поширеними є щорічні конкурси шкільних хорів.

Необхідно зауважити, що традиційно китайській народній вокальній культурі притаманним є сольний спів, що пов'язано з різними причинами, наприклад, з фонетичними особливостями мовлення тощо. Китайська пісенна мелодика вирізняється багатою нюансировкою інтонацій, ритмів, імпровізаційністю. Тому китайські пісні по своїй суті призначені для виконання соло і не передбачають поліфонії голосів [130; 144].

Натомість утвердження хорового співу і хорових колективів значною мірою було спричинено саме згаданими тенденціями європеїзації китайської культури. Так, вивчаючи європейські музичні культури, китайські композитори прагнуть поєднати зарубіжні закономірності музичної творчості і національні традиції, опору на національну історію в сюжетах творів тощо. Цікавим свідченням цього постає розвиток одного з традиційних пісенних жанрів у китайській музиці – *дитячої пісні*, яка вивчається ученими не лише як суто музичний феномен, а й з позиції образотворчих та екранних мистецтв, хореографії, театру тощо і розглядається як «дзеркало» моральних і духовних принципів китайського народу, репрезентантом ментальності в художній культурі [140, с.3].

Цікаво, що сучасна дитяча пісня є синтезом традиційного і сучасного фольклору; зокрема, на початку ХХ століття популяризується жанр «сюетан юеге» - «шкільна пісня», що як раз синтезувала народну пентатоніку і західну нотацію і традицію, є представленою в культурі і музичній освіті через різноманіття власне дитячих пісень (пісні-ігри, діалоги, пісні-танці тощо), а також через дитячі опери, мюзикли, музично-танцювальні форми з елементами народних костюмів, музичного інструментарію, танців, обрядових дійств. Загалом, у таких «шкільних піснях» цікаво поєднуються

музична основа як поєднання «традиційного» і створеного під впливом західної традиції та давня поезія, на тексти якої створено більшість «сюетан юеге» [140, С.5, С. 12].

Серед знакових творів композиторів ХХ століття – твори Чжао Юаньжень із драматичним і навіть трагічним забарвленням: розповідь і спогади про криваві події історії «Викликаю, 18 березня!», історія дівчини із трагічною долею через жорсткі норми суспільних устроїв «Морська мелодія» (на вірші Сю Чжима) та інші. «Морська мелодія» не лише часто виконується в концертах, а і використовується як твір для сприймання на уроках музики в школі [147]. Серед творів такого змісту назвемо й «Червоний список» Чжан Лилу, «Співробітництво народу і солдатів» Сіана Юй, «Відвоюємо північний схід» Шу Мо та інші.

Ще одним визначним хоровим композитором, який фактично першим розпочав створювати хоровий репертуар ще в 20-ті роки ХХ століття, є Сяо Юмей. Причому важливо, що більшість його творів народжувались із навчальними цілями і сприяли розвитку хорового виконавства. Серед найвідоміших творів – «Кипарисовий гай», «Танець зустрічі зими», «Ніч на весняній річці» та ін. Цікаво, що більшість шкільних хорів мають у своєму репертуарі твори композитора Лі Шутун (дитячі пісні). Загалом, на музичних обрядах китайської хорової культури в ХХ ст. з'явилося чимало цікавих імен композиторів, чії твори вплинули на зміст музичної освіти (Цзян Динсян, Лі Вейнен, Сі Сінхай, Фей Ке, Сіе Гунчена та інші).

Серед дитячих фольклорних пісенних творів і творів для дітей є пісні, зміст яких зосереджений на образах тварин, наділених людськими якостями («Маленький краб», «Кіт зазирає у дзеркало» та ін.), пісні повчального спрямування для розвитку дитини («Хто хороший», «Рахуємо жабок» та інші), пісні про природу, любов до життя і праці («Зима», «Маленька дощова крапелька» та інші). Суттєвою особливістю цих пісень є важлива роль звучання слова, його емоційне забарвлення. Чимало текстів пісень створено

на різних китайських діалектах, так само є пісні і на літературні тексти [140, С. 13].

Разом із тим, залежно від уподобань і підготовленості вчителів та від потреб учнів, замість хору в школі може створюватись оркестровий або танцювальний колектив. Так чи інакше такі колективи є обов'язковими. Відтак, учитель музики в Китаї має володіти грою на фортепіано та/або на іншому із згаданих музичних інструментах за вибором, а також на національних китайських інструментах, які використовує під час навчання – грає твори для ознайомлення учнів, ілюструє свою розповідь, акомпанує учнівському співу.

Крім того, увага органів освіти до музичного навчання школярів зумовлює створення організаційних умов і допомогу в забезпеченні кабінетів музики музичним інструментарієм, технічним, зокрема, комп'ютерним обладнанням, що стимулює опанування вчителями і учнями інформаційно-комунікативними технологіями для успішного впровадження різних видів музичної діяльності [49, С.45].

Як бачимо, уроки музики в китайській школі поєднуються з позаурочною/позакласною діяльністю (неформальною освітою), форми якої постійно оновлюються і розширюються. Суттєво те, що музикування в позаурочний час носить колективний і масовий характер.

Разом із тим, хоча і спеціальних досліджень інтегрованої мистецької освіти в Китаї як таких обмаль, все ж учені відзначають синкретизм художнього мислення китайців, що ми відзначили, зокрема, на прикладі дитячої пісні. Тому коротко розглянемо інші сегменти мистецької освіти.

Так, як і навчання музики, навчання образотворчого мистецтва також є обов'язковим у китайській школі і вважається необхідним для естетичного виховання дітей [113]. Як і в музичному навчанні, образотворча освіта розвивається в академічному і традиційному напрямках: академічний передбачає освоєння закономірностей і технік, притаманних західній школі реалістичного живопису); традиційний – навчання прийомів традиційного

китайського живопису, увагу до філософії конфуціанства і даосизму; китайської традиції розуміння прекрасного; в центрі – традиційні прийоми живопису Гохуа; в останній час посилюються впливи західного сучасного мистецтва – європейського та американського [183].

Як і в музичному навчанні, навчання образотворчого мистецтва враховує його регіональність; а також прагнення встановлювати зв'язок з музикою, театром: наприклад, діти виконують зображення музичних інструментів різних регіонів країни, виготовляють ескізи та реквізит для театральних вистав традиційного китайського театру тощо. І навпаки: виконують живописні роботи, пов'язані із сприйманням музичних творів, добираючи фарби тощо [53, С.147; 168].

Упродовж століть китайське танцювальне мистецтво підпорядковувалось ідеям державності і політичної філософії, тобто конфуціанству [72, С. 176]. Натомість сучасна танцювальна культура як основа освіти формується з 1954 року, тобто від утворення Пекінської школи танців (академії танців). Власне китайський народний танець ще називають «класичний китайський танець», який пов'язаний за походженням з тисячолітньою історією придворного танцю: ще з 2 тисячоліття до н.е. (династія Чжоу) при дворах імператорів існували школи музики і танцю, навчання в яких обов'язково охоплювало і базувалось на освоєнні танців народних [141, С. 201]. Причому в давні часи його суть була пов'язана з призначенням встановлювати гармонію між тілом і розумом, а власне танцювальне мистецтво охоплювало танець громадянський та військовий. Одним із важливих джерел становлення танцю був розвиток бойових мистецтв: акробатичні елементи, техніка володіння мечем тощо [141, С. 202]. Загалом китайський танець є досить складним видовищем, поєднуючи бойові мистецтва, урочисту ходу, театралізації тощо.

Сучасний китайський класичний танець був створений лише у 1980-ті роки Лі Жен та Тан Мань Чен, які опирались на давні танцювальні традиції – релігійно-ритуальні практики при дворі, вивчаючи їх за історичними,

документальними, художніми матеріалами. Загалом, мистецтвознавці вказують на необхідність формування нової хореографічної школи, яка б засновувалась на західній школі в єдності з переосмисленням традиційного китайського танцювального мистецтва [72, С.176]. Отже, хореографічна освіта вибудовується подібно музичній – на поєднанні європейських і самобутніх національних традицій, хоча власне системна хореографічна освіта поки не склалась як цілісність.

Таким чином, відзначимо, що розглянуті в параграфі нормативні документи, які визначають зміст мистецької / музичної освіти в Україні та Китаї, підкреслюють спільне і відмінне в цих системах.

Спільне стосується, насамперед, розуміння мистецтва як чинника духовного розвитку учнів, їх національного виховання. Мистецька освіта пов'язується з іншими формами знання і життя. Спільним є й опора на національні педагогічні традиції та зорієнтованість на пізнання музичних традицій свого народу.

Відмінність полягає в самих національних традиціях, унікальних для кожної культури. Для української культури і мистецької освіти звернення до традицій інших націй і культур відображає інтерес до розширення пізнання, прагнення жити в багатокультурному світі. Сучасна китайська мистецька освіта перебуває в стані активного становлення і вибудовується на актуалізації своєї національної спадщини обов'язково з уведенням до свого досвіду західного знання про мистецтво і інкрустування західних елементів у свою культуру.

Установки, які закладені в зміст мистецької освіти школярів, висувають вимоги до вчителів музики, які навчатимуть або вже навчають учнів різного віку мистецтва, що розглянемо детальніше в 1.2.

1.2. Сутність підготовленості і передумови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів

1.2.1. Підготовленість учителів музики до навчання мистецтва як педагогічна проблема.

Підготовленість до діяльності, як набуту в процесі навчання особистісну якість, природно розглядаємо як результат певного процесу підготовки, зміст якого націлений на формування спроможності виконувати конкретні дії, в контексті дисертації, тобто мистецько-педагогічні, й досягати при цьому запланованого результату. Відповідно методичні засади такої підготовки визначаються і коригуються вимогами до умінь учителів виконувати такі дії і досягати високого рівня мистецької освіченості учнів з урахуванням вимог освітніх стандартів. До того ж зрозуміло, що нині «вчитель закладу загальної середньої освіти має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, а й уміти самостійно орієнтуватися в потоці передових інноваційних технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань» [10, С. 19].

Отже, в 1.2 розглядаємо зміст підготовленості майбутніх учителів музики, *по-перше*, з позиції власне вимог до учнів школи, а *по-друге*, з погляду змісту наявного процесу фахової підготовки самого вчителя. Припускається, що такий аналіз дасть нам можливість сформулювати в подальшому методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів музики в заявленому в дисертації ракурсі.

Здійсненій в 1.1 аналіз вимог до учнів старшого підліткового віку в системі загальної мистецької освіти дає можливість виокремити вимоги до вчителів музики як учителів мистецтва загалом, тобто як учителів *інтегральної дисципліни*, в якій акумульовано пізнання – і вчителем, і учнями – різних видів мистецтва і до якої зокрема введено досить ґрунтовне пізнання школярами так званих синтетичних мистецтв (різних видів театру,

хореографії, екранних мистецтв, різноманітних сучасних видовищних форм тощо).

Зіставлення особливостей української і китайської шкільної мистецької освіти (1.1), крім відмінностей національної специфіки, все ж дає підстави для виокремлення схожих тенденцій, а саме до системного погляду на мистецтво як різноманіття його видів і об'єктивного прагнення досягти в учнів цілісності художніх уявлень про світ, а також усвідомлення ними невід'ємності мистецтва від життя, яке для кожного митця постає джерелом художніх образів, зв'язку мистецтва та інших сфер знання про світ [62].

Отже, для конкретизації вимог до вчителя слід передусім звернутися до питань *інтеграції в мистецькій освіті* – з погляду мистецької педагогіки і психології мистецтва та творчого процесу.

Варто зазначити, що проблема інтеграції в мистецькій освіті не є новою для педагогічної науки; вона досить ґрунтовно розробляється педагогікою мистецтва, зокрема українськими та китайськими дослідниками. Тому окреслимо важливі для дисертації позиції, спираючись на дослідження вчених у галузі естетики та педагогіки мистецтва [4; 6; 12; 16; 24; 29; 30; 63; 73; 79; 103; 105; 122 та ін.].

Як відомо, інтегративний підхід до навчання мистецтва почав свого часу активно впроваджуватись Б.Юсовим [158]. Учений розробляв його концепцію на основі образотворчого мистецтва як центру інтеграції і позначав як стрижень поліхудожнього виховання, що реалізує свої цілі як результат взаємодії мистецтв. Далі практично в усіх педагогічних дослідженнях інтегрованої освіти також вказується на – як на найважливішу проблему сучасних систем освіти різних країн – досягнення єдності і повноти прояву всіх життєвих сил дітей, тобто фізичних і духовних, які виявляються через їхню творчу активність як лакмус такого досягнення.

Цією тезою фактично обґрунтовується нагальність поліхудожньої освіти, з урахуванням того, що кожен вид мистецтва і кожен вид художньої творчості забезпечує гармонізацію певної сфери дитини, розвиває конкретні

художні здібності, що сукупно цілісно розвивають особистість [63]. При цьому таке гармонійне і цілісне включення в мистецтво, крім естетичної, виконує різні функції діяльності одночасно – культурологічну, соціально-орієнтовану, здоров'язбережувальну й профілактичну тощо. Наприклад, практики відзначають, що включення дітей у творчість у різних мистецтвах нормалізує їхній психологічний стан і покращує успішність у здобуття знань навіть непов'язаних з мистецькою діяльністю; крім того, компенсаторне включення в різні види мистецької творчості створює для дітей платформу для самовиявлення особистісних резервів і здібностей, дає можливість самоідентифікації в мистецтві [60]. Щодо підготовки вчителя, то із зазначеного випливає, що інтегроване навчання мистецтва учнів дає можливість самому вчителю фахово зростати, оскільки спонукає до інтегрування вже набутого ним досвіду з різних сфер життя і знання, спрямовує до розширення мистецької ерудиції [23].

Ця ж ідея взаємодії мистецтв в естетичному вихованні і розвитку дітей різного віку детально розроблена Г. Шевченко, яка наполягає на дієвості поєднання різних мистецтв в єдиному навчально-виховному процесі саме для формування цілісного художнього світогляду, розуміючи такий світогляд як *поліхудожній* [154; 155].

На переконливу думку О.Гайдамаки, сучасна епоха потребує від освіти формування в особистості «гнучкої свідомості, творчого типу мислення», причому в мистецькій площині авторка пов'язує це з проблемою вивчення того, як взаємодія різних видів мистецтва з погляду естетики, психології поєднується з методичною її розробленістю з позиції теорії виховання» [29, С.19].

Звернімо увагу і на ґрунтовні теоретичні дослідження О.Рудницької, яка підкреслює, що «художній синтез розкриває процеси взаємопроникнення засобів виразності (візуальних, слухових, кінестетичних), ефект їх трансформації в єдине ціле полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта сприйняття» [107, С.121].

Послідовною поборницею інтегрованого навчання школярів мистецтва є Л. Масол, яка в низці праць не лише довела дієвість такого підходу, а й обґрунтувала відповідні художньо-педагогічні технології та послідовно впроваджує їх в розроблюване нею навчально-методичне забезпечення для учнів різного віку. Так, зокрема, вчена вказує на причини об'єктивації інтеграції в мистецькій освіті, пов'язуючи їх тим, що за умови викладання «музичного мистецтва» і «образотворчого мистецтва» як традиційно окремих дисциплін є ризик утворення у свідомості учнів фрагментарної художньої картини світу, так званої «дискретної моделі культури»; натомість саме завдяки інтегруванню змісту відокремлених мистецьких предметів, між ними встановлюються точки дотику, причому «без особливих втрат для кожного з них, і в інтегрованих курсах вони залишаються повноцінними й основними компонентами змісту, проте збагачуються іншими компонентами» [79, С. 8]. При цьому, на думку Л.Масол, зовсім не йдеться про протиставлення інтегрованого і предметного підходів. Важливо те, що за умов інтегрування відбувається координація саме змісту предметів, які утворюють «єдиний наскрізний цикл», що оптимізує послідовність формування в учнів художніх цінностей на різних етапах навчання мистецтва [79, С.9]. Відтак, слід погодитись із авторкою в тому, що реалізація завдань інтегрованої мистецької освіти, зокрема формування цілісного художнього світогляду логічно відбувається завдяки поліхудожньому вихованню учнів як інструменту залучення до різних видів мистецтва; в результаті цього в учнів формуються інтегральні естетичні особистісні властивості, поліхудожня свідомість та здатність до такої мистецької діяльності, в якій виявляється комплекс набутих мистецьких компетентностей; саме ці компетентності й забезпечують, на думку вченої, готовність особистості до художньо-творчої самореалізації і художньо-естетичного самовдосконалення [79, С.12]. Цю тезу, безумовно, слід брати до уваги стосовно орієнтирів підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва як інтегрованого курсу.

Звернімо також увагу на те, що інтегральна мистецька освіта істотно відрізняється своєю системністю від міжпредметних зв'язків, поширених у шкільній практиці і частково в практиці підготовки майбутніх учителів музики: під час залучення міжпредметних зв'язків учитель довільно добирає, як правило, твори певного виду мистецтва, наприклад, для додаткового ілюстрування певної художньо-образної ідеї творів іншого мистецтва. Інтегрований підхід передбачає опору на глибинні зв'язки між видами мистецтва, на що вказують практично всі дослідники мистецької інтеграції в освіті.

Отже, інтегральний погляд на навчання мистецтва учнів школи зумовлює, як справедливо зазначає Ся Гаоян, поліхудожній підхід до підготовки майбутніх учителів музики, вказуючи, зокрема, на таку поліхудожню підготовленість, яку вчитель реалізуватиме безпосередньо в роботі з майбутніми учнями вже з їхньої поліхудожньої підготовки й, передусім, на заняттях музичного мистецтва [122, С.31], оскільки йдеться саме про вчителів музики. Зауважимо, що цей автор справедливо зосереджується і розробляє ідею музикоцентричної інтеграції і відповідної підготовки майбутнього вчителя, що справедливо, на наш погляд, оскільки в центрі уваги вчителя музики все ж є урок саме музичного мистецтва навіть у контексті інтеграції. Адже слід враховувати той беззаперечний факт, що в закладах загальної середньої освіти в Україні мистецька освіта організаційно базується на двох стрижневих рівноправних предметах – музичного мистецтва та образотворчого мистецтва [58; 84; 85; 100; 101; 128 та ін.], навколо яких інтегруються інші види мистецтва, що наче «нанижують» навчання учнів інших видів мистецтва на ці стрижні, причому в різний спосіб, що пропонується вже авторами підручників [28; 64; 77; 81; 87 та ін.]. У китайських школах музичне мистецтво викладається як самостійна дисципліна (про що йшлося в 1.1).

Тобто сучасний учитель музики як учитель мистецтва неминуче прагне проникнути в природу кожного мистецтва та їхнього поєднання в цілісному

художньому пізнанні своєму і майбутніх учнів, спрямованому на формування цілісної художньої картини світу, усвідомлюючи таку у власному професійному бутті, тобто будучи фахово підготовленим у зазначеному вище поліхудожньому аспекті.

Інтеграція як відновлення цілісності внаслідок взаємовпливу і взаємопроникнення елементів – як процес педагогічної дії – спричиняє відчуття індивідом внутрішньої цілісності мистецької палітри. Зокрема О. Просіна тлумачить інтегроване навчання мистецтва як особливу «організацію педагогічного процесу», що передбачає художнє мислення та систематизацію знань зі споріднених предметів мистецького циклу, внаслідок чого в особистості й уможливорюється народження цілісної художньої картини світу [103, С. 9].

Інтеграція в мистецькій освіті полягає не лише в міжмистецькому плані, а й, як зазначає О.Комаровська, визначається природою і способами творення *художнього образу митцем*. Як пише О. Комаровська, художній образ, як притаманна лише мистецтву одиниця мислення, є результатом художнього пізнання «як пізнання-інтерпретації оточуючого світу мистецькими засобами та пізнання-інтерпретації мистецтва», яке у свою чергу, вже є інтерпретацією світу митцем [63, С. 46-47]. Як потрактовують учені з різних галузей мистецтвознавства та естетики [Л. Левчук [43; 44], І. Зязюн, [50], О. Опанасюк [92] та ін.], художній образ народжується як втілення певними виражальними засобами світовідчуття, світорозуміння, системи цінностей його творця, із залученням його уяви, фантазії, життєвого досвіду, темпераменту тощо; саме тому він завжди унікальний. На думку Г.Падалки, художній образ як єдність емоцій і раціонального начала дає можливість людині не лише усвідомлювати події і явища розумом, а й насамперед емоційно переживати [95, С..8]. Як наголошує О.Комаровська, художній образ, завдяки «дії» переживання і осмислення, наче концентрує, синтезує внутрішній світ особистості, її ціннісні орієнтири [63, С.57], з чого

вчена на підставі ґрунтовного естетико-мистецтвознавчого аналізу підтверджує тезу про діалогічну природу художнього образу.

У контексті підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів важливо: діалогічна природа художнього образу потребує діалогічності мислення і від суб'єкта, який його пізнає. А це, в свою чергу, має переноситись на взаємини вчителя і учнів, які постають як суб'єкти процесу художнього пізнання і навчання мистецтва.

Аксіоматично, що для витвору мистецтва, зокрема й музичного, митець (композитор) апелює до власного життєвого досвіду, переосмислюючи життєві реалії й звертаючись до виразових заобів певного мистецтва, до якого має талант, – музики, живопису, кінематографа тощо. Саме тому, пізнаючи авторське бачення, реципієнт звертається через сприймання мистецтва до цієї реальності, про яку повідав у художній формі митець. Відтак, відбувається розширення власне мистецьких меж, занурення в інші життєві сфери – спілкування, знання тощо. Ці сфери, які переживались митцем, тепер проживаються та інтерпретуються індивідуально особистістю, яка сприймає твори, художні образи.

Для майбутнього вчителя музики саме музична сфера і має у процесі фахової підготовки розглядатись як стрижневий об'єкт пізнання, тобто як результат такої інтерпретації і як відображення життя; однак важливими є і твори інших мистецтв, які розширюють світогляд і доповнюють вивчення музики. Власне, ця ідея, до впровадження якої має бути підготовлений майбутній учитель музики, реалізується в згаданих вище освітніх стандартах, де розкривається компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі, зокрема й мистецької (про що йшлося детальніше в 1.1).

Зрозуміло, що будь-які методичні прийоми, педагогічні техніки і технології навчання спираються на специфіку *конкретної учнівської діяльності, учнів*, до організації якої має усвідомлено підходити вчитель. Така діяльність і спрямовується на пізнання мистецтва, в тлумаченні якого приймаємо позицію О.Комаровської [60; 62], яка потрактовує художнє

пізнання як багатоскладове явище, що охоплює ознайомлення з творами через

- *сприймання*, яке у свою чергу також є складним феноменом, оскільки обов'язково містить мотивацію до «зустрічі» із творами, інтерес до мистецтва в цілому або певного його виду, уміння реципієнта підготуватись до сприймання (на підготовчому етапі сприймання), його чуття специфіки мови певних мистецтв, уміння контролювати свою увагу безпосередньо під час зустрічі з мистецтвом тощо; розвиненість емоційної сфери і на її основі здатність емоційного відгуку безпосередньо під час споглядання або слухання творів (на етапі безпосереднього контексту з твором мистецтва), зрештою – уміння аналізувати та усвідомлювати те, що сприймається, і насолоджуватись твором; тобто в такому розумінні сприймання як багатоскладовий процес містить і момент інтерпретації твору на основі знання про виражальні засоби певного мистецтва з одночасним здобуттям нових знань про мову мистецтва;

- *художньо-творчу практичну діяльність*, у процесі якої учні оволодівають художніми техніками і прийомами творчості в різних мистецтвах, що допомагає їм набувати практичні уміння й навички і перевіряти на практиці знання з різних мистецтв; у процесі художньо-творчої практичної діяльності також задіюються і розвиваються інтерпретаційно-аналітичні уміння;

- *художню комунікацію*, яка також є багатоскладовим феноменом і процесом [60] і яка фактично заснована на поглибленні діалогічності і формуванні спроможності встановлювати діалогічне спілкування – безпосередньо з творами або щодо творів; зрозуміло, що для такого впливу на учнів учителі повинні усвідомлювати значення розвитку цієї здатності в собі. .

Маємо на увазі, що в дисертації досліджуємо підготовленість вчителя саме музики, що має занурюватись у поліхудожнє пізнання, але центром

його підготовки залишається музичне мистецтво, як і в подальшій професійній діяльності.

Крім того, оскільки майбутній учитель музики має бути підготовлений не лише до роботи зі старшими підлітками (що заявлено в дисертаційному дослідженні), а й до роботи з різними віковими категоріями учнів, оскільки вчителю музики необхідно розуміти природу мистецької діяльності у віковій динаміці, а саме враховувати специфіку балансу різновидів мистецької діяльності в кожному віці. Але розуміємо, що кожен з видів мистецтва і діяльність у певному мистецтві також може бути об'єктивно більше або менше близьким дітям певного віку.

Тобто, учитель музики, безумовно, має володіти знаннями з вікової психології і психології мистецької діяльності і творчості, особливостей розвитку здібностей до мистецтва у дітей певного віку, причому в проєкції на конкретний різновид мистецької діяльності. У дисертації зосереджуємось на такому непростому віковому періоді, як старший підлітковий вік (що особливості якого розглянемо в 2.1).

Із зазначеного логічно випливає, що *підготовленість учителів музики до навчання учнів мистецтва* полягає в тому, що така підготовленість є *системою набутих загальнокультурних, музично професійних і особистісних якостей*, котра містить відповідні цінності, знання, уміння, а крім цього вмотивованість і спроможність їх застосовувати в учительській професії, орієнтуючись на вимоги до навчання майбутніх учнів.

Тому для розуміння сутності підготовленості вчителів музики до навчання мистецтва учнів, зокрема й старших підлітків, узагальнімо означені якості на підставі вищезазначеного та на підставі проведеного в 1.1 аналізу нормативних джерел країнської освіти, котрі слугують орієнтиром і для китайської освіти й котрі висувають вимоги до реалізації вчителем завдань мистецької освіти.

Загальнокультурні якості – це:

1) якості, що відображають музичну і загальномистецьку обізнаність учителів музики, а саме їхню музичну і загальнохудожню ерудицію, міру освоєння і розуміння мови різних видів мистецтва, розвиненість емоційного прийняття творів різних видів мистецтва поряд з музикою, мотивацію до постійного розширення й збагачування багажу вражень стосовно рідного мистецтва та мистецтва інших національних культур і процесів тощо; усе зазначене необхідно для компетентного спілкування з учнями щодо мистецтва різних видів, стилів, жанрів, для організації їхнього пізнання та інтерпретації конкретних творів тощо;

2) якості, що демонструють усвідомлення вчителями музики зв'язку музичного мистецтва з життям, а також мистецтва загалом – з життям як джерелом художніх образів; ці якості фактично відображають націленість учителів музики на самоформування комплексу ключових компетентностей на основі пізнання музичного та інших видів мистецтва, тобто розуміння компетентнісного потенціалу мистецтва; це необхідно для того, щоб у професійній діяльності оволодіти технологіями формування такого ж комплексу ключових компетентностей в учнів різного віку саме через мистецтво;

3) якості, які відображають ціннісне (шанобливе) ставлення до мистецтва різних національних культур.

Музично-професійні якості вчителя музики, який підготовлений до навчання мистецтва, – це також у свою чергу є комплексом, що складається із суто *музикантської фахової підготовленості* та *музично-педагогічної підготовленості*, тобто це:

4) якості, що відображають стан оволодіння грою на музичному інструменті та/або вокалом, диригентською професією, зокрема рівень досягнення виконавської музичної майстерності; причому йдеться і про успішне концертне сольне виконавство, і про виконавство в ансамблях або оркестрах; зазначене володіння вчителем музичним інструментом/вокалом тощо є суттєвим також і для ілюстрації бесід про мистецтво – на уроках з

учнями або як супроводження, наприклад, лекторської, просвітницької діяльності; це, у свою чергу, передбачає досить вільне оволодіння навичками читання нотного тексту з аркуша, транспонування, імпровізації; важливого значення набувають уміння та досвід концертмейстерської або ілюстраторської творчості;

5) якості, що відображають загальнотеоретичну музикантську підготовленість – орієнтування в історико-культурних закономірностях і процесах музичної творчості, зокрема сучасної, необхідне для цього оволодіння музично-теоретичними знаннями та вміннями, а також способами їх застосування як у власній музикантській творчості, так і в діалозі з учнями;

б) якості, які відображають практичне ознайомлення з деякими елементарними техніками та методиками практично-творчої діяльності в інших мистецтвах – графіці, живописі, ліпленні, декоративно-ужитковому, театральному, фото, дизайні тощо. Висловлюючи цю позицію щодо підготовленості вчителів музики, враховуємо: викладання учням інших мистецьких предметів (крім музики) має здійснюватись учителем, що є фахівцем саме в конкретній сфері; так, учитель музики виявлятиме найвищий професіоналізм саме в навчанні учнів музичного мистецтва. Все ж для кращого інтегрування музичного мистецтва та інших мистецтв в єдиний предмет у процесі навчання учнів важливо також досягти розуміння специфіки цих предметів та відповідних методик «зсередини», через елементарну практику;

7) якості, що відображають володіння вчителем загально педагогічними знаннями, уміннями застосовувати знання з вікової психології, фізіології, проектувати загально педагогічні закономірності тощо на організацію музичної та ширше – мистецької діяльності учнів: планування і проведення уроку музики як складника інтегрованого предмету мистецтва; застосування методик і технологій щодо різних форм роботи та організації різних видів мистецької діяльності учнів на уроці; оволодіння методами моніторингу досягнень учнів тощо, методиками організації позаурочної

діяльності, методиками підготовки учнів до сприймання театральних вистав, кінофільмів, організації шкільної музейної або виставкової діяльності, методиками роботи з учнівськими колективами – хором, оркестром, ансамблем; знання виконавського репертуару для учнів/колективів різного віку й різного ступеня складності.

Особистісні якості, це:

8) якості, що відображають розвиненість емоційної сфери і їхню здатність до рефлексії, вмотивованість учителів музики до саморефлексії завдяки мистецтву і мистецькій творчості, передусім музичній, і самовдосконалення власне у сфері мистецтва, вмотивованість до художнього пізнання впродовж свого професійного і особистого життя, самоформування художньо-ціннісної сфери, необхідної для успішної самореалізації у професії;

9) якості, які насамперед засвідчують особистісну мобільність учителів музичного мистецтва як невід’ємну від професійної діяльності, зокрема оволодіння художньо-педагогічними та цифровими технологіями і способами здобуття, обробки, відбору й оцінювання інформації про музичне та інші види мистецтва з різних джерел;

10) якості, що демонструють здатність до діалогу і дискусії, толерантного спілкування з учнями різного віку щодо мистецтва тощо.

Таким чином, **підготовленість** майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва визначаємо як набуту інтегральну особистісну і професійну якість та комплексний результат фахової підготовки студентів-музикантів, що перебуває в перманентному розгортанні і збагаченні та охоплює їхню:

музичну і ширше – художню свідомість як віддзеркалення загальної ерудиції та естетичної культури та як фахову характеристику музиканта;

досвід аналітико-інтерпретаційної діяльності стосовно музичного мистецтва, а також творів інших видів мистецтва;

виконавські музикантські уміння, які націлюються на застосування у виконавстві засобів різних видів мистецтва для посилення музичного висловлювання або для ілюстрування та емоційного посилення вражень з інших мистецтв;

елементарне орієнтування в художніх техніках з інших, крім музики, видів мистецтва, для пояснення виразності художніх образів;

мотивацію до пізнання різних видів мистецтва з метою особистісного самовдосконалення та професійного розвитку в майбутній діяльності з навчання учнів мистецтва, зокрема, оволодіння художньо-педагогічними технологіями і методиками;

орієнтування у вікових можливостях учнів щодо пізнання різних видів мистецтва та застосування набутих знань у діалогічному спілкуванні з учнями різного віку.

Узагальнюємо викладений набір якостей в таблиці Додатку А.

Цілком очевидно, що *змістовими компонентами структури підготовленості* є художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний, які охоплюють презентованість зазначеного комплексу якостей, що унаочнюємо в таблиці 1.1. З таблиці видно, які домінантні якості притаманні розвиненості кожного структурного компонента досліджуваного феномену підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів школи.

Окреслений і викладений у таблиці 1.1 зміст структурних компонентів досліджуваного феномену підготовленості буде в 3.1 – буде спроектовано на обґрунтування діагностувальної процедури щодо стану підготовленості та для з'ясування ефективності методичних засад формування досліджуваної підготовленості (буде викладено в другому розділі). Перед тим, саме на зміст структурних компонентів підготовленості і необхідність формування означених якостей будемо орієнтуватись і в розробленні методики підготовки майбутнього вчителя музики у зазначеному контексті.

Таблиця.1.1.

**Компонентна структура підготовленості майбутніх учителів
музики до навчання мистецтва школярів**

Комплекс якостей як змістова основа підготовленості	Структурні компоненти підготовленості				
	Художньо-рефлексивний	Художньо-емпатійний	Мотиваційно-ціннісний	Художньо-діяльнісний	Художньо-комунікативний
Загальнокультурні	музична і загальномузична обізнаність; усвідомлення зв'язку музики з життям, мистецтва з життям як джерелом художніх образів	емоційне прийняття творів різних видів мистецтва	мотивованість до художнього пізнання		Ціннісне (шанобливе) ставлення до мистецтва різних культур
Музично-професійні щодо музикантської фахової підготовленості	загальнотеоретична музикантська підготовленість			стан оволодіння грою на музичному інструменті та/або вокалом, зокрема рівень досягнення виконавської музичної майстерності здатність застосовувати загальнотеоретичні знання та уміння в власній творчості	
Музично-професійні щодо музично-педагогічної підготовленості	володіння загальнопедагогічними знаннями			практичне ознайомлення з деякими елементарними та технічними методиками практично-творчої	

				діяльності в інших мистецтвах	
Особистісні	здатність до рефлексії/саморефлексії	розвиненість художньої емпатії	-розвиненість і змістовність емоційно-ціннісної сфери	уміння самовдосконалення і самореалізації особистісна мобільність в оволодінні художньо-педагогічними й цифровими технологіями	здатність до діалогу, толерантність щодо прийняття мистецьких цінностей учнів

Така підготовленість формується в процесі фахової *підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва*, стрижнем якого постає багатогранне й передбачене фаховими результатами освоєння музичного мистецтва в різних видах музичної навчальної діяльності та через різні фахові дисципліни в змістових доцільних зв'язках з іншими видами мистецтва, що разом спрямоване на вмотивоване набуття музикантських, загально мистецьких та психолого-педагогічних знань та умінь, на оволодіння музично-педагогічними та художньо-педагогічними практичними вміннями, прийомами, методиками, технологіями навчання учнів мистецтва як інтегрального цілісного світоглядного явища.

Далі розглянемо детальніше, наскільки система підготовки майбутніх учителів музики наразі забезпечує окреслені вимоги, тобто *змістово-організаційні передумови підготовленості до навчання мистецтва учнів*.

1.2.2. Змістово-організаційні передумови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків.

Так, *в Україні* майбутні учителі музики здобувають освіту, як правило, на музичних/ мистецьких факультетах або відповідних кафедрах педагогічних університетів. У контексті дисертації було важливо здійснити експрес-огляд усього спектру фахових дисциплін. Беремо до уваги, що

власне музична і музично-педагогічна підготовка спирається на давні і розвинені традиції.

Для розуміння загальної картини можливостей (передумов) підготовки вчителів музики до навчання мистецтва здійснімо короткий огляд змісту загальнохудожньої освіти майбутніх педагогів-музикантів, який пропонують заклади. Для об'єктивності висновків апелюємо до відкритих офіційних джерел, передусім до доступної інформації з офіційних сайтів освітніх закладів (станом на 2021 рік)

Так, наприклад, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського [184] пропонує майбутнім учителям музики, крім комплексу фахових музичних дисциплін, ознайомлення із теорією і практикою режисури, основами акторської майстерності, основами сценарної композиції; передбачено, що ці дисципліни формують знання та уміння, які забезпечуватимуть підготовленість педагогів, зокрема, до організації виховних заходів. До освітнього процесу включено також вивчення історії мистецтва, що, безумовно, складає підґрунтя для поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики, необхідне для навчання інтегрованого курсу мистецтва учнів. Поряд із цим освітніми програмами зазначено, що студент-музикант оволодіває здатністю систематизації культурологічних і мистецтвознавчих знань та уявлень для оцінки сучасних мистецьких процесів тощо; до змісту підготовки входить оволодіння способами організації музично-орієнтованої поліхудожньої діяльності учнів, освоєння інтегративних художньо-педагогічних технологій навчання тощо. Передбачається й можливість ознайомлення студентів-музикантів з основами театральної та музичної драматургії, мистецтвом побудови мізансцен; опрацювання спадщини визначних режисерів і сценаристів; ознайомлення із природою і специфікою акторської творчості в театрі та на естраді, в кіно; опанування методик роботи над концертними номерами різних жанрів, а також ознайомлення з історією, теорією і практикою сценарної діяльності.

Освітніми програмами і навчальним планами Дрогобицького педагогічного університету ім.І.Франка [185] для студентів-музикантів передбачена можливість опанування змісту шкільного курсу художньої культури з методикою його викладання, курсу з основ музеєзнавства, зокрема, ознайомлення з формами і змістом освітньо-виховної роботи музеїв, які можливо використовувати в навчанні мистецтва школярів; студенти мають можливість ознайомитись з експозиціями музеїв різного профілю і, значною мірою, саме із зібраннями художніх музеїв України та світу; до того ж студентам-музикантам пропонується вивчення курсу матеріальної культури, історії мистецтв, що охоплює різні регіони світу, історії театру тощо.

Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» та курс «Історія мистецтва» включені до освітнього процесу підготовки майбутніх учителів музики в Житомирському державному університеті імені Івана Франка [186].

Дисципліни «Художня культура України», «Художня культура з методикою викладання» зазначаються для підготовки студентів-музикантів у документації Ізмаїльського державного гуманітарного університету [187], Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка [195].

Полі художні технології на уроках музичного мистецтва, а також художня культура України та шкільний курс світової художньої культури вивчаються в процесі підготовки майбутніх учителів музики *Кам'янець-Подільського* національного університету імені Івана Огієнка [188]. Так, оволодіння поліхудожніми технологіями має націлювати студентів-музикантів на набуття умінь структурувати інтегровані уроки мистецтва, застосовувати елементи театру і кіно на уроках музичного мистецтва, ознайомлює з класифікаціями мистецтв та виражальними можливостями синтезу мистецтв, націлює на оволодіння методиками поєднувати різні види мистецтва на уроках музики тощо. Студентам пропонується тематика занять,

що розкриває основну задачу, наприклад: культурологічні засади інтегрованого навчання мистецтва, поліхудожня спрямованість сучасної шкільної мистецької освіти, художньо-педагогічна драматургія уроків, поліхудожнє виховання засобами різних видів мистецтва та інші. У тому ж університеті майбутні учителі музики мають можливість опанувати курс «Основи акторської майстерності учителя музики», яким передбачено не лише оволодіння професійною майстерністю і педагогічною технікою, а й ознайомлення з основами теорії та історії театрального мистецтва, уявлення про основи акторської техніки та режисури, що створюватиме в подальшій педагогічній діяльності підґрунтя для широкого спектру позаурочної роботи, передусім з організації театральної творчості учнів, а отже до певної міри наблизить до опанування художньо-педагогічних інтегративних технологій у навчанні учнів мистецтва.

До підготовки студентів-музикантів Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського [189] увійшов курс з історії мистецтва, який охоплює як теоретичні відомості про мистецтво як соціальне явище і морфологію художньої культури, так і найяскравіші факти з різних видів мистецтва різних регіонів світу в хронологічному поступі; прикмето, що в темі, яка стосується українського мистецтва, виокремлюється мистецтво Миколаївщини.

До переліку курсів, які сприяють підготовці майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва, в *Мукачівському державному університеті* [190] внесені «Сучасні технології мистецької освіти», «Теорія мистецтва», «Історія художніх стилів», «Сценічна майстерність», «Сценічний рух», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Художнє краєзнавство».

Серед вибіркових дисциплін для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського [191] – «Основи режисури і сценарної майстерності».

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка [192] курсами, які забезпечують підготовку майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів, є «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». «Історія мистецтва з методикою викладання».

«Сценічна культура та основи звукорежисури», «Історія театру та кіномистецтва», «Теорія мистецтв та основи музикознавства» пропонуються як вибірковий курс для студентів Рівненського державного гуманітарного університету[193]; «Основи сценічної майстерності» та «Режисура шкільних музично-виховних заходів» – у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича [198], в Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди [197]. Крім того в Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди студентам-музикантам запропоноване також вивчення Державних стандартів шкільної мистецької освіти, передбачені курси «Основи режисури та методика Event-artтехнологій у ЗЗСО», «Інтеграція мистецтв у Event-artтехнологіях».

Курси, які також спрямовані на інтегральну підготовку з мистецтва, – «Організація заходів у сфері культури та мистецтва», «Сценічна та організаційна майстерність» – увійшли до переліку нормативних дисциплін Волинського національного університету імені Лесі Українки [194] – для студентів спеціальності «Музичне мистецтво», які отримують педагогічні кваліфікації (музичного керівника, викладача мистецької школи, організатора у сфері культури і мистецтва тощо); серед компетентностей, якими має оволодіти випускник, зазначено здатність застосовувати сучасні методики і освітні технології для забезпечення якості оволодіння основами музики в середніх загальноосвітніх закладах, зокрема з поглибленим вивченням музичного мистецтва.

Для вільного вибору студентів-музикантів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (напрямок «Музичне

мистецтво», спеціалізація «Художня культура») передбачено курси «Мистецтво в культурі сучасності», «Основи навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» в школі» [196].

Звернімо увагу на те, що більшість закладів вищої освіти пропонують майбутнім учителям музики дисципліни (курси), які спрямовані на розширення змісту фахової підготовки в напрямі оволодіння знаннями, методиками й технологіями для навчання мистецтва майбутніх учнів, – як *курси за вільним вибором*.

Натомість у змісті базових дисциплін, зокрема, в тому, що стосується формулювань цілей і завдань, увага до підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів звертається лише в окремих випадках. Наприклад, про це йдеться в освітніх програмах Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича [198] та деяких інших.

Ти не менш, у численних дослідженнях учених активізується увага до розширення змістового наповнення фахової підготовки майбутніх учителів музики, детермінованого вимогами навчання учнів на інтегральних засадах. Згадаємо, до прикладу, про праці О. Боблієко [12], О. Бузової [16], О. Соколової [118]. Так, дослідження О. Бузової [16] спрямоване, зокрема, на важливе в контексті нашої дисертації врівноваження власне музичної підготовки майбутніх учителів музики та їхньої підготовки в різних мистецтвах задля готовності до використання поліхудожнього знання в музичному навчанні й забезпеченні загальноестетичного виховання майбутніх учнів тощо. О. Боблієнко [12] пропонує і обґрунтовує дотримання важливої педагогічної умови використання взаємодії мистецтв у змісті фахової підготовки студентів на основі контекстного підходу, з чим слід погодитись, як і з позицією авторки щодо врахування найбільш значимих для студентів видів мистецтва, на основі чого уможливорюється активний процес залучення до інших мистецтв.

Як уже зазначалось в 1.1, *в Кумаї* професійна музична освіта почала стрімко розвиватись від початку ХХ століття, що вплинуло на розвиток

шкільної освіти вже майже наприкінці століття, у 80-ті роки ХХ ст. Зміст згаданих в 1.1 нормативних документів (передусім Стратегії розвитку освіти в Китаї у ХХІ ст.) стосовно музичної освіти та аналіз наукових праць китайських учених та європейських дослідників сучасної освіти Китаю засвідчує зростання ролі музичного навчання і виховання в Китаї, що зумовлює завдання і для вчителя стосовно його підготовленості навчати учнів.

З 90-х рр ХХ ст., тобто від того часу, як почала активно розвиватися система шкільної музичної освіти, з'являється все більше методичних матеріалів для майбутніх учителів музичного мистецтва. Виходить друком серія «Основні музичні курси», яка містить підручники і посібники «Теорія музики», «Спів з листа», «Вправи для розвитку слуху». Що прикмето, то ці та інші матеріали містять як теоретичний матеріал, так і практичний матеріал для музичного удосконалення майбутніх учителів і для формування у них умінь в майбутньому працювати з учнями, навчаючи їх музики [19; 41].

Разом із тим, як вказує Джоу Юнь на підставі аналізу досліджень китайських учених, стрижневим завданням вчителя-музиканта є не тільки його вмотивованість й спроможність досягати в учнів вищих рівнів виконавської майстерності. А й більш широко – актуалізувати їхнє духовно-особистісне становлення, що висуває відповідно вимоги до самого вчителя бути високоморальною і духовно розвиненою особистістю [41]. Відповідно до Державного стандарту обов'язкової музичної освіти (2011 рік), де на перший план висунуто практичні аспекти навчання школярів музики, вчителі мають дотримуватись рекомендацій, викладених в обов'язковому для всіх педагогів-музикантів універсального підручника з обов'язкової музичної освіти учнів – «Книга поліфонічної музики» [там само].

Аналізуючи становлення музично-педагогічної освіти, Сяньюй Хуан [123] відзначає, найбільш інтенсивно вона розвивалась у період 70-х рр ХХ – початок ХХІ століття і було пов'язане із відродженням втраченого за часів так званої культурної революції (1966-1976). Так, в останню третину ХХ ст..

активно розробляються ідеї і плани реформи освіти, зокрема й музично-педагогічної: від упорядкування структури до розроблення концептуальних ідей виховання якісних характеристик особистості. Наприкінці 70-х рр. було визначено чотири провідних напрями: створення навчальних планів, створення підручників, робота з удосконалення професійної майстерності педагогів закладів вищої освіти, і що суттєво – науково-методичне розроблення проблем художньої освіти [180]. Як відомо, тільки в 1987 році професія «вчитель музики» увійшла до офіційного переліку спеціальностей Міністерства освіти Китаю; отже було остаточно визначено мету музичної освіти в педагогічних університетах – підготовка фахівців для роботи в загальноосвітніх школах (пріоритетно йшлося про школи середнього ступеня – 7-9 класи). А від 80-х рр ХХ ст. викладачі музичних факультетів педагогічних університетів були вже зобов'язані розробляти підручники з дисциплін, які викладали (фортепіано, акордеон, вокал, спів з листа, хор, методики тощо). Як зазначає Сяньюй Хуан, у перших посібниках з методики викладання музики в школі вже було очевидним прагнення систематизації і наукового обґрунтування методик з погляду теорії педагогіки, але поки не було досвіду з вивчення специфіки навчання музики дітей. Натомість про увагу з боку держави до музичної освіти школярів і підготовки вчителів свідчить факт започаткування в 1986 році супутникових трансляцій педагогічних передач, а видавництвом вищої освіти випускаються «Музичні підручники телесупутника». Науково-методичні дослідження розміщуються на шпальтах часописів «Китайська музична освіта», «Народна музика», «Китайська музика», «Музичні дослідження». Нині реформа музично-педагогічної освіти приділяє увагу оволодінню майбутніми вчителями музики комп'ютерними технологіями і вивченню дисциплін з теорії музики з допомогою таких технологій; зокрема введено курси «Музична творчість за допомогою комп'ютера» (Пекінський педагогічний університет), «Основи комп'ютерної композиції» (Наньцзинський педагогічний університет) тощо [123].

Загалом, як бачимо, поки що впровадження спеціальних курсів з підготовки майбутніх учителів музики до поліхудожнього навчання мистецтва школярів не відбувається. Натомість постійно оновлювана музична і музично-педагогічна освіта відчуває істотний вплив освітніх систем зарубіжжя, в тому числі й української. Особлива увага зосереджується на пошуку нових форм підготовки вчителів о роботи у віртуальному просторі, що відображається й на підготовці вчителів музики. А саме

Таким чином, короткий огляд тенденцій і програм підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва в Україні дає підстави говорити про актуальність цих процесів і для китайської освіти, що переживає етап стрімкого становлення.

Висновки з першого розділу

У розділі розглянуто сучасні вимоги до навчання мистецтва учнів загальноосвітніх шкіл України і Китаю, які є орієнтиром до відповідного аспекту підготовки вчителів музики. Підставою для висновків слугували офіційні джерела та нормативні документи, в яких відображено сучасний стан мистецької освіти школярів, зокрема реформування мистецької освітньої галузі.

З'ясовано, що в Україні мистецька освіта орієнтована на виховання системи цінностей особистості, а також акцент зроблено на компетентнісному підході, що охоплює формування ключових і предметних компетентностей. Істотним чинником навчання школярів мистецтва є інтегрований підхід і навчання музичного мистецтва як невід'ємного складника інтегрованого курсу «Мистецтво», що послідовно впроваджується в усіх школах України і закріплений державними освітніми стандартами.

Показано також, що в китайській системі мистецької освіти існує своя національна світоглядна специфіка, заснована, передусім, на вченні Конфуція. Мистецька освіта націлена на духовний розвиток особистості, ідеї якого впливають з ідей конфуціанства і в якому музика відіграє ключову роль. Але при цьому, хоча китайському світогляду притаманний синкретизм, все ж концептуальні ідеї і теоретичне обґрунтування інтегрованої мистецької освіти поки не набули такої інтенсивності, як в Україні.

З'ясовано також, що попри національну своєрідність, китайська система мистецької, зокрема й музичної, освіти вибудовується на поєднанні тенденції збереження національних традицій та спрямування до освоєння традицій та закономірностей європейської освіти і мистецтва.

Специфіка процесів шкільної освіти висуває конкретні вимоги до підготовки вчителів музики до навчання учнів мистецтва. А саме: посилення поліхудожньої підготовки, що базується на ідеї інтегрованого навчання мистецтва. Відповідно, виокремлено комплекс якостей, якими має оволодіти учитель музики для успішної діяльності з навчання учнів мистецтва, як от:

загальнокультурні, музично-професійні (стосуються музикантської фахової підготовленості та музично-педагогічної підготовленості), особистісні.

Таким чином, *підготовленість майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва* визначено як набуту інтегральну особистісну і професійну якість та комплексний результат фахової підготовки студентів-музикантів, що перебуває в перманентному розгортанні і збагаченні та охоплює їхню: музичну і ширше – художню свідомість; досвід аналітико-інтерпретаційної діяльності стосовно музичного мистецтва, а також творів інших видів мистецтва; виконавські музикантські уміння; орієнтування в художніх техніках з інших, крім музики, видів мистецтва; мотивацію до пізнання різних видів мистецтва з метою особистісного самовдосконалення та професійного розвитку; орієнтування у вікових можливостях учнів щодо пізнання різних видів мистецтва та застосування набутих знань у діалогічному спілкуванні з учнями різного віку.

Змістовими компонентами структури підготовленості є художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний, які охоплюють презентованість зазначеного комплексу якостей.

Також з'ясовано, що у сучасній системі підготовки майбутніх учителів музики як учителів мистецтва намітились тенденції до впровадження відповідного навчального змісту, однак переважно це стосується введення в педагогічних університетах курсів вільного вибору. Натомість активною є наукова розробка проблеми фахової підготовки студентів-музикантів у відповідному аспекті в Україні. В китайських університетах увага поки приділена розгортанню і вдосконаленню фахової музичної освіти.

Таким чином, у розділі розв'язано перше і друге завдання дисертації. Матеріали розділу відображено в публікаціях авторки дисертації: .

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МИСТЕЦТВА В ХУДОЖНЬО- ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

У розділі розглянуто феномен художньо-освітнього середовища закладу як орієнтир підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності в ньому, з'ясовано його педагогічний потенціал у заявленому аспекті; описано педагогічні підходи і принципи, педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи; представлено методичку і подано структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів 8-9 класів у художньо-освітньому середовищі школи.

2.1. Сутність і педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи як методичний орієнтир підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва

Для визначення методичних засад підготовки майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва старших підлітків важливого значення набуває теза про те, що таке навчання завжди відбувається в певному середовищі школи, тобто освітньому середовищі, яке стосовно мистецької освітньої галузі логічно конкретизується як художньо-освітнє.

Відповідно, художньо-освітнє середовище школи значною мірою створюється зусиллями вчителів мистецтва, а отже і вчителів музики; з іншого боку, вчитель музики має «прийняти» вже створене в закладі освітнє середовище і традиції закладу, в якому він розпочинає професійну діяльність, задля того, аби стати його повноцінним суб'єктом і брати ініціативну участь у його функціонуванні і збагаченні.

Як бачимо, вчитель музики має в результаті фахової підготовки:

- володіти знаннями про сутність і закономірності функціонування художньо-освітнього середовища як такого;
- розуміти особливості конкретного середовища конкретного закладу освіти і виявляти до цього мотивацію та особистісну гнучкість; істотного значення набуває в цьому контексті здатність проєктувати загальні закономірності на особливості конкретного середовища і навпаки;
- володіти вміннями і бути готовим та виявляти ініціативність розвиватись як суб'єкт у конкретному художньо-освітньому середовищі та ініціювати поглиблення суб'єктності своїх учнів.

Отже, викладені позиції щодо роботи вчителя музики з художньо-освітнім середовищем школи визначають вагому частку його підготовленості до навчання учнів, які як і сам учитель, є суб'єктами середовища, тобто має складати значну змістову частку фахової підготовки і в теоретичному, і в практичному векторах.

Відтак, для визначення методичних засад підготовки майбутнього вчителя музики до навчання учнів мистецтва в художньо-освітньому середовищі закладу важливо те, що в будь-якому разі таке середовище є невід'ємним складником більш широкого освітнього середовища закладу відповідно до тих сфер наукового знання, які опановують учні. Тому для тлумачення його як методичного орієнтиру для підготовки вчителя необхідно встановити зв'язок між цими феноменами, тобто відокремити сутність власне художньо-освітнього середовища.

Причому, в науково-методичних пошуках висловлюємо припущення, що кожен тип закладу освіти (загальної середньої, позашкільної, вищої, вищої мистецької або мистецько-педагогічної, дошкільної, спеціалізованої тощо) відзначається своєю специфікою і відповідно – певними принципами функціонування освітнього середовища.

Зрозуміло, слід враховувати, що кожен заклад, навіть серед закладів одного типу, так само виокремлюється завдяки своїм традиціям,

особливостям освітнього процесу тощо. Отже, середовище кожному закладу є неповторним і в тому проступає його цінність. Однак, у визначенні його методико-орієнтувальної ролі для підготовки майбутніх учителів музики важливо зосередитись на спільних рисах і на закономірностях утворення та функціонування середовища.

Таким чином, аналізуючи педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища як методичний орієнтир підготовки учителів музики, розглянемо:

- сутність поняття «освітнє середовище»;
- сутність мистецького чинника освітнього середовища саме в закладі загальної середньої освіти в Україні. Ще раз наголосимо: зосередження на українській системі освіти є важливим для дисертантки, яка планує доцільно впроваджувати здобутки, а також з огляду на процеси активного інтегрування китайської системи освіти у світові процеси.

Слід зазначити, що феномен «освітнє середовище» досить активно і багатоаспектно вивчається науковцями різних країн. Зосередимось на тих аспектах і переконливих висновках дослідників, які доцільно враховувати в контексті підготовки майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва учнів старшого підліткового віку.

Пригадаємо: ще видатний український педагог В. Сухомлинський привертав увагу до оточення дитини як на «найтоншу сферу педагогічного процесу»; а його практичний досвід Павлиської школи багато десятиліть привертає увагу науковців [109 та ін.].

У широкому розумінні поняття «середовище» тлумачиться науковцями переважно відповідно до його певного різновиду, наприклад, соціальне, техногенне, безпечне, інноваційне тощо, або як внутрішнє чи зовнішнє стосовно об'єкта середовища, узагальнено – як сукупність природних або соціально-побутових умов, в яких проходить життєдіяльність людини або певного організму [116]; також вказується на зв'язок між людьми на підставі життєвих умов, роду занять, інтересів тощо [там само]. Тому звернімося

безпосередньо до визначень саме «освітнього середовища», що логічно має позиціонуватись як сукупність умов для успішного функціонування освіти; в дисертації – як безпосередньо освітнього процесу в закладі.

Зазначимо, що в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [48] йдеться конкретно про «безпечне освітнє середовище», що визначається як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди,... законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних», вказується на неприпустимість фізичного та/або психологічного насильства, дискримінації за будь-якою ознакою тощо. В документах «Нової української школи» стосовно освітнього середовища вказується на його сприянні вільному розвитку здобувачів освіти і комплексність феномену, який не тотожний за змістом оновленню дизайну закладу (приміщень), натомість підкреслюється, що матеріально-предметні умови мають розглядатись як інструмент забезпечення освітньої діяльності [36] в сукупності з міжособистісними взаєминами суб'єктів, емоційним ставленням суб'єктів до своєї діяльності саме як суб'єктів освітнього процесу, зокрема відчуттям задоволення освітою, що у свою чергу мотивує її здобуття тощо.

Відтак доходимо висновку, що в окресленні цілей національної системи освіти в Україні середовище постає як важливий чинник її становлення і відповідь на соціальне замовлення на творчу особистість. Власне, це універсальна вимога до сучасного освітнього середовища, що може реалізуватись у системі освіти будь-якої країни, тобто є актуальним і для Китаю як рідної країни дисертантки.

Серед західних дослідників поняття «середовище» (освітнє середовище), чії праці важливі для дисертації, – Дж.Гібсон [], К.Левін, зокрема його теорія «поля» і концепція життєвого простору [] та ін., серед українських – Г. Балл, Н. Гонтаровська, Л. Карамушка, О. Комаровська, Д.Корольов, Р.Семенова, М. Смульсон та ін.

Грунтовну розвідку стосовно зарубіжних досліджень феномену освітнього середовища здійснює Д. Корольов [93], зосереджуючись на середовищі для розвитку креативності особистості, посиляючись на праці

вчених (Дж. Вантассел-Баска, Г. Девіс, Ф. Карнес, Д. К. Сімонтон, К. Стефенс, Е.Торренс та ін.), що важливо для нашого дослідження. Узагальнюючи, Д.Корольов підкреслює важливі для нас тези стосовно визначення структури освітнього середовища, а саме: освітнє середовище є складною і багаторівневою системою, що містить мікро- і макро-рівні. Так, до мікрорівня відносимо середовище закладу освіти, родини і коло безпосереднього спілкування. А макрорівень охоплює соціальні, культурні, ідеологічні, економічні, технологічні, політичні, правові, релігійні, етнічні чинники освіти [93, С.12], що впливають на освітній процес. Причому сприятливе освітнє середовище є лише можливістю, але не гарантією розвитку. Оскільки найпершим рухомим важелем постає «пізнавальна та творча активність особистості», остільки необхідною умовою слід означити розвиток її суб'єктності, цінування її внутрішнього світу [93, С. 17]. Загалом же, розуміння сутності освітнього середовища має спиратися на комплекс його характеристик, зокрема інформаційної насиченості, можливості і доступності суб'єктів до різноманітних видів пізнавальної діяльності, загальної зорієнтованості на цінності пізнання, творчості, розвиток індивідуальності та реалізацію її потенціалу, ліберальний стиль управління і високий рівень толерантності тощо [93, С. 21].

На думку М. Смульсон, поняття освітнє середовище відображує екологічний підхід до освіти. Внутрішнє середовище певної освітньої системи (школи, іншої освітньої системи) є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка в ній розвивається. Саме вона й зветься освітнім середовищем. У ній «живуть» два види живих організмів: учителі та учні [117].

Як аналізує Р.Семенова-Пономарьова, в основі екологічної парадигми Дж. Гібсона (1988) лежить розуміння середовища як середовища проживання (сукупності можливостей довкілля, які забезпечують або перешкоджають задоволенню життєвих потреб індивіда) [93, С.33]. У наведеній позиції не випадково виокремлюється поняття «можливість», яким пов'язані потреби

індивіда, з одного боку, а з іншого – фізичні (просторові та інші) властивості навколишнього світу, що функціонують як взаємодоповнювальні. Загалом, аналізуючи різні підходи до визначення освітнього середовища, Р.Семенова-Пономарьова систематизує їхні моделі, які логічно навести тут, а саме це:

- еколого-особистісна модель освітнього середовища (за Дж.Гібсоном)

- комунікативно-орієнтована модель освітнього середовища; тлумачення освітнього (зокрема шкільного) середовища розкриває його сутність як системи прямих і непрямих впливів, що характеризують особливості освітнього процесу в конкретному закладі;

- антрополого-психологічна модель освітнього середовища (де стрижнем для інтерпретації поняття постає принцип розвитку особистості, а показниками – насиченість і структурованість як спосіб організації);

- психодидактична модель диференціації та індивідуалізації освітнього середовища школи (розглядає умови адаптації учнів до соціальних змін, що впливає на досягнення успішності і вимагає постійного оновлення діяльності закладів); ця позиція є узагальненою щодо психологічних досліджень освітнього процесу і передбачає культуровідповідність освітнього процесу як такого;

- екопсихологічна модель освітнього середовища (з посиланням на дослідження В.Панова); щодо неї середовище має забезпечувати соціалізацію учнів відповідно до вікових етапів розвитку, індивідуальних потреб, культурологічних цінностей тощо, їхньої суб'єктності і прояв творчості, вибудовуватися за принципом природо відповідності освітніх технологій закономірностям вікового зростання учнів. Причому на етапі старшого підліткового віку, на якому зосереджено наше дослідження, як раз акцентується опанування учнями соціально-комунікативними видами діяльності (спілкування, спільна предметна діяльність) як передумова особистісного самовизначення підлітка.

Здійснений огляд дозволив Р. Семеновій-Пономарьовій проакцентувати компоненти структури освітнього середовища, що нам важливо частково враховувати в подальшому для визначення структури художньо-освітнього середовища: комунікативний компонент (як «простір» міжособової взаємодії учнів із освітнім середовищем та іншими його суб'єктами) і просторово-предметний компонент у вигляді просторових умов і предметних засобів тощо [93, С.43].

На активізацію ментальних процесів та процесів самоідентифікації особистості завдяки спеціально створеному освітньому середовищу вказує О. Реброва, яка конкретизує освітнє середовище як культурно-освітнє і розкриває його зміст як часткового конкретизованого фрагменту відповідного простору, який є «педагогічною інтегрованою реальністю, що створює умови для ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, для вирішення конкретної педагогічної мети...» [Реброва 104, С.165], тобто актуалізуючи чинник комунікації, діалогу, що також суттєво для нашого дослідження середовища художньо-освітнього.

Грунтовний аналіз поняття «середовище», причому в проєкції на заклади загальної середньої освіти, знаходимо в дослідженнях Н. Гонтаровської, яка наголошує на діалогічних взаєминах суб'єктів, а середовище інтерпретується як простір для спільної діяльності, де «дорослий є представником культури, носієм смислів та способів взаємодії з культурою, а дитина – рівноправним партнером з незалежними судженнями і діями, думки та вчинки якого, незважаючи на волю й бажання, можуть критично оцінюватися іншими людьми» [31, С.29]. Саме завдяки такому підходу середовище закладу емоційно та інтелектуально насичується спілкуванням і співтворчістю суб'єктів освітнього процесу, які до того ж об'єднані просторовою організацією колективних дій. Така позиція ученої підкреслює, що суб'єктами середовища по суті є суб'єкти освітнього процесу; а це дозволяє виокремити основоположні принципи побудови освітнього середовища як принципи освітнього процесу, з чим погоджуємось і візьмемо

в подальшому до уваги на етапі визначення провідних принципів підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів мистецтва (2.2). А саме Н. Гонтаровська формулює загальнопедагогічні принципи: динамічної відповідності освіти особистості психологічному процесу її розвитку; культурологічного розвитку дитини; цілісності в проектуванні освітнього середовища; опертя на співпрацю; поєднання організаційно-педагогічних підходів, неперервності, наступності освіти [31, С.30, 31-32]. Зазначимо наперед, що ці принципи віддзеркалюють сутність феномену освітнього середовища і можуть бути спроектовані в площину середовища художньо-освітнього.

Як резюмує О. Венгринюк, «середовище – це просторове утворення, передбачене для життєдіяльного процесу конкретної людини» Це простір, який пристосований до життєдіяльності людей з конкретизацією їхніх особливостей і рис – особистих психологічних, психофізичних, емоційних [25, С. 235].

Так само освітнє середовище як систему впливів та умов формування особистості, можливостей для її саморозвитку, яке містить довкілля, визначає В.Стрельніков [120, С. 299], виокремлюючи середовище локальне і мікросередовище. Причому локальне освітнє середовище, на думку автора, – це функціональне і просторове об'єднання суб'єктів освіти, які мають тісні різнопланові групові взаємини, тобто йдеться фактично про освітнє середовище якогось конкретного навчального закладу. Натомість освітнє мікросередовище організовує кожен педагог для свого професійного функціонування. Відтак, логічно, що локальне освітнє середовище вибудоване на о'єднанні освітніх мікросередовищ. А в особистісно орієнтованому середовищі на першому плані для вчителя – особистісний розвиток учнів-суб'єктів.

Як бачимо, дослідники феномену «освітнє середовище» єдині у трактуванні його сутності як безпосереднього оточення суб'єкта освітнього процесу, що містить оптимальні умови для творчого розвитку,

самовизначення, мотивації до навчання тощо і враховують комунікацію суб'єктів та предметний чинник цього оточення.

Проектуючи наведені тлумачення феномену вченими, уточнюємо в контексті дослідження поняття **художньо-освітнє середовище школи як динамічну сукупність мистецьких процесів у закладі освіти, які взаємопов'язують події, що відбуваються в закладі (мистецького або насиченого мистецтвом змісту), з їхнім відображенням у матеріально-предметному полі та зовнішньому дизайні закладу, що створюється безпосередньо активними суб'єктами (учнями, вчителями, батьками, усіма причетними до освітнього процесу) і впливають на становлення особистості в ньому.**

Не можемо оминати увагою і той очевидний факт, що наразі актуалізується поняття *віртуального освітнього середовища*, що стає невід'ємним від «звичного» розуміння цього феномену на тлі цифровізації життя людей в усьому світі. Хоча віртуальне освітнє середовище потребує окремого дослідження, все ж звернімо увагу на тлумачення його змісту в наукових джерелах, оскільки так чи інакше воно стрімко входить в процес мистецької освіти середньої і вищої школи та має складати істотну частку професійних умінь учителя музики.

Як зазначає О. Гриб'юк, віртуальне освітнє середовище, яке почало різноаспектно розвиватись у зв'язку з розширенням застосування інформаційно-комунікаційних технологій, створило можливості зближення і взаємодії так званих закритих освітніх систем (відповідно і середовищ) і соціального оточення [35]; а це, на наш погляд, значно розширило вже усталений і традиційний зміст поняття «освітнє середовище. Так, віртуальне освітнє середовище тлумачиться вченою як відкрита система, в межах якої завдяки технологіям віртуальної реальності підтримується ефективно інтерактивне самонавчання. На думку О. Гриб'юк, дидактичний потенціал віртуального освітнього середовища (як технологій віртуальної реальності) визначається його творчим характером, що потребує мотивації для

досягнення результату, а також активним залученням користувача до взаємодії з комп'ютером при тому, що користувач (він і суб'єкт освітнього середовища) отримує можливості «тілесної репрезентації в штучних світах»; віртуальне середовище постає засобом спілкування і більше – «засобом для імітації середовища з метою відпрацювання умінь і навичок», можливістю взаємодіяти з об'єктами або процесами, що відображені на екрані, «оскільки реалізація їх в реальності неможлива» [35]. Суттєво те, що таке середовище має бути інтерактивним.

Дослухаємось і до уточнень М.Смульсон, яка підкреслює, що сучасні підходи розглядають середовище як таке, що конструюється самою людиною. Зрозуміло, що «віртуальне комп'ютерне середовище, зокрема, інтернетівське, є сьогодні таким само самостійно сконструйованим продовженням середовища невіртуального» [117]. Учена привертає увагу до майже відсутньої межі, переходу в сучасному освітньому процесі між віртуальним і «традиційним» середовищами, оскільки «фізична межа комп'ютерного дисплею не може розглядатися як "невидима межа" персонального простору» [117]. Причому цікаво, що М.Смульсон в аналізі потенціалу віртуального освітнього середовища спирається на теорію можливостей Дж. Гібсона, згідно з якою світ для людини є системою можливостей, який «дозволяє» людині щось зробити, а людина у відповідь «дозволяє світу чимось стати, змінитися» [117]. Це дає можливість ученій стверджувати, що створення сучасних освітніх систем є фактично конструюванням відповідних освітніх середовищ і більше того – «формуванням принципово нової культури» педагогічної взаємодії в цих новостворених середовищах, з чим погоджуємось.

Усі ці тези цілком правомірні і стосовно мистецької галузі. Відповідно, сучасний учитель, зокрема учитель музики, має володіти технологіями комунікації з учнями в такому віртуальному освітньому середовищі або в інтегральному середовищі, що синтезує можливості віртуального і традиційного, причому на різних рівнях – комунікації з учнями як суб'єктами

освітнього процесу на уроках і в позаурочній діяльності, а також комунікації з іншими суб'єктами, долученими в різний спосіб до освітнього процесу.

Не потребує доказів і додаткових пояснень, що стосовно процесу мистецької освіти освітнє середовище конкретизується як художньо-освітнє, тобто в різний спосіб пронизане мистецькою інформацією і мистецькою діяльністю суб'єктів та її результатами. Звернімо увагу на ґрунтовне дослідження О. Комаровської [63], в якому авторка детально аналізує сутність художньо-освітнього середовища як такого і проєктує його закономірності на освітні середовища спеціалізованих закладів дитячої мистецької освіти.

Разом із тим, зрозуміло, що в закладах загальної середньої освіти (загальноосвітньої школи) зміст художньо-освітнього середовища модифікується порівняно із спеціалізованою мистецькою освітою. А саме акцент має бути зроблено на загальнокультурному і загальноестетичному чинниках середовища, яке «підпорядковане завданням загально естетичного розвитку особистості і передбачає естетизацію освітнього процесу [42]. Це впливає із змісту освітнього процесу закладу, де мистецька освіта є суттєвим складником, але не превалює над змістом інших складників (природничої, гуманітарної освіти, фізичної підготовки тощо), хоча і пронизує їх, що зазначається в описі змісту компетентнісного потенціалу мистецької освіти [40] і до чого ми повернемося пізніше.

Однак, звернімо більш прицільну увагу на такий істотний чинник змістового наповнення освітнього середовища в широкому тлумаченні як комунікація суб'єктів: на думку О. Комаровської, в мистецькій освіті комунікація постає як специфічна художня комунікація, що має свою унікальну специфіку, поза якою пізнання мистецтва в процесі навчання не відбувається [60; 62]. Власне художня комунікація постає в аналізі ученої як багатоскладовий процес: з позиції митця (комунікація зі світом з огляду на те, що мистецтво є індивідуальною інтерпретацією світу в художніх образах; і як комунікація митця через свої твори з глядачами і слухачами), з позиції

глядача і слухача – як діалог із твором і митцем через його твори та «розкодування» їх уже реципієнтом, як комунікація навколо творів з іншими реципієнтами, як діалог-саморефлексія реципієнта тощо [60, С.259].

Так, з одного боку, необхідність у майбутньому професійному житті вчителя музики занурюватись у специфіку художньо-освітнього середовища висуває таку вимогу до його професійної підготовки як оволодіння специфічними художньо-комунікативними вміннями в широкому розуміння, що відповідає всім аспектам вищерозглянутої художньої комунікації.

Так, Ю.Волкова наголошує на пріоритетності формування в майбутніх учителів специфічних художньо-комунікативних умінь, що визначені дослідницею як уміння виконувати інтегровані мистецько-фахові дії, націлені на «продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва», що, як зазначає учена, стосується трансляції та обміну художньою інформацією на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу [26, С. 6].

Грунтовне дослідження проблеми формування художньої комунікації (як художньо-комунікативної культури вчителів музики) здійснено А. Зайцевою [46], зокрема вчена вказує, що сучасний вчитель має не задавати ціннісні орієнтири учням щодо сприймання художніх образів, а володіти здатністю встановлення гнучкого, тактовного, емоційно-психологічного контексту з учнем [46, С..7], на що він має націлюватись уже під час фахової підготовки, а у свою чергу основою такої підготовки для формування художньо-комунікативної культури має стати екзистенційно-рефлексивний підхід. Відповідно до цього майбутній учитель музики має бути підготовленим до таких педагогічних дій в організації художньої комунікації з учнями, передусім на уроках мистецтва, коли він реалізує спроможність створювати «емоційно-смісловий стрижень уроку», спрямований на взаємотворчість суб'єктів освітнього процесу, на активність суб'єктів і добровільну узгодженість мистецьких позицій, зрештою на максимальну емоційну включеність учня у загальне «семантичне поле» уроку [46, С. 11].

У свою чергу, віртуальна художня комунікація на тлі відкритості інформації і художньої і квазіхудожньої та зниження педагогічної керованості процесом її поглинання посилює певні ризики пізнання мистецтва [65]. Як наслідок, у віртуальній художній комунікації суттєво обмежуються певні вектори пізнання мистецтва, наприклад стосовно хореографічної творчості, колективного музичного виконавства, театрального мистецтва та інших, що принципово базовані на міжособистісному спілкуванні учасників творчого процесу.

Отже, сучасний учитель музики має бути мотивований поряд із міжособистісною безпосередньою комунікацією шукати адекватні способи віртуальної як компенсаторної художньої комунікації з учнями, що повинно бути враховано в змісті його власної професійної підготовки.

Зауважимо, що практично в усіх згаданих дослідженнях поняття «середовище» застосовується синонімічно до поняття «простору» (освітнього зокрема). Утім погоджуємось із позицією тих учених, які розрізняють ці поняття. Так, приймаємо позицію О. Комаровської (в низці праць), яка не лише розводить зазначені поняття, а й обґрунтовує діалектичний зв'язок між ними. Зокрема, вчена, акцентуючи увагу на розведенні понять, зазначає, що освітнє середовище є таким оточенням людини, що центрується на ній і створюється з метою цілеспрямованого впливу на неї (її установки, уподобання, цінності тощо); відтак, є тією частиною простору, з якою особистість взаємодіє безпосередньо. Простір об'єктивніший, ніж середовище, оскільки є множиною мистецьких об'єктів (творів, явищ) як «своєрідних художньо-ціннісних «світів», які існують незалежно від знання людини про них» [60, С. 257]. У такий спосіб учена справедливо наголошує на тому, що розгортаючись безкінечно в часі, простір створює потенційні можливості для пізнання людиною мистецтва; персоналізуючи об'єкти простору (тобто пропускаючи їх пізнання через емоції, почуття і рефлексію), людина пізнає їх, привласнює як цінності і сама створює (розширює, збагачує) власне художнє середовище. Тобто, як резюмує О.Комаровська,

«художньо-освітнє середовище – це часточка особистісно пізнаного простору, з якого кожен вилучає те, що суголосно очікуванням «тут і зараз»; але одночасно усвідомлює, що в просторі присутнє ще дещо, що ціннісне для інших і що потенційно може бути «своїм» за потреби і за умови персоналізації [60, С. 258]. Тобто ці два поняття («середовище» і «простір») перебувають у діалектичному зв'язку з «рухомою» межею.

Таким чином, сучасний учитель музики, як учитель мистецтва повинен бути підготовленим до того, щоб кожен його учень був спроможний збагачувати власне художньо-освітнє середовище, а отже учитель музики має оволодівати способами впливу на суб'єктність майбутніх учнів через спонукання їх до самозбагачення художньо-ціннісної сфери. Однак, важливо і те (на чому також зосереджується дослідниця і що принципово для нашої дисертації), що художньо-освітнє середовище школи так чи інакше утворюється множинністю індивідуальних художньо-освітніх середовищ суб'єктів освітнього процесу, але оскільки кожен суб'єкт є індивідуальністю, а заклад спирається і розвиває власні освітні традиції, то створення художньо-освітнього середовища також орієнтується на специфіку закладу і є унікальним за змістом. При цьому існують певні усталені позиції, які дозволяють учителю оперувати способами створення середовища. Такими, на думку вченої (з чим погоджуємось), є «опора на різновекторний і багатовимірний діалог та вибудовування «живого» зв'язку елементів його структури» [60, С.259].

Як бачимо, діалог є принциповою основою вибудовування художньо-освітнього середовища на підставі пізнання художніх творів, коли між суб'єктами відбувається взаємообмін і взаємозбагачення змісту їхніх індивідуальних «середовищ»; такий діалог визначає і функціонування структури художньо-освітнього середовища.

Отже, спираючись на запропоноване вище уточнення феномену художньо-освітнього середовища, уточнюємо і його структуру, що має забезпечити нам розуміння механізмів функціонування такого середовища.

Знов-таки, достатньо детально розробленою і обґрунтованою така структура визначається О. Комаровською [60; 63], на що і спиратимемось в основі. Як доводить учена, художньо-освітнє середовище школи утворюють два стрижневі складники.

Перший складник – це власне мистецьке життя закладу освіти, вибудоване на діалозі суб'єктів. У центрі такого життя лежить мистецька подія в широкому розумінні: різноманітні події шкільного життя, котрі насичуються мистецьким змістом. Тобто це не лише суто мистецькі заходи, а будь-які, навіть ті, що на перший погляд не стосуються мистецтва; але важливо для досягнення їхньої результативності, аби вони вибудовувалися за законами художньої драматургії і досягали емоційного впливу на учасників і глядачів. У такий спосіб, «мистецьку подію» як основу шкільного життя О. Комаровська ідентифікує не лише як певний захід, а як його переживання суб'єктами–учасниками освітнього процесу, що починають відчувати причетність до шкільного життя і перетворюються на суб'єктів художньо-освітнього середовища [60, С. 262].

До таких подій, на нашу думку, слід віднести як урок мистецтва, так і будь-який захід позаурочного життя закладу.

Отже, майбутній учитель музики, усвідомлюючи сутність мистецького життя школи, в процесі фахової підготовки навчається прогнозувати і вибудовувати мистецьке життя закладу як діалог суб'єктів з мистецтвом, а також міжособистісний діалог суб'єктів через мистецьку творчість.

Другий складник художньо-освітнього середовища – це предметне поле, тобто безпосереднє предметне оточення учнів.

У цьому контексті звернімо увагу на цікаві пропозиції щодо організації саме предметного чинника освітнього середовища, які подає Д.Косенко [69], вказуючи на те, що таке середовище (Д.Косенко застосовує поняття простір у сенсі середовища в нашому розумінні) повинне урізноманітнювати площини для різних видів діяльності, а також викликати радість, стимулювати фантазію і мотивувати до навчання [69, С.17]. Відтак, це може

бути реалізовано, якщо очевидними є «цілісність, єдність, впорядкованість предметно-просторового середовища та візуального сприйняття», його функціональність і мобільність, персоналізованість (що передбачає психологічний комфорт і наявність особистого простору), практичність, збалансованість. Таке середовище має мотивувати до співпраці і відповідати віку учнів [69, С.17]. Зокрема, автор цілком справедливо наголошує на концептуально обґрунтованому дизайні середовища, з чим погоджуємось, адже воно має візуально виховувати естетичний смак і гармонізувати перебування учнів у ньому та вибудовуватись на основі цілісної художньої моделі, бути неповторним; саме це спонукатиме учнів до проявів креативності, до комунікації [69, С.28].

Однак, суттєво і те, що в предметному полі, яке створюється із зовнішніх естетичних позицій, мають віддзеркалюватись мистецькі події освітнього закладу або ж «участь» мистецтва в будь-яких подіях закладу і, крім того, воно має бути динамічним, змінюватись і збагачуватись за участю суб'єктів освітнього процесу. Зрозуміло, що в ініціюванні таких змін неабияка роль належить сучасному вчителю музики, а це ще раз підкреслює, що він нині є вчителем мистецтва загалом.

Зосереджуючись на питаннях освітнього середовища в українській школі, все ж зазначимо, що організація шкільного середовища є предметом уваги дослідників освіти інших країн. Зокрема, вказується на таку всезагальну тенденцію сучасності, як нерозривна єдність тенденцій індивідуалізації і багатоваріантності як принципів для проектування освітнього середовища [143]; важливим є пріоритет становлення унікальності кожної дитини і особистісний розвиток учнів.

Загалом, у Стратегічній рамковій програмі Європейського співробітництва в галузі освіти і навчання «До Європейського освітнього простору і поза» (2021-2030) виокремлюються пріоритети розвитку освіти, які покладені в основу формування освітнього простору, в тому числі і на рівні

окремих закладів: якість, рівність, інклюзія та успіх, перетворення навчання впродовж життя та мобільності в реальність для всіх [126].

У Китаї також тривають освітні реформи, які спрямовані на підвищення якості і рівний доступ до освіти. Так, у китайській системі освіти зміщуються акценти з «потреб економіки і служіння суспільству» на розвиток особистості. Відповідно, переосмислюються навчальні програми для всіх типів закладів, зокрема на основі поєднання єдиних вимог і гнучкості, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості і сприяти ініціативності особистості, формуючи принципово новий освітній простір на засадах діалогу [126]. А у зіставленні з українською системою освіти зокрема. Так, наприклад, справедливо вказується, що кінцевими показниками якості освіти постають знання та уміння, тобто навченість учнів; їхня готовність до самосвіти і продовження навчатись упродовж життя; вихованість і стан здоров'я учнів; соціальна адаптованість випускників закладів освіти до життя і самореалізації в суспільстві; зреалізованість цілей і завдань освітніх стандартів тощо; важливим показником є рівний доступ до освіти для кожного члена суспільства; передусім рівність при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання тощо [126, С. 224].

Разом із тим, китайські учені у згадуваних дослідженнях вказують на важливий для китайського освітнього простору взаємозв'язок результативності якості і матеріальних умов розвитку освіти загалом, хоча ці процеси не є симетричними: часто покращення матеріально-технічних чинників простору стимулюється саме змістовими процесами реформування (наприклад, у виступах професора Південно-китайського педагогічного університету Ву Цюаньхуа). Хоча, як зазначають чимало дослідників, китайська система освіти є дуже молодою і почала формуватися з орієнтуванням на європейські країни, все ж для функціонування освітнього, а разом і художньо-освітнього, простору в закладах освіти в Китаї

принциповим є опора на національні традиції глибокого зв'язку педагогіки і філософських основ китайської культури на конфуціанських пріоритетах, а також майже ототожнення державного управління з ідеями виховання особистості і суспільства, де освіта розглядається як основне джерело процвітання нації; важливим є збереження традиційних культурних цінностей і виховання патріотизму і фізично здорової нації при тому, що Китай активно запозичує і трансформує західні (особливо європейські) методики навчання і виховання; «зміцнення країни талантами» [126, С. 223]. Рівною мірою це стосується і мистецької освіти (про що детальніше йшлося в 1.1).

Одним із важливих документів у контексті нашого дослідження є «Національна програма моніторингу якості обов'язкової освіти» (2015), затверджена Керівним комітетом з питань освіти Державної ради КНР. Відповідно до цього документу об'єктами щорічного моніторингу стають учнів підліткового віку (4-8 класи), а оцінки (тести) охоплюють шість шкільних предметів, психічне та фізичне здоров'я учнів, викладання, а також оцінювання навчального середовища. Такий моніторинг враховує як фактичну ситуацію, так і національні умови освіти в Китаї з урахуванням вимог міжнародного моніторингу Що цікаво в контексті нашої дисертації, то оцінювання охоплює такі аспекти, як (наводимо за перекладом документу[126, С. 288-290]:

- ідейний характер і громадянська грамотність учнів (ідеологічні, моральні і громадянські якості учнів – самоповага, самовдосконалення, дотримання законів і правил, чесність та надійність, ставлення до захисту довкілля, громадянська активність і соціальна відповідальність)

- фізичне і психічне здоров'я учнів (фізична форма, звички щодо здоров'я; емоції, сила волі, поведінка, спілкування і співпраця з іншими);

- академічний рівень й освітня грамотність учнів з різних предметів на етапі базової освіти, навчальні інтереси, звички і методи навчання;

- художнє світосприйняття – інтерес учнів до участі в художній діяльності, естетичне виховання, художнє оцінювання й виконавські здібності;

- новаторська свідомість: практичні навички учнів і здатність застосовувати знання, здатність ініціювати і застосовувати нововведення;

- освітнє й соціальне середовище, що охоплює такі складові, як: домашня атмосфера, взаємодію з учителями, атмосферу перебування в школі, курсах тощо, а також макросоціальне та економічне середовища, що пов'язані з базовою освітою, та інші чинники, що впливають на розвиток учнів (Department of Education of Guangdong Province, 2021).

Як бачимо, навіть коротке зіставлення особливостей художньо-освітнього середовища в українській та китайській системах освіти підтверджує тезу про опору на загальні закономірності його функціонування з паралельним врахуванням специфіки і традицій, що виявляє себе як стосовно конкретних закладів одного типу в одній країні, так і стосовно закладів різного типу в одній країні, а також, зрозуміло, стосовно закономірностей і традицій кожної національної системи освіти в цілому.

Відтак, зрозуміло, що в широкому розумінні функціонування художньо-освітнього середовища базується на зазначених вище засадах діалогу, багатогранної художньої комунікації, гнучкої динамічної взаємодії мистецького життя закладів (подій) та матеріально-предметного поля, в центрі якого – діяльність суб'єктів середовища, які активні щодо змін у нього відповідно до особистих і суспільних запитів.

Таким чином, *педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи*, в якому майбутній учитель музики реалізуватиме завдання мистецької освіти зі старшими підлітками, полягає в тому, що в ньому:

- закладено можливості для розвитку *суб'єктності* вчителя і учнів на підґрунті діалогічного пізнання мистецтва та ініціативності щодо змін мистецького життя закладу;

- закладено поліхудожність як принцип мистецького життя закладу, в якому види мистецтва і мистецької діяльності учнів не відокремлюються, а перебувають у постійному взаємозв'язку;

- може бути реалізований досвід учнів як з уроків мистецтва, так і з позаурочної мистецької діяльності;

- створено підґрунтя для використання мистецтва в пізнанні учнями інших сфер знання, оскільки мистецьке життя школи, як правило, не обмежується подіями лише мистецького змісту, а передбачає «участь» мистецьких засобів в оформленні заходів шкільного життя будь-якого спрямування.

Отже, здатність реалізації такого потенціалу має бути передбачена у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Можемо припустити, що остання теза уможливлується за умов включення до підготовки самого вчителя *середовищного підходу* як стрижневого, що забезпечує практичну базу оволодіння фахом через створення художньо-освітнього середовища закладу вищої освіти, в якому здійснюється фахова підготовка майбутнього вчителя музики.

Таким чином, освоєння закономірностей художньо-освітнього середовища школи на основі створення і занурення в художньо-освітнє середовище закладів вищої освіти логічно постає в центрі методики підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів (що розглянемо далі).

2.2. Педагогічні підходи, принципи та умови підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи

На підставі викладених у попередніх розділах позицій стосовно сутності підготовленості майбутніх учителів музики до навчання учнів мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи та педагогічного потенціалу художньо-освітнього середовища логічно доходимо висновку, що в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики як стрижневий має бути виокремлений *середовищний підхід*. Фактично сутність його збігається із тими думками і аргументами, які викладені у 2.1, а саме орієнтування на середовищний підхід під час фахової підготовки реалізує власне педагогічний потенціал такого середовища.

Як зазначають дослідники середовищного підходу у вищій освіті, цей підхід, насамперед, передбачає створення «умов, можливостей, ресурсів для особистісно професійного розвитку молоді, підготовки кадрів, готових працювати і змінювати світ в умовах інформаційного й технологічного прогресу», що пов'язано з його динамікою [96]. Водночас, середовищний підхід розглядається і як можливість опосередкованого управління освітою, а головне – розвитком особистості в освітньому процесі [120.], зрештою як вектор і стратегія реалізації особистісного потенціалу суб'єктів, що суттєво в контексті нашого дослідження.

Серед сутнісних характеристик середовищного підходу відзначаються такі, як інноваційність, націленість на розкриття креативності, діяльнісна активність суб'єктів, особистісний розвиток і сприяння самореалізації суб'єктів, акмеологічність, центрованість на особистості студентів, адаптивність, психологічна сприятливість навчання, педагогічна підтримка, варіативність, відкритість, доступність тощо. При цьому середовище постає як ресурсний та інформаційно-культурний центр [5; 11; 96, С. 194-195].

У контексті дослідження застосування середовищного підходу охоплює два взаємопов'язані щаблі:

1) майбутня діяльність у художньо-освітньому середовищі школи як закладу загальної середньої освіти, що має свою специфіку (йшлося у 2.1) і є орієнтиром для фахової підготовки майбутнього вчителя, важливим її елементом;

2) набуття практичних умінь такої майбутньої діяльності з навчання учнів до початку професійної діяльності, тобто в умовах функціонування (ініціювання, створення) аналогічного середовища в закладі вищої освіти – як бази для оволодіння вміннями майбутньої професійної діяльності; зрозуміло, таке середовище відрізняється від художньо-освітнього середовища школи, що на практиці має засвоїти студент; крім того, в кожному закладі вищої освіти, як і в кожній школі, таке середовище буде неповторним, базованим на традиціях закладу тощо; однак, тут також діють загальні закономірності. Головною метою занурення студента-музиканта у творення середовища закладу вищої освіти націлено на усвідомлення ним свого статусу суб'єктності – в обох середовищах.

Визнаючи принципово стрижневу в контексті дисертації роль середовищного підходу до підготовки майбутніх учителів музики, відзначимо й той очевидний факт, що саме цей підхід інтегрує інші підходи до такої підготовки, серед яких істотного значення набувають діалогічний, особистісно орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, поліхудожній.

Так, *діалогічний підхід*, зрозуміло, базується на гуманістичних цінностях освіти, орієнтується на індивідуальність і неповторність особистості, пробудження креативності завдяки рівноправній комунікації з іншими учасниками освітнього процесу, що створює умови для самовираження особистості в професійному зростанні, якнайкраще сприяючи самостійності і критичності мислення, здатності працювати з інформацією. Саме діалогічний підхід забезпечує евристичність навчання, формування

умінь співпраці, ведення дискусії, зрештою формують комунікативні здібності, необхідні вчителю, а також сприяють збагаченню і емоційної сфери, і когнітивної сфери [66].

Діалогічний підхід важливий в контексті навчання мистецтва, оскільки, як зазначає О. Комаровська, воно спрямоване на сприймання і усвідомлення художніх образів, які за своєю природою і незалежно від виду і жанру мистецтва є діалогічними, як і сам процес творчості, що невід'ємно від пізнання мистецтва в принципі [63].

Крім того, діалог і художня комунікація (як було показано у 2.1) є фундаментом функціонування художньо-освітнього середовища як такого: у взаємодії компонентів структури, у взаємодії суб'єктів, які ініціюють змістове наповнення компонентів структури середовища, у взаємодії кожного суб'єкта із середовищем, а також у взаємодії суб'єктів із мистецтвом у процесі його пізнання та в мистецькій діяльності.

Застосування діалогічного підходу передбачає запровадження в усі складові фахової підготовки діалогічних комунікативних практик, що має відобразитись на знаннєвій сфері (оскільки знання здобуваються через постановку запитань і пошуку відповідей тощо), сфері цінностей (оскільки діалог передбачає включення емпатійних і рефлексивних процесів) студента як музиканта і як майбутнього вчителя музики, на якості його виконавської творчості (також передбачає пошук інтерпретаційних рішень, невербальне спілкування з аудиторією під час виступу, самоконтроль тощо, що неможливо поза діалогом і само спілкуванням), на здатності самооцінювання, зрештою на усвідомленості себе як суб'єкта художньо-освітнього середовища з визнанням партнерської ролі і значущості в ньому інших суб'єктів.

Особистісно орієнтований підхід втілює ідею пріоритету цілеспрямованого розвитку особистості в процесі навчання, а отже, націленість учителя на індивідуальний підхід до кожного учня – знання його можливостей і перспектив, підтримка його особистих досягнень,

мотивування до творчості на основі актуалізації найяскравіших якостей тощо, коли особистість (її інтереси, переживання, досягнення) утверджується як найбільша суспільна цінність (І.Бех [7]). Запровадження цього підходу важливе в будь-якій освітній сфері, але для навчання мистецтва набуває першочергового значення, стимулюючи неповторну творчість особистості, що притаманно саме мистецтву. Учень визнається ключовою постаттю освітнього процесу. Учитель музики має бути свідомим у запровадженні цього підходу в майбутній професійній діяльності. Водночас підготовка самого вчителя також націлюється на розкриття його особистості, його креативних можливостей тощо. Тобто, як і стосовно інших підходів, зазначимо: особистісно орієнтований підхід застосовується і до фахової підготовки самого студента-музиканта, і для його умінь запроваджувати цей підхід до своїх майбутніх учнів, перетворюючи їх на активних суб'єктів художньо-освітнього середовища.

Цей підхід також передбачає націленість суб'єкта художньо-освітнього простору на самовираження і самоактуалізацію, для чого мистецтво постає як потужний виховний засіб.

Слід зазначити, що в концептуальних документах розвитку мистецької освіти в Україні особистісно орієнтований підхід закладений уже на рівні державного стандарту, де передбачено, зокрема, набуття умінь, пов'язаних із самопізнанням, саморегулюванням учнів своїх емоцій за допомогою мистецтва тощо [40].

Суб'єктно-діяльнісний підхід базований на визнанні провідного значення практичної діяльності для розвитку особистості, її здібностей, розкриття креативного потенціалу, набуття знань і привласнення цінностей [34; 70; 125].

Утім у контексті дисертації уточнюємо цей підхід саме як суб'єктно-діяльнісний, оскільки рушієм функціонування художньо-освітнього середовища задля виконання ним освітніх задач з навчання мистецтва і є як раз суб'єктність учасників освітнього процесу. Знов-таки, йдеться про

суб'єктність учнів, навчати яких мистецтва буде майбутній учитель музики, а також про суб'єктність самого майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки, коли він набуває умінь формування і самоформування такої суб'єктності.

Власне, в психолого-педагогічних наукових джерелах суб'єктність позиціонується як «форма самобуття людини» [125, С.372], яка є творцем власної психічної активності і власної особистості. Як зазначає В.Татенко, «сутність суб'єктності як специфічного способу буття усього живого полягає в його здатності брати безпосередню участь у процесах задоволення життєвих потреб шляхом пристосування до світу та його перетворення» [124, С. 74]. Далі учений розкриває два психологічних завдання, на які людина як суб'єкт спрямовує свою активність. По-перше, вона ініціює взаємодію з іншими суб'єктами (носіями суб'єктного досвіду) і націлена при цьому на «свідоме творення цінностей її індивідуального і суспільного буття, а також досягнення рівня акме – самодостатньої, індивідуально неповторної суб'єктної цілісності, яка дає відчуття свободи й автентичності». А другий орієнтир полягає у внутрішній потребі інтенсифікувати себе у світі та, як підкреслює В.Татенко, інтегруватись «у його буттєвий час і простір, у систему цінностей, смислів і норм свого оточення як іншого цілого». Таким чином, суб'єктність полягає не в підпорядкуванні, яке її руйнує, а саме у віднаходженні гармонії «в контексті вільної конструктивної, зацікавленої діалогічної комунікації та творчої партнерської взаємодії з іншими носіями суб'єктних ознак» [124, С. 76].

Відтак, успішність функціонування художньо-освітнього середовища і, відповідно, успішність навчання мистецтва учнів у ньому визначається поглибленням суб'єктності кожного учасника освітнього процесу.

Компетентнісний підхід, по-перше, спрямований на набуття професійних компетентностей власне музикантської підготовки майбутнього вчителя музики, його педагогічних умінь; по-друге, застосування цього підходу передбачає розуміння майбутнім учителем застосування

педагогічних методик і технологій у формуванні компетентнісної сфери учнів у процесі навчання їх мистецтва, що зумовлюється положеннями державних освітніх стандартів (мистецька освітня галузь), освітніх програм і модельних навчальних програм, підручників з мистецтва та інших методичних матеріалів.

Отже, відповідно до першої виокремленої позиції, на підставі узагальнення численних досліджень поняття «компетентність», «професійні компетентності», в тому числі й учителя музики [55; 89; 108], спираємось на узагальнене тлумачення феномену як системного особистісно-професійного утворення, яке синтезує знання, практичний досвід, цінності особистості щодо різних складових майбутньої професії у поєднанні з обов'язковою здатністю і вмотивованістю гнучко використовувати набутий досвід у практичній діяльності, а також націлено на перманентний професійний саморозвиток.

Особливо красномовно і точно сутність компетентнісного підходу до освіти (компетентнісної освіти) сформулювала О. Савченко, вказуючи, що «компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання». А сутність власне результату навчання як інтегрованого постає вже не як «знання-уміння-навички», а як «здатність ефективно діяти». Саме тому, на переконання вченої, «компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна, результативна, яка зміщує акцент на здатність особи до практичних дій», коли «знаю що...», змінюється на «знаю як...» [108, С.161].

Одночасно приймаємо уточнення сутності професійної компетентності в контексті нашої дисертації від Л. Аристової, яка на підставі основних видів професійної діяльності вчителя музики (конструктивна як уміння вибудовувати навчальний матеріал у проєкції на розвиток індивідуальності учнів, організаторська як педагогічні дії і встановлення зворотного зв'язку із учнями, комунікативна як міжособистісна взаємодія у спільній діяльності, рефлексивна як самооцінювання, саморегуляція, самовираження) виокремлює компоненти професійної компетентності вчителя мистецтва

(сукупність мотивів діяльності вчителя; сукупність мистецтвознавчих знань; сукупність умінь і навичок практичного вирішення педагогічних завдань; сукупність особистісних якостей; сукупність здібностей самоаналізу і самооцінювання) [3].

Відтак, у процесі професійної підготовки майбутній учитель музики набуває компетентності як комплексної особистісної якості, в якій синтезуються знання і уміння з професії з ціннісним ставленням до цієї професії, що тренуються під час моделювання художньо-освітнього середовища і вмотивовано спрямовуються на моделювання майбутнього навчання учнів у художньо-освітньому середовищі школи.

Як бачимо, компетентнісний підхід означає нероздільність двох окреслених вище позицій щодо набуття компетентностей: навчання учнів у середовищі школи постає як орієнтир і мотиватор, а також істотний складник професійної компетентності.

Отже, компетентнісний підхід націлює студента-музиканта на самоформування компетентнісної сфери і водночас – на реалізацію змісту навчання школярів.

Оскільки в українській школі – суголосно процесам реформування освіти європейських країн – нині лежить саме набуття цілісної системи компетентностей – життєвих, або базових (прописаних в Законі «Про освіту», державних освітніх стандартах), остільки в процесі професійної підготовки студент-музикант має постійно зіставляти власні навчальні здобутки з їх задіяністю у формуванні компетентнісної сфери майбутніх учнів у художньо-освітньому середовищі школи.

Поліхудожній підхід, як уже зазначалось, відповідає вимогам інтегративного навчання мистецтва школярів усіх вікових категорій, що утверджуються в ДС та інших нормативних документах. Саме тому майбутній учитель музики має свідомо формувати свій поліхудожній світогляд, оволодіваючи знаннями з різних видів мистецтва, а насамперед тих, які є у вимогах до навчання учнів. відповідно до найновіших тенденцій

учитель музики в українській школі, як уже зазначалось, є фактично учителем мистецтва як єдиного інтегрованого курсу (про що детально йшлося в 1.2).

Крім того, в позаурочній діяльності в школі, яка відіграє важливу роль у створенні і функціонуванні художньо-освітнього середовища, задіяні, як правило, всі види мистецтва, а учні включені за їхнім бажанням у різні види мистецької діяльності.

У процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики мають можливість занурюватись у різні види мистецтва під час опанування всіх її складових (про що також йшлося в 1.2 при аналізі змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики), що має важливе значення для суб'єктності вчителя під час навчання учнів мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи.

Таким чином, виходячи із сутності виокремлених науково-педагогічних підходів і специфіки їхньої спрямованості в контексті цього дослідження, можемо окреслити основні принципи підготовки майбутнього вчителя музики до навчання мистецтва учнів школи, а саме це **принципи**:

- *суб'єктності* – а саме участі школярів і студентів у визначенні способів свого навчання, планування художнього пізнання;
- *діалогічності та інтерактивності* навчання мистецтва, яке підсилює діалогічність; співробітництва і партнерської взаємодії;
- *спрямування на цілісність художнього світогляду*;
- *спонукання до творчої активності та ініціативності* в продукуванні ідей, самовираженні і само презентації в структурі художньо-освітнього середовища;
- *варіативності і добровільного вибору* напряму творчої діяльності (особливо в позаурочній і поза аудиторній діяльності) відповідно до своїх уподобань та інтересів, цінностей та здібностей;
- *підтримки студентської творчості і успіху*, яке згодом буде перенесено ними в спілкування з майбутніми учнями;

- *інноваційності змісту та організаційного забезпечення*; що набуває особливої актуальності в добу поширення онлайн навчання і спілкування;
- *наступності і взаємозв'язку* власне підготовки студента-музиканта у середовищі закладу вищої освіти та його підготовленості до роботи з учнями в художньо-освітньому середовищі школи.

Зрозуміло, що майбутній учитель музики, готуючись до професійної діяльності з учнями конкретного віку, має орієнтуватись у *вікових психологічних особливостях своїх учнів*.

Стосовно *старших підлітків*, які заявлені в темі дисертації, йдеться про навчання мистецтва учнів 8-9 класів, тобто школярів 13-15 років.

Станом на початок 2023 року в українських школах навчання мистецтва старших підлітків відбувається в межах однієї години на тиждень упровадженням інтегрованого курсу «Мистецтво», що охоплює дві домінантні предметні лінії – музичне мистецтво та образотворче мистецтво (а також мистецтво архітектури, декоративно-прикладне мистецтво), на які «нализуються інші види мистецтва – театр, екранні, цирк, різноманітні сучасні видовищні форми тощо). У більшості шкіл цей предмет розподіляють між собою вчителі музичного і образотворчого мистецтва. Але поширені випадки, коли «Мистецтво» викладає один учитель – або музичного, або образотворчого мистецтва, що ще раз підкреслює важливість поліхудожнього підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Аналіз психологічних праць [18.; 45; 110; 115; 163] і власний досвід авторки дисертації дозволяє виокремити ті об'єктивні якості школярів цього віку і тенденції вікового становлення в цей період, які є сприятливими для того, аби бути повноправними суб'єктами художньо-освітнього середовища школи.

Не секрет, що старший підлітковий вік вважається одним із найскладніших і суперечливих періодів у становленні особистості, відзначений кризовими явищами особистісного зростання. Саме в цей час дитина прагне самоствердження і визнання з боку інших, особливо серед

однолітків. Як правило, школярі цього віку постійно порівнюють себе і свої досягнення з досягненнями інших. Для них набагато важливішою є думка однолітків, оточення, ніж батьків або вчителів. Іноді зовнішні реакції на сумніви, коливання, занижена самооцінка виглядають як грубість, зарозумілість, невиправдана впертість.

Діти у старшому підлітковому віці позиціонують себе як дорослі, хоча їхні вчинки можуть дещо не збігатися з позицією дорослої людини. Разом із тим, у цей період відбувається активна соціалізація підлітка, розширюється світогляд, з'являються і утверджуються нові погляди на взаємини з іншими людьми, на події в оточенні і суспільстві загалом. Відповідно, розширюється сфера інтересів, зокрема і в мистецтві. Старші підлітки, особливо на кінець 9 класу, вже часто постають перед вибором майбутньої професії. Цей період вважається продуктивним для інтелектуального розвитку.

Паралельно активно розвивається і збагачується емоційна сфера, розвивається здатність емпатії.

Як бачимо, учитель музики має враховувати, що загалом складний старший підлітковий вік є сенситивним і для пізнання мистецтва, і для поглиблення суб'єктності в освітньому середовищі школи, зокрема і в художньо-освітньому, яке приваблює його можливістю творчого самовираження, прояву фантазії, можливістю продукувати і втілювати власні ідеї.

Недарма в змісті навчання мистецтва у 8-9 класах посилюється знаннєвий компонент, хоча ніякою мірою не нівелюється творчо-діяльнісний. У змісті навчальних програм закладено спрямування на пізнання досить складних тем, пов'язаних із мистецькими стилями від давнини до сучасних, що провокує школярів до дискусії, спонукає усвідомлювати власні уподобання і цінності в мистецтві. Діяльнісна активність старших підлітків мотивує їх до «виходу за межі» уроків мистецтва, як раз в позаурочну площину самовираження, тобто до розширення своєї суб'єктності в художньо-освітньому просторі.

Як бачимо, майбутній учитель музики має не лише оволодівати знаннями з вікової і педагогічної психології та знаннями з конкретного курсу мистецтва для 8-9 класів, а й бути готовим до спілкування «на рівних» з аудиторією, яка ставить несподівані запитання, висуває суперечливі ідеї, іноді в оцінюваннях і відборі мистецької інформації опиняється на крок попереду вчителя.

Саме в цей час варто підтримувати інноваційний дух школярів, їхній інтерес до самовираження і креативні прояви. Емоційність і суперечливість сприймання мистецтвами, яка не завжди збігається із загальноприйнятими правилами і установками, можна «повернути» назустріч підлітку, що посилюватиме його мотивацію бути суб'єктом художньо-освітнього простору.

У такий спосіб, підсумовуючи можемо сформулювати необхідні і достатні педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва.

Так, *стрижневою педагогічною умовою* постає дотримання середовищного підходу на основі діалогу, але з принциповим урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге – як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь.

Ця умова має підтримуватись і реалізуватись через дію інших, підпорядкованих стрижневій, педагогічних умов, якими є:

- організація єдиного процесу пізнання мистецтва старшими підлітками на уроках та в позаурочний час, зокрема з «виходом за межі» власне мистецтва в інші сфери здобуття знань школярами;
- мотивування та відпрацювання під час фахової підготовки майбутніх учителів музики умінь комунікації зі старшими підлітками в художньо-освітньому середовищі школи в напрямі поглиблення суб'єктності;

- розширення обізнаності майбутніх учителів музики у сфері інших видів мистецтва спрямовано на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи.

Далі (2.3) розглянемо детальніше методика підготовки майбутніх учителів музики в художньо-освітньому середовищі школи.

2.3. Методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в освітньому середовищі школи

На підставі попередньо викладеного методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в освітньому середовищі школи має спрямовуватись, *по-перше*, на:

- *формування музичної і загально художньої свідомості* майбутніх учителів музики з огляду на те, що в сучасній школі учитель музики одночасно є учителем мистецтва як інтегрованого курсу; а позаурочна діяльність шкільного колективу також інтегрує виразові засоби всіх видів мистецтва незалежно від того, чи організовуються суто мистецькі заходи, чи позамистецькі, оскільки останні задля ефективності впливу на свідомість учнів залучають мистецькі засоби і форми;

- *збагачення досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності* – також стосовно музичного мистецтва й інших видів мистецтва – як у теоретичному пізнанні, так і у виконавській творчості;

- *орієнтування в навчальному матеріалі з мистецтва*, який вивчається старшими підлітками, а також розуміння вікових можливостей учнів щодо пізнання мистецтва, зокрема для залучення їх до мистецької діяльності в позаурочний час.

По-друге, методика має враховувати необхідність освоєння майбутніми учителями музики *закономірностей художньо-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти* задля того, аби бути готовим до поглиблення суб'єктності учнів у цьому середовищі, як уже неодноразово

ззначалось. Основним чинником такого освоєння є націлювання на діалог з майбутніми учнями й усіма іншими суб'єктами середовища; отже, методичною основою для цього може слугувати залучення до моделювання аналогічного простору в студентському середовищі. Зрозуміло, що художньо-освітнє середовище закладу вищої освіти не є тотожним художньо-освітньому середовищу школи, де буде проходити професійна діяльність учителя. Втім, як було показано в 2.1, спільними є позиція міжособистісного діалогу, занурення в художню комунікацію, врахування взаємозв'язку компонентів структури середовища, а саме мистецького (навчального аудиторного та поза аудиторного) життя закладу/факультету/кафедри тощо та його відображення в предметному полі, яке, зрозуміло, також має свою специфіку (засоби інформування колективів, класів, кафедр тощо, зокрема й цифрові; наявність музичного інструментарію, можливостей звуко- і відеозаписів; навіть архітектурні особливості приміщення, де відбувається навчання, інші фактори). Узагальнюємо викладене в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Вихідні позиції для розроблення методики підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи

Позиції	Вектори підготовки	Способи підготовки
Безпосередня підготовка вчителя під час опанування фахових дисциплін	формування музичної і загально художньої свідомості	Занурення в інші, крім музики, види мистецтва з визначенням відповідних прийомів, завдань тощо для цннів
	збагачення досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності	Удосконалення в музикознавчому, виконавському і методичному аналізі творів музичного та інших мистецтв
	орієнтування у навчальному матеріалі з мистецтва, який вивчається старшими підлітками	Вивчення і аналіз змісту стандартів, програм, підручників тощо
	Участь (ініціювання) в художньо-освітньому	Формування умінь мистецької діяльності (участі

Освоєння закономірностей художньо-освітнього середовища закладу	середовищі закладу, факультету, кафедри	в заходах) невід'ємно від їх зовнішнього предметного відображення як частина комуніації
	Навчання прогнозування майбутньої діяльності в шкільному художньо-освітньому середовищі	Розроблення форм і методів діалогу в навчанні мистецтва на уроках і в позаурочній діяльності

Зрозуміло, що обидві вихідні позиції передбачають розроблення відповідних форм, які мають впливати на кожен із змістових компонентів структури досліджуваної підготовленості вчителя музики – художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний.

Зрештою, в результаті розроблення і запровадження методики мають відбуватися позитивні зрушення в загальнокультурних, музично-професійних, музично-педагогічних та особистісних якостях студентів-музикантів.

Деталізуємо викладені позиції відповідно до змістової структури підготовленості майбутнього вчителя музики до змістово-компонентної структури досліджуваного феномену, викладаючи їх структуровано (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Прогнозування позитивних зміст в компонентах підготовленості майбутніх учителів музики о навчання старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи

Очікувані зміни у фаховій музикантській і загально мистецькій підготовці	Очікувані зміни в підготовленості до роботи з учнями в конкретному художньо-освітньому середовищі
Прогнозування позитивних змін в художньо-рефлексивному компоненті	
Розширення загально художньої обізнаності шляхом накопичення знань стосовно різних видів мистецтва, стилів, жанрів, мовно-виразових засобів, зв'язків із музикою	Знання закономірностей функціонування художньо-освітнього середовища Знання змісту навчального матеріалу

<p>тощо;</p> <p>Усвідомлення вимог до себе під час навчально-виконавської діяльності в напрямі встановлення асоціацій з різними видами мистецтва</p>	<p>для уроків мистецтва для старших підлітків із урахування зв'язків між мистецтвами</p> <p>Орієнтування в способах залучення засобів різних видів мистецтва для комунікації під час проведення уроків мистецтва та загальношкільних заходів</p> <p>Знання спектру інтегративних технологій та інтерактивних прийомів для діалогічного мистецького спілкування з учнями на уроках і в позаурочний час</p>
<p>Прогнозування позитивних змін в <i>художньо-емпатійному компоненті</i></p>	
<p>Поглиблення емоційності сприймання музики різних жанрів, стилів</p> <p>Поглиблення емоційності сприймання творів інших мистецтва</p>	<p>Здатність організувати комунікацію з учнями під час сприймання й відбору творів для діалогу зі стимулюванням емоційної складової щодо музики та інших мистецтв;</p> <p>Уміння емоційно впливати на перебіг творчої діяльності учнів на уроках та під час участі в різноманітних заходах</p>
<p>Прогнозування позитивних змін в <i>мотиваційно-ціннісному компоненті</i></p>	
<p>Поглиблення мотивації до цілісного художнього пізнання, перехід від зовнішніх спонук до внутрішньої мотивації</p> <p>Вмотивованість бути суб'єктом (брати участь, ініціювати) художньо-освітнього середовища під час фахової підготовки</p>	<p>Наявність мотивації прогнозувати на основі здобутого навчального досвіду його використання в художньо-освітньому просторі школи в майбутній педагогічній діяльності.</p> <p>Націленість на завчасне передбачення можливих ситуацій залучення майбутніх учнів-старших підлітків до суб'єктної участі в художньо-освітньому середовищі школи.</p>
<p>Прогнозування позитивних змін в <i>художньо-діяльнісному компоненті</i></p>	
<p>Розвиненість умінь самовдосконалення в загально</p>	<p>Вільне застосування методів і прийомів інтегрованого навчання</p>

художньому аспекті	<p>мистецтва на уроках; Дієве орієнтування в пропонованих ситуаціях змодельованого художньо-освітнього середовища з урахуванням організації позаурочної діяльності в майбутній педагогічній творчості;</p> <p>Вільний вибір способів і ситуацій впливу на такі ситуації в художньо-освітньому середовищі</p>
Прогнозування позитивних змін в <i>художньо-комунікативному</i> компоненті	
<p>Сформована готовність до діалогу із використанням засобів різних видів мистецтва</p> <p>Уміння вести дискусію, обґрунтовувати позицію, ініціювати пропозиції і інтерпретаційні рішення</p> <p>Готовність прогнозувати самовдосконалення і оцінювати досягнення</p>	<p>Мобільність у комунікації з іншими суб'єктами художньо-освітнього середовища із використанням засобів різних видів мистецтва</p> <p>Критичність мислення і здатність адекватного само оцінювання і оцінювання мистецьких досягнень інших</p>

Далі розглянемо форми і методи, та *етапність* їх застосування спрямовано на зміни в компонентах підготовленості майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Такими етапами визначаємо: інформативно-адаптаційний, пізнавально-накопичувальний, практико-апробувальний творчо-рефлексивний прогностичний. Деталізуємо зміст етапів.

1. Інформативно-адаптаційний етап: відбувається стимулювання уваги до проблеми функціонування художньо-освітнього середовища в майбутній професійній діяльності і способів та її розв'язання під час здобуття фахової освіти; увага зосереджується на поглибленні інтересу

майбутніх учителів музики до проблеми і на мотивації до майбутньої діяльності саме як суб'єкта художньо-освітнього простору закладу. Крім того, актуалізується занурення в різні види мистецтва як необхідність майбутньої професійної діяльності.

На цьому етапі обираються методи і форми, націлені на позитивні зміни в усіх компонентах підготовленості, але акцентовано – в мотиваційно-ціннісному (через застосування мотивувальних прийомів і методів для спонукання прагнення суб'єктності) та в художньо-рефлексивному (через різні способи опрацювання отриманої інформації щодо художньо-освітнього середовища як чинника ефективного навчання мистецтва учнів).

Методи:

- зацікавлення ідеєю художньо-освітнього середовища,
- створення і розв'язання проблемних ситуацій; виявлення «білих плям» у процесі фахової підготовки;
- бесіди інформативного змісту; лекції-дискусії;
- мотивування до набуття власної суб'єктності як складника майбутньої професійної успішності;
- зацікавлення у пізнанні різних видів мистецтва в проекції на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи.

Форми: моделювання і розв'язання запропонованих проблемних ситуацій у спілкуванні з іншими щодо мистецтва та художньо-освітнього простору (входження в роль учасників освітнього процесу, які мають «переконати» інших, дискусії), художньо-педагогічні імпровізації на тему навчального змісту певної дисципліни, що опановується, переважно у кореспонденції з навчальним матеріалом для учнів, та ін.

2. Пізнавально-накопичувальний етап: відбувається пролонговане накопичення досвіду з усіх складових професійної підготовки майбутніх учителів (у навчально-виконавській діяльності, в музикознавстві, в методичному плані тощо); при цьому невід'ємно від музикантської підготовки відбувається націлювання майбутнього вчителя на встановлення

зв'язків між набутим музикантським досвідом і майбутньою професійною діяльністю саме як суб'єкта художньо-освітнього середовища в роботі з учнями, що також є суб'єктами такого середовища; на встановлення комунікації з учителями інших дисциплін – художньо-естетичного циклу (образотворчого мистецтва, хореографії, драми тощо) та не мистецьких, з якими неминуче буде відбуватися взаємодія у творенні і функціонуванні в закладі художньо-освітнього середовища і які також виступатимуть у ролі його суб'єктів.

На цьому етапі найактивніше задіяні вплив на художньо-рефлексивний та художньо-комунікативний компоненти, хоча зрозуміло, що й інші компоненти також супутньо збагачуються.

Методи:

1) усі методи, які зазвичай застосовуються для професійного вдосконалення студентів-музикантів у напрямі виконавської, музично-теоретичної та музично-історичної підготовки – в аудиторній та позааудиторній діяльності;

2) методи, націлені на конкретизацію майбутніми вчителями музики знань щодо специфіки освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, опрацювання змісту навчального матеріалу з мистецтва для школярів, специфіки позаурочної діяльності тощо; тобто відбувається ознайомлення з наявним досвідом функціонування художньо-освітнього середовища в школі, систематизується понятійний апарат. Тобто задіюються методи медичної підготовки, які доповнюються з огляду на специфіку функціонування художньо-освітнього середовища.

У цій площині застосовуються методи:

- ознайомлення з доступною інформацією, викладеною на сайтах закладів;
- перегляди доступного відео і аудіо матеріалу щодо діяльності шкіл;
- систематизація інформації, її обговорення, дискусія;

- аналіз нормативних документів, зокрема, державного стандарту базової середньої освіти, особливо груп умінь, які необхідно розвинути у школярів, компетентнісного потенціалу мистецької освіти, оскільки це суттєво не тільки для уроків мистецтва, а й для змісту позаурочної діяльності, що відбувається в художньо-освітньому середовищі школи);

- проєктування мистецьких подій, які проходять апробацію на наступному, практико-апробувальному, етапі.

Безумовно, слід враховувати, що власне професійне вдосконалення майбутнього вчителя музики як музиканта і педагога триває перманентно, оскільки є провідним орієнтиром фахової підготовки впродовж усього навчання. Виокремлення цього чинника в контексті дослідження зумовлено увагою саме до його невід'ємності від занурення в проблему освоєння художньо-освітнього середовища як професійної необхідності. Варто ще раз підкреслити: друга група методів принципово інкрустована в першу групу методів на цьому етапі підготовки.

Форми: творчі завдання для опанування змісту конкретних тем відповідно до дисципліни, яка вивчається; написання інтегративних сценаріїв за музичними творами («діалог композиторів-представників різних часів», «Якби я потрапив/ла на Віденський бал» тощо); мозковий штурм, завдання на поєднання різних типів інформації із прогнозуванням впливу на учнівську аудиторію; ведення і «публічні» презентації мистецьких і мистецько-педагогічних «скарбничок» з обговореннями.

3. Практико-апробувальний етап: здійснюється безпосереднє діяльнісне занурення в ситуації художньо-освітнього середовища – у двох площинах:

1) моделювання ситуацій середовища в закладі загальної середньої освіти; перевірка результативності такого моделювання здійснюється під час безпосереднього проходження педагогічної практики; майбутні вчителі музики націлюються на прояв активності за допомогою ініціювання змін у художньо-освітньому середовищі школи; важливо, що моделювання ситуацій

поширюється як на урок мистецтва (музичного мистецтва), так і на взаємодію суб'єктів у позаурочній діяльності;

2) моделювання ситуацій художньо-освітнього середовища безпосередньо в закладі вищої освіти, де відбувається фахова підготовка майбутнього вчителя музики. На практиці студенти музиканти досягають усвідомлення відмінностей між зазначеними художньо-освітніми середовищами, а також варіативності й множинності середовищ загалом як особливих і специфічних, але на основі загальних закономірностей.

В обох цих площинах відбувається формування операціонально-інтерпретаційних умінь щодо художнього пізнання та умінь впливати на функціонування художньо-освітнього середовища. Студенти навчаються аналізувати твори різних видів мистецтва, опановують термінологію і навчаються її грамотно застосовувати під час аналізу-інтерпретації, під час моделювання спілкування з учнівською аудиторією; на практиці зіставляють твори різних видів мистецтва за образністю спрямовано на поглиблення й доповнення трактування музичної образності тощо.

Зрозуміло, що на цьому етапі найбільше задіяний художньо-діяльнісний компонент підготовленості, але також активними є і всі решта, оскільки включеними є і мотивація, і рефлексія, і емоційно-рефлексивна сфера.

Методи:

- прогностичні (передбачення ситуацій),
- рольова гра (я-вчитель мистецтва, я-учень, я-художник-оформлювач, я-звукорежисер, я-адміністратор, я-конферансьє, я – запрошений працівник музею/театру тощо, я-вчитель хімії/біології/математики тощо),
- «кейс-метод»,
- моделювання ситуацій діалогу суб'єктів у різних «ситуаціях», «скринька ідей».

Форми: створення порт фоліо, зокрема інтернет-портфоліо; розроблення тематичних інтегрованих проєктів для позааудиторної діяльності, експрес-презентації музичних творів в різних уявних ситуаціях художньої комунікації із супровод за участю інших мистецтв, підготовка анотацій, добір сценографічного оформлення до демонстрації (уявної чи реальної) музичного твору, конкурси мультимедійних презентацій, розроблення відеоматеріалів тощо.

4. Творчо-рефлексивний прогностичний етап: закріплення уміння самооцінювання досягнень як суб'єкта художньо-освітнього середовища, а також моніторинг динаміки самого середовища; встановлення зв'язку між власною наявною суб'єктністю в художньо-освітньому середовищі закладу вищої освіти і можливою – в художньо-освітньому середовищі школи.

На цьому етапі студенти-музиканти осмислюють власні здобутки, задіюючи всі компоненти підготовленості, але домінантно – художньо-комунікативний з акцентом на саморефлексії.

Методи:

- рефлексивного аналізу і самооцінювання за заданими тестами,
- самостійне складання тестів за підсумками опанування художньо-освітнього середовища,
- взаємооцінювання,
- обговорення, мозковий штурм,
- прогнозування самовдосконалення.

Форми: конкурси-захисти творчих проєктів з поліхудожнього наповнення музичних творів (на заняттях історико-теоретичного циклу дисциплін з наступним обговоренням; під час підготовки виконавських інтерпретацій і виступів, наприклад у межах діяльності студентського наукового овариства), самооцінювальні есе.

Модель підготовки має бути варіативною і динамічною, тобто доцільно обраною в конкретному закладі вищої освіти і передбачати здатність до

адаптації майбутнього вчителя музики на початку його професійної діяльності в конкретному закладі загальної середньої освіти.

Як ми бачили, на кожному з етапів задіюється вплив на кожен компонент структури підготовленості, хоча домінантно обирається певний компонент.

Слід окремо сказати про те, що в умовах пандемії ковіду в усьому світі та повномасштабної війни в Україні, де відбувався експеримент, усі етапи методики переважно застосовувались у форматі *дистанційного спілкування суб'єктів*, що вносило корективи в первинний задум.

Відповідно художньо-освітнє середовище майже повністю було перетворене на *віртуальне художньо-освітнє середовище* для більшості суб'єктів – як учителів, так і учнів. Отже, за допомогою вчителів шкіл і викладачів вишів зміни вносилися в організацію освітнього процесу, а позаурочна робота в школі була позиціонована переважно як самостійна, але з наступним обговоренням в онлайн форматі.

Окремо зупинимось на змісті навчання мистецтва українських учнів 8 і 9 класів загальноосвітньої школи, де відбувався експеримент. Адже зрозуміло, що в процесі фахової підготовки майбутні вчителі музики націлюються на фіксацію уваги на тому навчальному матеріалі, який може бути використаним у майбутній педагогічній діяльності. Це передбачено не лише на заняттях з опанування методик навчання, а й на інших дисциплінах.

Детальніше логіка впровадження нового змісту навчання мистецтва старших підлітків і загалом школярів в Україні розглядалась в 1.1. Так, як зазначалось, введення в освітній процес школи нових програм і підручників відповідно до концепції Нової української школи відбувається поступово, й на момент дисертаційного дослідження це відбулося поки в 6-х класах. Старші підлітки, тобто учні 8 і 9 класу в Україні навчаються за навчальною програмою [82], яка укладалась авторським колективом відповідно до освітнього стандарту в редакції 2011 року, але була оновлена в 2017 році з урахуванням концептуальних засад реформування освіти (про що йшлося

раніше). Важливо зазначити, що програмою рекомендовано встановлювати міжпредметні зв'язки з такими галузями, як «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура» тощо, на що також орієнтуватимусь у розробленні і впровадженні методики.

Загалом Програмою охоплені такі мистецькі категорії, як види, жанри і стилі мистецтва. А зміст конкретизовано у двох варіантах – окремо «Музичне мистецтво» і «Образотворче мистецтво», як ваємопов'язані, що принципово, і як інтегрований курс «Мистецтво» – у 5-7 класах, проте для старших підлітків передбачено саме інтегрований курс «Мистецтво».

У 8 і 9 класах старші підлітки опановують стилі та напрями мистецтва різних епох, а увага вчителя має зосереджуватись пріоритетно на організації таких видів діяльності, як інтерпретація творів у контексті художньої культури, проєктна діяльність. Зрозуміло, що ці види діяльності відштовхуються від сприймання творів.

Так, навчання восьмикласників зосереджено на такій темі року, як «Мистецтво в культурі минулого»: вивчаються стилі і напрями від стародавніх епох і цивілізацій до мистецтва межі ХІХ-ХХ століть.

А навчання дев'ятикласників передбачає опанування теми «Мистецтво в культурі сучасності», що охоплює імпресіонізм, постімпресіонізм, модернізм, постмодернізм, а також зосереджує увагу учнів на екранних мистецтвах і різноманітних формах поширення мистецтва (музеї, медіа, реклама тощо).

Слід зазначити, що зміст програми реалізований у низці підручників різних авторів і авторських колективів: О.Гайдамака Л.Масол, Л.Кондратова і підручник авторського колективу за ред. Н.Чен [28; 64; 77; 78; 87].

Саме на цей зміст звертатимемо увагу в процесі впровадження методики.

Підсумовуючи, подамо графічне зображення моделі підготовки майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи (рис. 2.1).

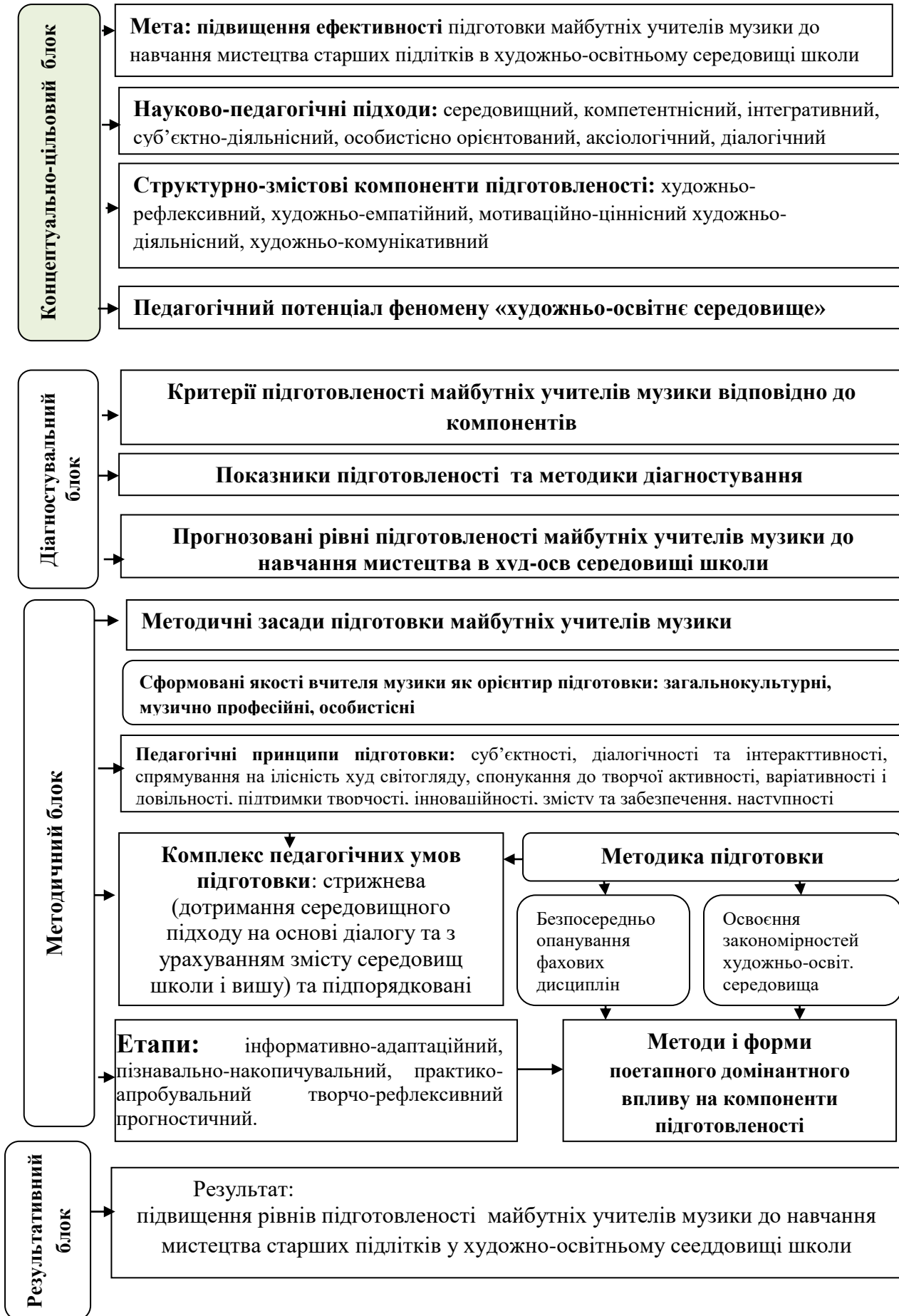


Рис. 2. 3. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи

Така модель охоплює у взаємозв'язках і взаємозумовленості складники блоків, а саме: концептуально-цільовий, діагностувальний, методичний, результативний.

Концептуально-цільовий блок охоплює такі складники: мета, що полягає в підвищенні ефективності підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи; науково-педагогічні підходи і окреслення структурно-змістових компонентів феномену підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи як набутої особистісної якості; педагогічний потенціал феномену художньо-освітнього середовища.

Діагностувальний блок, що містить критерії (відповідно до кожного компонента досліджуваної якості підготовленості), показники підготовленості за кожним критерієм, прогнозовані рівні підготовленості, яких можуть досягти майбутні вчителі музики в процесі підготовки.

Методичний блок, що розкриває комплекс методичних засад підготовки (педагогічні принципи, педагогічні умови з виокремленням стрижневої і підпорядкованих, методик, що концентрується у двох векторах – безпосередньої фахової підготовки вчителів музики і освоєння ними закономірностей функціонування художньо-освітнього середовища; етапи підготовки і безпосередньо методи і форми поетапного впливу на кожен компонент феномену підготовленості), які орієнтуються на формування необхідних для цього якостей вчителя – загальнокультурних, музично-професійних, особистісних через реалізацію педагогічних умов.

Результативний блок, який має фіксувати позитивну динаміку рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Висновки з другого розділу

У розділі з'ясовано, що художньо-освітнє середовище школи являє собою динамічну сукупність мистецьких процесів у закладі освіти, які взаємопов'язують події, що відбуваються в закладі (мистецького або насиченого мистецтвом змісту), з їхнім відображенням у матеріально-предметному полі та зовнішньому дизайні закладу, що створюється безпосередньо активними суб'єктами (учнями, вчителями, батьками, усіма причетними до освітнього процесу) і впливають на становлення особистості в ньому.

Відтак *педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи*, в якому майбутній учитель музики реалізуватиме завдання мистецької освіти зі старшими підлітками, полягає в тому, що в ньому:

- закладено можливості для розвитку *суб'єктності* вчителя і учнів на підґрунті діалогічного пізнання мистецтва та ініціативності щодо змін мистецького життя закладу;
- закладено поліхудожність як принцип мистецького життя закладу, в якому види мистецтва і мистецької діяльності учнів не відокремлюються, а перебувають у постійному взаємозв'язку;
- може бути реалізований досвід учнів як з уроків мистецтва, так і з позаурочної мистецької діяльності;
- створено підґрунтя для використання мистецтва в пізнанні учнями інших сфер знання, оскільки мистецьке життя школи, як правило, не обмежується подіями лише мистецького змісту, а передбачає «участь» мистецьких засобів в оформленні заходів шкільного життя будь-якого спрямування.

Як провідні науково-педагогічні підходи, дотримання яких визначає результативність освітнього процесу в досліджуваному напрямі, слід виокремити середовищний, діалогічний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, поліхудожній.

Педагогічними принципами, дотримання яких має забезпечити успішність підготовки майбутніх учителів музики, є принципи *суб'єктності; діалогічності та інтерактивності* навчання мистецтва; *спрямування на цілісність художнього світогляду; спонукання до творчої активності та ініціативності* в продукуванні ідей, самовираженні і самопрезентації в структурі художньо-освітнього середовища; *варіативності і добровільного вибору* напрямку творчої діяльності; *підтримки студентської творчості і успіху; інноваційності змісту та організаційного забезпечення; наступності і взаємозв'язку* підготовки студента-музиканта в середовищі закладу вищої освіти та його підготовленості до роботи з учнями в художньо-освітньому середовищі школи.

Педагогічні умови подані як комплекс, що складається із стрижневої та підпорядкованих.

Стрижневою педагогічною умовою визначено дотримання середовищного підходу на основі діалогу суб'єктів та з урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге – як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь.

Підпорядковані умови, які реалізують стрижневу, є такі:

- організація єдиного процесу пізнання мистецтва старшими підлітками на уроках та в позаурочний час, зокрема з «виходом за межі» власне мистецтва в інші сфери здобуття знань школярами;
- мотивування та відпрацьовування під час фахової підготовки майбутніх учителів музики умінь комунікації зі старшими підлітками в художньо-освітньому середовищі школи в напрямі поглиблення суб'єктності;
- розширення обізнаності майбутніх учителів музики у сфері інших видів мистецтва спрямовано на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи.

Розроблена методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи

передбачає два вектори: 1) безпосередня підготовка вчителя під час опанування фахових дисциплін (формування музичної і загально художньої свідомості майбутніх учителів, збагачення їхнього досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності та орієнтування в навчальному матеріалі з мистецтва, який вивчають старші підлітки; 2) освоєння майбутніми учителями музики закономірностей художньо-освітнього середовища закладу; обидва вектори містять методи і форми, які націлено впливають на кожен компонент підготовленості до навчання учнів мистецтва у художньо-освітньому середовищі школи з домінантами відповідно етапів – інформативно-адаптаційного, пізнавально-накопичувального, практико-апробувального, творчо-рефлексивного прогностичного.

Подано структурно-функціональну модель процесу підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи. яка містить блоки - концептуально-цільовий, діагностувальний, методичний, результативний.

Таким чином, у розділі розв'язано третє і четверте завдання дослідження. Результати розділу висвітлено в публікаціях:

Юе Ін. Методичні передумови підготовки учителів музики до навчання школярів мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 183-193. DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273179

Юе Ін. Потенціал освітнього середовища закладу як орієнтир підготовки учителів музики до навчання мистецтва школярів. *Молодь і ринок*. 2023. № 6-7 (214-215) червень-липень 2023. С. 182-187. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287893>

Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future Music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). С. 101–110. DOI: 10.32370/IA_2023_03_11

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

У розділі обґрунтовано діагностувальну процедуру (критерії, показники та рівні) підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, описано перебіг експериментальної роботи та проаналізовано динаміку досліджуваного феномену в зіставленні даних констатувального етапу експерименту та контрольного зрізу.

3.1. Діагностувальна процедура виявлення стану підготовленості майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи

На підставі з'ясованої сутності феномену досліджуваної підготовленості, зокрема змістово-компонентної структури, а також сутності художньо-освітнього простору розробляємо критерії та відповідні показники.

Кожен критерій спрямовується на виявлення в конкретному компоненті структури досліджуваної підготовленості вчителя.

Такими критеріями логічно визначаємо:

- *художньо-когнітивний* - для замірювання підготовленості в художньо-рефлексивному компоненті;
- *емоційний* - для замірювання підготовленості в художньо-ематійному компоненті; з
- *мотиваційний* - для замірювання підготовленості в мотиваційно-ціннісному компоненті;
- *діяльнісно-практичний* - для замірювання підготовленості в художньо-діяльнісному компоненті;

- **комунікативний** - для замірювання підготовленості в художньо-комунікативному компоненті.

Далі схарактеризуємо зміст замірювань підготовленості за кожним критерієм. Крім того, для з'ясування стану досліджуваної підготовленості обираємо доцільні *методи* замірювання відповідно до змісту і цілей застосування кожного критерію.

Застосування **художньо-когнітивного критерію** дає можливість виявити знання з музичного мистецтва – як ті, що набуті в процесі фахової суто музикантської підготовки, так і ті, що стосуються навчання школярів, зокрема навчальний матеріал, знання вікової відповідності конкретних творів. Крім того, за допомогою цього критерію маємо можливість з'ясувати загально мистецьку ерудованість майбутніх учителів музичного мистецтва, а також їхні уявлення (на вихідному етапі) та розуміння (наприкінці експерименту) основних закономірностей утворення і функціонування освітнього середовища, можливостей мистецької діяльності суб'єктів середовища в закладі загальної середньої освіти для навчання учнів мистецтва та в їхній діяльності в позаурочний час.

Відповідно **показниками** художньо-когнітивного критерію визначаємо такі:

1) міра музичної та загальномистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва

2) ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища

Замірювати досліджувану підготовленість учителів музики за художньо-когнітивним критерієм логічно за допомогою таких *методів*, як опитування в різних формах (тестування, анкети, інтерв'ю), а також за результатами виконання творчих завдань, які опосередковано демонструють обізнаність у тих параметрах, що зазначено в показниках.

Застосування **емоційного критерію** унаочнює сформованість емоційної сфери, яка розкривається для дослідника в презентованих

респондентами інтерпретаціях музичних творів і творів інших мистецтв. Зокрема, аналізується емоційність самого висловлювання. Але з урахуванням того, що не всі респонденти в силу свого характеру і темпераменту зовні однаково можуть виявляти емоційність як внутрішню характеристику, доцільно враховувати й інші параметри вербальних інтерпретацій, передусім – логіку висловлювання (на що в першу чергу звертає увагу респондент – на характеристику і вираження емоцій, на опис виразових засобів і формальних чинників тощо).

У такий спосіб *показниками емоційного критерію* визначаємо:

1) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів

2) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв.

Доцільними для висновків щодо підготовленості за цим критерієм буде як раз *метод* аналізу вираження вражень – вербальних інтерпретацій (усних або письмових). Із врахуванням націленості на навчання мистецтва школярів до такого способу замірювання додається і аналіз тих пропозицій, які обирає респондент спрямовано на використання певних творів у спілкуванні з майбутніми учнями.

Застосування *мотиваційного критерію* націлено на виявлення того, наскільки вмотивовані майбутні учителі музики до власного художнього пізнання, зокрема важливо виявити, наскільки така мотивація є внутрішньою, або ж вона продиктована зовнішніми спонуками (наприклад, отримання відповідної оцінки). Це ж стосується і того, наскільки майбутній учитель музики вмотивований бути суб'єктом художньо-освітнього середовища в школі (тобто з початком передбачуваною професійної діяльності), а також наскільки він відгукується бути суб'єктом художньо-освітнього середовища закладу під час навчання: його ініціативність, самостійність, творчі прояви тощо. Суттєво мати на увазі, що на початку дослідження чимала кількість студентів можуть не замислюватись про такий феномен як художньо-освітне

середовище, а отже не бути обізнаними з його структурою, внутрішніми зв'язками, важливістю суб'єктності в ньому тощо. Тобто на етапі констатувального дослідження слід враховувати відгук респондентів на новий для них зміст деяких завдань для замірювання (наприклад, чи виникає зацікавленість у тому, щоб дізнатись про таке середовище).

Показниками мотиваційного критерію визначаємо:

1) вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;

2) вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)

Відтак, *методами* замірювання підготовленості за мотиваційним критерієм доцільно обрати опитування у формах анкетування й уточнювальних запитань.

За допомогою **діяльнісно-практичного критерію** з'ясуємо, чи володіють студенти-музиканти і в якій мірі прийомами інтерактивного навчання мистецтва, які вони опановують під час вивчення методично спрямованих фахових дисциплін.

Суттєво також зрозуміти для оцінювання стану підготовленості й те, наскільки майбутні учителі музики діяльнісно приймають ідею художньо-освітнього середовища і здатні моделювати його в різних навчальних ситуаціях.

Отже, **показниками** діяльнісно-практичного критерію визначаємо

1) володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;

2) уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі

Методами замірювання будуть творчі завдання, націлені на використання прийомів синтезування засобів різних видів мистецтва; спостереження за діями майбутніх учителів музики під час проходження педагогічної практики.

Зрештою, за допомогою *комунікативного критерію* виявляємо саме здатність респондентів бути суб'єктами в процесі власного художнього пізнання і націлено на спілкування з майбутніми учнями в художньо-освітньому середовищі, тобто виявляємо здатність встановлювати діалогічні взаємини, толерантність до суджень інших під час вирішення дискусійних інтерпретаційних питань. А ці прояви невід'ємні від критичного ставлення до себе і адекватної самооцінки.

Тому логічно обрати *показниками* комунікативного критерію

- 1) здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;
- 2) здатність до самооцінювання в професії.

Відповідно застосовуємо *методи* аналізу самооцінок, їх зіставлення з зовнішніми оцінками (однокурсників, викладачів), а також спостереження за перебігом дискусій.

Зміст критеріїв з відповідними показниками та методик, що дозволяють заміряти підготовленість у кожному з компонентів, структуруємо в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Відповідність компонентів, критеріїв та показників підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи

Компоненти	Критерії	Показники	Методи замірювання
Художньо-рефлексивний	Художньо-когнітивний	1) міра музичної та загально-мистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва, зокрема щодо навчального матеріалу для школярів	Опитування (тести, анкети, інтерв'ю); творчі завдання
		2) ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища	

Художньо-емпатійний	Емоційний	<p>1) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів</p> <p>2) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв</p>	<p>Аналіз висловлювань вражень/вербальних інтерпретацій творів музичного та інших мистецтв (усні та письмові);</p> <p>аналіз методичних пропозицій щодо використання творів музичних та інших мистецтв у навчання старших підлітків</p>
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	<p>1) вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;</p> <p>2) вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)</p>	Опитування (анкети, інтерв'ю)
Художньо-діяльнісний	Діяльнісно-практичний	<p>1) володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;</p> <p>2) уміння проектувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі</p>	<p>Аналіз виконання творчих практичних завдань на використання прийомів інтегративного навчання учнів;</p> <p>Творчі завдання на прогнозування дій стосовно своєї участі в художньо-</p>

			освітньому середовищі
Художньо-комунікативний	Комунікативний	1) здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;	Спостереження за перебігом дискусій (із залученням допомоги експертів для фіксації); аналіз самооцінок
		2) здатність до самооцінювання в професії.	

Для об'єктивності картини замірювань необхідно спрогнозувати, чого саме можуть досягти респонденти, тобто розробити орієнтири для оцінювання. Отже, визначаємо *орієнтовні рівні* з відповідними якісними характеристиками:

- високий/суб'єктно-вмотивований;
- достатній/ суб'єктно-ситуативний;
- початковий /суб'єктно-інертний;
- низький/індиферентний

Розкриємо орієнтовний зміст рівнів за кожним критерієм, що відповідають компонентам досліджуваної підготовленості, враховуючи логіку застосування діагностувальних методів і завдань.

Рівні підготовленості в результаті діагностування за художньо-когнітивним критерієм.

Високий/суб'єктно-вмотивований рівень фіксуємо, якщо респондент досконально обізнаний в навчальному матеріалі з різних дисциплін, які він опановує під час фахової підготовки; так само широко обізнаний в навчальному змісті щодо учнівського пізнання мистецтва – музичного та інших – як результат опанування методично спрямованих фахових дисциплін, або ж як результат самостійного здобуття відповідних знань.

Достатній/ суб'єктно-ситуативний рівень фіксуємо в разі майже повної обізнаності в навчальному матеріалі з різних дисциплін та часткової – в методичному аспекті; можливим є фіксація достатнього/суб'єктивно-

ситуативного рівня, якщо респондент виявляє таку обізнаність стосовно творів, які йому подобаються, зацікавили в процесі вивчення, але він не зорієнтувався щодо того, в який спосіб ці твори можна використати в художньо-освітньому середовищі школи для навчання майбутніх старших підлітків; або ж вибір таких творів є несистемним, по ситуації, яка ним самим визначається довільно.

Початковий /суб'єктно-інертний рівень фіксуємо, якщо обізнаність в музичному мистецтві є частковою, а стосовно інших мистецтв майже відсутня, як і відсутній, наприклад, досвід відвідування музеїв, зокрема й віртуально тощо. Прагнення самостійного пізнання не фіксуємо; оскільки респондент діє виключно з навчальної (але не пізнавальної) необхідності.

Низький/індиферентний рівень фіксуємо, якщо респондент зробив більшість помилок під час тестування, має досить низькі оцінки за відповідними фаховими дисциплінами, самостійно не звертається до пізнання творів інших мистецтв (як виняток може розглядатись хобі); про художньо-освітнє середовище має лише приблизне уявлення навіть після формувального експерименту.

Рівні підготовленості в результаті діагностування за емоційним критерієм.

Високий/суб'єктно-вмотивований рівень виявляють респонденти із яскраво сформованою емоційною сферою, тобто емоційне реагування на твори превалює над раціо або ж рівноцінно з ним; емоційність переживання художньої образності виявляє себе як сформована художня емпатія. Це стосується рівною мірою як музичних творів, так і творів інших мистецтва, хоча, зрозуміло, що можуть виявляти себе індивідуальні уподобання.

Достатній/ суб'єктно-ситуативний рівень виявляють респонденти, в яких емоційність превалює над раціо або дорівнює за мірою прояву, хоча більшою мірою це стосується музичних творів. Твори інших видів мистецтва можуть не викликати яскравого емоційного реагування, якщо не є предметом уподобань.

Початковий /суб'єктно-інертний рівень виявляють респонденти, які в інтерпретаціях музичних творів відштовхуються від раціонального аналізу (засобів, форми, драматургії тощо); а самі інтерпретації вибудовуються уривчасто і на основі описовості, передачі фактів, а не сутності драматургії, образності тощо.

Низький/індиферентний рівень виявляють респонденти, що байдужі до пізнання мистецтва, в інтерпретаціях відштовхуються від описових характеристик образності творів, за винятком тих, які є предметом їхніх уподобань. Найчастіше часткова емоційність виявляється стосовно виконавського репертуару.

Рівні підготовленості в результаті діагностування за мотиваційним критерієм.

Високий/суб'єктно-вмотивований рівень виявляють респонденти з глибокою і стійкою внутрішньою мотивацією до пізнання мистецтва – музичного та інших видів, причому незалежно від того, чи є конкретні твори або види мистецтва предметом уподобань. Такі респонденти завжди зацікавлені у виконанні творчих завдань, сприйманні творів та їхньому обговоренні, в ознайомленні з новим матеріалом включно з тим, що виходить за межі навчального. Вони ініціативні щодо звернення до нових творів, відстежують інформацію з віртуального простору тощо. Їх цікавить перспектива суб'єктності в художньо-освітньому середовищі, вони націлюються на таку самореалізацію в майбутній професійній діяльності.

Достатній/суб'єктно-ситуативний рівень виявляють респонденти, які володіють внутрішньою мотивацією до музичного мистецтва, при цьому швидко зацікавлюються творами інших видів мистецтва, які резонують з їхніми уподобаннями. Внутрішня вмотивованість до пізнання мистецтва може бути нерівномірною стосовно музичного або інших видів мистецтва. Часто спрямування на пізнання стимульована зовнішніми спонуками, хоча респонденти з таким рівнем добросовісні в процесі фахового навчання,

зокрема й у напрямі оволодіння інструментарієм художньо-освітнього середовища.

Початковий /суб'єктно-інертний рівень виявляють респонденти, які навчаються формально, не володіють внутрішньою мотивацією до пізнання творів інших мистецтва, якщо такі не становлять предмет їхнього хобі або мистецьких уподобань. Аналогічними є прояви і стосовно потреби бути суб'єктами художньо-освітнього середовища – як у процесі навчання, так і в майбутній вчительській діяльності з учнями школи будь-якого віку.

Низький/індиферентний рівень підготовленості за мотиваційним критерієм, як правило, демонструють респонденти з майже відсутньою або такою, що рідко виявляється, внутрішньою мотивацією і до пізнання мистецтва, і до розуміння сутності художньо-освітнього середовища, і стосовно прагнення бути його суб'єктами як під час навчання, так і в майбутній професії. Така мотивація переважно є зовнішньою.

Рівні підготовленості в результаті діагностування за діяльнісно-практичним критерієм.

Високий/суб'єктно-вмотивований рівень виявляють респонденти, які швидко оволодівають прийомами і методиками інтегрованого навчання учнів школи, зокрема й старших підлітків, мистецтва; за власною ініціативою накопичують і систематизують інструментальний «тезаурус»; свідомо набувають умінь проектувати різні ситуації створення художньо-освітнього середовища та різні ситуації спілкування суб'єктів у ньому; так само свідомо тренують такі уміння вже під час навчання.

Достатній/ суб'єктно-ситуативний рівень виявляють респонденти, які свідомо оволодівають необхідними для майбутньої педагогічної діяльності прийомами і методиками, тренують для цього відповідні уміння. Але найчастіше це відбувається як виконання навчальних завдань, зокрема з дисциплін методичного спрямування.

Початковий /суб'єктно-інертний рівень виявляють респонденти, які виконують навчальні завдання щодо пізнання музичного мистецтва і

методики навчання музичних дисциплін; у тому що стосується інших видів мистецтва, респонденти із таким рівнем оволодівають певними уміннями ситуативно, без власної ініціативи або проявів творчого підходу, як вибіркоче виконання завдань викладача. Те ж стосується і тренування умінь стосовно дій як суб'єктів художньо-освітнього середовища. Хоча якщо відповідні завдання сформульовані викладачем, респонденти таким рівнем можуть виконувати їх доволі повно.

Низький/індиферентний рівень демонструють респонденти, які лише частково оволодівають відповідними практичними уміннями, оскільки вони можуть бути невпевнені у тому, що оберуть саме вчительську професію. Так само їх не цікавлять, як правило, оцінки академічної успішності в цьому напрямі.

Рівні підготовленості в результаті діагностування за комунікативним критерієм.

Високий/суб'єктно-вмотивований рівень виявляють майбутні вчителі музики, які прагнуть поділитися думками і напрацюваннями, ініціативні щодо спілкування і при цьому доброзичливі щодо інших, уміють вести дискусію або розуміють свої помилки, якщо такі трапляються, і прагнуть їх виправляти. Такі респонденти, як правило, адекватно оцінюють досягнення свої та об'єктивні в оцінках досягнень інших, уміють сприймати критику і позитивно вибудовують свої дії щодо вдосконалення.

Достатній/ суб'єктно-ситуативний рівень виявляють майбутні вчителі музики, які прагнуть у дискусіях щодо інтерпретацій творів, застосування прийомів і методів пізнання тощо дослухатись до думки і позицій інших людей, хоча це не завжди вдається; інколи емоційна особиста реакція на критику може бути болючою, що заважає комунікації, зокрема й художній. Проте такі респонденти можуть об'єктивно оцінювати власні досягнення та досягнення інших.

Початковий /суб'єктно-інертний рівень, зрозуміло, демонструють майбутні вчителі музики, які навчаються формально, вибіркоче виявляють

ставлення до досягнень інших, найчастіше не цікавляться такими; будь-які власні результати їх задовольняють у пізнанні, оволодінні уміннями тощо, якщо це не перешкоджає отриманню задовільної академічної оцінки. Але в разі, якщо певний твір. Інформація тощо зацікавили, то очевидною є перспектива до розвитку й вдосконалення.

Низький/індиферентний рівень, як правило, передбачає, що респонденти фактично байдужі до того, які оцінюють інші їхні здобутки, спокійно байдуже реагують на критику. Вони, так би мовити, відкладають певні досягнення до моменту початку професійної діяльності.

Далі відповідно до окресленої діагностувальної процедури з'ясуємо стан досліджуваної якості підготовленості майбутніх учителів музики на початку експериментального впровадження розроблених методичних засад (3.2).

3.2. Підготовленість майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи на початку експериментального дослідження (констатувальний етап)

На початку експериментального впровадження розробленої методики з'ясовано вихідний стан досліджуваної якості підготовленості, з результатами якого будемо порівнювати дані контрольного зрізу наприкінці експерименту. Відтак, методики замірювання впродовж дослідження ідентичні.

В експерименті на констатувальному і на формувальному етапах разом брали участь 118 осіб. Причому склад експериментальних груп (ЕГ, 60 осіб) і контрольних груп (КГ 58 осіб) було вирішено залишити незмінним.

Як і планувалось, кожне із діагностувальних завдань використовувалося для виявлення підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому

середовищі школи в конкретному компоненті такої підготовленості за допомогою відповідного критерію (див.3.1).

Однак, підготовленість майбутнього вчителя музики в контексті дисертації є комплексним феноменом, який враховує, з одного боку, різні складники методичної, знаннєвої тощо підготовленості до застосування інтегрованого підходу до навчання учнів мистецтва, що передбачає також і власне фахову підготовленість, а з іншого боку, – враховує здатність учителів музики до діяльності в певному художньо-освітньому середовищі, зокрема й до створення цього середовища як ефективного інструменту навчання.

Це дало підстави під час діагностування враховувати дані замірювань не тільки за одним відповідним критерієм, а й дані замірювань за іншими критеріями як доповнювальні й уточнювальні, оскільки це могло б об'єктивувати панораму сформованості цілісної змістової структури досліджуваного феномену.

Також підкреслимо очевидне: при замірюваннях враховуємо не кількість респондентів, що виявили певний рівень за кожним із показників певного критерію, а кількість проявів від усіх респондентів за цими показниками: припускаємо, що будь-який респондент може досягати спрогнозованого рівня підготовленості не за усіма показниками одного критерію, а демонструвати такі прояви за суміжними рівнями в певних показниках і навіть дещо віддалені за змістом рівнів характеристики.

Отже, в поданих нижче по тексту параграфу результатах зафіксовано кількість проявів за кожним показником. 100 % складає сума всіх кількісних даних за рівнями, що стосуються одного показника.

Оскільки дисертантка проходить навчання в Україні, то експериментальна робота проводилась також із залученням студентів-музикантів українських закладів мистецько-педагогічної освіти (Рівненський державний гуманітарний університет; Хмельницька гуманітарно-педагогічна

академія; Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського Вінницької області).

Для діагностування досліджуваної підготовленості майбутніх учителів музики в художньо-рефлексивному компоненті, тобто за *художньо-когнітивним критерієм*, застосовуємо *тестування* на обізнаність у різних мистецтвах. Тести містили низку запитань, що стосуються загальної обізнаності респондентів у сфері різних мистецтв, тобто їхньої ерудиції. Враховується при цьому знання, яке є частиною навчального матеріалу для учнів 8-9 класів, зокрема входить у різні підручники для школи.

Так, наприклад, опитування містило запитання на кшталт: в якій країні і в який час виник театр; що означає слово «орхестра»; запропоновано упізнати всесвітньо відомі архітектурні споруди тощо.

Відповіді виявили, що лише 11 осіб знають, що країна народження світового театрального мистецтва – антична Греція. Щодо «оркестри», то тільки двоє респондентів вказали на зв'язок цього слова з античним театром.

Натомість зображення театру Діонісі в Афінах більшість сплутала з Колізеєм.

Досить складними також виявились завдання на знання елементів античної архітектури, які використовувались і, приміром, у ХХ столітті, наприклад, фронтон, фриз, пілястри. Як виявилось, серед респондентів були і такі, що відвідували Грецію (до пандемії ковіду), але не звернули уваги на мистецькі шедеври, оскільки «були на відпочинку».

Зазначимо, що подібна ситуація склалася стосовно тих, хто мав можливість відвідувати й інші цікаві в мистецькому плані країни, наприклад Італію (Венецію).

Слід зауважити, що стосовно мистецтва романтиків картина склалася більш прийнятною. Так,

Однак, респондентам складніше було «розібратись» у мистецтві доби класицизму. Значна частина опитуваних плутала класицизм у живописі або

архітектури з віденським класицизмом, забуваючи при цьому про композиторів 17-18 століття.

Одним із завдань тестування було завдання на «впізнання» музичного твору за фрагментами нотного тексту (Додаток Б), що виявилось достатньо складним майже для половини респондентів, які зазначали, що «ніколи такого не робили», були лише музичні вікторини на упізнавання творів на слух тощо.

Серед досить простих запитань, які спрямовувались на орієнтування у виражальних засобах різних мистецтв, були завдання на кшталт: назвіть вид мистецтва за притаманними йому термінами, як от:

- Орнамент, різьблення, стилізація
- Фактура, об'єм, форма, пластика
- Колір, колорит, композиція
- Симетрія, пропорції, ритм.

Безпомилково виконали тест лише близько 20 % респондентів.

Більшість припустилась від однієї до трьох помилок. Щоправда, дехто (одиниці) одразу після виконання захотіли виправити помилки, які самі знайшли. Але все ж значна частина респондентів (майже 80%) «плутали» терміни, не враховуючи, що, наприклад, ритм притаманний всім мистецтвам, а тому ряд «симетрія, пропорції, ритм» позначали як «музичне мистецтво замість архітектури. Або ж так само музичне мистецтво фігурувало у відповіді на ряд «фактура, об'єм, форма, пластика» (як потім вони зазначали, «в оману» ввели слова «фактура» і «форма») тощо.

Крім того, для діагностування за художньо-когнітивним критерієм містило *творче завдання* на порівняння зображення музикантів на античних фресках і на фресці Скоморохи в соборі Софії Київської та на середньовічній мініатюрі із зображенням музикантів (Додаток В). Респондентам було запропоновано скласти сценарний план для музичного концерту із використанням відоряду з використанням цих зображень.

Переслідувалась мета з'ясувати, чи орієнтуються опитувані в давніх музичних інструментах, чи відчують (або обізнані) різницю в стильових ознаках зображень, а також наскільки вони зорієнтовані у знанні музичного матеріалу, котрий вивчався під час вивчення історії музики.

Зауважимо, що сценарний план концерту складений був лише у 8 респондентів (із 118) і поданий як програма концерту, де музика озвучує зображення на слайдах, що мають демонструватися на екрані.

Більшість опитаних описував інструментарій, вказуючи ліру, флейти, скрипки (а не віоли, наприклад, що зображені на середньовічній мініатюрі). Цікаво, що пояснення, хто такі скоморохи, трубадури, трувери дали тільки 12 осіб з усіх учасників опитування.

І практично ніхто не зіставив у часі зображення фрески «Скоморохи» та мініатюру 13 ст., тобто не «поєднав» їх в часі – доба Середньовіччя. Як і загалом не звернулись до згадувань про музичне мистецтво цієї доби.

Серед згаданих музичних творів – найчастіше і слушно вказувались опера «Орфей та Еврідіка» К.В.Глюка та «Карміна бурана» К. Орфа. Однак, ці твори не були «поєднані» сюжетною ідеєю «концерту», так само як не було опису ідеї самого «концерту», його режисури, оформлення, порад щодо сценічної поведінки «акторів» тощо.

Як бачимо, обізнаність майбутніх учителів музики в цілому виявилась на рівні загального «аматорства», оскільки вони не націлені на пізнання творів. Хоча слід зазначити, що в більшості закладів вивчається курс (назва варіюється) методики навчання художньої культури. Але можемо припустити, що увага звертається саме на застосування аналізу і роботи з підручниками, а не на професійне пізнання власне творів, на систематизацію пізнаного тощо.

Результати діагностування за художньо-когнітивним критерієм (тобто в художньо-рефлексивному компоненті) подано в таблиці 3.2.

. Таблиця 3.2

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи за художньо-когнітивним критеріємв ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) міра музичної та загальномистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва; 2) ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища

Показники	Рівні	Високий/ суб'єктно-вмотивований		Достатній/ суб'єктно-ситуативний		Початковий/ суб'єктно-інертний		Низький / індіферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	4	6,7	23	38,3	27	45,0	6	10,0
	КГ	4	6,9	22	37,9	26	44,8	6	10,4
2	ЕГ	2	3,3	8	13,3	26	43,4	24	40,0
	КГ	2	3,4	7	12,1	25	43,1	24	41,4
Разом проявів	ЕГ	6	5,0	31	25,8	53	44,2	30	25,0
	КГ	6	5,2	29	25,0	51	43,9	30	25,9

Із наведених у таблиці кількісних даних бачимо, що більшість майбутніх учителів музики виявляють початковий/ суб'єктно-інертний та достатній (суб'єктно-ситуативний) рівні підготовленості. Високий /суб'єктно-спрямований і низький/індіферентний рівні представлені майже однаково, що засвідчує, з одного боку, низьку в цілому підготовленість, а з іншого боку – значну перспективність її вдосконалення.

Для діагностування досліджуваної підготовленості майбутніх учителів музики за *емоційним критерієм* (тобто фіксація стану підготовленості в художньо-емпатійному компоненті) застосовано завдання написання

коротких есе за музичними творами та творами інших мистецтв – на вибір респондентів.

Враховувалось, наскільки емоційно написані тексти, на що саме в першу чергу звертають увагу респонденти, тобто якою є логіка відгуків на твір (емоційні відгуки, описи, рефлексії власних емоцій, висловлення ставлення до твору тощо).

Оскільки респонденти мали можливість вільно обирати твори музичні, а серед інших мистецтв пропонувалось декілька на вибір, то вже те, що обирають майбутні вчителі музики, також характеризує їхню емоційну сферу, мистецькі пріоритети, уподобання тощо.

Так, серед обраних музичних творів більшість складала твори романтиків, причому залежно від того, гри на якому інструменті або ж у класі вокалу, хорового диригування навчаються студенти,. Наприклад, для піаністів – це музика Шопена (на першому місці). Значно менше (близько 10%) обирали музику Й.С.Баха. Натомість хорові твори Й. С. Баха виявились у пріоритеті для диригентів-хоровиків, хоча ними значно більше обирались хорові твори сучасних українських композиторів (Ганна Гаврилець та Вікторія Польова) – понад 50%.

Значна частина есе (понад 70%) розпочинається з опису виражальних засобів, форми, згадувань про біографічні дані композиторів тощо. Тобто оминається емоційна складова.

До характеристик образності твору (за принципом «що хотів сказати композитор») вдавались приблизно 18 % авторів есе.

Однак лише 12 осіб з 118 написали про власні відчуття, емоції і враження, зазначаючи те, який вплив на них самих справляє той чи інший (обраний ними) твір. Це показово, оскільки, як зазначалось, респонденти самі обирали для есе музичний твір.

Зауважимо також, що в роботах респондентів практично відсутній зв'язок з епохою написання або побутування творів, що теж характеризує як знаннєву сферу, так і художню емпатію.

Аналогічні завдання пропонувались стосовно творів інших мистецтв. Студентам на вибір були дані зображення, серед яких вони мали 1) обирати той, що виявився найбільш близьким; 2) описати обраний твір, пояснюючи свій вибір.

Так, серед творів пропонувались; скульптури Йоганна Георга Пінзеля, «П'єта» Мікеланджело, скульптури Олександра Архипенка та Михайла Дзіндзи, живописні полотна Олександра Мурацька, Олександра Богомазова, зразки античної скульптури, іконопис.

Цікавість респондентів розподілилась майже однаково між творами різних стилів. Зауважимо, що саме художні стилі вивчаються учнями 8 і 9 класів, що давало нам можливість використати твори, котрі наведені в підручниках для школярів цього віку.

Проте в деяких випадках висловлено зауваження про «незрозумілість» скульптур М. Дзіндзи, натомість живопис реалізму названий «застарілим».

Відзначимо, що поряд із висловленням емоційних вражень стосовно творів, все ж аналіз творів сучасних виявився складним. Але у зверненнях до реалістичного живопису опитані вдавались переважно до опису зовнішніх елементів (сюжет, що саме зображено), а не спроб пояснити виразовість образів.

Кількісні результати діагностування за емоційним критерієм (тобто підготовленість в художньо-емоційному компоненті) відображено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків художньо-освітньому середовищі школи за емоційним критерієм в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів; 2) наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв

Показники	Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивований		Достатній/ суб'єктно- ситуативний		Початковий/ суб'єктно-інертний		Низький / індиферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	8	13,3	16	26,7	28	46,7	8	13,3
	КГ	7	12,1	15	25,9	27	46,5	9	15,5
2	ЕГ	5	8,3	14	23,4	33	55,0	8	13,3
	КГ	5	8,6	13	22,4	32	55,2	8	13,8
Разом проявів	ЕГ	13	10,8	30	25,0	61	50,9	16	13,3
	КГ	12	10,3	28	24,1	59	50,9	17	14,7

Із даних таблиці видно, що більшість респондентів володіють початковим суб'єктно-інертним рівнем підготовленості. Але кращі показники стосуються емоційності сприймання музичного мистецтва. Емоційність ставлення до творів інших мистецтва залежить від досвіду ознайомлення з творами певних стилів і напрямів.

Проаналізуємо підготовленість майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків за мотиваційним критерієм (тобто в мотиваційно-ціннісному компоненті).

Для висновків враховувались дані з попередніх діагностувань. Проте додатково до них мотивація до пізнання оцінювалось за результатами самооцінювання (в анкетах та інтерв'ю); так само, як і стосовно виступати суб'єктом середовища.

З'ясувалось, що майже третина респондентів володіє зовнішніми мотивами (для оцінки, для стипендії тощо) або ж примушують себе про щось дізнаватись. Бо «так треба» тощо. Приблизно третина навпаки, виявила

внутрішню мотивацію (подобається музика, майбутня професія, хоча не завжди це вчительська професія та ін.).

Решта виявляють мотивацію до пізнання музики більше, ніж інших мистецтв, не розуміючи сенсу загально художнього пізнання. На уточнювальні запитання, як же вони планують навчати дітей мистецтва, ми отримали відповіді приблизно однакові за змістом: є підручники, все написано, нам пояснювали, що образотворче мистецтво має викладати вчитель образотворчого мистецтва тощо.

Щодо показника «вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища зазначимо: більшість опитаних розуміють термін «художньо-освітнє середовище» досить загально, пояснити суть поняття не вдалося майже нікому; певна частина студентів (до 10 %) взагалі висловились приблизно так: для чого думати про свій вплив на якесь середовище, якщо все одно є правила, завдання «згори» тощо.

Кількісні дані за цим замірювання подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи за мотиваційним критерієм в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом; 2) вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)

Показники	Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивований		Достатній/ суб'єктно- ситуативний		Початковий/ суб'єктно-інертний		Низький / індиферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	7	11,7	15	25,0	29	48,3	9	15,0
	КГ	6	10,4	14	24,1	28	48,3	10	17,2
2	ЕГ	2	3,3	9	15,0	26	43,3	23	38,4
	КГ	2	3,5	9	15,5	25	43,1	22	37,9
Разом проявів	ЕГ	9	7,5	24	20,0	55	45,8	32	26,7
	КГ	8	6,9	23	19,8	53	45,7	32	27,6

За розміщеними в таблиці кількісними показниками бачимо, що суттєво переважає зафіксований у респондентів початковий (суб'єктно-інертний) рівень підготовленості. Особливо за рахунок вмотивованості до суб'єктності у середовищі (через не розуміння сутності феномену середовища)

Діагностування за *діяльнісно-практичним критерієм* (стан підготовленості в художньо-діяльнісному компоненті) спиралось головним чином на аналіз виконаних респондентами практичних завдань.

Так, респонденти мали написати сценарний план позашкільного заходу театралізовано характеру із наданням «режисерських порад» учасникам. Теми пропонувались такі, що стосувались історії України («Любіть Україну»), мистецького оформлення «свята математиків» для учнів 8-х класів, змагання географії (для учнів 9 класів).

Переважає більшість респондентів (майже 90 %) обрала тему «Любіть Україну», насичуючи сценарій вивченням пісень, добором слайдів (із зображенням краєвидів, калини, квітів, українських костюмів), відео (фрагменти виступів артистів, кінофільмів, наприклад, «Казки старого мельника», «Пекельна хоругва, або Козацьке Різдво»), пропозиціями флеш-мобів, квестів.

Загалом, подані сценарії засвідчили знання основ інтегрованого навчання майже всіма авторами, проте більшість із них лише зазначала про використання «спілкування з глядачами», але не конкретизувала, в який спосіб.

Щодо умови «надання режисерських порад», то слід зауважити: в жодному сценарії таких не було. «Режисерські» поради були замінені порадами організаційного змісту.

Крім того для висновків із діагностування, враховувались представлені респондентами результати педагогічної практики. Кількісні дані замірювань стану підготовленості за діяльнісно-практичним критерієм подані в табл.3.5.

Таблиця 3.5

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи за діяльнісно-практичним критеріємв ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків; 2) уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі

Показники	Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивований		Достатній/ суб'єктно- ситуативний		Початковий/ суб'єктно-інертний		Низький / індиферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	6	10,0	23	38,3	25	41,7	6	10,0
	КГ	6	10,3	22	37,9	24	41,4	6	10,4
2	ЕГ	3	5,0	8	13,3	27	45,0	22	36,7
	КГ	3	5,2	8	13,8	26	44,8	21	36,2
Разом проявів	ЕГ	9	7,5	31	25,8	52	43,4	28	23,3
	КГ	9	7,7	30	25,9	50	43,1	27	23,3

З наведених даних видно, що стан досліджуваної підготовленості майже однаковий в достатньому (суб'єктивно-ситуативному) та початковому (суб'єктивно-інертному) рівнях, а також у високому (суб'єктно-вмотивованому) та низькому (індиферентному) рівнях, але лише за першим показником (володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків); ці дані стосуються володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків, але щодо музичного мистецтва (послухайте і подумайте, якби цей композитор жив в іншій країні (в інший час тощо); «театралізуйте і влаштуйте змагання» і т.ін.). Стосовно творів інших мистецтв картина володіння інтерактивними прийомами більш строката: зафіксовані труднощі, пов'язані не стільки з інтерактивними прийомами, скільки з невміннями застосовувати аналіз-інтерпретацію таких творів, що й перешкоджає використанню діалогів тощо.

Також у значній кількості респондентів було відзначено превалювання монологічних прийомів подання матеріалу - в описаних ними сценаріях, під час демонстрованих практичних занять тощо.

Суттєвим моментом змісту практичних завдань була невідповідність віку старших підлітків, коли їм «пропонувались» завдання для дітей більш молодшого віку, доцільні, наприклад, для учнів 5-6 класів.

Суттєвою є різниця в кількісних даних, що відображають якісні характеристики) за другим показником (уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі), тобто в цій позиції переважна більшість майбутніх учителів музики володіють початковим (суб'єктно-інертним) та низьким (індиферентним рівнями), що демонструє фактичну нереалізованість педагогічного потенціалу художньо-освітнього середовища), а отже низьку розвиненість художньо-діяльнісного компонента підготовленості в цьому аспекті. Так, у жодному сценарії не було подано згадок про те, в яких умовах, в яких ситуаціях можливо реалізувати наведені пропозиції, якою є роль учням і вчителя в реалізації сценаріїв тощо.

Крім того, у відповідях та імпровізованих дискусіях не було зафіксовано висловлених майбутніми вчителями того, які можуть виникати «проблемні» ситуації в роботі з учнями, з іншими вчителями-колегами, що потребують розв'язання як взаємодія із суб'єктами середовища.

Діагностування досліджуваної підготовленості за **комунікативним критерієм** (в художньо-комунікативному компоненті) мало виявити здатність приймати мистецькі позиції інших, тобто порівнювати із власними, оцінювати, критикувати, виявляючи повагу. Крім того, комунікація, на якій базовано художньо-освітнє середовище, про що йшлося попередньо, неможлива без адекватної самооцінки досягнень.

Для діагностування студенти занурювались у дискусії на попередньо задані теми або проблеми (наприклад, чи можливо за допомогою музики вивчати історію; чи має право митець на домислювання, якщо йдеться про

історичні факти, покладені в основу фільмів, опер тощо; що означає «бути сучасним» в мистецтві та інші). Перебіг дискусій фіксувався з допомогою викладачів, характеристики і висновки оговорювались

Виявилось, що переважно студенти здатні вести діалог (про що свідчать кількісні дані в таблиці 3.6 стосовно достатнього і початкового рівнів); уміють вислуховувати інших, але не завжди аргументовано висловлюють свою позицію, апелюючи до думок інших, якщо не згодні з ними. До аргументації з урахуванням думки іншого вдавалась лише невелика кількість учасників дискусій (до 10%). Решта лише висловлюють свою думку, не порівнюючи по суті змісту висловлювань.

Респондентам було запропоновано також і письмово в коротких відповідях аргументувати позицію щодо певного твору, який «не сподобався» іншому, або не «сподобався» респонденту, але прийнятий ціннісно іншими учасниками експерименту.

Наприклад, дати контраргумент висловлюванню стосовно відомого твору Джона Кейджа «4`33»: позиція «іншого» - такий твір – це знущання над публікою, зневага до неї».

Або ж стосовно теж знаменитого «Чорного квадрату» К.Малевича: «ця картина не є витвором мистецтва; це все придумали критики, які хотіли вдавати із себе знавців».

Для з'ясування здатності само оцінювання застосовано короткі опитування із запитаннями:

Як ви оцінюєте власні досягнення у фаховій підготовці?

Чи порівнюєте свої досягнення з досягненнями інших?

Якщо порівнюєте, то як на вас впливає той факт, що в когось вищі результати, або в когось нижчі результати.

Як з'ясувалось за відповідями, більшість студентів оцінюють свої досягнення реально і адекватно, що підтверджувалось спостереженнями викладачів з різних дисциплін. Лише поодинокі випадки показали завищену (3-4 респонденти в кожному із закладів, де проходило опитування). Майже

стільки ж відповідей показали занижену самооцінку (підтверджену також викладачами).

Так само більшість (понад 60%) студентів порівнюють свої досягнення з досягненнями інших, особливо у навчально-виконавській діяльності, в навчанні теоретичних дисциплін (гармонія, сольфеджіо, інструментовка). Причому більшість засмучується не стільки низьким оцінкам викладача, скільки тому, що інші досягають вищих результатів. Але у відповідях йшлося не про несправедливість оцінювання, а про факт нездатності досягти того рівня, що досягають однокурсники.

Загальні кількісні результати діагностування підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи за комунікативним критерієм (художньо-комунікативний компонент) представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи за комунікативним критерієм в ЕГ та КГ на початок експерименту, абс / %

(показники: 1) здатність приймати мистецькі позиції інших осіб; 2) здатність до самооцінювання в професії.

Показники	Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивований		Достатній/ суб'єктно- ситуативний		Початковий/ суб'єктно-інертний		Низький / індиферентний	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1	ЕГ	9	15,0	18	30,0	26	43,3	7	11,7
	КГ	8	13,8	16	27,6	27	46,5	7	12,1
2	ЕГ	8	13,4	15	25,0	29	48,3	8	13,3
	КГ	7	12,1	14	24,1	29	50,0	8	13,8
Разом проявів	ЕГ	17	14,2	33	27,5	55	45,8	15	12,5
	КГ	15	12,9	30	25,9	56	48,3	15	12,9

Як бачимо, дані демонструють сформованість у майбутніх учителів

музики на початку експерименту переважно початкового (суб'єктно-інертного) рівня і достатнього (суб'єктно-ситуативного) рівня підготовленості в художньо-комунікативному компоненті; причому вищі результати продемонстровані за замірювання за першим показником (здатність приймати позиції інших осіб); і деякі особисті проблеми в здатності само оцінювання, на що необхідно звернути увагу, оскільки як занижена, так і завищена самооцінка перешкоджають спілкуванню в художньо-освітньому середовищі, принципово побудованому на діалозі.

Для наочності результатів замірювань за усіма критеріями подаємо графічну інтерпретацію рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ та КГ на *початок експерименту* представлено на рис. 3.1 (ЕГ) і 3.2 (КГ). Рівні представлені за критеріями для унаочнення стану підготовленості в змісті кожного компонента структури.

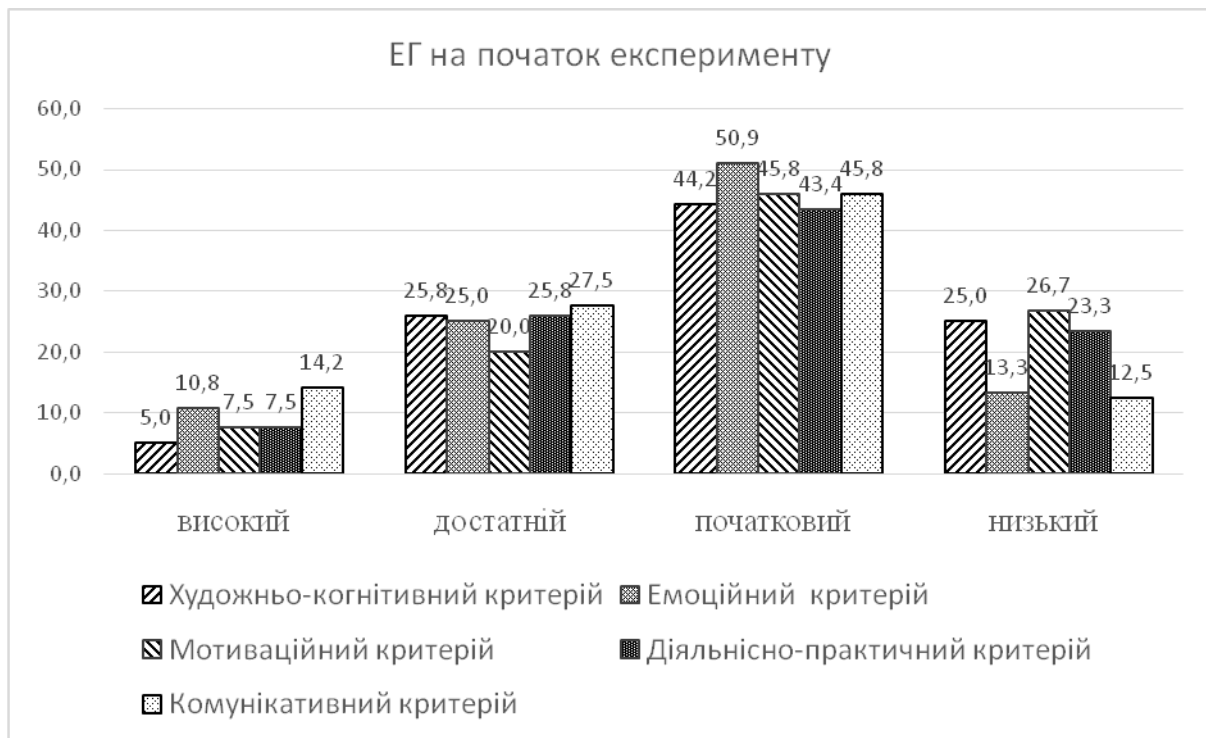


Рис. 3.1. Діаграма рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ на початок експерименту.

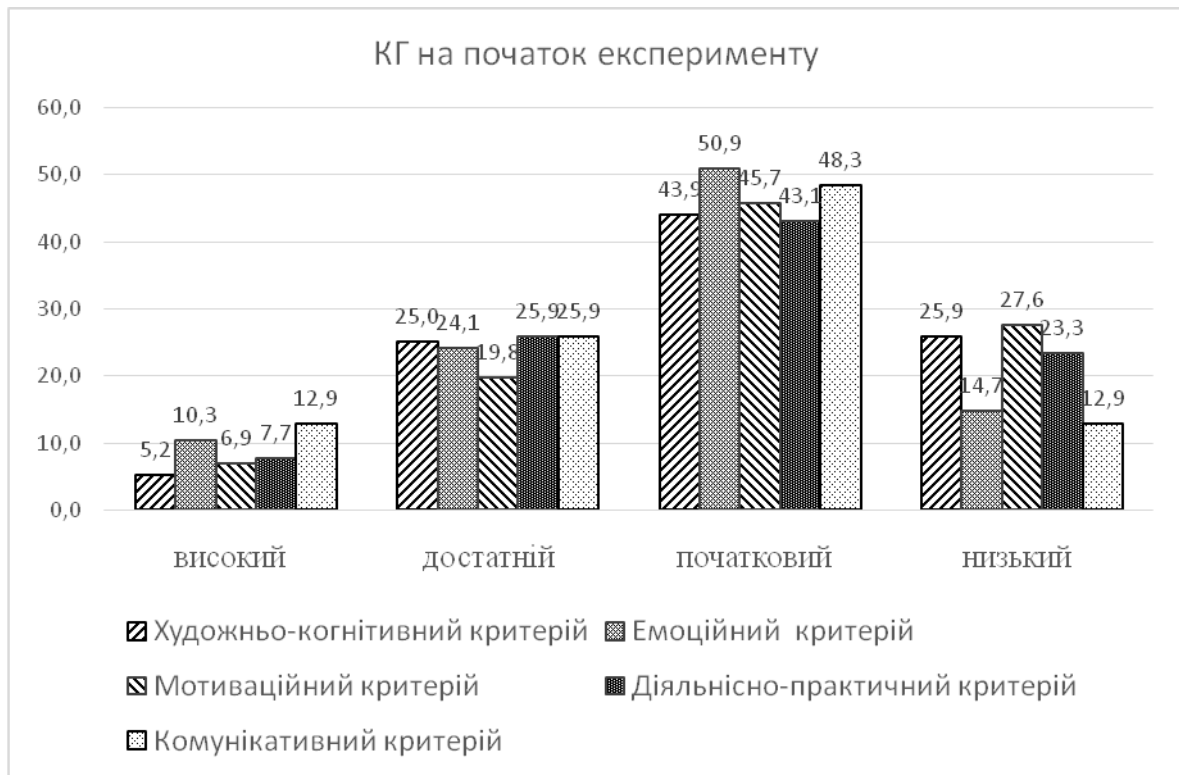


Рис. 3.2. Діаграма рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в КГ на початок експерименту.

З поданих у всіх таблицях результатів, унаочнених на діаграмах, видно, що кількісні дані за усіма діагностувальними позиціями в ЕГ та КГ ідентичні, хоча і з незначними і несуттєвими відмінностями; тобто вихідні позиції для проведення формувального етапу педагогічного експерименту з упровадження методики є рівноцінними, достовірність цього висновку підтверджена розрахунками за критерієм Пірсона (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Порівняння результатів між ЕГ та КГ
на початок експерименту за критерієм Пірсона**

Критерії	Показники	$\chi^2_{\text{фактичне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,01$
Художньо-когнітивний	Міра музичної та загальнономистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва	0,01	7,82	11,34
	Ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища	0,05	7,82	11,34
	Разом проявів	0,04	7,82	11,34
Емоційний	Наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів	0,14	7,82	11,34
	Наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв	0,02	7,82	11,34
	Разом проявів	0,10	7,82	11,34
Мотиваційний	Вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;	0,15	7,82	11,34
	Вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)	0,01	7,82	11,34
	Разом проявів	0,05	7,82	11,34
Діяльнісно-практичний	Володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;	0,01	7,82	11,34
	Уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі	0,01	7,82	11,34
	Разом проявів	0,01	7,82	11,34
Комунікативний	Здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;	0,16	7,82	11,34
	Здатність до самооцінювання в професії.	0,07	7,82	11,34
	Разом проявів	0,21	7,82	11,34

У цілому на діаграмах унаочнено *нерівномірність стану підготовленості* майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших

підлітків із врахуванням такого навчання в художньо-освітньому середовищі школи – за компонентами.

Так, у респондентів із *високим (суб'єктно-вмотивованим)* рівнем більш розвиненими є художньо-комунікативний і художньо-емпатійний компоненти підготовленості; найменшою мірою – художньо-когнітивний, але в частині обізнаності в закономірностях функціонування художньо-освітнього середовища та його впливу на навчання учнів мистецтва.

Висновки про досягнення високого рівня зроблено на підставі взаємокомпенсаторності кількісних показників, як і стосовно висновків щодо досягнення інших рівнів.

У респондентів із зафіксованим *достатнім(суб'єктно-ситуативним)* рівнем майже рівномірно розвинені всі компоненти підготовленості, але дещо проблемнішим виявився мотиваційно-ціннісний.

У респондентів із початковим (суб'єктно-інертним) рівнем найбільш розвиненим виявився художньо-емпатійний компонент підготовленості, але виявлена емоційність і емпатія є стихійною, не підкріпленою достатньою обізнаністю, мотивацією при тому, що художньо-діяльнісний компонент у порівнянні з іншими сформований а рівні з рештою в межах рівня.

У респондентів з низьким (індиферентним) рівнем більшою мірою задіяні мотивація і знання, тобто художньо-рефлексивний і мотиваційно – ціннісний компоненти; меншою мірою – емпатія і комунікація (художньо-емпатійний і художньо-комунікативний компоненти).

Можемо стверджувати, що педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи, використання якого і суб'єктність в якому можуть істотно вплинути на якість навчання мистецтва старших підлітків, поки не став для майбутніх учителів музики методичним орієнтиром майбутньої професійної діяльності і не є реалізованим цілеспрямовано. За діяння якого відбувається частково, стихійно і неусвідомлено, однак відкриває перспективи залучення майбутніх учителів музики до оволодіння його закономірностями.

3.3. Експериментальна апробація методичних засад підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи

3.3.1. Організація формувального експерименту з підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Учасниками формувального етапу педагогічного експерименту були респонденти з ЕГ у тому ж складі, що й на констувальному етапі, що мало забезпечити чистоту експерименту, оскільки зберігалися параметри вихідних даних досягнутих у майбутніх учителів музики рівнів досліджуваної підготовленості. Разом 60 осіб.

Для вибору формувальних завдань (форм роботи) і методів обирався пріоритетно навчальний мистецьких матеріал, який опановують українські школярі 8-х і 9-х класів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» за чинними на час проведення експерименту підручниками для цих класів [28; 77; 78; 87].

При цьому ми орієнтувались на навчальні програми з історико-теоретичних дисциплін для фахової підготовки майбутніх учителів музики (аналіз музичних творів, різні розділи курсу історії музики), а також на музично-виконавський репертуар студентів як індивідуальний, так і в творчих колективах (хорові та оркестрові колективи, вокальні або інструментальні ансамблі тощо).

На всіх етапах підготовки враховувались обидва вектори – безпосередня професійна музична підготовка вчителя, зокрема і до навчання старших підлітків, та націлювання на використання певного твору або навчальної теми для освоєння закономірностей функціонування художньо-освітнього середовища.

Інформативно-адаптаційний етап.

На самому початку впровадження методики було організовано зустрічі зі студентами ЕГ кожного експериментального закладу за участю педагогів-експериментаторів для окреслення перспективи участі в експерименті і надання установки на вирішення основних його задач. Надалі експериментальна робота проводилась у межах затвердженого в закладах розкладу і навчального плану, не потребуючи додаткових затрат часу/введення окремих занять тощо.

Входячи із завдання опанування закономірностей художньо-освітнього середовища і даних констатувального замірювання, учасникам експерименту було запропоновано два коротких творчих завдання:

Завдання 1:

- уявити себе школярами, які вивчають ваш улюблений музичний твір;
- описати свої очікування від учителя, котрий «запропонує» вам (тобто школярам) прослухати й оговорити цей твір.

Завдання 2: уявити себе старшими підлітками і описати «ідеальний урок мистецтва» саме з погляду учнів.

Наведемо деякі приклади з відповідей респондентів.

Щодо першого завдання:

Оксана Р. : «Давно не думала про себе як про школярку. Вже «вжилась у роль» вчителя. Пам'ятаю, що в школі дуже подобався твір «До Елізи» Л.Бетховена. завжди на перервах, якщо були поблизу музичного кабінету, намагались із подружками його підібрати на фортепіано. Виходило не дуже, але нам було цікаво. На жаль, на уроках музики ми про це нього не говорили, а шкода. Я би як учитель дослухалась до побажань учнів, навіть якщо це не за програмою. Тоді і «програма» буде цікавішою».

Сергій К.: «Тепер розумію, що уроки мистецтва можуть бути цікавими. А в школі – ні, хоча я і навчався музики. Просто вчителька розповідала, а ми мали слухати розповіді. Майже ніколи не висловлювали своєї думки, а коли це і вимагалось від нас, то треба було говорити «правильно». Я би,

наприклад, більше уваги звернув на сучасних рок-музикантів. Це цікаво підліткам. Але вчителі, на жаль, не завжди знають, що подобається учням».

Щодо другого завдання:

Олена Л. : «Ідеальний урок – це коли цікаво, не нудно. Коли слухаєш те, що «заходить», і ще коли до тебе дослухаються. В школі я часто остерігалась висловлювати свої думки, бо вони могли бути не такими, як очікувала вчителька».

У результаті обговорення завдань майбутні вчителі музики – учасники експерименту дійшли висновку: в основі цікавого уроку лежить діалог.

Наступним коротким завданням став пошук варіантів вибудовування цікавого шкільного позакласного заходу до «дня народження школи». причому респонденти були націлені не тільки на вибір конкретного змістового матеріалу (сюжету, музичного матеріалу для оформлення заходу, конкретних пісень, які можуть звучати, відеоряду тощо), а більшою мірою – на опис того, як має відбуватись підготовчий процес до обраного заходу.

Якщо виконуючи перші два завдання, студенти «в ролі школярів» були достатньо одностайні в думках, то висловлювання стосовно цього завдання, яке виконувалось як «жива» дискусія, розділились на дві основні позиції.

До першої позиції увійшли відповіді з «погляду вчителя»: учитель музики повинен: дібрати музичний матеріал, написати сценарій, розподілити ролі і вмовити школярів брати участь, написати кожному текст, продумати реквізит та інші елементи візуального оформлення, організувати і провести репетиції тощо. Деякі висловлювання навіть містили побоювання щодо дисципліни, супротиву учнів тощо. Такого змісту висловлювант зафіксовано (за допомоги експертів) більшість (понад 75 %).

До другої позиції увійшли пропозиції не боятись доручити школярам самостійно розписати сюжет, обрати свої завдання для його реалізації, обрати музичне і візуальне оформлення на свій смак, заспівати пісні, які подобаються тощо. На зауваження, що можна в результаті отримати не таку «високу» якість проведеного заходу, прихильники цієї позиції

аргументували: але це буде цікаво школярам, їм можна тактовно підказати, «з учнями треба радитись», «школярі такі ж особистості», «учні краще знають, що їм цікаво», «не варто нав'язувати, бо не спрацює» тощо.

Після узагальнення обох позицій, на запитання, в якій ситуації ви хотіли б опинитися, якщо були б школярами, ми отримали одностайну відповідь: в ситуації «довіри до школярів», «визнання сподоби творчості» тощо.

Як підсумок, було зроблено висновок про те, що ж таке художньо-освітнє середовище: діалог, спілкування, повага до учнів, яка буде підвищувати й повагу та довіру до вчителя; після цього навчатися музики школярам буде однозначно цікавіше тощо.

Таким чином, вже на початку експериментальної роботи за допомогою «уявного» створення і розв'язання проблемних ситуацій з актуалізованого особистого досвіду респондентів у процесі дискусій і виконання творчих завдань відбулося зацікавлення поняттям художньо-освітнє середовище.

Наступним етапом стала ознайомлювальна бесіда про те, як «працює» художньо-освітнє середовище, причому базуючись на виконаних творчих завданнях.

У такий спосіб, уже на інформативно-адаптаційному етапі впровадження методики було задіяно всі передбачувані і заплановані методи (зацікавлення ідеєю художньо-освітнього середовища; створення і розв'язання проблемних ситуацій; виявлення «білих плям» у процесі фахової підготовки; бесіди інформативного змісту; лекції-дискусії; мотивування до набуття власної суб'єктності як складника майбутньої професійної успішності; зацікавлення у пізнанні різних видів мистецтво в проекції на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи тощо).

А практичним результатом, який виконав функцію установки на успішну реалізацію методик, стало моделювання різноманітних ситуацій самими студентами за власною ініціативою, зокрема у формі входження в

роль учасників освітнього процесу, як учасників діалогу, занурення в навчальний матеріал, що був актуалізований власним досвідом тощо.

За відгуками студентів після вступної бесіди, вони вже були конкретно націлені на власну навчальну діяльність у всіх частинах професійної підготовки – передусім, під час вивчення методик навчання різних дисциплін та під час вивчення історії музики, а також підготовки виконавських інтерпретацій, в тому числі і творів шкільного пісенного репертуару.

Тобто було створено мотивацію на продовження експериментальної роботи з підготовки до навчання старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Таким чином, на інформативно-адаптаційному етапі прицільно здійснювався вплив на мотиваційно-ціннісний компонент (зацікавлення новими для майбутніх учителів музики підходами до вивчення навчального матеріалу, привернення уваги до питань зв'язку навчального матеріалу студентського і в того, що буде використовуватися в майбутній учительській роботі); проте очевидно те, що відбувався вплив на решту компонентів (здобуття нових для себе знань стосовно діалогу, художньо-освітнього середовища – як вплив на художньо-рефлексивний компонент; пробудження емоційного відгуку і задоволення від виконання творчих завдань, зокрема пов'язаних з різними мистецтва, порівняннями тощо, провокаціями входження в різні ролі – як вплив на художньо-емпатійний компонент; вимоги для розв'язання творчих проблемних ситуацій застосовувати різноманітні методи і прийоми, відпрацьовуючи їх під час фантазування, написання сценаріїв, прогнозування ситуацій тощо - як вплив на художньо-діяльнісний компонент невід'ємно від художньо-комунікативного компонента).

Пізнавально-накопичувальний етап.

На цьому етапі перманентно та у співпраці з викладачами інших фахових дисциплін студентам, поряд з опрацюванням навчального матеріалу з професійної підготовки, пропонувались завдання зі створення уроків

мистецтва як частини художньо-освітнього середовища, заходів і залучення уявних майбутніх учнів до суб'єктної участі в мистецькому діалозі.

Так, було заплановано деякі навчальні теми або підготовку виконавського репертуару одразу ж націлювати на майбутню професію, тобто знаходити свого роду «зачіпки» для використання здобутків у діалозі з учнями.

Передусім, це стосувалось тем і творів, які вказані у підручниках, тобто встановлювались точки перетину між шкільним навчанням мистецтва і студентським. Для цього, наприклад, на початку вивчення певного розділу музикознавчої підготовки студенти мали самостійно визначитись із творами і темами, спираючись на шкільний матеріал. Це, зокрема, переслідувала й іншу мету – спонукати майбутніх учителів занурюватись у шкільну програму, що є перспективних для них навіть у разі, якщо далі, на момент закінчення університетів, такі програми будуть змінені.

Так, студенти об'єднались у групи, кожна з яких опрацювала підручники для конкретного класу конкретного автора, обираючи по два-три твори або дві-три теми, суголосні програмі з музичного навчання в університеті.

Наведемо приклади.

Так, за підручником для 8 класу [Кондратова Л.] студенти визначили серед інших такі теми:

- «Шедеври готичної архітектури» - «Музика, яка звучить у храмі» (органні твори Й.С.Баха, Г.Ф.Генделя)

Запропоновано для обговорення з майбутніми учнями віднайти спільні риси готичної архітектури і музики; зовнішня спорідненість храму і органу, що звучить у храмі.

- Вишгородська ікона Божої Матері. XIIст. – Піснеспіви Київської Руси. Знаменний розспів.
- Трубадури і скоморохи. Як «звучать» їхні музичні інструменти».

- Мюзикл «Нотр-дам де Парі» Р.Коччатне і Собор Паризької Богоматері як місце дії і «персонаж».

За іншим підручником для 8 класу [77] студенти звернули увагу на тему «Класицизм: музика», запропонували позаурочний захід для восьмикласників під назвою «Талановита родина Моцартів» (відео супровід – живописний твір Кармонтель. Моцарт із сім'єю; з переглядом і обговоренням художнього фільму «Нанерль, сестра Моцарта» реж.Рене Фере).

Наступним *завданням* – як ускладнення попереднього – було обрання тем або творів із власного студентського начального досвіду і поєднання їх з темами для навчання старших підлітків, але вже не поєднано з конкретним підручником. Учасникам експерименту було запропоновано розробити власні теми відповідно до навчальної програми.

Наведемо приклади інтегрованих тем, сформульованих учасниками експерименту відповідно до змісту шкільної програми (Додаток Г):

- «Ave Maria» в музиці і живопису»
- «Музичний живопис» (зображення музичних інструментів)
- Творчість романтиків Ф.Шопена і Р.Шумана – Англійські парки (навчально-виконавська діяльність у класі гри на фортепіано; як ідея запропоновано «Мистецьку подорож парками романтичної доби»
- Б. Сметана «Влтава» - Карлов міст у Празі, тема «Мистецтво архітектури. Архітектурно-музичний портрет міста».

Звертаючись до теми «Ave Maria» в музиці, студенти заглибились в історію появи цієї християнської молитви. Дехто зізнався при цьому, що знаючи молитву і промовляючи її часто, не усвідомлював скільки композиторів зверталися до її тексту для написання справжніх шедеврів (Дж.Палестрина, Ш. Гуно, А. Дворжак, П. Масканьї, Ф. Шуберт, Д. Бортнянський та ін.); дехто відзначив, що раніше не звертав увагу на зв'язок молитви із християнським світом Благовіщення, а осмислити це допомогла картина О.Мурашка

При цьому практично всі учасники ЕГ відзначили, що емоційності сприйняття глибини музичного матеріалу сприяв візуальний ряд: «музика підсилює враження від картин і скульптур і навпаки».

Серед творів образотворчого мистецтва особливо вразила «П'єта» Мікеланджело.

Виконання проєкту «Музика в живописі» (зображення музичних інструментів), за відгуками учасників експерименту сприяло запам'ятовуванню назв старовинних інструментів, їхніх тембрів тощо.

Творчість Ф.Шопена і Р.Шумана була задіяна в концертному виконанні у супроводі відеоряду із зображенням парків англійського типу після відповідної лекції про романтизм у різних видах мистецтва х ілюстраціями. Після цього у студентів виникла ідея дослідити парки України. Відтак фотоілюстрації з краєвидами парку «Софіївка» в Умані увійшли до слайд-демонстрації під час концерту.

Проєкт «мистецтво архітектури. Архітектурно-музичний портрет міста» був ініційований студентами і виконаний самостійно саме у зв'язку з твором Б. Сметани «Влтава». А саме оговорювалось питання, що більше впливає на враження туристів, які відвідують певне місто або країну, - музика чи архітектура; які саме твори виконуються на Карловому мосту найчастіше, «як звучит Карлів міст» на картинах художників тощо.

Спільно з викладачами навчально-виконавський матеріал студентам було запропоновано «вписувати» в можливі позакласні або загальношкільні заходи. Наприклад, при вивченні української музики – відображення доби козацтва у живописі, екранних мистецтвах (як наприклад, було переглянуто і обговорено фільми «Пекельна хоругва, або Козацьке Різдво», «Казка старого мельника» та ін.), танцювальному мистецтві – «Український повзунець і сучасний брейк-данс: що спільного».

Перегляд фільмів здійснювався майбутніми учителями музики із завданням уявити себе в ролі старших підлітків і спрогнозувати можливі

висловлені ними враження, уявити, що може їх активно зацікавити, а що видаватиметься нецікавим.

Майбутні учителі музики звертали увагу на акторські роботи, цікаві сюжети, операторську роботу в обох фільмах, історичні екскурси в українське минуле, висловлювались стосовно достовірності зображених у фільмах подій, відзначали притаманний українцям гумор тощо.

Після такого обговорення учням 8 і 9 класів однієї з київських шкіл також було запропоновано переглянути фільми і висловити свої враження письмово, відповідаючи на ті ж запитання: що запам'яталось як найяскравіше, що не сподобалось.

Цікаво було відзначити під час аналізу висловлювань школярів, що їхні оцінки майже на 90 % збігались із тими припущеннями, що були передбачені майбутніми вчителями.

Обговорюючи спільне в українському повзунці і брейк-дансі, студенти-музиканти відзначили схожість рухів і стрибків, обертів, вимоги витривалості і віртуозності виконання танцівників, необхідність демонстрації фізичної сили, додання труднощів, близькість танцю і спорту тощо. Загалом такий ракурс розгляду явищ спочатку викликав здивування, але при ретельному аналізі з переглядами відео зацікавив. Деякі учасники експерименту зазначили, що взяли цей приклад «на олівець» і в майбутньому обов'язково використають у роботі з учнями.

Для учнів 9 класу (за підручником О.Гайдамаки [28]) одна з обраних тем, яка найбільше зацікавила майбутніх учителів музики, – музика в кінематографі. Студенти запропонували твори на власний розсуд, спираючись на свій глядацький досвід. Зокрема, для вивчення було обрано анімаційний фільм «Фантазія» Волта Діснея, а саме фрагменти з музикою Поля Дюка «Учень чародія» та Отторіно Респігі «Пінії вілли Боргезе» (останній розпочинає анімаційний фільм «Фантазія-2000» студії Волта Діснея). Студентів зацікавила можливість порівняти використання класичної музики на екрані: якщо історію (сюжет) «Учень чародія»

П.Дюка аніматори переповіли на екрані, то твір О.Респігі в анімаційному варіанті змінив сюжет повністю: музика у фільмі супроводжує історію подорожі маленького кита океаном, що послугувало приводом для дискусії стосовно правомірності зміни програми музичного твору.

Так, думки учасників дискусії розділились майже порівну за» і «проти».

Ті, хто підтримав ідею фільму, зазначали, що музика якнайкраще допомагає виразити душевний стан маленького кита, і не вбачали нічого страшного і неправильного у використанні музики для «іншої» сценарної ідеї. Хоча «Пінії вілли Боргезе» - програмний твір, де «діючою особою» є цілком конкретна історична постать і конкретний реалний архітектурний шедевр.

Натомість супротивники такої ідеї аргументували свою позицію тим, що при такому використанні справжній музичний твір втрачає своє справжнє «обличчя» і призначення, перетворюючись на «фонове звучання», «формальне забарвлення» відео сюжету тощо.

На прохання дисертантки і під її керівництвом майбутні вчителі музики розробляли теми, пов'язані з китайським мистецтвом, котрі можливі для введення в уроки, на яких вивчається опера та оперета. Проблемою, яка об'єднала декілька проєктів, стала запропонована дисертанткою тема «Відображення китайського життя в музиці і театрі західних країн». Були обрані твори: Дж. Пуччіні «Турандот», Ф. Легар «Країна усмішок» []. Студентам отримали завдання скласти розповідь про уявлення європейців про Китай і китайську музику, засновуючись на інтонаціях творів Дж.Пуччіні і Ф. Легара.

Однак, студенти з ЕГ відзначили, що нині опера Дж.Пуччіні, ні оперета Ф.Легара не згадується в жодному з підручників для 8 або 9 класу; однак, до програми 10 класу (інтегрований курс «Мистецтво» може вивчатися українськими школярами як обов'язково-вибірковий, тобто входить до переліку предметів, з яких школярів можуть обирати два для

вивчення на власний розсуд) є теми, пов'язані з мистецтвом країн Далекого Сходу, де учні можуть ознайомлюватись з конкретними творами. Цей факт засвідчив, що у учасників ЕГ вже сформувався стійкий інтерес до навчання школярів, «звичка» зіставляти навчальний матеріал власної фахової підготовки і шкільний.

Загалом же тема міжнаціональних зв'язків зацікавила учасників експерименту. Дехто висловив бажання детальніше ознайомитись із культурою Китаю («треба детальніше почитати», «цікава музика і цікава філософія»), в тому числі і сучасними творами. Особливо зацікавило «бачення» європейськими композиторами китайської теми.

Практико-апробувальний етап. Діяльність учасників експерименту на цьому етапі була логічним продовженням попереднього – пізнавально-накопичувального. Фактично ці два етапи на практиці були розділені досить умовно, лише для окреслення логіки підготовки майбутніх учителів музики. Насправді накопичення знань відбувалось через практичні дії як щодо освоєння мистецької інформації і розвитку аналітико-інтерпретаційних умінь, підготовки виконавських інтерпретацій, що проєктувались на майбутніх учнів, накопичення методичної інформації, яка опрацьовувалась практично, так і стосовно художньо-освітнього середовища на основі постійного і системного діалогу, уміння якого відпрацьовувались в «уявному класі» зі своїми однокурсниками під час підготовки до семінарів, виконання творчих завдань тощо.

Це давало можливість учасникам експерименту проживати емоції стосовно певного навчального змісту, осмислювати ставлення до нього, що сприяло перетворенню інформації на привласнені знання.

Така позиція цілком відповідає концепції реформування школи в Україні, яка спирається на компетентнісний підхід, утім активне передбачає задіявання емоційної сфери та рефлексії у процесі пізнання: знання виникає як результат практичного опрацювання [61].

Відзначимо, що у процесі експериментальної роботи за згодою викладачів закладів, де відбувалось упровадження розробленої дисертанткою методики, системно вводили такі форми роботи, що були притаманні практико-діяльнісному опрацюванню навчального матеріалу (інтерактивні запитання-відповіді під час лекцій, залучення студентів до проведення частини лекції, наприклад тієї, де необхідно було щось продемонструвати як виконавцю, або дібрати музичний матеріал, створити завчасно відеоряд тощо).

У тому що стосується опрацювання закономірностей художньо-освітнього середовища, слід підкреслити: всі запропоновані учасниками ЕГ теми для вивчення із старшими підлітками, опрацьовувались у студентському середовищі. В такий спосіб на практиці опановувались способи створення художньо-освітнього середовища в невеликих групах суб'єктів – уявних школярів та вчителів, а також саме в студентському середовищі створювались елементи художньо-освітнього середовища, специфічного для конкретного університету – під час семінарських занять, під час поза аудиторних заходів або на засіданні наукового студентського товариства.

Відтак, студенти виступали в різних «ролях» – диригентів, учнів-школярів, учителів музики, організаторів шкільного життя, адміністраторів «подій» тощо. Для цього їм було необхідно щоразу «прогнозувати» можливу реакцію старших підлітків і шукати різні варіанти вирішення різноманітних ситуацій, мобільно реагуючи на запити учнів.

У результаті учасники експерименту дійшли логічного висновку про доцільність і першорядність спрямованої організації діалогу між учнями і вчителями в процесі обговорення музичних творів, про поглиблення емоційності вражень, якщо до музичних інтерпретацій долучається колір, об'єм, художнє фото тощо.

Досвід, здобутий під час експерименту, зацікавив настільки, що велика кількість учасників з ЕГ заявили про те, що й надалі продовжуватимуть подібні вправлення.

Таким чином, на практико-апробувальному етапі задіявся вплив на художньо-діяльнісний компонент, але неминуче задіюються і вдосконалення всіх решта.

Творчо-рефлексивний прогностичний етап.

На цьому етапі майбутні вчителі музики з ЕГ писали короткі само оцінювальні есе, а також описували, що саме з попередніх етапів їм вбачається найбільш цікавим і корисним для майбутнього навчання старших підлітків мистецтва.

У самооцінювальних есе відзначались, переважно, труднощі, які доводилось долати. Найперше те, що пов'язано з знанням навчального матеріалу для школярів з інших мистецтв, з яким учителю музики треба бути готовим працювати (70% задувань проблеми).

На другому місці – увага до комунікації, близько 50% респондентів написали, що раніше не замислювались над формою спілкування з майбутніми учнями, тепер готові і зацікавлені спробувати свої сили в учительській професії, зрозуміли сутність слова «суб'єкт», а також відзначили для себе, що вік старших підлітків досить непростий.

Для перевірки знань навчального матеріалу для учнів 8 і 9 класів було запропоновано самостійно розробити запитання для самоперевірки для школярів за чинними підручниками. Як от:

- Що пов'язувало Ференца Ліста з Україною?
- В якому місті на центральній вулиці лавочки для відпочинку перехожих «звучать» і музика якого композитора чутна?
- У чому виявлявся театральний талант Великого Кобзаря?
- Хто з українських художників писав картини на китайські теми і сюжети?
- В яких жанрах мистецтва найяскравіше відбилися риси романтизму?

- Чи можна називати «реалізм» стилем у мистецтві? Висловіть «за» і «проти».

Крім того, на цьому етапі аналізувався перебіг попередніх етапів експериментального впровадження методики, оскільки самооцінки учасниками експерименту висловлювались постійно, як і презентації проєктних робіт, що супроводжувались обговореннями та взаємооцінюванням здобутків.

Наприкінці експерименту його учасники стверджували, що, як вони самі помітили, що стали толерантнішими, частіше дослухаються до протилежних поглядів, з якими не погоджуються; дехто відзначав, що йому це поки важко, але є усвідомлення того, що це необхідно.

Окремо зазначимо, що реалії життя змусили проведення експерименту переважно в дистанційному форматі, чим було ускладнено застосування інтерактивних форм у звичному трактуванні. Натомість учасники експерименту мали можливість ставити запитання один одному дистанційно і завчасно, переглядаючи підготовлений іншими демонстраційний матеріал тощо. Це, з одного боку, дещо нівелювало міжособистісне спілкування, але з іншого боку, змушувало осмислювати свої реакції та оцінки, спонукало до толерантності у висловлюваннях, давало можливість більшого самостійного пошуку.

Таким чином, на творчо-рефлексивному прогностичному етапі відбувався домінуючий вплив на художньо=комунікативний компонент, особливо здатність критичного мислення і адекватного само оцінювання, але і спрямований вплив на збагачення всіх компонентів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

У наступному параграфі проаналізуємо ефективність упровадження описаної методики.

3.3.2. Динаміка підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи (контрольний зріз).

На завершення експериментальної апробації методики було здійснено контрольний зріз стану підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи. Для цього застосовано алгоритм, як і на вихідному етапі констатувального замірювання.

Динаміка досліджуваної підготовленості виявлялась за допомогою зіставлення даних констатувального і контрольного зрізів в ЕГ та КГ, а також у зіставленні кількісних змін між результатами ЕГ та КГ, до чого долучався аналіз якісних змін.

Тому нижче подаємо таблиці з відображенням результатів контрольного зрізу в ЕГ та в КГ за усіма критеріями, що наочно демонструє зміни стану підготовленості за компонентами (табл.. 3.8. і табл.. 3.9).

Таблиця 3.8.

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи за усіма критеріями в ЕГ на кінець експерименту, абс / %

Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивован ий		Достатній/ суб'єктно- ситуативни й		Початковий / суб'єктно- інертний		Низький / індиферент ний	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Художньо-когнітивний критерій								
міра музичної та загальномузичної обізнаності майбутнього вчителя мистецтва	10	16,6	33	55,0	13	21,7	4	6,7
ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища	6	10,0	19	31,7	17	28,3	18	30,0
Емоційний критерій								
наявність художньої емпатії	16	26,7	26	43,3	11	18,3	7	11,7

під час сприймання та інтерпретації музичних творів									
наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв	9	15,0	29	48,3	17	28,4	5	8,3	
Мотиваційний критерій									
вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;	12	20,0	26	43,3	15	25,0	7	11,7	
вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)	6	10,0	23	38,3	12	20,0	19	31,7	
Діяльнісно-практичний критерій									
володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;	11	18,3	36	60,0	9	15,0	4	6,7	
уміння проектувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі	9	15,0	22	36,7	16	26,6	13	21,7	
Комунікативний критерій									
здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;	13	21,7	30	50,0	13	21,6	4	6,7	
здатність до самооцінювання в професії.	12	20,0	28	46,7	15	25,0	5	8,3	

Таблиця 3.9

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи за всіма критеріями в КГ на кінець експерименту, абс / %

Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивован ий		Достатній/ суб'єктно- ситуативни й		Початковий / суб'єктно- інертний		Низький / індиферент ний		
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Художньо-когнітивний критерій									
міра музичної та загальномузичної	5	8,6	24	41,4	27	46,6	2	3,4	

обізнаності майбутнього вчителя мистецтва								
ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища	2	3,4	9	15,5	27	46,6	20	34,5
Емоційний критерій								
наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів	9	15,5	17	29,3	24	41,4	8	13,8
наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв	5	8,6	17	29,3	30	51,7	6	10,4
Мотиваційний критерій								
вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;	7	12,1	16	27,6	29	50,0	6	10,3
вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)	2	3,4	13	22,4	23	39,7	20	34,5
Діяльнісно-практичний критерій								
володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;	7	12,1	25	43,1	22	37,9	4	6,9
уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі	5	8,6	10	17,3	25	43,1	18	31,0
Комунікативний критерій								
здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;	9	15,6	18	31,0	25	43,1	6	10,3
здатність до самооцінювання в професії.	8	13,8	16	27,6	28	48,3	6	10,3

Графічна інтерпретація рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі

школи унаочнює кількісні дані наприкінці експерименту в ЕГ та КГ (рис. 3.3 і 3.4 відповідно).

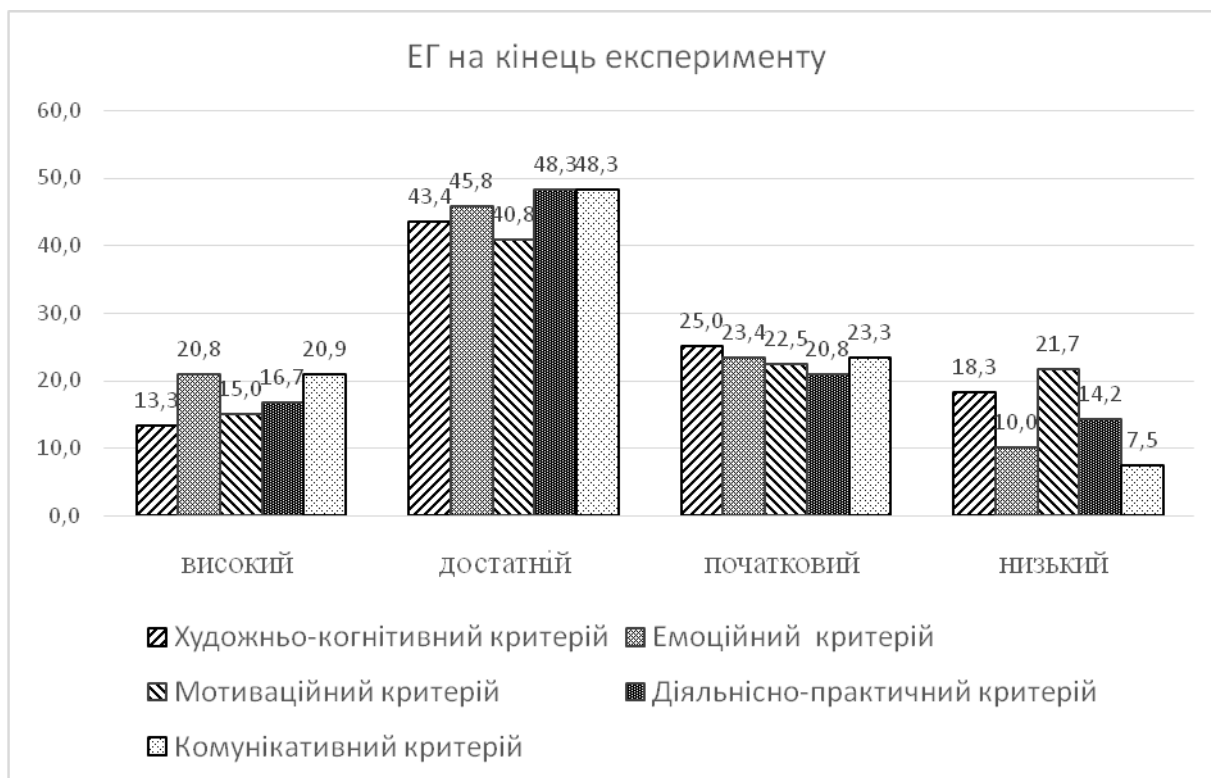


Рис. 3.3. Діаграма рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ на кінець експерименту (унаочнення таблиці 3.8)

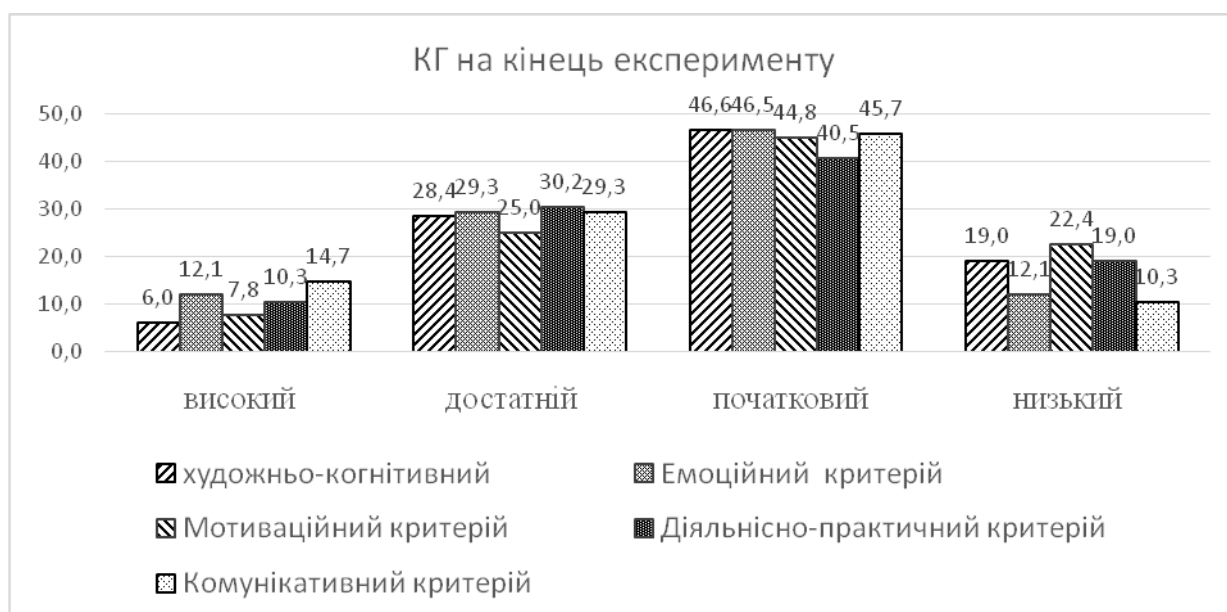


Рис. 3.4. Діаграма рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в КГ на кінець експерименту (унаочнення таблиці 3.9).

Відтак, контрольний зріз дав можливість з'ясувати стан підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школив ЕГ та КГ за кожним з критеріїв на початок і завершення експерименту.

Узагальнені результати щодо ЕГ представлено у таблиці 3.10, КГ – в таблиці 3.11.

Таблиця 3.10

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школив ЕГ на початок та кінець експерименту (%)

Критерії \ Рівні	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Високий/	Достатній	Початковий	Низький	Високий/	Достатній	Початковий	Низький
Художньо-когнітивний	5,0	25,8	44,2	25,0	13,3	43,4	25,0	18,3
Емоційний	10,8	25,0	50,9	13,3	20,8	45,8	23,4	10,0
Мотиваційний	7,5	20,0	45,8	26,7	15,0	40,8	22,5	21,7
Діяльнісно-практичний	7,5	25,8	43,4	23,3	16,7	48,3	20,8	14,2
Комунікативний	14,2	27,5	45,8	12,5	20,9	48,3	23,3	7,5
Середнє	9	24,8	46	20,2	17,4	45,3	23	14,3

З наведених у таблиці даних видно істотні позитивні зрушення в замірюваннях художньо-рефлексивного компонента, тобто за художньо-когнітивним критерієм: з 5,0% на початку до 13,3 % наприкінці у високому (суб'єктно-вмотивованому) рівні; аналогічні зміни за цим критерієм в достатньому (суб'єктно-ситуативному) рівні, суттєве зниження кількості респондентів з початковим (суб'єктно-інертним) рівнем, що є позитивним фактом, і також зниження показників низького (індиферентного) рівня.

Очевидними є позитивні зрушення і за емоційним критерієм, тобто в художньо-емпатійному компоненті підготовленості, а саме: істотне зростання даних у високому (суб'єктно-вмотивованому) рівні (з 10,8% на 20,8%), достатньому (суб'єктно-ситуативному) рівні (з 25,0% до 45,8%), так само майже вдвічі зниження кількісних показників початкового (суб'єктно-інертного) рівня (з 50,9% на 23,4%) та низького (індиферентного) рівня, що разом засвідчує поглиблення такої важливої якості респондентів, як емпатійність до мистецтва і до майбутньої професії.

Аналогічні зміни зафіксовано (з тією ж динамікою) і за мотиваційним та діяльнісно-практичним критеріями (тобто в мотиваційно-ціннісному компоненті і художньо-діяльнісному компоненті).

Проте звернімо увагу на те, що в замірюваннях за комунікативним критерієм, тобто у стані підготовленості в художньо-комунікативному компоненті, відбулися значно більші позитивні зрушення у респондентів з первинно низьким рівнем підготовленості (з 12,5% до 7,5%), що вкрай важливо для функціонування художньо-освітнього середовища школи і відчуття майбутніми вчителями музики своєї суб'єктності в ньому, умінь встановлювати діалог з іншими суб'єктами, передусім із старшими підлітками.

Графічне зображення рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ на початок та завершення експерименту представлено на рис. 3.5

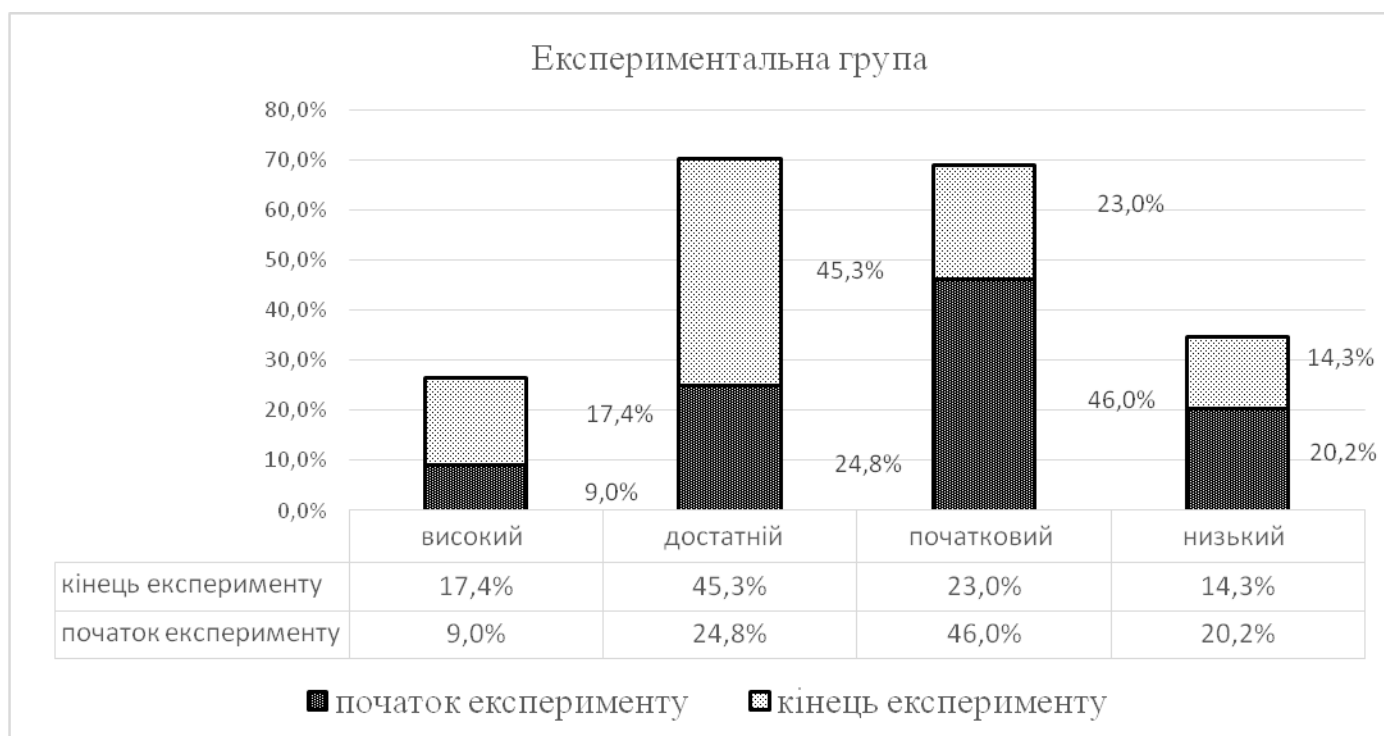


Рис. 3.5. Рівні підготовленості майбутніх учителів музики з ЕГ до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи на початок і кінець експерименту, %

Таблиця 3.11

Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи КГ на початок та кінець експерименту, (%)

Рівні Критерії	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	Вис окий/ окий	Дос тагній	Поч атковий	Низ ький	Вис окий/ окий	Дос тагній	Поч атковий	Низ ький
Художньо-комунікативний	5,2	25,0	43,9	25,9	6,0	28,4	46,6	19,0
Емоційний	10,3	24,1	50,9	14,7	12,1	29,3	46,5	12,1
Мотиваційний	6,9	19,8	45,7	27,6	7,8	25,0	44,8	22,4
Діяльнісно-практичний	7,7	25,9	43,1	23,3	10,3	30,2	40,5	19,0
Комунікативний	12,9	25,9	48,3	12,9	14,7	29,3	45,7	10,3

Середнє	8,6	24,1	46,4	20,9	10,2	28,4	44,8	16,6
----------------	-----	------	------	------	------	------	------	------

Із наведених даних робимо висновок про те, що в КГ також відбулися позитивні зміни, але незначні в кожному компоненті підготовленості й за кожним критерієм. Позитивні зміни є природними, оскільки вони є результатом освітнього процесу відповідно до освітньої програми фахової підготовки майбутніх учителів музики загалом.

Однак, у дисертації нас цікавили саме ті зрушення в досліджуваній якості, котрі стосуються специфічного феномену – здатності бути суб'єктом художньо-освітнього середовища школи і впливати на функціонування останнього, на що у «звичайному» освітньому процесі практично не звертається увага. Тому позитивні зміни стосувались лише тих показників критерієв, що фіксували знаннєвий чинник пізнання музичного мистецтва, розвиненість емоційної сфери також стосовно пізнання музики і ситуативно інших мистецтв, мотивації до власного музикантського зростання тощо. Натомість поза увагою залишились саме такі важливі якості як діалог, суб'єктність, уміння і потреба проєктувати ситуації в роботі з майбутніми учнями в художньо-освітньому середовищі, націленість на майбутню професію під час опанування тем з історії музики, виконавського репертуару тощо.

Графічна інтерпретація рівнів підготовленості майбутніх учителів музики з КГ до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи на початок та завершення експерименту представлена на рис. 3.6.

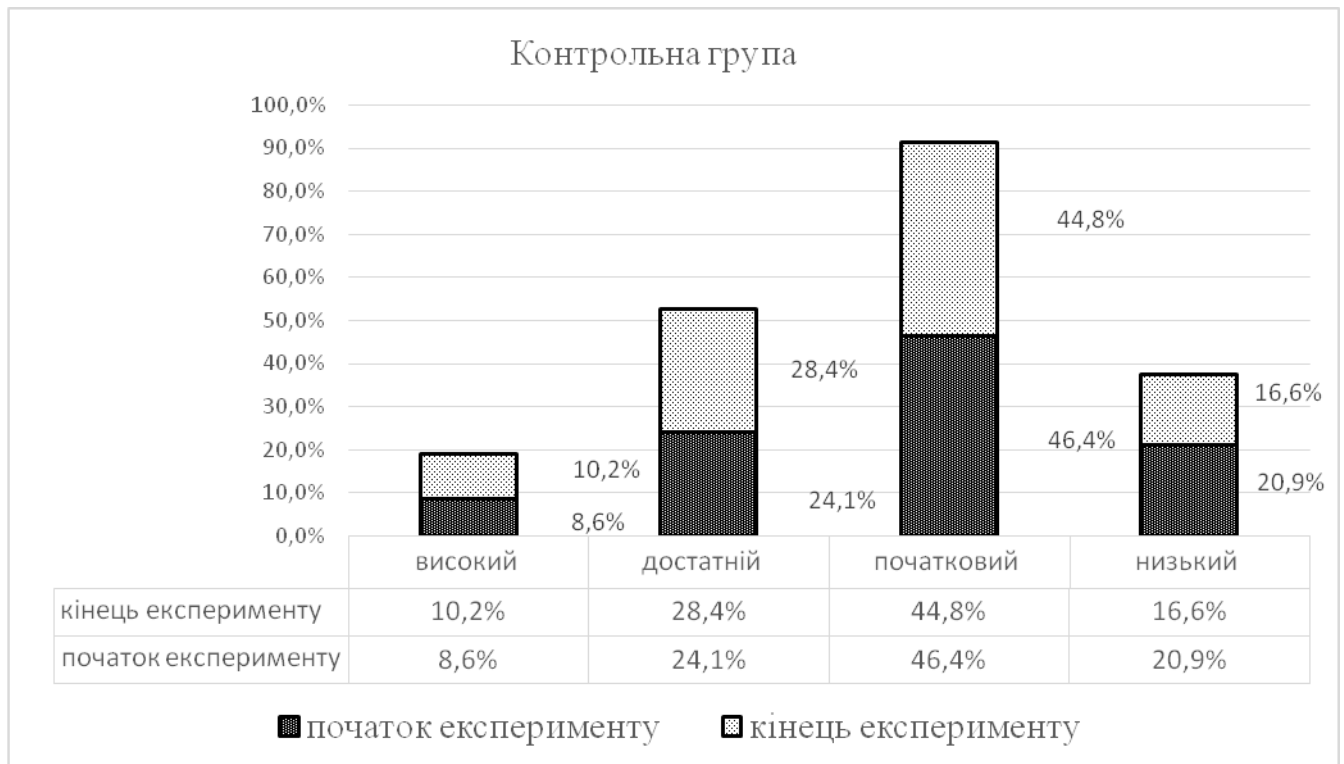


Рис. 3.6. Рівні підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в КГ на початок і кінець експерименту, %.

Для порівняння динаміки рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ та КГ на початок і завершення експерименту подаємо зведені дані в таблицях 3.12 і 3.13 відповідно.

Таблиця 3.12

Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи в ЕГ на початок і кінець експерименту, %

Рівні	Високий/суб'єктно-вмотивований			Достатній/суб'єктно ситуативний			Початковий / суб'єктно інертний			Низький /індіферентний		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Художньо-когнітивний критерій												
1	6,7	16,6	9,9	38,3	55,0	16,7	45,0	21,7	-23,3	10,0	6,7	-3,3
2	3,3	10,0	6,7	13,3	31,7	18,4	43,4	28,3	-15,1	40,0	30,0	-10,0
Σ	5,0	13,3	8,3	25,8	43,4	17,6	44,2	25,0	-19,2	25,0	18,3	-6,7
Емоційний критерій												
1	13,3	26,7	13,4	26,7	43,3	16,6	46,7	18,3	-28,4	13,3	11,7	-1,6
2	8,3	15,0	6,7	23,4	48,3	24,9	55,0	28,4	-26,6	13,3	8,3	-5,0
Σ	10,8	20,8	10,0	25,0	45,8	20,8	50,9	23,4	-27,5	13,3	10,0	-3,3
Мотиваційний критерій												
1	11,7	20,0	8,3	25,0	43,3	18,3	48,3	25,0	-23,3	15,0	11,7	-3,3
2	3,3	10,0	6,7	15,0	38,3	23,3	43,3	20,0	-23,3	38,4	31,7	-6,7
Σ	7,5	15,0	7,5	20,0	40,8	20,8	45,8	22,5	-23,3	26,7	21,7	-5,0
Діяльнісно-практичний критерій												
1	10,0	18,3	8,3	38,3	60,0	21,7	41,7	15,0	-26,7	10,0	6,7	-3,3
2	5,0	15,0	10,0	13,3	36,7	23,4	45,0	26,6	-18,4	36,7	21,7	-15,0
Σ	7,5	16,7	9,2	25,8	48,3	22,5	43,4	20,8	-22,6	23,3	14,2	-9,1
Комунікативний критерій												
1	15,0	21,7	6,7	30,0	50,0	20,0	43,3	21,6	-21,7	11,7	6,7	-5,0
2	13,4	20,0	6,6	25,0	46,7	21,7	48,3	25,0	-23,3	13,3	8,3	-5,0
Σ	14,2	20,9	6,7	27,5	48,3	20,8	45,8	23,3	-22,5	12,5	7,5	-5,0

Таблиця 3.13

**Динаміка рівнів підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи
КГ на початок і кінець експерименту, %**

Рівні	Високий/ суб'єктно- вмотивован ий		Динаміка	Достатній/су б'єктно ситуативний		Динаміка	Початковий / суб'єктно інертний		Динаміка	Низький /індіферент ний		Динаміка
	Показ ники	До		Після	До		Після	До		Після	До	
Художньо-когнітивний критерій												
1	6,9	8,6	1,7	37,9	41,4	3,5	44,8	46,6	1,8	10,4	3,4	-7,0
2	3,4	3,4	0,0	12,1	15,5	3,4	43,1	46,6	3,5	41,4	34,5	-6,9
Σ	5,2	6,0	0,8	25,0	28,4	3,4	43,9	46,6	2,7	25,9	19,0	-6,9
Емоційний критерій												
1	12,1	15,5	3,4	25,9	29,3	3,4	46,5	41,4	-5,1	15,5	13,8	-1,7
2	8,6	8,6	0,0	22,4	29,3	6,9	55,2	51,7	-3,5	13,8	10,4	-3,4
Σ	10,3	12,1	1,8	24,1	29,3	5,2	50,9	46,5	-4,4	14,7	12,1	-2,6
Мотиваційний критерій												
1	10,4	12,1	1,7	24,1	27,6	3,5	48,3	50,0	1,7	17,2	10,3	-6,9
2	3,5	3,4	-0,1	15,5	22,4	6,9	43,1	39,7	-3,4	37,9	34,5	-3,4
Σ	6,9	7,8	0,9	19,8	25,0	5,2	45,7	44,8	-0,9	27,6	22,4	-5,2
Діяльнісно-практичний критерій												
1	10,3	12,1	1,8	37,9	43,1	5,2	41,4	37,9	-3,5	10,4	6,9	-3,5
2	5,2	8,6	3,4	13,8	17,3	3,5	44,8	43,1	-1,7	36,2	31,0	-5,2
Σ	7,7	10,3	2,6	25,9	30,2	4,3	43,1	40,5	-2,6	23,3	19,0	-4,3
Комунікативний критерій												
1	13,8	15,6	1,8	27,6	31,0	3,4	46,5	43,1	-3,4	12,1	10,3	-1,8
2	12,1	13,8	1,7	24,1	27,6	3,5	50,0	48,3	-1,7	13,8	10,3	-3,5
Σ	12,9	14,7	1,8	25,9	29,3	3,4	48,3	45,7	-2,6	12,9	10,3	-2,6

Таким чином, можемо показати динаміку змін в ЕГ та КГ, які відбулися протягом формуального експерименту (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Динаміка підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, %

Рівні	ЕГ				Динаміка	КГ				Динаміка
	на початок експерименту		наприкінці експерименту			на початок експерименту		наприкінці експерименту		
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Високий	5,0	9	10,0	17,4	+8,4	5,0	8,6	6,0	10,2	+1,6
Достатній	15,0	24,8	27,0	45,3	+20,5	14,0	24,1	16,0	28,4	+4,3
Початковий	28,0	46	14,0	23	-23	27,0	46,4	26,0	44,8	-1,6
Низький	12,0	20,2	9,0	14,3	-5,9	12,0	20,9	10,0	16,6	-4,3

У таблиці 3.15 подано статистичне обчислення результатів за критерієм Пірсона. Так, обчислення даних для вибірки ЕГ та КГ засвідчило, що всі значення $\chi^2_{\text{фактичне}} > \chi^2_{\text{критичне}} = 7,82$ при $\alpha=0,05$, але разом з тим всі значення $\chi^2_{\text{фактичне}} < \chi^2_{\text{критичне}} = 11,34$ при $\alpha=0,01$, що засвідчує про статистично значущі зміни в ЕГ з імовірністю 95% для всіх показників

Таблиця 3.15

Порівняння результатів між ЕГ та КГ на завершення експерименту за критерієм Пірсона

Критерії	Показники	$\chi^2_{\text{фактичне}}$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,05$	$\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha=0,01$
Художньо-когнітивний	Міра музичної та загальномузичної обізнаності майбутнього вчителя мистецтва	8,62	7,82	11,34
	Ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища	7,92	7,82	11,34
	Разом проявів	14,56	7,82	11,34
Емоційний	Наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів	8,71	7,82	11,34
	Наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв	7,93	7,82	11,34
	Разом проявів	16,39	7,82	11,34
Мотиваційний	Вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом;	8,20	7,82	11,34

	Вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища)	8,23	7,82	11,34
	Разом проявів	15,98	7,82	11,34
Діяльнісно-практичний	Володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків;	8,29	7,82	11,34
	Уміння проектувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі	8,39	7,82	11,34
	Разом проявів	14,99	7,82	11,34
Комунікативний	Здатність приймати мистецькі позиції інших осіб;	7,89	7,82	11,34
	Здатність до самооцінювання в професії.	8,06	7,82	11,34
	Разом проявів	15,87	7,82	11,34

Щодо якісних змін у стані підготовленості майбутніх учителів музики до навчання старших підлітків мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи підсумуємо далі.

З усіх наведених даних щодо респондентів з ЕГ ми побачили, що за художньо-когнітивним, емоційним, мотиваційним та діяльнісно-практичним критеріями відбулися позитивні зрушення в усіх рівнях підготовленості, причому рівномірно за всіма показниками. Це ще раз підтверджує взаємозв'язок емоцій, а отже здатності художньої емпатії та рефлексії, мотивації, що невід'ємна від емоційної сфери, якщо це внутрішні спонуки до художнього пізнання, а також практичної діяльності, в якій найефективніше відбувається пізнання. Суттєво, що зміни за художньо-когнітивним критерієм, як і передбачалось при розробленні методики, є наслідком вмотивованості, емоційності і практичного занурення в освітній процес, що логічно.

Однак, ми побачили різницю в характері позитивних змін у замірюваннях за художньо-комунікативним критерієм стосовно респондентів з первинно низьким (індиферентним) рівнем підготовленості, що вплинуло на загальну картину результатів. Вочевидь можемо стверджувати, що саме залучення до комунікації, яке у респондентів з цим рівнем відбувалось хоч і нерівномірно і з певними труднощами на початку формуального

експерименту, все ж мало визначальне значення для контрольного діагностування. А сама комунікація дала для них поштовх удосконаленню змісту досліджуваної підготовленості загалом, як цілісному феномену.

Так, наведемо висловлювання-рефлексії учасників експерименту:

«Найцікавішим виявилось спілкування з одногрупниками. Шкода, що більшість занять – у дистанційному форматі».

«Ніколи не думав про те, що мій університетський репертуар для академічних концертів і заліків може згодитись у роботі з дітьми та ще й на уроках. Стало цікавіше».

«Виникло розуміння сенсів того, що ми вивчаємо: де і коли можна буде застосувати. Раніше – тільки як факт особистого вдосконалення. Я в першу чергу вважала себе музикантом. Про вчительську роботи не думала. Але ж вона може бути цікавою».

«Вперше почув такі слова як «художньо-освітнє середовище». Навіть тепер готуватись до семінарів, наприклад, стало цікавіше і зрозуміліше, для чого. Раніше вивчав інформацію. Старався запам'ятати. І все. Але ж цікавіше оговорювати і дискутувати. Та й краще запам'ятовується».

«Чимало корисного з психологічного погляду. Як спілкуватись. Як розуміти співрозмовника».

У такий спосіб ми фіксуємо взаємопов'язаний вплив застосованої методики на всі компоненти досліджуваної підготовленості, проте найсуттєвіший – на художньо-комунікативний компонент, що є сутнісним для функціонування художньо-освітнього середовища і здатності бути його суб'єктом, ініціювати і реалізувати свої задуми.

Однак зазначимо і те, що художньо-комунікативний компонент вбирає в себе і емоції, і мотивацію, і практичні дії, і зрештою відображає знанняву сферу та здатність рефлексії, поза якими комунікація суб'єктів нівелюється як ефективна професійна діяльність.

Також відзначимо, що оскільки респонденти з КГ перебували не у відокремленому освітньому процесі, вони отримували інформацію від своїх

однокурсників з інших груп, що увійшли до формувального експерименту, хоча і ситуативно, випадково. Багато хто з них зацікавився тим, що відбувається в експериментальних групах на лекціях і семінарах з історії музики, аналізу музичних творів, а особливо – в класі музичного інструменту чи вокалу, де обговорювались відповідні питання. Крім того, викладачі, які брали участь у впровадженні методики, також мимоволі залучали нові для них прийоми і зі студентами з КГ, що природно. Однак, це відбувалось нечасто і нецілеспрямовано (за умовами експерименту).

Саме тому в контрольних замірюваннях під час написання само оцінювальних есе (у той самий час, що і респондентами з ЕГ), ми читали думки і висловлювання типу «бачу зацікавленість у своїх однокурсників з інших груп і класів викладачів. Хотілося б зрозуміти, про що йдеться» тощо.

Отже, підсумуємо.

Застосування розробленої методики показало рівномірний вплив форм і методів на зміни у всіх компонентах досліджуваної якості підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи.

Як і передбачалось, ми зафіксували взаємокомпенсаторний зв'язок методики у впливі на всі компоненти такої підготовленості, що виявилось у рівномірності і подібності кількісної динаміки. Цей факт має цілком обґрунтоване пояснення, яке полягає у невід'ємності мотивації від розвиненості емоційної сфери, а також практичної діяльності як дієвого підґрунтя для збагачення фахових знань. Врахування такої взаємозумовленості доповнювалось увагою до фактору комунікації, на якому базується функціонування художньо-освітнього середовища як діалогу суб'єктів. У такий спосіб художньо-комунікативний компонент досліджуваної підготовленості відіграв визначальну роль у формувальному експерименті і виявив результативність методики. Особливо яскраво це стало оприлюднилось у респондентів з первинно низьким рівнем підготовленості, в яких саме в цьому компоненті відбулися найзначніші позитивні зрушення.

Тобто найбільші позитивні зрушення були «спровоковані» саме впливом на художньо-комунікативний компонент.

Цей зафіксований під час формувального експерименту факт відкриває перспективу досліджень у напрямі використання саме комунікації для впливу на особистісний розвиток майбутніх учителів музики в подальшому, зокрема як визначального чинника такого розвитку, що акумулює інші особистісні сфери і ефективно задіює їх.

Можемо також стверджувати, що ефективності застосування розробленої методики сприяло дотримання виокремлених педагогічних принципів, що було припущено як домінантні для досліджуваної теми дисертації (суб'єктності, діалогічності та інтерактивності, спрямування на цілісність художнього світогляду, спонукання до творчої активності та ініціативності, варіативності і добровільного вибору, підтримки студентської творчості та успіху, інноваційності змісту та організаційного забезпечення, наступності та взаємозв'язку). Саме вибудовування формувального експерименту із дотриманням цих принципів у роботі з навчання студентів спонукало їх до усвідомлення дотримання цих принципів у проектуванні роботи з майбутніми учнями – старшими підлітками, що особливо важливо для школярів цього віку.

Відтак, упровадження розробленої методики повністю відповідало визначеним педагогічним умовам ефективної підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків. Зокрема, методи і форми впливу на кожен компонент досліджуваної підготовленості впроваджувались у такий спосіб, щоб реалізувати стрижневу педагогічну умову – дотримання середовищного підходу на основі діалогу, але з принциповим урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге – як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь.

Висновки з третього розділу

У розділі подано діагностувальну процедуру для замірювання стану підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи (критерії, показники, рівні), описано перебіг констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту з упровадження розробленої методики, подано аналіз результатів у зіставленні даних констатувального і контрольного зрізів.

На підставі з'ясованої сутності феномену досліджуваної якості підготовленості, передусім характеристики змістово-компонентної структури феномену, а також сутності художньо-освітнього середовища школи і його вимог до підготовленості вчителя як суб'єкта, визначено критерії, за допомогою яких визначається стан досліджуваної підготовленості в кожному компоненті змістової структури, а саме

- художньо-когнітивний критерій (для замірювання підготовленості в художньо-рефлексивному компоненті);
- емоційний критерій (для замірювання підготовленості в художньо-ематійному компоненті);
- мотиваційний критерій (для замірювання підготовленості в мотиваційно-ціннісному компоненті);
- діяльнісно-практичний критерій (для замірювання підготовленості в художньо-діяльнісному компоненті);
- комунікативний критерій (для замірювання підготовленості в художньо-комунікативному компоненті).

Показниками художньо-когнітивного критерію визначено такі: міра музичної та загальномистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва; ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища.

Показниками емоційного критерію визначено такі: наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів; наявність

художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв.

Показниками мотиваційного критерію визначено такі: вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом; вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища.

Показниками діяльнісно-практичного критерію визначено такі: володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків; уміння проєктувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі.

Показниками комунікативного критерію визначено такі: здатність приймати мистецькі позиції інших осіб; здатність до самооцінювання в професії.

До кожної позиції розроблено доцільні методи діагностування, однак із врахуванням того, що для діагностування за певним критерієм можливо залучати дані, отримані за замірюваннями за іншими критеріями.

Для об'єктивації загальної картини діагностування спрогнозовано можливі рівні підготовленості, яких можуть досягнути майбутні вчителі музики в контексті досліджуваної проблеми дисертації. Кожному з рівнів, що фіксує кількісну характеристику, надано якісні ознаки.

Такими орієнтовними рівнями є високий/суб'єктно-вмотивований; достатній/ суб'єктно-ситуативний; початковий /суб'єктно-інертний; низький/індиферентний.

Для діагностування на констатувальному і контрольному зрізах застосовувались ідентичні методи замірювань, як от: опитування, аналіз творчих завдань, аналіз висловлювань вражень/вербальних інтерпретацій творів різних видів мистецтва, аналіз методичних пропозицій респондентів щодо використання творів у навчанні майбутніх учнів-старших підлітків, аналіз виконання практичних завдань, спостереження за перебігом дискусій (із залученням допомоги експертів для фіксації), аналіз самооцінок.

Перебіг формувального етапу експерименту показав, що найбільш ефективними методами підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи є такі *методи*, як: створення і розв'язання проблемних ситуацій; зацікавлення у пізнанні різних видів мистецтва в проекції на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи; дискусії; мозковий штурм; скринька ідей; само рефлексивний аналіз та інші.

Серед ефективних форм – моделювання і розв'язання запропонованих проблемних ситуацій, наприклад взаємодії суб'єктів художньо-освітнього середовища; відпрацювання можливих ситуацій у школі в художньо-освітньому середовищі закладу вищої освіти; моделювання проектування мистецьких подій, рольова гра (входження в роль учасників освітнього процесу); художньо-педагогічні імпровізації на тему навчального змісту; творчі завдання (написання інтегративних сценаріїв; публічні презентації напрацювань; завдання з прогнозування уявних педагогічних ситуацій в роботі зі старшими підлітками; конкурси-захисти творчих проектів.

Порівняння результатів констатувального і контрольного зрізів виявило позитивну динаміку в усіх змістових компонентах структури досліджуваного феномену підготовленості майбутніх учителів музики з ЕГ в контексті дисертаційного дослідження і малопомітну, вибіркочу та ситуативну – у респондентів з КГ, що підтверджено статистичними обчисленнями за критерієм Пірсона.

Таким чином, у розділі вирішено п'яте завдання дисертації.

Матеріали розділу висвітлено в публікаціях дисертантки:

Юе І., Чжоу Т., «Країна усмішок»: китайський сюжет на оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта*. № 3 (109). 2023. С. 17–21. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)

Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future Music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). С. 101–110 . DOI: 10.32370/IA_2023_03_11

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дисертація пропонує новий підхід до вирішення актуальної проблеми підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації методичних засад зазначеної підготовки. Здобуті результати підтвердили досягнення мети дисертації, розв'язання поставлених завдань і дали підстави для висновків.

1. Шляхом теоретичного аналізу та науково-методичних та нормативних джерел з питань змісту навчання мистецтва українських і китайських школярів розкрито орієнтири для підготовки вчителів музики до навчання учнів у художньо-освітньому середовищі школи. З'ясовано, що специфіка процесів шкільної освіти попри специфічні прояви і відмінності в системах різних країн висуває спільні вимоги до підготовки вчителів музики до навчання учнів мистецтва: посилення поліхудожньої підготовки, котра базується на ідеї інтегрованого навчання мистецтва, що виокремлює опору на комплекс якостей, якими має оволодіти учитель музики для успішної діяльності з навчання учнів мистецтва, як от: загальнокультурні, музично-професійні (стосуються музикантської фахової підготовленості та музично-педагогічної підготовленості), особистісні.

2. Підготовленість майбутніх учителів музики до навчання мистецтва учнів будь якого віку уточнено в дисертації як набуту інтегральну особистісну і професійну якість та комплексний результат фахової підготовки студентів-музикантів, що перебуває в перманентному розгортанні і збагаченні та охоплює їхню: музичну і ширше – художню свідомість; досвід аналітико-інтерпретаційної діяльності стосовно музичного мистецтва, а також творів інших видів мистецтва; виконавські музикантські уміння; орієнтування в художніх техніках з інших, крім музики, видів мистецтва; мотивацію до пізнання різних видів мистецтва з метою особистісного самовдосконалення та професійного розвитку; орієнтування у вікових

можливостях учнів щодо пізнання різних видів мистецтва та здатність застосування набутих знань у діалогічному спілкуванні з учнями різного віку.

Змістовими компонентами структури підготовленості є художньо-рефлексивний, художньо-емпатійний, мотиваційно-ціннісний, художньо-діяльнісний, художньо-комунікативний, які охоплюють презентованість зазначеного комплексу якостей (загальнокультурних, музично-професійних – виконавських та музично-педагогічної підготовленості, особистісних).

Показано, що в сучасній системі підготовки майбутніх учителів музики як учителів мистецтва намітились тенденції до впровадження відповідного навчального змісту, однак переважно це стосується введення в педагогічних університетах курсів вільного вибору. Натомість активною є наукова розробка проблеми фахової підготовки студентів-музикантів у відповідному аспекті в Україні. В китайських університетах увага поки приділена розгортанню і вдосконаленню фахової музичної освіти.

3. На підставі аналізу наукових джерел розкрито, що художньо-освітнє середовище школи являє собою динамічну сукупність мистецьких процесів, які взаємопов'язують події, що відбуваються в закладі (мистецького або насиченого мистецтвом змісту), з їхнім відображенням у матеріально-предметному полі та зовнішньому дизайні закладу, що створюється безпосередньо активними суб'єктами (учнями, вчителями, батьками, усіма причетними до освітнього процесу) і впливають на становлення суб'єктності особистості в ньому.

Педагогічний потенціал художньо-освітнього середовища школи, в якому майбутній учитель музики реалізуватиме завдання мистецької освіти зі старшими підлітками, полягає в тому, що в ньому:

- закладено можливості для розвитку *суб'єктності* вчителя і учнів на підґрунті діалогічного пізнання мистецтва та проявів ініціативності щодо змін мистецького життя закладу;

- закладено поліхудожність як принцип мистецького життя закладу, в якому види мистецтва і мистецької діяльності учнів не відокремлюються, а перебувають у постійному взаємозв'язку;

- може бути реалізований досвід учнів як з уроків мистецтва, так і з позаурочної мистецької діяльності;

- створено підґрунтя для використання мистецтва в пізнанні учнями інших сфер знання, оскільки мистецьке життя школи, як правило, не обмежується подіями лише мистецького змісту, а передбачає «участь» мистецьких засобів в оформленні заходів шкільного життя будь-якого спрямування, а крім того у взаємозв'язках мистецтва та інших форм знання.

4. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи розроблено в єдності педагогічних умов, методів та форм, які реалізуються із дотриманням домінантних педагогічних принципів та базуються на науково-педагогічних підходах до такої підготовки.

Комплекс педагогічних умов містить стрижневу і підпорядковані умови, через які, реалізується стрижнева.

Стрижневою педагогічною умовою визначено дотримання середовищного підходу на основі діалогу суб'єктів та з урахуванням діалогічної взаємозумовленості змісту двох середовищ – шкільного і закладу вищої освіти, де перше виступає орієнтиром для підготовки вчителя, а друге – як практичне підґрунтя для відпрацювання необхідних умінь.

Підпорядковані умови, які реалізують стрижневу, є такі:

- організація єдиного процесу пізнання мистецтва старшими підлітками на уроках та в позаурочний час, зокрема з «виходом за межі» власне мистецтва в інші сфери здобуття знань школярами;
- мотивування та відпрацювання під час фахової підготовки майбутніх учителів музики умінь комунікації зі старшими підлітками в художньо-освітньому середовищі школи в напрямі поглиблення суб'єктності;

- розширення обізнаності майбутніх учителів музики у сфері інших видів мистецтва спрямовано на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи.

Методика підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи передбачає два вектори: 1) безпосередня підготовка вчителя під час опанування фахових дисциплін (формування музичної і загально художньої свідомості майбутніх учителів, збагачення їхнього досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності та орієнтування в навчальному матеріалі з мистецтва, який вивчають старші підлітки; 2) освоєння майбутніми учителями музики закономірностей художньо-освітнього середовища закладу; обидва вектори містять методи і форми, які націлено впливають на кожен компонент підготовленості до навчання учнів мистецтва в художньо-освітньому середовищі школи відповідно етапів – інформативно-адаптаційного, пізнавально-накопичувального, практико-апробувального, творчо-рефлексивного прогностичного.

Педагогічними принципами, дотримання яких має забезпечити успішність підготовки майбутніх учителів музики, є принципи *суб'єктності; діалогічності та інтерактивності* навчання мистецтва; *спрямування на цілісність художнього світогляду; спонукання до творчої активності та ініціативності* в продукуванні ідей, самовираженні і само презентації в структурі художньо-освітнього середовища; *варіативності і добровільного вибору* напрямку творчої діяльності; *підтримки студентської творчості і успіху; інноваційності змісту та організаційного забезпечення; наступності і взаємозв'язку* підготовки студента-музиканта в середовищі закладу вищої освіти та його підготовленості до роботи з учнями в художньо-освітньому середовищі школи.

Провідними науково-педагогічними підходами, дотримання яких визначає результативність освітнього процесу в досліджуваному напрямі,

виокремлено середовищний, діалогічний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, поліхудожній.

5. Для діагностування стану підготовленості майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи розроблено діагностувальну процедуру, яка охоплює критерії, показники, рівні і методи замірювання.

Критеріями, за допомогою яких визначається стан досліджуваної підготовленості в кожному компоненті змістової структури, обґрунтовано художньо-когнітивний (відповідає художньо-рефлексивному компоненту); емоційний (відповідає художньо-ематійному компоненту); мотиваційний (відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту); діяльнісно-практичний (відповідає художньо-діяльнісному компоненту); комунікативний (відповідає художньо-комунікативному компоненту).

Показниками художньо-когнітивного критерію є: міра музичної та загальномистецької обізнаності майбутнього вчителя мистецтва; ознайомленість із основними закономірностями функціонування художньо-освітнього середовища.

Показниками емоційного критерію є: наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації музичних творів; наявність художньої емпатії під час сприймання та інтерпретації творів інших мистецтв.

Показниками мотиваційного критерію є: вмотивованість до пізнання мистецьких явищ, зокрема у зв'язках з музичним мистецтвом; вмотивованість бути суб'єктом художньо-освітнього середовища.

Показниками діяльнісно-практичного критерію є: володіння прийомами і методиками інтегрованого навчання мистецтва старших підлітків; уміння проектувати ситуації майбутньої педагогічної діяльності в художньо-освітньому середовищі.

Показниками комунікативного критерію є: здатність приймати мистецькі позиції інших осіб; здатність до самооцінювання в професії.

Для об'єктивації загальної картини діагностування спрогнозовано можливі рівні підготовленості, яких можуть досягнути майбутні вчителі музики в контексті досліджуваної проблеми дисертації. Кожному з рівнів, що фіксує кількісну характеристику, надано якісні ознаки.

Орієнтовними рівнями підновленості визначено і схарактеризовано такі, як: високий/суб'єктно-вмотивований; достатній/ суб'єктно-ситуативний; початковий /суб'єктно-інертний; низький/індіферентний.

Для діагностування застосовувались методи: опитування, аналіз творчих завдань, аналіз висловлювань вражень/вербальних інтерпретацій творів різних видів мистецтва, аналіз методичних пропозицій респондентів щодо використання творів у навчанні майбутніх учнів-старших підлітків, аналіз виконання практичних завдань, спостереження за перебігом дискусій (із залученням допомоги експертів для фіксації), аналіз самооцінок.

Перебіг формувального етапу експерименту показав, що найбільш ефективними методами підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків у художньо-освітньому середовищі школи є такі *методи*, як: створення і розв'язання проблемних ситуацій; зацікавлення у пізнанні різних видів мистецтво в проекції на майбутню діяльність у художньо-освітньому середовищі школи; дискусії; мозковий штурм; скринька ідей; само рефлексивний аналіз та інші.

Серед ефективних форм – моделювання і розв'язання запропонованих проблемних ситуацій, наприклад взаємодії суб'єктів художньо-освітнього середовища; відпрацювання можливих ситуацій у школі в художньо-освітньому середовищі закладу вищої освіти; моделювання проектування мистецьких подій, рольова гра (входження в роль учасників освітнього процесу); художньо-педагогічні імпровізації на тему навчального змісту; творчі завдання (написання інтегративних сценаріїв; публічні презентації напрацювань; завдання з прогнозування уявних педагогічних ситуацій в роботі зі старшими підлітками; конкурси-захисти творчих проектів.

Порівняння результатів констатувального і контрольного зрізів виявило позитивну динаміку в усіх змістових компонентах структури досліджуваного феномену підготовленості майбутніх учителів музики з ЕГ в контексті дисертаційного дослідження і малопомітну, вибірккову та ситуативну – у респондентів з КГ.

В ЕГ зафіксовано зростання кількісних показників щодо високого (суб'єктно-вмотивованого) рівня з 5% до 10% (+8,4), достатнього (суб'єктно-ситуативного) рівня з 15% до 27% (+20,5) поряд із зниженням за рахунок цього показників початкового (суб'єктно-інертного) рівня з 28 % до 14 % (-23) та низького (індиферентного) рівня з 12 % до 9 % (-5,9).

Натомість в КГ різниця між початком і завершенням роботи полягала лише у +1,6 стосовно високого (суб'єктно-вмотивованого) рівня, +4,3 стосовно достатнього (суб'єктно-ситуативного) рівня, -1,6 стосовно початкового (суб'єктно-інертного) рівня, - 4,3 стосовно низького (індиферентного) рівня.

Достовірність результатів підтверджена статистичними обчисленнями за критерієм Пірсона, зокрема засвідчено статистично значущі зміни ЕГ з ймовірністю 95 % для всіх показників. Отже, підтверджено ефективність розроблених методичних засад.

Дисертація не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним вбачаємо розроблення аналогічної підготовки майбутніх учителів музики до навчання учнів інших вікових груп, диференціації методів і форм щодо урочної і поза навчальної діяльності в школі, готовності до діяльності в різних типах художньо-освітнього середовища, що спирається на традиції закладів, взаємозумовленості середовищ вищої школи і закладів загальної середньої освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т. Ф. Виховне середовище. *Енциклопедія освіти* / [Головн. ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95–96.
2. Алексєєнко Т. Ф. Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : монографія / Т. Ф. Алексєєнко, Р. В. Малиношевський. Хмельницький : Поліграфіст-2, 2012. 296 с.
3. Аристова Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами діалогової педагогічної технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 7(61). С.122-133.
4. Базелюк О. В. Поліхудожнє виховання старших підлітків мультимедійними засобами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання»; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2015. 200 с.
5. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 50, 2014. С.161–165.
6. Беземчук Л. В. Етапи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожнього виховання учнів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2013. Вип. 40. С. 5–15.
7. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей [Монографія]. Київ-Чернівці: «Букрек» 2018.320 с.
8. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник К. : Академвидав, 2012. 256 с.
9. Библер В. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31–42.
10. Білецька М.В., Підварко Т.О. Проектна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2020 р., № 72, Т. 2. С. 18 – 21.

11. Білик О. М. Освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу як основа соціалізаційного простору для іноземних студентів. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 44. С. 260–275.

12. Боблієнко, О. П. Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти»; Вінницький 78 державний пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2013. 258 с.

13. Богущкий Ю.П. Самоорганізація культури: онтологія, динаміка, перспективи : монографія. Інститут культурології АМУ. Київ : Веселка, 2008. 199 с.

14. Боровская Н.Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М.: Институт дальнего востока РАН, 2002. 146с.

15. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (46-47). С. 11–17.

16. Бузова, О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 292 с.

17. Будаева Туяна Баторовна. Музыка традиционного китайского театра цзинцзюй: Пекинская опера : дисс. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 / М., 2011.253 с.

18. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.

19. Ван Тяньці. Методика підготовки майбутніх учителів музики до формування основ співацької культури учнів початкової школи: дис.....канд.пед.наук: 13.00.02. Київ, 2017. 221 с.

20. Ван Хонтао. Воплощение поэтического текста в камерной вокальной музыке китайских композиторов (на материале художественных песен на стихи старинных поэтов) : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд.

искусствоведения. Минск : Белорусская государственная академия музыки, 2016. 16 с.

21. Ван Ціхуей. Сучасні музично-комп'ютерні технології: суть, роль та значення в сучасній професійній музичній освіті. *Теорія і методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С.9-16.

22. Ван Юечжи. Витоки становлення музичної освіти у початковій школі Китаю. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика* (м. Ужгород, 23-24 червня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С.9-11.

23. Ван Яюєці. Мистецька ерудиція як чинник розвитку поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип. 22 (27). Частина 2. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 122-127.

24. Ван Яюєці. Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання: автореф. дис.....канд.пед.наук. 13.00.02-теорія і методика музичного навчання. Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. 23 с.

25. Венгринюк О.В. Створення творчого середовища в мистецькому просторі для вчителів музичного мистецтва. **Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки**. Випуск 176. 2019. С.234-237.

26. Волкова Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2016. 22 с.

27. Гайдамака О. В. Вивчення мистецтва в основній і старшій школі у 2018/2019 навчальному році. *Мистецтво та освіта*. 2018. № 2. С. 27-29.

28. Гайдамака О.В. Мистецтво 8 клас. Київ. Генеза, 2021. 195 с.

29. Гайдамака О. В. Поліхудожнє виховання молодших школярів на уроках предметів естетичного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання»; Ін-т проблем виховання НАПН України. К., 2016. 250 с.

30. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання»; Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2005. 20 с

31. Гонтаровська Н.Б. Принципи розроблення проєкту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. № 10. С.29-33.

32. Гонтаровська Н. Б. Теоретико-практичні основи створення навчального закладу естетичного профілю : монографія. Ін-т змісту і методів навчання. Дніпропетровськ , 1999. 177 с.

33. Горбенко С. С. Сучасна підготовка майбутнього вчителя музики на основі особистісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2011. Вип. 11. С. 70-73.

34. Г.С.Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д.Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В.Андрієвська. К.: Ніка-Центр, 2010. 216 с.

35. Гриб'юк, О.О. *Віртуальне освітнє середовище як інноваційний ресурс для навчання і дослідницької діяльності студентів* In: *Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»*. 2013. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна. Url: <https://lib.iitta.gov.ua/1115/>

36. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи* (М.Грищенко, заг. ред.). Міністерство освіти і науки України. 2016.

37. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 1). 2012. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 363–370.

38. Гунько Л.О. Професійна підготовка магістрів іноземної мови та прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах КНР. Дис.... доктора філософії. 01 освіта/педагогіка, 011 освітні, педагогічні науки. Київ. ІПОД імені Івана Зязюна. 2020. 289 с.

39. Гуральник Н. П. Історія музичної освіти України : курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 31 с.

40. Державний стандарт базової середньої освіти. (30 вересня 2020 року. Постанова КМУ № 898) <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

41. Джоу Юань. Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип.55 (108). С.18–23.

42. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва / метод. посіб. / За ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. Кіровоград : «Імекс-ЛТД». 2013. 160 с.

43. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. К. : Вища шк., 1997. 399 с.

44. Естетика : підручник / Л. Т. Левчук [та ін.] ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., допов. і переробл. К. : Центр учбової літератури, 2010. 520 с.

45. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. . канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова: К., 2010. 277 с.

46. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. автореф. дис.... доктора пед.наук. 13.00.02-теорія та методика музичного навчання.; НПУ імені М.П.Драгоманова; Київ, 2018. 45 с.

47. Закон України «Про освіту» Редакція іфд 02.07.2023 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

48. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020, зі змінами від 23.02.2023 року) <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2232/>

49. Золотухіна С. Т., Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Музична освіта школярів у закладах загальної середньої освіти КНР: тенденції та перспективи. *Теорія і методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С.37-49.

50. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна [та ін.]. Київ ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2008. – Вип. V. – С. 3–13.

51. Іванілов О.В. Управління освітою в КНР: історико-ретроспективний аналіз. Назва з екрану. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6875/%20van%20lov.pdf?sequence=1>

52. Інъ Хань. Методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій :автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук : 13.00.02–теорія і методика музичного навчання. К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2016. 24 с.

53. Іонова О., Лупаренко С., Лахмонова Ю. Інтегрований підхід до естетичного виховання школярів у КНР. *Освітологічний дискурс*, 2020, No 1 (28). С. 143-154.

54. Карамушка Л. М. Дослідження змісту психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів / Л. М. Карамушка, Т. В. Дегтярьова. *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2013. Вип. 16. С. 203-210. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_16_33

55. Клепко С. Ф. Дилема «факти – компетентності». *Управління освітою*. 2005. № 17. С. 2–3

56. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02; 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 43 с.

57. Комаровська О.А. Академія мистецько-педагогічної майстерності в дії: XIII всеукраїнська школа науково-методичного досвіду. *Мистецтво та освіта*. 2019. № 3. С 59-61.

58. Комаровська О.А., Лемєшева Н.А. Модельна навчальна програма «Мистецтво. 5-6 класи» (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти. Url: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/mystets-ka-osvitnia-haluz/>).

59. Комаровська О.А. Мистецькі досягнення учнів: що і як оцінюємо? *Мистецтво та освіта: науково-методичний журнал*. 2018. № 4. С.2-7.

60. Комаровська О.А. Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді №24 2020 р., кн. 1. С. 252-270.*

61. Комаровська О.А., Просіна О.В. Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*, 2020, 2(1). Url: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal>

62. Комаровська О. А. Художньо-інтонаційний образ життя як джерело цінностей підростаючої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 260–280.

63. Комаровська О.А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.

64. Кондратова Л.Г. Мистецтво. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт.навч. закл.Тернопіль. Навчальна книга- Богдан. 2021. 287 с.

65. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі./ Кремень В.Г., Сисоєва С.О., Бех І.Д. та ін. *Вісник Національної Академії педагогічних наук України. Том 4 № 2 (2022).* Url: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/292>

66. Коpecь Л.В. Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження / Л. В. Коpecь, В. І. Гордієнко. *Наукові*

записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2012. Т.136. С.53-58

67. Коробецька, С. Ю. Елементи міждисциплінарної інтеграції в сучасній мистецькій освіті. *Сучасна музика в сучасному світі* : зб. наукових праць. Вип. 4. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 117–120.

68. Королева Т.П. Модернизация общего музыкального образования начальной школы Китая: исторический и методический аспекты. *Педагогічні науки: теорія. Історія, інноваційні технології*. 2010. № 7 (9). С.60-67.
<https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5274/1/Koroliova.pdf>

69. Косенко Д. Новий освітній простір. Мотивуючий простір. Інформаційний посібник / Заг.ред. А. Садоченко. Url:
https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf

70. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2012. № 1009, вип. 49. С. 40–44.

71. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України [Текст] : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02-теорія та методика музичного навчання; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (Київ). Київ : НПУ ім. М.Драгоманова, 2007. 21 с.

72. Лун Цянь. Хореографическое образование в Китае: история, современное состояние, актуальные методики *Мир науки, культуры, образования*. № 4 (83) 2020. С. 176-178.
<https://cyberleninka.ru/article/n/horeograficheskoe-obrazovanie-v-kitae-istoriya-sovremennoe-sostoyanie-aktualnye-metodiki>

73. Лю Ян. Особенности взаимодействия музыкального и визуальных искусств в китайской художественной культуре XX–XXI вв. автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. искусствоведения : 17.00.09 «Теория и история искусства»; УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств». Минск, 2017. 26 с.

74. Малиношевський Р. В. Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05–соціальна педагогіка ; Ін-т проблем виховання НАПН України, К., 2011. –22 с.

75. Масол Впровадження компетентнісного підходу до змісту загальної мистецької освіти: аналіз державних стандартів. Мистецтво та освіта. 2014. № 4 (74). С. 2-8.

76. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. К. : Промінь,, 2006. 431 с.

77. Масол Л. М. Мистецтво. Підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, Видавничий дім «Освіта» 2021. 240 с.

78. Масол Л. М. Мистецтво : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Видавничий дім «Освіта», 2017. 224 с.

79. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Х. : Мадрид, 2015. 176 с.

80. Мириська Ю. Створення творчого середовища як умова мотивації до формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(1). С. 214-220. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8\(1\)_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_8(1)_36).

81. Миропольська, Н. Є. Художня культура світу : навч. посібник / Миропольська Н. Є., Белкіна Е. В., Масол Л. М. та ін. К. : Вища шк., 2005. 191 с.

82. Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи. Рівень стандарту [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

83. Михалев В. П. Видовая специфика и синтез искусств. К. : Наукова думка, 1984. 100 с.

84. Модельна навчальна програма «Мистецтво. 5-6 класи» (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти (Авторський колектив: О.М.Івасюк, О.А.Комаровська, Г. О.Кізілова, Н.А.Лемешева, О.В.Лобова, Л.Й.Назар, І.Ю.

Чужинова, О.А.Шулько). Сайт ДНУ ІМЗО <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/mystets-ka-osvitnia-haluz/>)

85. Модельна навчальна програма «Мистецтво (інтегрований курс). 5-6 класи. Автори Масол Л.М., Просіна О.В. Сайт ДНУ ІМЗО <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/mystets-ka-osvitnia-haluz/>

86. Мумладзе В., Мирончук Н.М. Вища педагогічна освіта в Китаї. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 200-203.

87. Назаренко Н.В., Чен Н.В., Севастьянова Д.О. Мистецтво: підр. Для 8 кл. загальноосвіт.навч. закл. Вид-во Перун. 2021. 241 с. <https://pidruchnyk.com.ua/901-mystectvo-nazarenko-8-klas.html>

88. Негребецька О. М. Соціалізація майбутніх учителів музики у навчально-виховному середовищі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с.

89. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. К., 2012. 300 с.

90. Олексюк О. М. Феномен "зовнішнього" і "внутрішнього" діалогу як механізм духовного єднання суб'єктів мистецької освіти. *Креативна педагогіка. Академія міжнар. співробіт. з креат. педагогіки*. Вінниця, 2012. Вип. 5. С. 80–84.

91. Оніщенко О. І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання. К. : Вища школа, 2001. 179 с.

92. Опанасюк О. П. Структурна феноменологія і типологія форм художнього образу : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 "Теорія та історія культури"; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. К., 2005. 20 с.

93. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

94. Офіційний сайт Державної наукової установи « Інститут модернізації змісту освіти» <https://imzo.gov.ua/>

95. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьки дисциплін). К. : Освіта України, 2008. 274 с.

96. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4(78). С. 186-199, с. 194-195.

97. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; К., 2009. 42 с.

98. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. Постанова КМУ від 24 липня 2019 року № 688. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>

99. Проворова, Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах практикологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2018. 42 с.

100. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Мистецтво. 5-9 класи [Електронний ресурс]. URL: <https://base.kristti.com.ua>.

101. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Художня культура (9-11 класи)» / укладачі Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська [Електронний ресурс]. URL: <https://www.schoollife.org.ua/prohrama-dlya-zahalnoosvitnih-navchalnyh-zakladiv-hudozhnya-kultura-9-11-klasy>.

102. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України. Постанова КМУ від 23.11.2011 № 1392 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

103. Просіна, О. В. Підготовка вчителів до інтегрованого навчання предметів мистецького циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти»; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с

104. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 295 с.

105. Рейзенкінд Т. Й. Сучасні наукові методи пізнання у поліхудожній підготовці майбутнього вчителя музики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2010. Вип. 9. С. 24–27.

106. Рудницька, О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньоестетичного циклу / О. П. Рудницька // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40–43.

107. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль: Навч. кн. - Богдан, 2005. 360 с.

108. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167.

109. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським. *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів* : монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех [та ін.]. Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. С. 127–136.

110. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Навч. посібник. К. Академвидав. 2005. 360 с

111. Сбітнєва Л. М. Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні (друга половина ХХ століття : дис. ... доктора пед.наук 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2016. 402 с.

112. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової]. Житомир : вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. Т. 6: Психологія обдарованості. Вип. 8. С. 5-22.

113. Се Юнхуэй. Художественное образование в школах Китая: проблемы и перспективы. *Наука и школа*. 2013. № 5. С. 37-38.
<https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovaniya-v-shkolah-kitaya-problemy-i-perspektivy>.

114. Сирота З. М. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя музики у процесі взаємодії різних видів художньої діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 20. С. 62–69.

115. Скрипченко О.А., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія. Навч посібник, 2001. <http://medbib.in.ua/vikova-pedagogichna-psihologiya.html>

116. Словник української мови в 11 томах. Академічний тлумачний словник. Url: <http://sum.in.ua/>; <http://sum.in.ua/s/seredovyshhe/>

117. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ [Електронний ресурс]: *Технології розвитку інтелекту*. К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. Url: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc

118. Соколова Ольга Валеріївна. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутньої учителів музики і художньої культури : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика навчання музики і музичного виховання; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с.

119. Соломаха С. О. Психолого-педагогічні механізми розвитку художньоестетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін. *Наук. часопис Нац. пед. у-ту імені М. П. Драгоманова*. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2011. – Вип. 12 (17). – С. 11–16.

120. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

121. Сун Яньін. Музична освіта в Китайській народній республіці в другій половині ХХ ст. *Наукові збірки Львівської національної музичної академії імені М.В.Лисенка*: зб. наук. праць. Львів: ЛНМА імені М.В.Лисенка, 2014. Вип.32. С.71–80.

122. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. Дис.... канд.пед.наук. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання ; НПУ імені М.П.Драгоманова; К., 2019. 247 с.

123. Сяньюй Хуан. Система музикального образования в Китае. *Вестник СПбГУКИ* · № 2 (11) · 2012. С. 155 – 159.

124. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.

125. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении. К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

126. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія / О.І. Локшина, О.З.Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик ; за заг. ред. О.І. Локшиної. [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с. Url: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-13.pdf>

127. Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко та ін.; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.

128. Типові освітні програми (наказ МОН України від 21.03.2018 № 268) - [Електронний ресурс]. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-ta-navchalnih-program-dlya-1-2-h-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

129. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мистецтвознавства : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури». К. : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2009. 44 с.

130. У Хуань. Китайская художественная песня: история и теория жанра.: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: 17.00.03. Харьков, 2016. 231 с.

131. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. ; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ : БДПУ, 2013. 340 с.

132. Федоришин, В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» ; К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 46 с.

133. Філософський енциклопедичний словник / Шинкарук В. І. [та ін.]. – Київ : Абрис, 2002. 742 с.

134. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посібник для вчителя / Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін. ; за наук. ред. Л. Масол. К. : Педагогічна думка, 2010. 232 с.

135. Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час : монографія / О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко, С. А. Ничкало, І. С. Денисюк; за ред. О. А. Комаровської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 144 с.

136. Хоу Цзянь. Художественный мир китайской народной оперы. Луцьк: Твердиня, 2010. 100 с.

137. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю : дис. ... канд.пед.наук : 13.00.02– Теорія та методика музичного навчання / НПУ ім. М. П. Драгоманова.К., 2017. 233 с.

138. Цвих В.Ф. Соціальний діалог: основні підходи до визначення / В. Ф. Цвих, Д. В. Неліпа. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2006. С. 182–185.

139. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака. *Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2008. № 3. С. 73-76.

140. Цзоу Ся. Репрезентация детской песни в художественной культуре Китая XX-начала XXI века: автореф. ... кандидата искусствоведения. 17.00.09 – Теория и история искусства. Минск, 2014. 26 с.

141. Цзо Цзячжень. Эмоциональная выразительность в китайском народном танце. *Мир науки, культуры, образования*. № 5 (66) 2017. С.201-204. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-vyrazitelnost-v-kitayskom-narodnom-tantse>

142. Цзюань Сунь. Юаньская драма и ее роль в становлении музыкального театра Китая. *Вісник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў*. 2009. № 1 (11). С. С. 83-87. (Тэорыя і гісторыя мастацтва).

143. Цимбалару А.Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи: навч.-метод. посібник. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

144. Цяо Чжи. Китайські народні традиції в музичному навчанні учнів в Україні/ Цяо Чжи, О.Комаровська. *Мистецтво та освіта*. 2017. № 4.С. 6-10.

145. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 20 с.

146. Чжан Юйтун, Сюй Вань Линь. Китайский народный танец как средство приобщения к великой китайской культуре. *Мир науки, культуры, образования*. № 5 (66) 2017. С.206-207.

147. Чжоу Чженьюй. Роль композиторів у становленні хорової культури Китаю. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика* (м. Ужгород, 23-24 червня 2017 р.). Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2017. <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/23june2017/8.pdf>

148. Чжоу Шэннань. Развитие общего музыкального образования в Китае (1950–2014 гг.) : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Минск, 2018. 20 с.

149. Чжоу Юнь. Історичні передумови та сучасні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в КНР. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип.55(108). 2017 . С. 18-23.

150. Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Спеціальність 011 освітні. Педагогічні науки, галузь знань 01Освіта/Педагогіка. Харківський національний педагогічний ун-т імені Г.С.Сковороди. Харків, 2020. 230 с.

151. Чжуан Яньюй. Бальные танцы в системе дополнительного образования школьников. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 5 (66). С.204-205.

152. Шаренкова Т.А. Современное образование в КНР. Чита: ЧитГТУ, 2006. 136 с.

153. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 354 с.

154. Шевченко, Г. П. Культура і мистецтво в ідеалотворенні особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 294–304.

155. Шевченко Г. П. Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности как необходимое условие формирования ее культуры. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. 9. 2013. P. 149–155.

156. Щолокова О. П. Концепція художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Мистецтво і освіта* : зб. наук.пр.2001.Вип. 6. С. 161-169.

157. Юй Фей Проблеми організації мистецької освіти в сучасному Китаї // Історія педагогічної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Випуск 6. Частина 2. 336 с.

158. Юсов, Б. П. Эстетическое развитие как интегрированный фактор духовного формирования личности. Комплексное полихудожественное развитие школьников. М., 1994. Вып. 3. С. 8– 27.

159. Яківчук Г. В. Актуалізація полікультурного виховання школярів засобами українських традицій та фольклору. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 147-151.

160. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. МПб, 2009. 161 с.

161. Ян Бохуа. Формирование музыкально-образовательной системы в школах Китая: первые учебные программы. *Изв. Рос. гос. пед. унта*. 2008. № 74. С. 306-309.

162. Янь Цзянань Национальные традиции в творчестве китайского композитора Сюй Чанцзюня. Автореф....канд.искусствоведения. 17.00.02. музыкальное искусство.М. 2020. 203 с.

163. Яшкова А.Н., Сухарева Н.Ф. Вікова психологія. 2009. Електронний ресурс. <http://medbib.in.ua/vozrastnaya-psihiologiya774.html>

Англійською і китайською мовами

164. Arts education in Ukraine: building creative capacities for the 21th century : Analytical Report. Scientific publication in Ukrainian, Russian and English languages / L. M. Masol, O. V. Bazeliuk, O. A. Komarovska, V. G. Muromets, V. V. Ragozina ; under the scientific editorship of L. M. Masol. К. : Aura Books, 2012. 240 pgs., il.

165. Frunza Sandu (2018). Philosophical Counseling and the Practices of Dialogue in a World Built on Communication. *Postmodern Openings*, Vol. 9, Issue 3, 1–19. <https://doi.org/10.18662/po/33>

166. Holinska T., Komarovska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., Strohal T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Vol. 22, Issue: 5, 1–6.

167. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) A Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. 67 p.

168. Martin Cr. G. Discovering the east of China: Chinese music in Elementary School. 2019. URL: <https://folkways.si.edu/discovering-east-china-elementary-school/lullaby-vocal-outdoor-solo-programmatic/music/tools-for-teaching/smithsonian> (дата звернення: 25.07.2021).

169. Mozgalova, N. G., Baranovska, I. G., **Hlazunova, I. K.**, Mikhalishen, A. V., & Kazmirchuk, N. S. (2021). Methodological foundations of soft skills of musical art teachers in pedagogical institutions of higher education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 317- 327. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1355> Scopus.

170. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.

171. Sait Ministerstva osvity KNR [Site of Ministry of education of the People's Republic of China]. Retrieved from <http://www.moe.gov.cn> (in Chinese)

172. The Culture of China. *Understanding China* / ed. by Kathleen Kuiper. – New York : Britannica Educational Publishing, 2010. 300 p.

173. Wang Victor C. X. Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China / Victor C. X. Wang, Peter Kreysa // *The Journal of Educators Online*. – 2006 (January). – Vol. 3, № 1. – P. 1–25.

174. World Education Forum. (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>

175. Ван Юн И. Китайское музыкальное образование новой эпохи: 1840-1949. Сборник документов и материалов. Шанхай, 1999. 248 с. (кит.мов.)

176. Ян, Инь Лю. Історія китайської музики / Ян Инь Лю. – Шанхай, 1983. – С. 5–11. (кит. мов.).

177. Лі Дань На. Карл Орф, теорія освіти і практика. Шанхай, 2002. 302 с. (кит. мов.)

178. Лю Лан. Музичне виховання Конфуція і смисл його музичної естетики. *Мистецтво музики*. № 2. Пекін, 1991. С. 34–54. (кит. мов.).

179. Сайт Міністерства освіти КНР. Режим доступу: <http://www.moe.gov.cn>

180. Сунь Цзинань. Летопись китайского музыкального образования в период новой истории 1840-2000 гг. Шаньдун, 2004 г. 609 с. (кит. мов.)

181. Цзіннь Я Вень. Методика музичної освіти, новий курс у початковій школі. Пекін.2003. 275 с. (кит. мов.)

182. Яо Сиюань. Музична освіта. Пекін, Вид-во Пекінського університету, 1992. 197 с. (кит.мов.)

183. 费娟 Rudenko Iraida

(鲁登科·伊拉达) 2国高等美术的教学方法, , 文渊, 北京, 2023, 191–193.

(ISSN2096-6288) (Фей Цюань, Руденко І. В., Методика навчання образотворчого мистецтва в Китаї. Пекін, 2023. С. 191–193) (кит.мов.)

Офіційні сайти закладів вищої освіти в Україні

184. Офіційна сторінка сайту Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського <https://vspu.edu.ua/?p=education6>

185. Офіційна сторінка сайту Дрогобицького педагогічного університету ім.І.Франка <https://dsru.edu.ua/pedagogical/>

186. Офіційна сторінка сайту Житомирського державного університету імені Івана Франка <https://zu.edu.ua/pedfak.html>
187. Офіційна сторінка сайту Ізмаїльського державного гуманітарного університету <http://idgu.edu.ua/faculties/pedfak>
188. Офіційна сторінка сайту Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка <https://ped.kpnu.edu.ua/>
189. Офіційна сторінка сайту Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського <http://psp.mdu.edu.ua/>
190. Офіційна сторінка сайту Мукачівського державного університету <https://humanities.msu.edu.ua/dpmera-2/>
191. Офіційна сторінка сайту Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського <https://pdu.edu.ua/instituti-skr/28-kafedri/institut-mistetstv/fakultet-muzichnoji-ta-khoreografichnoji-osviti/kafedra-muzichnogo-mistetstva-i-khoreografiji>
192. Офіційна сторінка сайту Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка http://eduart.pnpu.edu.ua/?_ga=2.36281763.2013995788.1696660017-1914613211.1696660017&_gl=1%2A1fqqq7u%2A_ga%2AMTkxNDYxMzIxMS4xNjk2NjYwMDE3%2A_ga_YNCFB0RSCC%2AMTY5NjY2MDAxNi4xLjAuMTY5NjY2MDAxNi4wLjAuMA..%2A_ga_DCBTN394MP%2AMTY5NjY2MDAxNi4xLjAuMTY5NjY2MDAxNi4wLjAuMA
193. Офіційна сторінка сайту Рівненського державного гуманітарного університету <https://hudped.rshu.edu.ua/category/kafedri/>
194. Офіційна сторінка сайту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки <https://vnu.edu.ua/uk/faculties-and-institutions/fakultet-kultury-i-mystetstv>
195. Офіційна сторінка сайту Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка <https://tnpu.edu.ua/faculty/Instytutmystectw/index.php>

196. Офіційна сторінка сайту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини <https://mpf.udpu.edu.ua/osvitni-prohramy/>
197. Офіційна сторінка сайту Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди <http://hnpu.edu.ua/uk/division/fakultet-mystectv>
198. Офіційна сторінка сайту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича <http://webchnunew.kl.com.ua/%d1%81%d0%b8%d0%bb%d0%b0%d0%b1%d1%83%d1%81%d0%b8-%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b8%d1%85-%d0%b4%d0%b8%d1%81%d1%86%d0%b8%d0%bf%d0%bb%d1%96%d0%bd/>

ДОДАТКИ

Додаток А

**Якості майбутнього вчителя музики, розвиток яких сприяє
підготовленості до навчання мистецтва в художньо-освітньому середовищі
школи**

Групи якостей	Зміст групи якостей
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНІ	<p>що відображають музичну і загальномистецьку обізнаність учителів музики:</p> <ul style="list-style-type: none"> - музичну і загальнохудожню ерудицію, - міру освоєння і розуміння мови різних видів мистецтва, - розвиненість емоційного прийняття творів різних видів мистецтва поряд з музикою, - мотивацію до постійного розширення й збагачування багажу вражень стосовно рідного мистецтва та мистецтва інших національних культур і процесів тощо
	<p>що демонструють усвідомлення вчителями музики</p> <ul style="list-style-type: none"> - зв'язку музичного мистецтва з життям, - мистецтва загалом – з життям як джерелом художніх образів; -націленість на самоформування комплексу ключових компетентностей і оволодіння технологіями його формування в учнів через мистецтво
	<p>що відображають ціннісне (шанобливе) ставлення до мистецтва різних національних культур.</p>
МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНІ	<p>що відображають</p> <ul style="list-style-type: none"> - рівень виконавської музикантської майстерності; - здатність ілюстрування бесід про мистецтво з учнями на уроках та в позаурочний час
	<p>що відображають</p> <ul style="list-style-type: none"> - загальнотеоретичну музикантську підготовленість – орієнтування в історико-культурних закономірностях і процесах музичної творчості, зокрема сучасної, необхідне для цього оволодіння музично-теоретичними знаннями та вміннями, - володіння способами їх застосування як у власній музикантській творчості, так і в діалозі з учнями
	<p>що відображають</p> <ul style="list-style-type: none"> - практичне ознайомлення з елементарними техніками та

	<p>методиками практично-творчої діяльності в інших мистецтвах – графіці, живописі, ліпленні, декоративно-ужитковому, театральному, фото, дизайні тощо.</p>
	<p>що відображають</p> <ul style="list-style-type: none"> - володіння вчителем загально педагогічними знаннями та вміннями їх проєктувати на організацію мистецької діяльності учнів: - застосування методик і технологій на уроці, володіння методами моніторингу досягнень учнів тощо - методиками організації позаурочної діяльності
ОСОБИСТІСНІ	<p>що відображають розвиненість емоційної сфери і</p> <ul style="list-style-type: none"> - вмотивованість до художнього пізнання впродовж життя, самоформування художньо-ціннісної сфери, необхідної для успішної самореалізації у професії; - здатність до рефлексії і до саморефлексії
	<p>що засвідчують</p> <ul style="list-style-type: none"> - особистісну мобільність учителів музики, зокрема оволодіння художньо-педагогічними та цифровими технологіями і способами здобуття, обробки, відбору й оцінювання інформації про музичне та інші види мистецтва з різних джерел;
	<p>що демонструють</p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність до діалогу і дискусії, - толерантного спілкування з учнями різного віку щодо мистецтва

Приклади діагностувального завдання на «впізнання» музичних творів
за нотним текстом

Завдання: назвати твір і автора, правильно вказати жанр

№ 1



№ 2

Musical score for exercise № 2, titled "Andantino.". The score is in 3/4 time and features a slow tempo. The right hand plays a melody with a "p dolce" (piano dolce) dynamic marking. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The piece is characterized by its gentle and lyrical character.

№ 3

Внем_ля и - ме - ни е - го, тро - пер
 Sa - ro no - me che il mio cor fe - sti

всю ме - ня обь - ял, я не зна - ю, от - че -
 pri - mo pal - pi - tar, le de - li - cie del - i'a -

- го мне весь мир ми - ле - е стал! Чуд - ных
 - тор mi dei sem - ro гаш - тем - tar! Col pen -

№ 4

Allegro molto moderato $\text{♩} = 54$

solo *pp* poco rit.

a tempo string. a tempo

12 tutti *mp* solo

12 *pp* *mf* *pp* *mf* *pp* *mf*

27 *rit.* *mf* *pp* *mf* *pp* *mf*

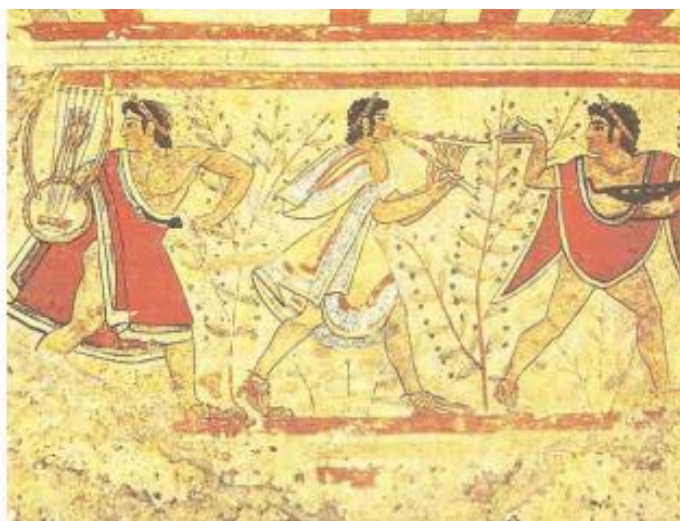
www.virtualbestmusic.com

1

Діагностувальні завдання на етапі констатувального експерименту



Фреска Скоморохи. Собор Софії Київської



Зображення музикантів на античних фресках



Трубадури в Західній Європі. Мініатюра 13 ст.

Завдання, розроблені учасниками експерименту**для навчання мистецтва учнів 8-9-х класів**

№ 1

Варіант 1

- 1) Скласти розповідь про те, яка музика «виконується» на картинах
- 2) Інсценізувати розповідь (з уявними школярами - з однокурсниками).
- 3) Дати режисерські поради для влаштування шкільного театралізованого дійства.



1 – Невідомий художник. Франц Йозеф Гайдн дирижує струнним квартетом;
2 – Ебенейзер Кроуфорд. Вольфганг Амадей Моцарт і його батько Леопольд займаються музикою

Варіант 2. «Музичний живопис» (влаштувати виставу зображень музичних інструментів у живописі).



Ян Моленар Дует

Лоренцо Коста Концерт

Невідомий майстер XXVI ст. Три музикантки

Гентський віттар. Фрагменти. Брати Ян і Хуберт ван Ейки

Караваджо Лютніст

№ 2.«Ave Maria» в музиці і живопису»

Скласти перелік музичних творів і дібрати твори живопису, скульптури тощо.

Складений студентами перелік:

Дж. Каччіні Ave Maria

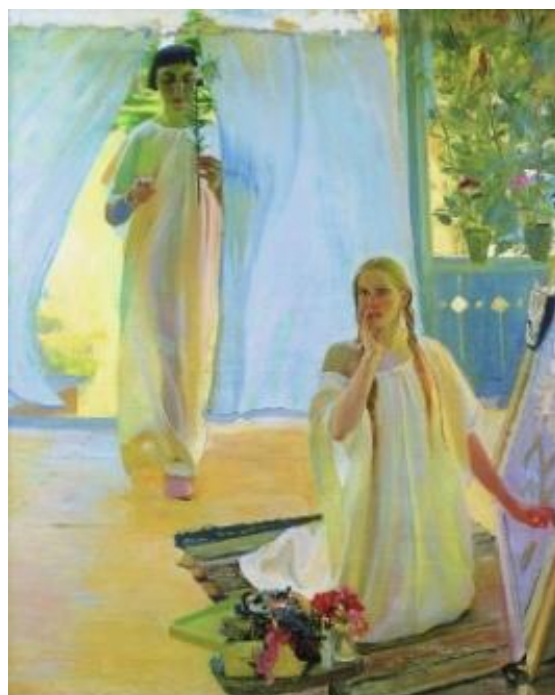
Й.С.Бах – Ш.Гуно Ave Maria

Ф.Шуберт Ave Maria

Доніцетті Г. Ave Maria

Ц.Франк Panis angelicus

Д.Бортнянський Ave Maria



Доменіко Беккафумі 1545 р.

Ботічеллі Благовіщення. 1489

Донателло. Благовіщення. Вівтар Кавальканті

О.Мурашко. Благовіщення.

№ 4 Карлів міст через Влтаву. До вивчення симфонічної поеми Б.Сметани «Влтава»



Родрігес Хосе. Вид на Карлів міст на заході сонця

Родрігес Хосе. Карлів міст. Легенди старої Праги



Гравюра 1606 року. Краєвид Карлового мосту в Празі.

Шимон Франтішек. Мешканці Праги на Карловому мосту взимку. Офорт.

Публікації за темою дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

3. Юе Їн, Чжоу Тінтін, «Країна усмішок»: китайський сюжет на оперетковій сцені. *Мистецтво та освіта*. № 3 (109). 2023. С. 17–21. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-17-21](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-17-21)
4. Юе Їн. Методичні передумови підготовки учителів музики до навчання школярів мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії* зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка 2022. Вип 26. С. 183-193. DOI: 10.33989/2226-4051.2022.26.273179
5. Юе Їн. Особливості навчання мистецтва школярів у Китаї: орієнтири для підготовки вчителів музики. *Мистецтво та освіта*. 2021 № 4. С. 6-11. DOI [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4\(102\)-6-11](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2021-4(102)-6-11)
6. Юе Їн. Потенціал освітнього середовища закладу як орієнтир підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва школярів. *Молодь і ринок*. № 6-7 (214-215) червень-липень 2023. С. 182-187. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287893>

Стаття в зарубіжному виданні

7. Yue Ying, Komarovska O. Content and organizational preconditions of training future Music teachers for teaching Art to schoolchildren. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2023. Vol. 12. No. 1. (January/March). С. 101–110.
DOI: 10.32370/IA_2023_03_11

Статті у збірниках наукових праць, що додатково засвідчують апробацію результатів дослідження

8. Юе Їн. Предпосылки подготовки учителя музыки к обучению искусству школьников. *XII-е Боранбаевские чтения: цифровизация и устойчивое развитие университетского образования в честь 25-летия КАЗНУИ*. Матер.

Межд.науч.-практ. конф. Казахского национального университета искусств. – Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2023.- 300 с. С.68-73.

9. Ює Їн. Навчально-мистецька діяльність учнів в Україні та Китаї. *Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання.*

Матеріали всеукраїнського симпозіуму-практикуму 26 травня 2021 року. Біла Церква, 2021. С.106-108.

Відомості про апробацію результатів дисертації на наукових і науково-методичних заходах

№	Назва заходу	Дата, місце проведення	Форма участі
Закордонні			
1	XII Міжнародні Боранбаївські читання «Цифровізація та сталий розвиток університетської освіти на честь 25-річчя КАЗНУМ» (Казахстан, Астана, 2023);	Астана, Казахстан, Казахський національний університет мистецтв, 2023	Заочна, публікація статті
Міжнародні в Україні			
2-3	Міжнародна науково-практична конференція «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ, 2021, 2022);	Київ, 2021, 2022	Доповідь
4	Міжнародна науково-практична конференція «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології»	Київ, 2022	Доповідь
5-7	VII, VIII, IX Міжнародні науково-практичні конференції «Теоретико-методологічні аспекти мистецької	Умань, 2020, 2021, 2022	Доповіді

	освіти: здобутки, проблеми та перспективи		
8	VII міжнародна науково-практична конференція «Молодь, освіта, наука та мистецтво»	Умань, 2021	Доповідь
9-10	Міжнародні педагогічні читання пам'яті професора О.П.Рудницької «Неперервна педагогічна освіта XXI століття: досвід, інновації, тенденції»	Київ, 2020, 2022	Доповідь, публікація статті
Всеукраїнські			
11-12	Всеукраїнська науково-практична конференція «Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді.	Київ, Біла Церква, 2020, 2022	Доповідь
13	Всеукраїнський симпозіум «Розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді як чинник її соціального зростання»	Біла Церква, 2021	Доповідь, публікація тез



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
 вул. Прокурорського виступів, 139, м. Хмельницький, 29013,
 тел. факс: (0382) 72-09-23, 65-65-32, тел.: 79-53-53, 79-59-45
 E-mail: academy@ukr.net Код ЄДРПОУ 0218872

Від 18.07.2023 № 360 на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему
 «Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в
 художньо-освітньому середовищі школи» (Спеціальність 014 Середня освіта (Музичне

мистецтво)

Автор Юе Ін

Дослідження Юе Ін було представлено комплексні методичні матеріали (методи, форми, система творчих завдань) з проблеми підготовки майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи.

Надані методичні матеріали впроваджувались у процес підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме під час організації пошуково-методичної діяльності, педагогічної практики, підготовки до концертних виступів тощо.

Студенти і викладачі ознайомилися і обговорювали теоретичні положення дослідження стосовно механізмів функціонування в закладі художньо-освітнього середовища, діалогічного і суб'єктного підходів до його створення, вимог сучасної мистецької освіти до інтегрованого навчання, що разом висуває вимоги і до змісту фахової підготовки сучасного вчителя музики як вчителя мистецтва.

Юе Ін було проведено бесіду про особливості і зміст підготовки вчителів музики в Китаї.

Контрольне змірювання підготовленості майбутніх педагогів-музикантів до діяльності в спрогнозованому художньо-освітньому середовищі школи за запропонованими Юе Ін критеріями і показниками підтвердило позитивну динаміку досліджуваної якості, насамперед йдеться про набуття знань про феномен художньо-освітнього середовища, та поглиблення усвідомленого ставлення до майбутньої професії тощо.

Надані матеріали та результати впровадження були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти (протокол № 10 від 15.05. 2023 року).

Ректор



Ірина ШОРОБУРА



**ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
Комунальний заклад вищої освіти
«Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського»**

22000, Вінницька обл., м. Бар, вулиця Михайла Грушевського, 1, заст.: код 02904160, код 04041, факс 2-12-70, код 2-44-31, 2-12-70
E-mail: bar_bpo_01@ukr.net

10.07.2023 р. № 01-09/171

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ює Ін на тему
«Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в
художньо-освітньому середовищі школи»
(Спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво))

У процесі роботи над дослідженням дисертанткою Ює Ін було розроблено теоретичні і методичні засади (педагогічні підходи, умови та методика) підготовки студентів-музикантів до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-освітньому середовищі школи.

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями дисертації, зокрема з тими, що стосуються сутності і педагогічних механізмів художньо-освітнього середовища, вимог сучасної мистецької освіти в Україні до інтегрального навчання, що вимагає відповідних знань, умінь та компетентностей від сучасного педагога і має позначатись на процесі його фахової підготовки. Проведено бесіду щодо особливості такої підготовки в Китаї.

Розроблені методичні засади впроваджено у процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), а саме під час організації їхньої пошуково-методичної діяльності, педагогічної практики, підготовки до концертних виступів.

Як результат впровадження результатів експериментального дослідження зафіксовано позитивну динаміку в змісті і рівнях підготовленості здобувачів освіти до діяльності в художньо-освітньому середовищі, мотивації до практичного застосування набутого досвіду, усвідомленні власного ставлення до майбутньої професії, мотивації.

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри мистецьких дисциплін (протокол №9 від 10.04.2023 р.) підтвердило ефективність розробленої методики, що дає підстави рекомендувати її для впровадження у навчальний процес вищої музично-педагогічної освіти.

Директор

Завідувач кафедри
мистецьких дисциплін



Савук Петро

ГудГанна



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24, факс (0362) 62-03-56
 E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

11.07.2023 № 01-12/21

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Ює Ін
 «Підготовка майбутніх учителів музики до навчання мистецтва старших підлітків в
 художньо-освітньому середовищі школи» (Спеціальність 014 Середня освіта (музичне
 мистецтво))

Для впровадження дисертаційного Ює Ін було представлено комплексні методичні
 матеріали (методи, форми, система творчих завдань) з проблеми підготовки
 студентів-музикантів до навчання мистецтва старших підлітків в художньо-
 освітньому середовищі школи.

Здобувачів освіти було ознайомлено також з теоретичними положеннями
 дисертації щодо сутності і педагогічних механізмів художньо-освітнього середовища,
 вимог сучасної мистецької освіти в Україні до інтегрального навчання, що вимагає
 відповідної підготовленості сучасного педагога-музиканта як вчителя мистецтва,
 педагогічних умов такої підготовки. Проведено ознайомлювальну бесіду щодо
 особливостей підготовки вчителів музики в Китаї.

Розроблені методичні матеріали впроваджено у процес підготовки бакалаврів
 спеціальності 014 (Середня освіта, Музичне мистецтво), а саме під час організації
 їхньої пошуково-методичної діяльності, педагогічної практики, підготовки до
 концертних виступів тощо.

Як результат впровадження результатів експериментального дослідження
 зафіксовано позитивну динаміку підготовленості здобувачів освіти до діяльності в
 художньо-освітньому середовищі за усіма критеріями і показниками, посилення
 мотивації до застосування набутого досвіду під час педагогічної практики,
 усвідомлення власного ставлення до майбутньої професії, мотивації

Представлені матеріали були схвалені під час обговорення на засіданні кафедри
 історії, теорії музики та методики музичного виховання (протокол № 7 від 28.07.2023
 року).

Ректор

Заступник кафедри історії, теорії
 музики та методики музичного
 виховання, к.п.н., доцент



Руслан ПОСТОЛОВСЬКИЙ

Тетяна КРИЖАНОВСЬКА