МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦЯНЬ ЛУН

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

ДИСЕРТАЦІЯ

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

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

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

Цянь Лун Цянь Лун

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

Київ - 2025

АНОТАЦІЯ

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

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.

Зміст анотації

У дисертації висвітлюється процес фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті підготовки до художньої взаємодії з учнями основної школи на основі опанування музичних зразків широкого культурного спектру. Робота дотична до проблематики досліджень закономірностей та процесів розвитку мистецької комунікації, діалогових взаємин, розвитку творчої особистості мистецькими засобами і тому має більш широку сферу застосування в педагогічній науці.

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

У контексті даної проблематики готовність майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями є важливою умовою реалізації мети мистецької освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, що полягає у цілісному розвитку творчої особистості учня та розкриття його креативного потенціалу у процесі вивчення національних та світових мистецьких надбань; формування предметних компетентностей, необхідних для художнього самовираження тощо.

У даному дослідженні *художня взаємодія* визначається як процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу суб'єктів під час спільної

художньої діяльності, результатом якого є опанування мистецьких зразків, набуття загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної сутності творів мистецтва.

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

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

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

Аксіологічний підхід забезпечує формування в майбутніх учителів системи цінностей (загальнолюдських, особистісних, професійних), *культурологічний* обумовлює необхідність пізнання студентами досягнень культури, розуміння специфіки кожного з видів мистецтва та стильових особливостей музичних творів; *герменевтичний* орієнтує на виявлення засобів розуміння художнього образу, на пошук ефективних методів його інтерпретації; *суб'єктний підхід* обумовлює гармонійний розвиток індивідуальних і мистецько-освітніх якостей учасників взаємодії; *діяльнісний підхід* передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчості з учнями за допомогою включення їх у різні види мистецьких дій;

діалогічний підхід надає розуміння важливості спільної художньої діяльності з позицій рівноправного партнерства; *синергетичний підхід* розкриває нелінійний характер процесу формування зазначеної готовності, характеризується відкритістю художньо-педагогічного спілкування.

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

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

Спроєктована в дослідженні *організаційно-методична модель* формування в майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку має прогностичну перспективу, відображає визначений педагогічний об'єкт з його структурно-функціональними властивостями й вираженими методичними вимогами і представляє собою взаємозумовлені та об'єднані в цілісну структуру складники (орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний).

У роботі схарактеризовано критеріальну базу дослідження, на основі якої визначається міра мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку (мотиваційно-ціннісний критерій);

ступінь усвідомлення та засвоєння майбутніми педагогами-музикантами загальних теоретичних і методичних знань (пізнавально-оцінний критерій); здатність до оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативних умінь (комунікативно-експресивний критерій); ступінь розкриття продуктивно-творчих можливостей учасників взаємодії (творчо-активізаційний критерій), а також їх спроможність до регулювання власної поведінки у процесі художнього спілкування (рефлексивно-коригувальний критерій).

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

У процесі проведення формувального експерименту підтверджено, що досягнення результативності процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ефективно забезпечується шляхом застосування методів *стимулювально-проєктивного блоку* (метод заохочення до сприймання музики, метод бесіди і аналізу вражень, метод проблемних завдань, рефлексивних запитань); *пізнавально-адаптивного блоку (*інтерактивні, ігрові та евристичні методи у вигляді дискусії, діалогу, полілогу, евристичної бесіди, «круглого столу», «мозкового штурму», «колекції вражень», «портфоліо» вчителя, «методичної скарбнички»); *рефлексивно-результативного блоку (*метод проєктів, творчої розробки оригінальних моделей уроків, презентації, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень тощо).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Інноваційні технології в мистецькій освіті», «Педагогіка мистецтва».

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

Основні наукові результати дослідження висвітлено у працях автора

Статті у фахових виданнях України (категорія Б)

1. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 23 (179) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. 152 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 134–140. https://doi.org/10.58407/visnik.232323

2. Цянь Лун. Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – № 2. – 168 с. https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/ DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2024-PP-2-108-118

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

Стаття у зарубіжному виданні

4. Qian Long. The Features of Leading a Pupil Music Collective in the Context of Artistic Interaction Цянь Лун. Особливості керівництва учнівським музичним

колективом у контексті художньо взаємодії. // Intellectual Archive. Volume 12.Number 4. Toronto, October-December 2023. P. 68 – 77.

DOI: 10.32370/IA_2023_12_7

Праці апробаційного характеру

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

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

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

ABSTRACT

Qian Long. Formation of Future Music Teachers' Readiness for Artistic Interaction with Teenage Learners. – Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 014 Secondary Education (Music Arts) – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Kyiv, 2026.

Content of the Abstract

The dissertation highlights the process of professional training of future music teachers in the context of preparing them for artistic interaction with teenage learners,

based on the mastery of musical works representing a broad cultural spectrum. The study addresses issues related to research on the regularities and processes of the development of artistic communication, dialogic interaction, and the formation of a creative personality through music, and therefore has a broader field of application within academic research.

The preparation of future music teachers for artistic interaction with teenage learners is regarded as an integral and multidimensional component of professional training and as an integrative form of artistic and pedagogical activity, which is tested and validated during teaching practice through direct interaction with learners.

In the present study, *artistic interaction* is defined as a process of direct or mediated mutual influence between subjects in the course of joint artistic activity, the outcome of which is the mastery of humanity's artistic heritage, the "discovery" and assimilation of universal, national, and personal values, as well as the formation of experience in emotionally evaluative comprehension of the aesthetic essence of works of art.

The formation of readiness of future music teachers for artistic interaction with teenage learners is regarded as a professionally significant integral personal quality that determines the ability of prospective educators to engage in collective artistic communication aimed at realising the educational and developmental potential of music art within organisational and communicative activities focused on the creative development of learners.

Taking into account the content and purpose of music-pedagogical activity, the structure of readiness of future music teachers for artistic interaction with teenage learners represents an integrative integrity comprising motivational, cognitive, communicative, creative, and reflective components.

The identification of methodological approaches to the formation of readiness of future music teachers for artistic interaction with teenage learners—namely axiological, culturological, hermeneutic, subject-centred, activity-based, dialogic, and synergetic—rests on their understanding as a system of fundamental theoretical

guidelines for the research and determines the overall goal and strategy of action in the field of arts education.

The axiological approach ensures the formation of a system of values in future teachers (universal human, personal, and professional); *the culturological approach* presupposes the need for students to become acquainted with cultural achievements and to understand the specificity of each art form as well as the artistic and stylistic features of musical works; *the hermeneutic approach* focuses on identifying the means of comprehending the artistic image and on searching for effective methods of its interpretation; *the subject-centred approach* determines the harmonious development of the individual and arts-educational qualities of the participants in interaction; *the activity-based approach* involves students' mastery of the content and methods of organising a co-creative type of interaction with learners through their involvement in various forms of artistic activity; *the dialogic approach* provides an understanding of the importance of joint artistic activity from the standpoint of equal partnership; *the synergetic approach* reveals the non-linear nature of the process of forming the specified readiness and is characterised by the openness of artistic and pedagogical communication.

The conceptual foundation for the formation of readiness of future music teachers for artistic interaction with teenage learners is constituted by the developed and substantiated principles, namely: personal and professional orientation, integrativity, encouragement of artistic and creative self-expression, equal partnership in dialogue, positive emotional contact, and reflexivity.

The formation of the investigated readiness in future music teachers is ensured by a set of *pedagogical conditions*, namely: *the creation* of an emotionally supportive arts-educational environment aimed at motivating future teachers towards artistic interaction with teenage learners; *strengthening* the integration and value-oriented focus of the content of professionally oriented disciplines on the cognition of music art; activation of students' capacity for emotional and volitional self-regulation through the use of interactive teaching methods; *ensuring* subject–subject communication in the artistic and creative process; and *encouraging* students' self-

determination and self-improvement on the basis of mastering techniques of reflective action.

The organisational and methodological model designed in the study for the formation of readiness in future teachers for artistic interaction with teenage learners has a predictive perspective, reflects the defined pedagogical object with its structural-functional properties and explicit methodological requirements, and represents interrelated components unified into an integral structure (goal-orienting, content-process, and control-result components).

The study characterises the criteria-based framework, on the basis of which the following are determined: the degree of students' motivational orientation towards artistic interaction with teenage learners (motivational-value criterion); the level of awareness and mastery by future music educators of general theoretical and methodological knowledge (cognitive-evaluative criterion); the ability of future teachers to acquire a set of communicative skills (communicative-expressive criterion); the extent of the participants' productive and creative potential (creative-activational criterion); as well as their capacity to regulate their own behaviour during artistic communication (reflective-corrective criterion).

The author modelled the levels of readiness formation in future music teachers for artistic interaction with teenage learners (high, medium, low), developed a methodology for organising the experimental study (motivational, cognitive, and outcome stages) and described its course, carried out an evaluation of the research results, and summarised the findings of the experimental work.

In the course of the formative experiment, it was confirmed that achieving effectiveness in the process of forming readiness in future music teachers for artistic interaction with teenage learners is efficiently ensured through the application of methods from *the stimulative-projective block* (such as encouraging music perception, discussion and analysis of impressions, problem-based tasks, and reflective questioning), *the cognitive-adaptive block* (including interactive, game-based, and heuristic methods in the form of discussions, dialogues, polylogues, heuristic conversations, round tables, brainstorming, collections of impressions,

teacher portfolios, and methodological treasure chests), and *the reflective-outcome block* (such as project methods, creative development of original lesson models, presentations, and reflective diagnostics of one's own actions and achievements).

The results of the formative experiment, based on diagnostic assessments, made it possible to record significant positive changes in both the quantitative and qualitative characteristics of the readiness levels of students in the experimental groups (compared to the control groups) for artistic interaction with teenage learners. This confirmed the effectiveness of the developed methodology.

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

– a comprehensive analysis of the scientific problem of forming readiness in future music teachers for artistic interaction with teenage learners has been carried out;

– the concept of *"readiness of future music teachers for artistic interaction with teenage learners"* has been introduced into scholarly discourse, and its essence and content have been defined as a professionally significant integral personal quality of a prospective music educator;

– criteria and indicators have been identified that allow the levels of readiness formation in future music teachers for artistic interaction with teenage learners to be characterised as a necessary professional quality;

– an organisational and methodological model has been developed, and a methodology for forming readiness in future music teachers for artistic interaction with teenage learners has been experimentally tested,

The essence of the concepts of "artistic interaction" and "emotionally supportive arts-educational environment" *has been clarified.*

In addition, the theoretical foundations and practical conditions for improving the professional training of future music teachers in the field of artistic communication *have been further developed.*

The practical significance of the study lies in the development and implementation within the professional training system of diagnostic tools and

scientific-methodological support for the process of forming readiness in future music teachers for artistic interaction with teenage learners. The materials of the dissertation can be used in the development of educational and methodological manuals, curricula, and methodological recommendations on organising artistic interaction with students, as well as for updating the content of educational components such as Introduction to the Specialty, Methods of Music Education, Methods of Teaching the Integrated Course "Art", Innovative Technologies in Arts Education, and Art Pedagogy.

Keywords: Future music teachers, teenage learners, artistic interaction, readiness for artistic interaction, professional training, musical work, stepwise methodology, teaching practice.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ……..2

ЗМІСТ……..14

ВСТУП……..16

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1.Художня взаємодія учасників мистецько-освітнього процесу як предмет науково-теоретичного аналізу.....24

1.2. Готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в структурі фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва ……44
Висновки до першого розділу……67

Список використаних джерел до першого розділу……..70

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Методологічні підходи та педагогічні принципи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку……79

2.2. Педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ……103

2.3. Обгрунтування організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ……122

Висновки до другого розділу…….....132

Список використаних джерел до другого розділу……..135

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку……142

3.2. Діагностика стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку……156

3.3. Експериментальна перевірка ефективності методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ……....177

Висновки до третього розділу…….....211

Список використаних джерел до третього розділу……216

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……..219

ДОДАТКИ…….....224

ВСТУП

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

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

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

Аналіз наукових праць вищезазначених учених дає підстави стверджувати, що вчені наголошують на важливості формування у студентів

уміння організовувати освітній процес, щоб викликати в учнів активне бажання спілкуватися з музикою, один з одним, потребу у високих естетичних почуттях і переживаннях, відчуття радості від спільної художньої взаємодії.

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

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

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

необхідних для художньо-творчого самовираження через музику; розкритті креативного потенціалу особистості [15].

Особливої актуальності проблема формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії набуває з учнями підліткового віку, який є сенситивним до розвитку мотиваційної, емоційно-вольової, пізнавальної, та комунікативної-творчої сфер особистості. У процесі спілкування як провідного виду діяльності учнів цього віку знаходять інтенсивного формування особистісні мотиви дій, смисли життя, ставлення до подій та соціокультурного середовища, засвоюються зразки поведінки, морально-еатетичні норми відносин, формуються музичні смаки, художні інтереси, музично-творчі здібності.

Суттєве зростання інтересу до проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку пояснюється вагомістю й необхідністю розв'язання низки комунікативних проблем освітнього процесу, зокрема налагоджування взаємин учнів між собою та вчителем, розвиток здатності підлітків до творчої активності, самовираження, самореалізації у різних видах мистецької діяльності, що робить цю проблему актуальною.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких ***завдань:***

1. Вивчити стан розробленості проблеми в науково-методичній літературі у контексті розкриття сутності, змісту та структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

2. Обґрунтувати методологічні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

3. Визначити педагогічні умови та розробити модель методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками.

4. Розробити критерії, показники та дослідити рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності.

5. Експериментально перевірити розроблену методику формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

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

– *емпіричні:* діагностичні (бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування, педагогічне спостереження, самооцінювання, експертне оцінювання) для вивчення досвіду підготовки студентів до художньої взаємодії з учнями, для виявлення та оцінювання рівнів сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії та педагогічний експеримент – для перевірки ефективності методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідної роботи доповідались на *міжнародних наукових конференціях*: VIII Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2021); IX Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського «Сучасна мистецька освіта» (Київ, 2022); І Міжнародна науково-практична конференція «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (Кропивницький, 2023); XXI Міжнародні мистецько-педагогічних читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції» (Київ, 2023); *на всеукраїнських наукових*

конференціях: III Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2022); IV Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2024); *на щорічних звітних* науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, студентів, аспірантів та докторантів УДУ імені Михайла Драгоманова (Київ, 2019 – 2025 р.р.).

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

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (усього 161 найменування, з них 8 іноземними мовами), 12 додатків. Основний зміст викладений на 192 сторінках, ілюстрований 2 рисунками та 15 таблицями. Загальний обсяг дисертації -245 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

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

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

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

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

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

Серед важливих питань організації та змісту музичного навчання є забезпечення ефективної взаємодії учасників мистецько-освітнього процесу: вчителя та учнів а також учнів між собою . Така взаємодія на уроках музичного мистецтва та у позаурочний час відбувається в таких формах як: художньо-педагогічне спілкування, мистецький діалог, спільна музично-пізнавальна та музично-творча діяльність, міжсуб'єктна взаємодія, музична співтворчість, художня інтерпретація музичного твору тощо.

Одним із провідних шляхів організації освітнього процесу в Стратегії «Нова українська школа» визначено педагогіку партнерства, що зумовлює посилення уваги до підготовки майбутніх педагогів-музикантів у контексті художньої взаємодії з учнями.

Діяльність вчителя музичного мистецтва визначається здатністю до співробітництва з учнями, до керівництва музичним розвитком школярів на уроках та у позаурочний час, до до організації дозвілля на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [19]. Співробітництво на уроках включає в себе різноманітні форми організації навчальної діяльності, спрямовані на розвиток умінь працювати в команді, комунікувати, взаємодіяти та спільно навчатися.

Взаємодія з учнями на уроках та в позаурочній діяльності є важливою умовою реалізації мети мистецької освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти, що полягає у цілісному розвитку особистості учня у процесі опанування художніх надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурних контактах; формування предметних компетентностей для самовираження та розкриття креативного потенціалу [15].

Як і всі інші види мистецтва, музика не може існувати поза комунікаційних зв'язків. Як поліфункціональне явище воно має великий вплив

на духовний розвиток особистості. Музика має художньо-комунікативну природу, виражає емоції, ідеї та думки, передаючи їх слухачам та дозволяючи людям спілкуватися на емоційному рівні. Таким чином, музика є засобом організації міжособистісних взаємин учасників художньої взаємодії.

У наукових джерелах неодноразово вказується на те, що «комунікативність музики – одна із специфічних її якостей, яка проявляється у здатності створити єдиний настрій, єдине поле, в якому люди мають можливість комунікувати – розуміти один одного, обмінюватися думками, почуттями, ділитися інформацією» [84]. Музика виступає формою концентрованої художньо оформленої комунікації, що знаходить прояв як в самому тексті музичних творів, так і у формах комунікування через інтерпретацію (вербальну, виконавську, рухову тощо).

Носієм художньої інформації у творах мистецтва є художній образ, у якому духовний зміст (думки, почуття, уявлення) відбиваються в конкретно-чуттєвій формі. Як зазначає О. Усатюк, «мистецтво звернено не до утилітарного використання і не до раціонального вивчення, а до переживання. адже у світі художніх образів людина повинна жити відповідно до того, як вона живе реально, але усвідомлюючи ілюзорність цього «світу», очищаючись духовно й естетично насолоджуючись тим, як вправно вона створена з матеріалу реального світу» [75].

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

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

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновки, що проблема підготовки майбутніх учителів до художніх взаємин з учнями зайшла відображення у дослідженнях провідних вчених музично-освітньої галузі. Наукові розробки даної проблематики торкаються проблем формування

художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики [22], комунікативної компетентності [53], здатності до співтворчості [59], здатності до співробітництва та співпраці [49; 60; 45].

Так, Т.Смирнова у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до партнерської співпраці, високо оцінювала її як найбільш впливову форму інтерактивної взаємодії учасників мистецько-освітнього процесу, як дієвий шлях підвищення особистісного розвитку студентів, розширення індивідуальних можливостей кожного та можливостей художньо-естетичного взаємозбагачення через оволодіння знаннями про професійні та особистісні якості своїх партнерів [67].

Суттєву увагу проблемі підготовки педагога-музиканта до співпраці з учнями приділено в роботах Е.Печерської [49]. Науковець наголошує на доцільності реалізації на уроках музичного мистецтва закономірностей і принципів педагогіки співробітництва, основними шляхами реалізації якої є: забезпечення індивідуально-диференційованого підходу у спілкуванні черед продуктивне співробітництво учителяй учнів; гуманне ставлення до дітей; розширення спектру творчих завдань для самостійної та домашньої роботи; надання учням можливості вільного вибору творів для сприймання, добору виконавського репертуару для співу або гри на музичних інструментах, урізноманітнення видів творчої діяльності тощо [49, с. 138].

У зв'язку з тим, що центральним концептом дослідження є «готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями», то логічну та художньо-смислову структуру цього феномена можна визначити на основі дефінітивного аналізу категорій, пов'язаних з процесами співпраці вчителя й учнів на уроці, а саме: «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», міжособистісна взаємодія», «спілкування», «педагогічне спілкування», «художньо-пелагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», «партнерська взаємодія». «готовність майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку».

Функція взаємодії та взаємин є провідною в багатьох видах діяльності людини (психологічній, соціокультурній. педагогічній, організаторській, управлінській та інших). Є природним, що у процесі взаємодії з навколишнім світом людина осягає природні й суспільні явища, процеси і закономірності життя, орієнтується в реальній ситуації через прагнення до спілкування, в тому чистлі у навчанні та власному розвитку [80].

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

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

У широкому розумінні взаємодію визначають як зв'язок, взаємообумовлений процес впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного. З одного боку, взаємодія розглядається вченими як сторона процесу спілкування, з іншого боку акцентується увага на тому, що взаємодія є функцією спілкування. Розуміння того, що взаємодія – це процес впливу людей і груп один на одного, можна зробити висновок про те, що взаємодія являє собою різновид дії, відмінною рисою якої є спрямованість на іншу людину.

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

Взаємодія суб'єктів через знакові засоби вираження зумовлена потребами особистості у спільних діях та спрямована на суттєву зміну в стані, особистнісно-смислових утвореннях та поведінці партнерів.

У філософській літературі поняття «взаємодія» розглядається як явище, в якому знаходять відображення процеси вщзаємовпливу різних об'єктів, зміна їх стану в результаті взаємопереходу; у психологічних джерелах –у контексті активності особистості. Взаємодія − всезагальна форма зв'язку предметів та явищ навколишнього світу, яка здійснюється в результаті їх взаємних змін; філософська категорія, що відображає різновид взаємозв'язку − обопільний вплив різних об'єктів одне на одного та наслідки і зміни, спричинені таким впливом [77, с. 55]. Таким чином, активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності та поведінки як видів взаємин між людьми. Поняття взаємодії часто пов'язують з діяльністю, спілкуванням та взаєминами, причому ці терміни не завжди чітко розмежовуються. Це свідчить про багатоаспектність поняття взаємодії та розбіжності у поглядах науковців на нього.

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

Взаємна активність учасників освітнього процесу у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство», «педагогічна комунікація». Педагогічна взаємодія – це співпраця суб'єктів освітнього процесу та необхідна умова його ефективності, організована у відповідності до конкретної педагогічної мети.

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

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

Частим у науковому використанні також є поняття «міжособистісна взаємодія». У психологічних джерелах це поняття розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, які пов'язані спільною діяльністю. У межах вивчення проблеми міжособистісної взаємодії актальними є такі питання, як структура міжособистісної взаємодії (В.Крисько), типи та стратегії міжособистісної взаємодії (Г.Ковальов), природа міжособистісної взаємодії, механізми міжособистісної взаємодії (Р.Кричевський) тощо.

Таким чином, взаємодія суб'єктів освітнього процесу є міжособистісною взаємодією, що зумовлена потребою у спільній діяльності та передбачає контакт двох осіб або групи учасників. Наслідком таких взаємин є зміни у результатах діяльності, поведінці тощо.

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

Поділяємо позицію С.Ситнік щодо трьохетапного розвитку міжособистісної взаємодії. На першому етапі визначається мета взаємодії і встановлюється психологічний контакт між її учасниками. На другому етапі відбувається спільна діяльність, що спрямована на досягнення поставленої мети. Третій етап характеризується завершенням взаємодії у зв'язку з отриманням певного результату та виникненням взаєморозуміння (або нерозуміння) між учасниками взаємодії [64, с. 156–161].

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

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

Слід зазначити, що у філософських працях з проблеми спілкування це явище тлумачиться як спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії. Виокремлюються різні його форми. а саме: психічний контакт між індивідами, обмін вербальною і невербальною інформацією тощо.

Доведено, що спілкування — одна з основних психологічних категорій, яка у сучасному тлумачному психологічному словнику визначається як «складний, багатоплановий процес установлення та розвитку контактів між людьми», що породжується потребами в спільній діяльності; сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні, містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, тощо [82, с. 492].

Цікавою, на нашу думку, є позиція Н. Голярдик і Л. Дикої з того, що педагогічне спілкування розглядається науковцями як система соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентом, що спрямована на створення оптимальних умов для спільної діяльності [11, с. 67].

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

Доведено, що комунікація – це зв'язок, у ході якого «відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі» [82, с. 207]. В той же час, спілкування в основному стосується соціальної взаємодії між людьми, а комунікація може бути застосована до ширшого спектру ситуацій. Спілкування часто спрямоване на встановлення та підтримку взаємин, а комунікація може бути спрямована на передачу інформації з різними цілями. Спілкування може використовувати як вербальні, так і невербальні засоби, в той час як

комунікація може мати ширший спектр засобів, включаючи технічні пристрої. Таким чином, комунікація є загальним поняттям, яке охоплює будь-який обмін інформацією. Спілкування – це вид комунікації, що відбувається у соціальній взаємодії між людьми та спрямований на встановлення та підтримку зв'язків.

Як зазначає С.Смолюк, поняття «взаємодія» і «спілкування» можуть ототожнюватися при збереженні спільної мети та головної ознаки, що полягає в обміні інформацією [68, с.120]. В той же час. С.Ситнік зауважує, що ці два поняття можуть розглядатися як зміст і форма одного процесу. При тому, розумітися як взаємопов'язані, але різні сторони спілкування [64, с. 157].

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

С.Ситнік зазначає, що поняття взаємодії застосовується для характеристики реальних і дійсних контактів людей під час спільних контактів. а також для розуміння взаємних впливів в процесі соціокультурної активності. Під час взаємодії особистість може впливати на на всі складові діяльності свого партнера: мотиви, цілі, прийняття рішень, на виконання і контроль дій [64, с. 158].

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

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

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

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

Основними функціями спілкування з мистецтвом є, на думку І. Сипченко, «залучення учнів до цінностей мистецтва та подолання обмеженості їхнього індивідуально-духовного досвіду через засвоєння досвіду загальнолюдського» [63]. Шляхом взаємодії з мистецтвом учні збагачують свій особистий досвід, отримують нові знання та уявлення про світ, людей та їхні почуття. Спілкування з мистецтвом сприяє розвитку здатності до естетичного сприйняття, розуміння краси, гармонії, художньої виразності, стимулює творчу уяву, креативне мислення та вміння виражати свої почуття та ідеї.

Як слушно зазначає А.Зайцева, специфіка розуміння мистецтва має на духовно-діалогічну основу та передбачає розвиток багатогранних і складних комунікативних процесів між суб'єктами у художній комунікації. За своєю

сутністю мистецтво завжди розраховано на майбутній діалог із реципієнтом, і тому сприймання і розуміння явищ культури і мистецтва може тлумачитися як художнє спілкування [22]. У свою чергу, Г.Падалка переконує, що у становленні майбутнього педагога-музиканта інтуїтивне відчуття і свідоме ставлення до комунікативної сторони продуктивного протікання навчально-виховного процесу має неабияке особистісне значення [47, с. 101-102].

Художнє спілкування на уроці музичного мистецтва повинно мати естетичну природу, підпорядковуватися законам художньої логіки і спрямовуватися на створення атмосфери колективної музичної творчості у процесі спільної художньої діяльності. Такий підхід до характеру взаємодії вчителя й учнів на уроці дозволяє трактувати цей процес у якості *художньо-педагогічного спілкування*. Саме такий тип взаємин забезпечує створення комунікативних зв'язків та відносин, що відповідають самій сутності і природі музичного мистецтва, та дають змогу у процесі спільної художньої діяльності об'єднати всі засоби педагогічного впливу для забезпечення цілісності художньої взаємодії.

Серед функцій спілкування вчені виділяють: інформаційно-комунікативну, завдяки якій відбуваються процеси отримання і передачі інформації; регуляційно-комунікативну, що забезпечує взаємокоригування спільних дій; афективно-комунікативну, що відповідає за стан емоційної сфери людини та опікується потребами у зміні емоційних станів людини. Також слід виділити функцію самовираження [59].

О. Рудницька, аналізуючи силу художньо-смислового впливу музичного твору на слухача, зазначає, що музика як відображення взаємин людей досягає «виняткової глибини та повноти у розкритті форм і шляхів людського спілкування, психологічного аналізу його самоцінності» [60, с. 112]. Науковець доводить, що, само мистецтво за своєю сутністю вже є спілкуванням і тому є діалогічною за своєю природою.

Функції мистецтва реалізуються в процесі сприймання людиною твору мистецтва. Окрім музичного звучання людина сприймає внутрішній світ

композитора, його думки, почуття, проникається його настроями, емоційними станами. Таким чином, для того, щоб людина могла сприйняти створений композитором твір, має відбутися комунікативний процес, комунікативна взаємодія.

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

Основними характеристиками комунікативної взаємодії є наступні:

- передбачає наявність учасників (суб'єктів), які перебувають у контакті;
- відбувається за допомогою мовних (вербальних) і невербальних засобів (жести, міміка, інтонація);
- має на меті досягнення взаєморозуміння та погодження дій;
- виступає основою для формування стосунків, спільних норм та цінностей.

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

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

Художня комунікація – це процес взаємодії між автором та аудиторією, де відбувається обмін інформацією, ідеями та емоціями через художній твір. Розуміння змісту твору, авторської позиції, історичного контексту та

особистісних характеристик є ключовими аспектами комунікативного процесу. Найбільш ефективним засобом досягнення взаєморозуміння вважається співпереживання художнім образам музичних творів. Як зазначає В. Орлов, нтерпретація художніх образів у художньо-комунікативних процесах активізує творчу рефлексію, що спрямовує особистості на духовне зростання та самовдосконалення у сфері мистецтва та художнього виконавства [45, с. 249].

У комунікаційній системі мистецтва «художник – твір мистецтва – аудиторія» твір посідає центральне місце, бо є основним матеріальним носієм художньої інформації. Комунікативний потенціал музичного мистецтва представляє собою особливу сферу людського спілкування в соціокультурному середовищі в якому відбувається спілкування на різних рівнях та у різних сферах з іншими людьми. Науковці (А. Зайцева, О. Злотник, І. Левицька, В. Шульгіна та інші) виділяють чотири основні сфери музичної комунікації: музичні цінності, створені композитором; творче відтворення авторського задуму, тобто музичного твору, виконавцем; активне сприйняття музичного твору слухачем; художня оцінка музикознавцем-критиком результатів творчих досягнень композитора і виконавця.

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

Так, А. Зайцева у своєму дослідженні прослідкувала специфіку музичної комунікації в мистецько-освітньому процесі. Найбільш цікавою виявилася комунікація вчителя з учнями, в основу якої покладено запропонована педагогом вербальна модель музичного твору та його естетична оцінка, що розуміється як художньо-смисловий текст у загальному контексті створеної

інтерпретації. Результататом є діалог учнів на основі запропонованої смислової позиції учителя, переплавленими у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей [22, с. 70 - 71].

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

Діалогічність у загальному контексті комунікації вчені визначають як стиль педагогічного мислення, в основі якого - спільний пошук, обмін знаннями у процесі взаємонавчання та співтворчість в освітньому процесі. Діалог також виступає як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що відбувається через створення загальної атмосфери прийняття і довіри, поваги до особистісної учня. віри у самоцінність його індивідуальності.

Підставою для організації діалогу на музичних заняттях є особливості сприйняття кожного із учнів, їх здатності до розуміння і естетичної оцінки творів, варіативною природою їх сприйняття (за умов знакової природи мистецтва) і неоднозначності художніх смислів, закладених у музиці [35].

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

О. Рудницька, зосереджуючись на особливостях художньої комунікації, вважає діалогічність важливою і невід'ємною умовою успішного мистецького навчання. Діалог як вид спілкування науковець тлумачить як багатостронній складний процес, що охоплює низку взаємозалежних факторів. а саме: обмін інформацією суб'єктів між собою у процесі взаємодії; виникнення і ствердження позиції, близької для учасників; взаємовплив та взаєморозуміння, що знаходять вираження у ставленні один до одного [61, с. 63].

Розуміючи під музично-педагогічним діалогом процес духовної взаємодії та співтворчості вчителя, учнів та автора твору, вчені Н. Волкова [7], Г. Падалка [47], О. Рудницька [61] вказують на спрямованість цього діалогу на духовно-особистісний контакт композитора, вчителя й учнів, у результаті чого

на уроці створюється атмосфера творчої активності. При цьому виділяються такі напрями діалогової взаємодії на уроках музичного мистецтва: діалог учнів і вчителя з композитором; діалог учнів з учителем; діалог між учнями.

Таким чином, у різних видах музичної діяльності вчитель музичного мистецтва створює умови дл продуктивного діалогу, мета якого – знайти взаєморозуміння у художньо-творчій ланці «композитор – виконавець – слухач». На основі моделювання процесу художньо-педагогічного спілкування, вчитель організовує спільні художні дії на процес активного сприйняття музичних творів, а, можливо, і виконання.

Н. Волкова визначає основні функції педагогічного діалогу у соціокультурному середовищі. Вони полягають у передачі соціального досвіду, культурної спадщини людства а також іншої інформації адекватними художньої засобами. Результатом такої взаємодії є сформований культурний світогляд; врегульовані певним чином взаємини на основі взаєморозуміння як результату комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі внутрішнього діалогу, ставлення вчителя до кожного учня як до неповторної індивідуальності [7, с. 30].

Сама музика є явищем особистісного і міжособистісного спілкування, і для повноцінного функціонування потребує обов'язкової участі суб'єкта художньої взаємодії, «внутрішньої діалогічності», художньої «розмови», що сприяє розумінню змісту художнього твору. У творчому діалозі відбуваються найсуттєвіші у розвитку особистості того, хто сприймає, складні внутрішні перетворення через такі механізми заглиблення у почуттєву сферу, як співпереживання, синтонія та ідентифікація [71]. Таким чином, діалог у музичній освіті – це сутнісна основа музично-освітнього процесу.

Цю думку також підтверджує І. Левицька, акцентуючи увагу на тому, що діалог у процесі навчання здобувачів вищої музичної освіти знаходить своє втілення в таких формах як: віртуальний (опосередкований) діалог між студентом і автором твору у процесі ознайомлення з художнім образом та виконання; смисловий діалог між студентом і викладачем при обговоренні

засобів створення музичного образу; суб'єкт-суб'єктний діалог між виконавцями слухачами на лекціях, концертах, семінарах; міжкультурний діалог при виконанні творів різних епох, стилів, культур [35].

Діалогічні форми допомагають учням не просто слухати музику, а *взаємодіяти* з нею. Під час діалогу діти висловлюють власні думки, враження, ставлять запитання, дискутують. Це розвиває естетичну чутливість і вчить критично сприймати мистецтво. Діалог між учителем і учнями (або між учнями) створює спільний простір для творчості. Діти починають розуміти, що мистецтво – це не щось «готове», а процес спільного переживання та інтерпретації.

Взаємодія на уроках музичного мистецтва, як і на інших уроках мистецького спрямування, є художньою взаємодією. У нашому дослідженні поняття ***«художня взаємодія»*** розглядаємо як процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу суб'єктів під час спільної мистецької діяльності, результатом якого є опанування культурних надбань, «відкриття» та засвоєння загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, формування досвіду емоційно-оцінного осягнення естетичної сутності художніх творів.

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

Вчені і вчителі-практики, зосереджуючи увагу на проблематиці організації продуктивної художньої взаємодії, акцентують увагу на таких фаторах, як створення сприятливої атмосфери творчої співдружності, на важливості відчувати радість і натхнення від спільної роботи. Співдружність як форма музично-творчої співпраці обумовлюється об'єднанням зусиль усіль учасників спілкування (учителя, учнів. батьків, артистів) у загальному мистецькому просторі.

О. Рудницька, розглядаючи питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до співпраці з учнями, наголошувала, зокрема, на необхідності вдосконалення стилю такої співпраці, що повинен бути спрямований на взаємне збагачення та рівноправність у системі «педагог – студент – музика – учень» [60].

У свою чергу, О. Ростовський, досліджуючи проблему формування в учнів музичного сприймання, вказував на важливість розвитку у вчителя здатності до співтворчості як необхідної особистісної якості педагога-музиканта [59]. В той же час, Л.Степанова розглядає співтворчість як провідний принцип художнього спілкування в музично-педагогічному процесі, а саме постановки дитячої опери, що передбачає художню взаємодію музики, учителя та учнів у контексті цікавого сюжету [70].

Згідно з науковою позицією В. Орлова, для майбутнього учителя мистецьких дисциплін дуже важливим є розвинене уміння вчителя так організовувати освітній процес, аби «викликати в учнів бажання спілкуватися з мистецтвом, формувати в них потребу у пошуках сутності й смислів, роздумах над загальнолюдськими цінностями, потребу у високих естетичних почуттях і переживаннях» [45, с.56]. Можливості таких позитивних результатів закладено у продуктивній комунікативній системі «викладач – художній твір – студент», де розгортається творчий процес художньо-педагогічного спілкування, в процесі якого може виникнути психологічна єдність суб'єктів та умови для саморозвитку у спільній взаємодії та співтворчості [45, с.155].

Пошуку нових підходів до вирішення проблеми взаємодії майбутнього вчителя музики з учнями на уроці присвячено наукове дослідження Є. Проворової «Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики». Науковець змогла конкретизувати сутність, зміст та структуру комунікативної компетентності майбутнього педагога-музиканта; розробити методичні засади формування досліджуваного феномена та впровадити авторську педагогічну технологію [52].

На основі аналізу музично-педагогічної комунікації вченою було визначено особливості та умови забезпечення її продуктивності, серед яких важливе місце займають врахування емоційно-естетичної спрямованості змісту музики, особливості музичного сприйняття учнів та характер взаємодії між вчителем та учнями в процесі музичної діяльності [52, с. 13-14]. Тому орієнтація на діалогічну взаємодію, на створення атмосфери колективного естетичного переживання творів мистецтва є важливими шляхами досягнення результативності музично-освітнього процесу.

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

На основі аналізу наукових джерел з проблеми спільної діяльності, діалогу, взаємодії, спілкування можна зробити певне узагальнення: взаємодія людини з іншими людьми (у широкому соціокультурному розумінні цих процесів) є особливим типом зв'язку та взаємовпливу, що передбачає зміни особистісних якостей людей, між якими цей зв'язок встановлюється.

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

На уроках музичного мистецтва та у позакласній роботі вчителя соціокультурне спілкування виступає засобом передачі смислових форм музичної культури і художнього досвіду. Міжособистісне спілкування може бути безпосереднім і опосередкованим, зокрема музичними творами. У процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається іншій.

У педагогічному аспекті спілкування як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної

інформації, Для спілкування важливим є наявність мети. Її відсутність для однієї із сторін спілкування робить спілкування формальним та неефективним.

Так, О. Ростовський вважає оптимальним таке спілкування вчителя й учнів, яке б створювало такі сприятливі умови як розвиток в учнів мотивації до навчання і потягу до творчості, як забезпечення у класі позитивного клімату емоційної розкутості та свободи, а також урахування особистісних якостей учнів [59, с. 177]. Важливою для нас є позиція К. Роджерса як одного із засновників гуманістичної психології, який вважав вагомим досягненням реалізація педагогом в його освітніх діях функції фасилітації як необхідності створення позитивної атмосфери спілкування як психологічної підтримки учня у навчанні. В цьому випадку взаємодія з дитиною носить особистісний, ціннісно-смисловий та виховний характер. Мистецтво звернено не до утилітарного використання і не до раціонального вивчення, а до переживання – у світі художніх образів людина повинна жити відповідно до того, як вона живе реально, але усвідомлюючи ілюзорність цього «світу», очищаючись духовно й естетично насолоджуючись тим, як вправно вона створена з матеріалу реального світу» [75].

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

Основою для художньо-педагогічного спілкування на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час є музичне сприймання як базис у залученні учнів до різних видів музичної діяльності. У цьому процесі відіграють суттєву роль: сам музичний твір як досвід життя, зафіксований композитором у художньому образі та особистість учня-слухача(з опорою на його життєвий досвід. Беруть участь в обміні враженнями від сприйнятої учнем музики однокласники та вчитель [59].

Результат впливу музики на слухача в процесі художнього спілкування - вільне і активне естетичне переживання, що формується в результаті співпереживанням та співроздумом.

Наукові дослідження засвідчили, що у процесі художньої взаємодії вчителя і учнів під час музично-пізнавальної діяльності (слухання музики, її обговорення та аналізу) встановлюється духовне спілкування із закодованими в музичному тексті художніми образами. Набуває діалогічного характеру і система «композитор – музичний твір – слухач» через діалог з образами музичного твору, та з композитором [59].

Отже, на уроках музичного мистецтва мають створюватися умови для емоційно-насиченої комунікативної взаємодії вчителя й учнів. *Комунікативна взаємодія* – це ядро, найширше поняття, яке охоплює всю систему взаємозв'язків на уроці: вербальну, невербальну, музичну комунікацію. Метою комунікативної взаємодії на уроках музичного мистецтва є формування та реалізація спільної художньої діяльності, розвиток естетичного смаку, музичної культури та творчих здібностей учнів. Комунікативна взаємодія створює основу для взаємодії у формі *спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування,* що значно посилює вплив музики на учнів. *Спільна художня діяльність* – це основа всього процесу на уроках музичного мистецтва. Саме вона є головною метою та суттю, адже без неї немає ні мистецької взаємодії, ні результатів. *Художньо-педагогічне спілкування* - це специфічний вид професійної комунікації між педагогом і учнями (або студентами), який здійснюється засобами мистецтва, та спрямований на формування художньо-естетичного досвіду, розвиток творчих здібностей і особистісне становлення.У процесі спільної художньої діяльності та художньо-педагогічного спілкування для учителя необхідно створити умови для відчуття кожним учнем атмосфери «колективного естетичного переживання мистецького твору». За таких умов можна назвати цей процес *художньою взаємодією*, що характеризується об'єднанням важливих засобів мистецько-педагогічного впливу у єдину цілісну систему взаємовпливу. Художня

взаємодія та художньо-педагогічне спілкування забезпечує умови для спільної художньої діяльності і є способом розкриття потенціалу учнів. Результатом художньої взаємодії є спільний творчий продукт: (виконання, композиція, імпровізація), а також розвиток учня (музичне мислення, емоційність, співтворчість). У свою чергу, ефективність художньої взаємодії впливає на формування міжособистісної взаємодії вчителя й учнів: виникнення взаємодовіри, взаємоповаги і налагодження теплих і дружніх взаємин у колективі.

Таким чином, проблема ефективності художньої взаємодії учасників мистецько-освітнього процесу (викладачів, учителів, студентів, учнів) стосується належної й доцільної організації музичного навчання. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що причиною значної частини протиріч на недоліків в мистецькій роботі є недостатній рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями.

Проте, художня взаємодія, ґрунтуючись на закономірностях функціонування мистецтва, виступаючи системою суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі, спрямована на розвиток і саморозвиток учителя й учнів. Тому з'ясування сутності та висвітлення структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку сприятиме визначенню, обґрунтуванню та подальшій апробації методики формування в майбутніх учителів зазначеної готовності.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднує педагогічну, музично-виконавську, музикознавчу, дослідницьку роботу, що ґрунтується на свободі музичного самовираження, сприймання й осмислення музики, організації художньої взаємодії з учнями. Це вимагає набуття

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

визначити його ціннісно-мотиваційні особливості як професіонала Таким чином, цінності формують ціннісно-мотиваційну підвалину професійної суб'єктності та професійного буття кожного фахівця..

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показав, що такі поняття, як «педагогіка співробітництва», «художня співпраця», «мистецький діалог», «співроздуми», «художньо-педагогічне спілкування» можуть усвідомлюватися студентами у процесі вивчення таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка мистецтва», «Методика музичної освіти», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основний музичний інструмент», «Диригування», «Постановка голосу», «Хоровий клас і робота з хором», «Практикум шкільного пісенного репертуару», «Аналіз музичних творів» та інших.

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

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

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

Модернізаційні процеси сучасної освіти актуалізують проблему комунікативної культури вчителя музичного мистецтва. Тому необхідним складником досліджуваної готовності стає ***комунікативний компонент***. Вчитель музичного мистецтва має бути здатним регулювати міжособистісні стосунки, організовувати ефективну навчальну та художню взаємодію з учнями. Як зазначає А. Зайцева, нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу, емоційність слухацьких

інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків стають об'єктом спільних інтересів та прагнень суб'єктів взаємодії з мистецтвом [23, с. 117].

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

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

Комунікативний аспект професійної діяльності майбутнього вчителя, на думку О. Дубасенюк, має виявлятися у встановленні доцільних, доброзичливих стосунків із вихованцями, що передбачає прояв педагогічного такту, душевної чутливості, делікатності, терпимості, милосердя у виховній роботі з учнями, а організаторський аспект – сприяти індивідуальному розвитку особистості, її

природних задатків, формуванню високорозвиненого учнівського колективу [20, с. 21].

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

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

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

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

Художньо-педагогічне спілкування як форма художньої взаємодії виступає одним із ключових видів діяльності в процесі оволодіння музичним мистецтвом. Воно проявляється як у безпосередньому спілкуванні з виконавцями, слухачами, так і в опосередкованій взаємодії — через знайомство

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

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

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

емоційні стани, долати внутрішні та зовнішні труднощі, підтримувати оптимальний рівень мотивації й натхнення. Завдяки розвиненій саморегуляції вчитель музичного мистецтва може створювати сприятливу творчу атмосферу на уроці, ефективно взаємодіяти з учнями та виступати прикладом гармонійної, цілісної особистості.

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

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

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

Творчість психологи вважають найскладнішою діяльністю людини, якій передує, а зрештою й супроводжує на всіх етапах здійснення, творча активність. У гуманістичній психології активність була пов’язана з потребою

самоактуалізації (А.Маслоу) і трактувалась як внутрішня рушійна сила розвитку особистості, що могла бути спрямована на самореалізацію, об'єктивацію [38].

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

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

У психології існують й інші підходи щодо розуміння загальної активності як динамічного структурного компоненту темпераменту. Під загальною активністю розуміється те, що об'єднує групу особистісних якостей, які детермінують внутрішню потребу, тенденції індивіда до ефективного освоєння дійсності, самовираження щодо зовнішнього світу. Така потреба, на думку автора, може реалізовуватися в розумовій, руховій діяльності, соціальних проявах. Відповідно до цього можна виокремити декілька видів активності, у тому числі й творчу активність.

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

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

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

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

Аналіз кожною людиною власних здобутків та їх корекція полягає, як відомо, у наявності не лише бажання пізнавати себе (рефлексія), а й уміння критично мислити для визначення власних здобутків і прорахунків з подальшим винайденням ефективних шляхів їх подолання.

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

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

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

художньо-ціннісного ставлення, та активних дій щодо самокореції та самовдосконалення в професійній галузі.

Рефлексія відбувається за рахунок інтелектуально-емоційних важелів, де пізнавальна діяльність відіграє важливу роль, тому в змісті рефлексивно-коригувального компонента доцільно задіювати критичне мислення, здатність людини зіставляти полярні думки, позитивні й негативні професійні дії та прояви поведінки. Для успішного функціонування рефлексивного компонента щодо готовності студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку необхідним є з'ясування причин недоліків, визначення шляхів, способів, методів їх усунення, спонукання потреби і бажання в покращенні результатів, набутті гарних якостей, закріплення досягнутого успіху. Така система корекційних дій у процесі її застосування формує рефлексивне ставлення суб'єктів освітнього процесу до власної поведінки, яке є суттєвою передумовою організації самовиховання.

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

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

Коригуючи власну музично-педагогічну діяльність, майбутній учитель має активно працювати над власними здобутками, вносити зміни у свої професійні дії. Коригуванню підлягатимуть основні форми, методи, технології

художньої взаємодії з учнями відповідно до рівня підготовленості майбутнього вчителя, його зацікавленості у професійній діяльності, бажання самовдосконалюватись та самореалізовуватись у своїй професії [17, с. 99-100].

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



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

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

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

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

Структурний взаємозв'язок мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого та рефлексивного компонентів передбачає визначення міри мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку; міру усвідомлення та засвоєння майбутніми

вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань, методів щодо активізації творчої організації художньої взаємодії з учнями та їх перенесення у практичну діяльність; міру оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь, здатність до регулювання власної поведінки у процесі художньої взаємодії.

Висновки до першого розділу

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

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновки, що питання підготовки майбутніх учителів до співпраці з учнями досліджувалися провідними вченими в галузі музично-педагогічної освіти (Т.Бодрова, Т.Дорошенко, Л.Паньків, Є.Проворова, Л.Степанова, Т.Стратан-Артишкова, О.Олексюк, В.Черкасов), проте проблема формуваня в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку не знайшла достатнього висвітлення в науково-педагогічних дослідженнях. На основі осмислення мистецько-освітньої теорії і практики обґрунтовано актуальність і значущість зазначеної наукової проблеми та необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері спілкування.

На основі узагальнення підходів учених щодо аналізу дефініцій «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «міжособистісна взаємодія», «спілкування», «комунікація» у дослідженні сформульовано визначення поняття ***«художня взаємодія»,*** яку розглядаємо як процес безпосереднього або

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

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

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

Логіко-структурна організація дослідження зумовила розробку компонентної структури та обґрунтування змісту компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що представляє собою динамічну цілісність, у якій інтегруються індивідуально-особистісні, загально-професійні та фахово-спрямовані якості майбутнього вчителя музичного мистецтва у сукупності мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого, рефлексивного компонентів. *Мотиваційний* компонент в структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками передбачає професійно-ціннісне ставлення майбутнього вчителя до музично-освітньої діяльності; усвідомлення виховного потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку школярів.*Пізнавальний* компонент охоплює систему інтегрованих знань про зміст, способи і методи художньо-

педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності, що дозволяють йому адекватно сприймати, й оцінювати музичні явища та здійснювати обмін мистецькою інформацією у процесі художньої взаємодії з учнями. *Комунікативний* компонент передбачає обізнаність майбутнього вчителя у сутності і специфіці художньо-педагогічного спілкування, сформованість уміння планувати і здійснювати художньо-комунікативну діяльність, розвиненість комунікативних та експресивних здібностей, здатність до регулювання власних емоцій і поведінки. *Творчий* компонент передбачає здатність майбутнього вчителя до активізації власних креативних проявів у мистецько-освітній діяльності (проєктивній, пізнавальній, організаційній, виконавській, рефлексивній тощо), а також здатність до спільного з учнями варіантного добору художнього матеріалу для співтворчості. *Рефлексивний* компонент готовності до художньої взаємодії репрезентує здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до оцінки власних особистісних і професійних якостей, спроможність до адекватного сприйняття і адекватного оцінювання художньої діяльності учнів, створення програми самовдосконалення.

Статті автора, що відображають зміст першого розділу

1. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 23 (179) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка; голов. ред. М.О.Носко. Чернігів: НУЧК, 2023. 152 с. (Серія: Педагогічні науки), С. 134–140. DOI: 10.58407/visnyk.232323

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

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

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аржанухіна С., Нечитайло О. Деякі комунікативні особливості вчителя музики URL:http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1530 (дата звернення 17.03.2022).

2. Балдинюк О. Роль художньо-мистецького середовища у формуванні комунікативного досвіду молодшого школяра. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/21/visnuk_23.pdf (дата звернення 05. 02.2021 р.).

3. Богач О.В. Психологічні аспекти дослідження феномену суб'єктної активності старшокласників. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: «ГНОЗІС», 2010. Т. XII. Ч. 1. С. 36-47.

4. Бодрова Т.О. Художня комунікація у контексті методичної культури майбутніх педагогів-музикантів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,* 2023. Том 179. № 23. С. 8-13.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
URL: https://slovnyk.me/dict/vts/ (дата звернення 20.06.2021).

7. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К.: Академія, 2006. 256 с.

8. Волянюк Н. Феноменологія суб'єктної активності. Соціальна психологія. 2004. № 3 (5). С. 97-109.

9. Гаврик І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

10. Гаврилова Г. Катерина Ботанова про цінність мистецтва. URL: http://art.kmbs.ua/materials/2014/6/5/- (дата звернення 24.01.2021 р.).

11. Голярдик Н. А., Дика Л. Л. Педагогічне спілкування як фактор взаємодії викладача і студентів у вищих навчальних закладах: зб. наук. праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 2(71). С. 64-73.

12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 366 с.

13. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

14. Гончаров Д. О. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в процесі організації студентського самоврядування: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Харків, 2014. 308 с.

15. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898

URL: http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf

16. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. … д-ра філософії: спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.

17. Дорошенко Т.В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки НДУ он. М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2018. № 1. С. 95-101.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

27. Киричук В.О. Психолого-педагогічні передумови управління свободо-центричною виховною системою. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. № 11. С.1-7.

28. Ковальський Р.І. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організаційно-педагогічної роботи в учнівському

інструментальному колективі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2018. 239 с.

29. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с.

30. Козубовська І., Розлуцька Г., Савко О. Взаємодія школи і родини у вихованні молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний досвід: методичні рекомендації для бакалаврів і магістрів початкової освіти. Ужгород, 2021. 28 с.

31. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 с.

32. Коновченко Ю., Дорошенко Т. Зміст і структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до мистецько-педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2018. Вип.151. Т.2. С.174-178.

33. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

34. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. школа, 1986. 609 с.

35. Левицька І. Особливості діалогової взаємодії в навчально-виховному процесі майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта*. 2016. № 1.С.37-41.https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/1_2016/9.pdf].

36. Левицька І.М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки: дис. … канд.. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2012. 264 с.

37. Литвиненко С. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманов. Київ, 2005. 40 с.

38. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. К. : Донецк : Ин-т психологии, 1994. 52 с.

39. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис.. д-ра. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика музичного навчання. Київ, 2010. 40 с.

40. Матвієнко О.В. Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання. К., 2007. Вип. 6. С. 27-35.

41. Матяж С.В., Березянська, А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво- Могилянська академія»]. Сер. : Соціологія. 2013. Т. 225, вип. 213. С. 27–30.

42. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П.Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с. С. 35.

43. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86-95.

44. Олексюк О.М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д.В. Лісун. К. : Знання України, 2009. 123 с.

45. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. К. : Наукова думка, 2003. 262 с.

46. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 1997. 194 с.

47. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. К.: Освіта України, 2008. 274 с.

48. Пелех Ю.В. Теоретико-методичні засади ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук. Рівне : 2010. 534 с.

49. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах: навч. посіб. Київ: Либідь, 2001. 272 с.

50. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

51. Попова, О.В., Жуков, В.П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів : монографія. Х. :Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2022. 318 с.

52. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.

53. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2008. 248 с.

54. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 502 с.

55. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН № 1225 від 29.08. 2024 р. URL: http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf

56. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. К. : Науковий світ, 2007. 274 с.

57. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за наук. ред.. академіка НАПН України С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с.

58. Ревенко І.В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання школярів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2012. 225 с.

59. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. К., 1997. 234 с.

60. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури студентів. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Київ., 2003. Вип. 2. С.110-115.

61. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

62. Сапожнік О.В. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2001. 255 с.

63. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: автореф. дис... канд. пед. наук. К., 1997. 25 с.

64. Ситнік С.В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. Наука і освіта, 2014. № 11. С. 156–161. С. 157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31

65. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

66. Словник іншомовних слів. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=7139&action=show

67. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Горлівка : ПП «Видавництво Ліхтар», 2008. 445 с.

68. Смолюк С. Сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, Вип. 1, т. 1, 2022. С. 118-122.
URL:https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21068/1/Smoliuk_Essential.pdf

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

70. Степанова Л.П. Дитяча опера як засіб формування навичок педагогічного спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-

хорової підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип. 32. Київ. 2024. С. 20–27.

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

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

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

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

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

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

77. Філософія: словник термінів та персоналій /уклад.: В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с. С. 55.

78. Філософський енциклопедичний словник /гол. ред. колегії В.І.Шинкарук; Інститут філософії ім. Григорія Сковороди НАНУ, 2002. 751 с.

79. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія. К. : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

80. Цянь Лун. Теоретичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками. *Вісник*

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (Серія: Педагогічні науки). 2023. Вип. 23 (179). С. 134-140.

81. Черкасов В. Модернізація музично-педагогічної освіти на початку нового тисячоліття. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2011. Вип. 11. С. 3-7.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2011_11_3

82. Шагар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

83. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: [підручник]. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007.194 с.

84. Юряк М.Ю., Качур М. М. Художня комунікація у змісті мистецької освіти школярів. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: зб тез доповідей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2020. Мукачево: Вид-воМДУ, 2020. С. 274-276. с.

85. Ягупов, В.В. Аксіологічний вимір європейського освітнього простору та методологічні проблеми українських дослідників у педагогіці. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Суми, 29-30 травня 2020 р.) / ред. колегія : В.М. Завгородня, А.М. Куліш та ін. Суми: Сумський державний університет, 2020. С. 51-53. URL:https://drive.google.com/file/d/1ri7rvY_i7d-gk9xPHYi5BWZlqrq-IdmX/view (дата звернення: 19.11.2023).

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

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

РОЗДІЛ 2
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГОТОВНОСТІ ДО ХУДОЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

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

Визначення та застосування методологічних підходів до формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначається розумінням їх як системи теоретичного знання, широкої наукової платформи, орієнтирів у засобах наукового дослідження, що визначають стратегію та загальну мету певної діяльності.

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

Основними аспектами досліжень у сфері професійної діяльності та підготовки фахівців мистецького профілю, що зумовлюють напрями наукового пошуку в розробленні концептуальних засад розробки і вирішення проблеми формування в майбутніх педсгтоів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, є рефлексивна зорієнтованість учасників цього процесу у сходженні до вершин фахової досконалості, актуалізація прагнення вчителя музичного мистецтва як особистості до здійснення художніх

контактів з учнями на основі продуктивних (традиційних та інноваційних) форм і методів роботи, забезпечення сталої мотивації в оволодінні майстерністю ефективного художньо-педагогічного спілкування та втілення власних творчих можливостей в організацію спільної художньої діяльності з учнями.

Висвітлені нами у попередньому розділі сутність та зміст готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками дозволяють визначити провідні наукові підходи, на основі яких досліджуваний аспект освітнього процесу набуде продуктивності, а також передбачити можливі шляхи варіанти подальшого ефективного розвитку цього зазначеного феномена.

У процесі наукового пошуку було визначено наукові підходи, що забезпечують прогресивні зміни у процесах формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Це стосується перегляду змісту, цілей і задач, провідних принципів, педагогічних умов фахового навчання в університеті. Такими підходами стали: *аксіологічний, культурологічний, герменевтичний, суб'єктно-особистісний, діяльнісний, діалогічний, синергетичний.*

Названі підходи. що об'єднані внутрішньо-смисловими зв'язками та своєю системно-педагогічною сутністю, сприяють отриманню об'єктивних науково-дослідних результатів формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками.

Музично-педагогічна освіта являє собою процес і результат багатосторонніх стосунків (суб'єкт-об'єктних, міжсуб'єктних) у системі «музика – викладач – студент», а також є особистісною і суспільною і художньою цінністю. ***Аксіологічний підхід*** у музичній освіті опікується ставленням учасників навчального процесу до загальнолюдських, громадянських, національних та професійно-педагогічних цінностей, до оточуючого середовища, до власної діяльності, до самого себе. Сутність аксіологічного підходу розкривається у розумінні поняття «цінність» як

сукупності існуючих предметів і абстрактних ідей, що мають високу морально-етичну або естетичну значущість для суспільства чи окремої особистості. Ознаками даного підходу є адекватне оперування такими поняттями як «ціннісна свідомість», «ціннісна орієнтація», «особистісна цінність» тощо.

Аксіологічний підхід у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку передбачає гуманістичні напрями, що визначають виникнення нових цінностей і ролі самого студента в системі освіти. Основу процесу формування готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями складають гуманістичні принципи, а найважливішою цінністю, яка потребує збереження і розвитку, є особистість і здоров'я учнів. Аксіологічний підхід дозволяє формувати майбутнього вчителя музичного мистецтва як особистість, яка за головну мету визначає не тільки власне вдосконалення, але й пошук шляхів розвитку художньо-творчих можливостей своїх учнів.

Даний підхід уможливлює активізацію процесів набуття майбутніми педагогами-музикантами комплексу знань, умінь та навичок на основі ціннісного ставлення до змісту і результатів власної діяльності, визначення ціннісних пріоритетів у сфері музичного мистецтва [23, с. 174-175]. Опора на аксіологічний підхід дозволяє активно розвивати духовно-естетичний світ педагога й учнів через осягнення ціннісної сутності музичних зразків, формувати художні ідеали та смаки, світоглядні й морально-етичні переконання. Врешті-решт, застосування аксіологічного підходу уможливлює створення сприятливих педагогічних умов для розвитку емоційної сфери особистості у процесі взаємодії з музичним мистецтвом.

Таким чином, застосування аксіологічного підходу в процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку забезпечує формування загальних та фахових компетентностей майбутніх учителів через засвоєння педагогічних та мистецьких цінностей, а також основ поведінки та спілкування.

У XXI столітті освіта як соціокультурний феномен вступила в новий етап свого розвитку згідно з принципом «культуровідповідності», що передбачає орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння подальший розвиток культурних надбань, соціокультурних норм [52, с. 224 - 225]. Учені одностайні в думці про те, що активне залучення учасників освітнього процесу до культурних надбань, культурних діалогів, є провідним механізмом їх розвитку. Тому стає вочевидь, що формування в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності має відбуватися через усвідомлення сутності розвитку художньої культури та мистецтва як суспільного явища, осягнення студентами закономірностей художнього розвитку суспільного буття. Тому ***культурологічний підхід*** у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має фундаментальне значення, оскільки передбачає розгляд педагогічної діяльності крізь призму культури як системи цінностей, смислів та способів творчого самовираження. Цей підхід орієнтує майбутнього педагога на розуміння мистецтва не лише як навчальної дисципліни, а як важливого інструмента формування духовного світу особистості.

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

Культурологічний підхід передбачає необхідність пізнання студентами-музикантами досягнень культури і мистецтва, розуміння характерних особливостей кожного з видів мистецтва, а також їх спільних якостей. До того ж, виконавська діяльність майбутніх педагогів-музикантів пов’язана з естетичним оцінюванням та художньою інтерпретацією, з презентуванням

явищ культури відповідної епохи, з орієнтацією у художньо-стильових особливостях музичних творів тощо. Тому даних підхід розглядаємо як основу для визначення, обґрунтування, моделювання і практичного втілення принципів та педагогічних умов формування в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності.

З позицій культурологічного підходу саме фахове навчання розглядаємо як процес набуття творчого досвіду у сфері мистецької педагогіки; як можливість створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості (власної та учня), як ціннісний простір комунікації на основі художньої взаємодії Цей підхід сприяє розв'язанню важливих завдань, а саме: активізації емоційного відгуку на мистецькі твори, розвитку ціннісної сфери, збагаченню культурологічних знань та розширенню художнього тезаурусу, формуванню вмінь художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності.

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

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

Виступаючи потужним методологічним інструментом, культурологічний підхід забезпечує не тільки формування професійної компетентності, але й

розвиток особистісної зрілості, духовної культури та педагогічної чутливості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Визначення ***герменевтичного підходу*** як однієї з методологічних засад дослідження зумовлено потребою у філософському осмисленні та розумінні майбутніми педагогами–музикантами культурних надбань та художніх цінностей. Адже художня інформація на уроках музичного мистецтва характеризується особливим баченням: авторським, інтерпретаційним, суб'єктивним або об'єктивним. Так, Г.Падалка вважає: важливо аби виразна інтерпретація. створена вчителем, стала міцним фундаментом художнього спілкування вчителя зі школярами [36].

У герменевтиці поняття «інтерпретація» як домінантне поняття розглядається як теорія розуміння текстів, явищ культури у контексті міжособистісних і міжгрупових комунікативних зв'язків [19]. Так, у працях Д.Деннета та С.Гімбела герменевтичний метод набуває філософського характеру, а об'єктом дослідження стає проблема розуміння та усвідомлення змісту культурного зразка [53, P.48; 54, P.5].

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

Важливо, що викорнавська інтерпретація має бути достатньо коректною та адекватною задуму автора. Тому, на думку А. Линенко, необхідно дотримуватися таких герменевтичних мета-принципів інтерпретаційної діяльності, а саме :

- принцип організації простору розуміння та взаєморозуміння у взаємодії «викладач-студент»;
- принцип позитивних міжособистісних відносин між учасниками педагогічного процесу на основі рефлексії, емпатії, толерантності;
- принцип розвитку здатності студента до власного саморозуміння [30].

Щодо першого принципу, то слід зананачити, що нова інформація має бути, перш за все, зрозумілою. У другому мета-принципі доводиться важливість створення у міжособистісних відносинах рефлексивного середовища, спрямованого на всебічне розуміння цілей, прагнень, мотивів дій своїх учнів та, в свою чергу, розуміння учнями педагога, його вимог та спонукань. У третьому мета-принципі наголошується позиція про вагомість протікання у свідомості майбутнього вчителя процесів саморозуміння та саморефлексії.

Тому у фаховій підготовці майбутніх педагогів-музикантів так важлива педагогічна рефлексія як здатність усвідомлювати в єдності необхідність і значущість своїх та учнівських дій на основі самоаналізу й самооцінювання [19]. У контексті вищезазначеного Г. Падалка доводить, що герменевтичний підхід у фаховому навчанні сприяє «активізації самостійного художнього мислення студентів, спонуканню до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче засвоєння музичних явищ» [47].

Набуття студентами здатності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку потребує фахового спрямованої навчальної діяльності, в якій розуміння музичного твору, заглиблення в смислову та драматургічну складові художнього образу є важливим. Таке заглиблення в роботі зі студентами може відбуватись через активнізацію емоційно-почуттєвої сфери, актуалізації пізнавального інтересу та мотивації навчання, розвитку процесів музичного

мислення, а також застосування продуктивних методів навчально-професійної діяльності (рефлексії, постановки і вирішення творчих завдань, проблемного викладу матеріалу). [15].

Таким чином, застосування герменевтичного підходу відіграє важливу роль у трансляції художньо-образного змісту музичного твору через донесення його сутності до учнів. які виступають активними інтерпретаторами музичних зразків у процесі взаємодії через вербальні або виконавські засоби комунікації.

У музично-освітньому процесі даний підхід до того ж здатен забезпечувати певні умови для прояву творчого потенціалу кожного студента у художній взаємодії з учнями, розвитку його індивідуальних рис та суб'єктності, оскільки результатом таких взаємин є адекватне осмислення та досконала інтерпретація явищ мистецтва як прояв духовності, здатності до самоусвідомлення та саморозуміння власних дій у мистецькій сфері [19].

Відомо. що у розвитку сучасної освіти ключова роль належить вчителю, педагогічна майстерність якого, в першу чергу, відповідає ступеню розвинутості його особистості. Переосмислення теоретичних і практичних основ підготовки студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку якраз і актуалізує проблему особистісного становлення учасників мистецько-освітнього процесу через розкриття потенційних можливостей кожного. Знаходження оригінальних нестандартних шляхів набуття знань та умінь, інноваційних способів художньої взаємодії з учнями мають стати важливим вектором підготовки студентів. Таким чином, особистісне становлення вчителя музичного мистецтва є основою досягнення результативності формування у нього готовності до художньої взаємодії з учнями у контексті теорії особистості.

Особливості мистецької роботи з учнями, підґрунтям якої є, в першу чергу, особистісна взаємодія, зумовлюють потребу у розвитку певних особистісних якостей майбутнього учителя-музиканта. Тенденції сьогодення в розвитку соціокультурного середовища визначають гостру потребу у підготовці здобувачів вищої освіти, зорієнтованих на «особистісний розвиток

випереджувального характеру» через прагнення до саморозвитку, самовираження та самоствердження у самостійній діяльності [18, с. 125].

Орієнтуємось на положення науковців (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн), що ефективність у модернізації освітнього процесу визначається не лише готовністю і спроможністю викладачів впроваджувати педагогічні інновації у практику вищої школи, але й рівнем їх комунікативної компетентності з формування міжсуб'єктних та міжособистісних відносин зі студентами. У своїх дослідженнях соціокультурної спрямованості вищевказані вчені доводять що, саме продуктивні відносини між учасниками освітнього процесу виступають основою реалізації сучасної особистісно-гуманістичної парадигми вищої освіти в Україні.

Особистісний підхід, який найчастіше привертає увагу науковців (І. Бех, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Рибалко, С. Сисоєва, І. Якиманська та інші), ґрунтується на положеннях гуманістичної парадигми (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, а також І.Зязюн, В. Сухомлінський, та інші) та передбачає спрямованість освітнього процесу на особистість у навчальному процесі зо всіма її інтересами, потребами та здібностями.

У педагогіці однієї з основних ідей, що реалізується через особистісний підхід в освіті, є ідея суб'єктності. Адже людина як особистість має бути суб'єктом власної діяльності, спрямованої як на інших, так і на себе у пізнанні та міжсуб'єктному спілкування, у самопізнанні та саморозвитку.

Вагомими факторами реалізації теорії особистості, які, в той же час виступають і основними принципами взаємодії, науковці називають наступні: співробітництво (А. Нілл, Е. Печерська, В. Сухомлинський та інші); педагогічно доцільні суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу з опорою на суб'єктний досвід учня (Дж.Дьюї, М.Вейт, І.Зязюн та інші); надання свободи вибору та свободи дій у стимулюванні мотивації до успіху (А. Нілл С. Русова, В. Сорока-Росинський В. Сухомлинський); особистісний смисл знань (І. Булах, О. Киричук, Г. Костюк, О. Мороз, Д. Ніколенко); діалогічна взаємодія та взаєморозуміння викладача й студента

(С. Братченко, А. Добрович, Л. Долинська, В. Зінченко, І. Левицька, В. Семиченко).

Таким чином, особистісний підхід в освіті (загальній середній, вищій) побудований на усвідомленні кожним учасником освітнього процесу себе у якості особистості через розвиток процесів самосвідомості, самовизначення, самореалізації [18, с. 128].

Практика соціокультурного розвитку суспільства доводить роль потужного розвивального потенціалу музичного мистецтва, яке у формуванні особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін відіграє провідну роль. З метою реалізації завдань художньої взаємодії вчитель-музикант має володіти прийомами і методами суб'єктного розвитку особистості учнів засобами музики для впливу на їх становлення у художній творчості.

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

Важливою особливістю суб'єктності майбутнього педагога є її комунікативно-вольовий зміст. Адже, як стверджують науковці, учительська професія фахівця поза сформованими у нього комунікативними уміннями й вольовими якостями не є продуктивною. Водночас, доведено, що й саму педагогічну діяльність неможливо розглядати поза поняттям педагогічного спілкування (І.Зязюн, В.Орлов).

Суб’єктність учителя в мистецько-освітній діяльності за умов організації художньої взаємодії з учнями визначається нами як ініціативна спроможність до налагодження контактів з учнями-суб’єктами, діалоговими партнерами. Взаємодія між учителем та учнями має ґрунтуватися на принципах взаємоповаги та взаєморозуміння. Суб'єктна позиція вчителя визначається його самосприйняттям як особистості, яка здатна впливати не лише на власний розвиток, а й на трансформацію навколишнього середовища, на розвиток інших. Усвідомлення іншої людини, прийняття її цінностей і розуміння взаємозв'язку між собою та іншими складають основу сутності суб'єктності в контексті художньої взаємодії.

Щодо діяльності учителя мистецького профілю, то вона завжди забарвлена суб’єктним ставленням до процесу навчання (А.Зайцева, А.Козир, В.Орлов, Г.Падалка). Адже багатовимірність смислового змісту музичних образів, і способи організації художньої взаємодії з учнями з опанування художніми смислами музичних зразків містять відбиток суб’єктності вчителя, його особистісного ставлення до мистецтва [19, с. 134-136]. Тож, оволодіння майбутніми педагогами-музикантами під час фаховаого навчання здатністю до художньої взаємодії з учнями супроводжується актуалізацією суб’єктності кожного з учасників освітнього процесу – викладачів і студентів, студентів і учнів.

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

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

учнями підліткового віку забезпечує цілісне бачення художньої взаємодії як процесу, в якому кожен учасник виступає активним і самостійним суб'єктом, здатним до рефлексії, самовираження та духовного збагачення, сприяє розвитку індивідуальних комунікативних здібностей кожного студента, ініціює накопичення ним особистісного досвіду художньої взаємодії у контексті більш широких утворень – соціокультурного та освітньої середовищ.

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

Діяльнісний підхід спирається на науковае положення, згідно з яким психічні утворення людини нерозривно пов'язані з тим, чим вона займається, які дії виконує [42]. Діяльнісна концепція розглядає діяльність чинником формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

У логіці такого підходу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями передбачає організацію фахового навчання співтворчого типу. З позицій діяльнісного підходу художня взаємодія є цілеспрямованою активністю учителя, своєрідною проєкцією його майбутньої діяльності. Таким чином, діяльнісний підхід реалізується через досягнення позитивного результату в спільних мистецьких діях, через художньо-педагогічне спілкування педагога й учня (викладача і студента). До того ж, у процесі художньої взаємодії створюються сприятливі умови для

саморозвитку і самореалізації майбутніх учителів на основі залучення до такої діяльності як: творча, виконавська, імпровізаційна, дослідницька, проектна.

Діалогічна стратегія є важливим чинником формування майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому науковим підґрунтям ***діалогічного підходу*** є позиція, відповідно до якої художньо-педагогічне спілкування стає важливою формою художньої взаємодії учасників освітнього процесу.

У процесі засвоєння мистецьких творів, суб'єкти взаємодіють одне з одним, а також вступають у діалог з «автором» мистецького твору, його внутрішнім світом, свідомістю. Важливо, що при цьому діалог може виникнути у суб'єкта тільки за умови довіри та відкритості до іншої людини, за прийняття її у свій внутрішній світ як цінності (Г.Балл, І.Бех) [3; 5]. Саме такий міжсуб'єктний діалог може сприяти збагаченню особистості новим естетичним досвідом, виявити ціннісно-значущий досвід в мистецтві і викласти його через ідентифікацію як свій власний. В такому разі в учасників художнього діалогу є можливість відтворити і передати людям ціннісний смисл культурних надбань (А.Зайцева) [23, с. 97].

Тому діалогічний підхід, як доводить А.Зайцева, можна розглядати як певний простір для художньої взаємодії викладачата студентів, учителя та учнів як суб'єктів мистецько-освітнього процесу. Слід зазначити, що науковці дають характеристику художньо-освітньому простору, в якому можна не тільки оволодівати знаннями, розвивати мистецькі уміння і навички, але й формувати у процесі мистецьких дій діалогові і полілогові здатності. Це дозволяє розуміти художньо-освітній простір як середовище, де відбуваєьбся активна взаємодія суб'єктів, які «відчувають інтерес, емпатію один до одного, здатні до художнього діалогу і спільної художньої діяльності» [23, с. 98].

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

Ми поділяємо позицію О. Рудницької щодо діалогічності в мистецькій діяльності як невід'ємної сутнісної частини її протікання. Діалогічність закладено в самому мистецтві. без неї не можуть відбуватися внутрішні процеси осмислення та передачі набутих художніх вражень. Науковець акцентує свою увагу на понятті «художнє спілкування», яке об'єднує усі форми діалогу в мистецтві, адже пов'язане з втручанням свідомості у «спонтанний потік естетичних переживань індивіда», його упорядкуванням та вираженням у певних словах і поняттях [61].

Важливо, що діалогічний підхід за своєю природою враховує потреби, інтереси та творчі можливості кожного учасника художньої взаємодії. Учитель і учні в мистецькому діалозі, об'єднані творчістю, розвивають свою природну здатність до активності, до продуктивних відносин.

Як зазначає Н. Антонюк, у художньому діалозі викладач бачить перед собою творчу особистість студента як майбутнього фахівця, задоволеного своєю професією та життєвим перспективами [2, с. 100]. Тому діалогічний підхід може забезпечити особистісно-орієнтований стиль вказаних відносин.

НА думау науковців, художні взаємини між викладачем та студентом цілком можна кваліфікувати як міжособистісні, партнерські, рівноправні у можливості висловитися, представити власу інтерпретацію тощо. Йдеться про те, що викладач у контексті діалогових взаємин є не тільки носієм інформації, але й порадником, рівноправним партнером. Так само і студент для викладача є індивідуальністю, рівноправним партнером, зі своїми інтересами, особливостями сприймання, уваги, пам'яті, мислення, творчої спроможності. Завдання викладача – створювати сприятливі умови для активізації прагнення студента до самопізнання, самовдосконалення.

Таким чином, діяльнісний підхід забезпечує майбутньому педагогу-музиканту у фаховому навчанні позицію активного суб'єкта навчання та спілкування, позицію рівноправного партнера.

Синергетичний підхід як сучасна методологічна основа передбачає розгляд педагогічних явищ і процесів як відкритих, динамічних,

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

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

Орієнтація на продуктивні ідеї та самоорганізуючі принципи педагогічної синергетики спонукає до нового способу педагогічного мислення, сприяє пошуку нових нестандартних шляхів постановки та реалізації різноспрямованих завдань у складних глобалізованих процесах вищої освіти XXI століття, деретмінує становлення творчої особистості майбутнього фахівця [23, с. 190]. У межах цього підходу готовність до художньої взаємодії розглядається як результат комплексної взаємодії ціннісної, мотиваційної, когнітивної, емоційної, творчо-рефлексивної сфер майбутнього педагога. Ця взаємодія відбувається за принципом «педагог – учень – мистецтво», коли кожен із суб'єктів впливає на інший і водночас змінюється під час взаємодії.

Провідне положення синергетики полягає в тому, що явище неупорядкованості розглядається як нормальний стан, а не як недолік, який треба подолати. У теорії синергетики фундаментальною рисою еволюції стає

нестабільність. При цьому суперечності в синергетиці розглядаються не лише як негативні, але й як позитивні чинники – імпульси для подальшого руху саморозвитку, що пробуджують внутрішні енергетичні сили.

С. Гончаренко наголошує на тому, що в освітньому процесі все більше набувають активної дії та функціонування процеси, детерміновані розвитком синергетики, де ключовим положенням є ідея відкритого характеру спілкування, що суголосно сучасній теорії спільної дії. Науковець вказує: «в залежності від ступеня своєї відкритості, системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка вважалася єдиним способом розвитку, але й співробітництва» [15, с. 93].

Застосування синергетичного підходу у нашому дослідженні спрямоване на розкриття самоорганізаційній сутності процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, в якому особистість розглядається як складна самоорганізована біосоціальна система, відкрита до вільного розвитку з великими можливостями саморозвитку засобами активної неупередженої взаємодії з навколишнім світом, в тому числі зі світом мистецтва. Завдяки синергетичному підходу формується гнучкість мислення, здатність адаптуватися до змін, відкритість до нового педагогічного досвіду. Це дозволяє майбутньому вчителю органічно поєднувати традиційні та інноваційні методи, імпровізувати та знаходити індивідуальні шляхи взаємодії з кожним учнем.

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

Зазначений підхід дає можливість характеризувати особистісний розвиток майбутнього учителя музичного мистецтва не з позицій поступового, лінійного безконфліктного процесу, а з позицій процесу організації мистецько-

освітніх дій, що «супроводжується суперечностями та зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність особистості» [21, с. 183].

Таким чином, синергетичний підхід у контексті процесів формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, маючи нелінійний характер, визначається такими ознаками як: відкритість художньо-педагогічного спілкування; співпраця у спільній художній діяльності; варіативність та гнучкість вибору форм, методів і засобів взаємодії; детермінованість творчим характером мистецьких відносин. Важливо зазначити, що при дотриманні даного підходу майбутні педагоги-музиканти, суб'єкти художньої взаємодії постають активними і продуктивними учасниками перетворень у мистецькій освіті як відкритій саморегулюючій й самодетермінованій системі, функція якої полягає у стимулюванні людини до саморозкриття своїх потенцій.

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

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

Принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає спрямування фахового навчання на

реалізацію мети підготовки до практичної діяльності, формування комунікативної компетентності студентів в майбутній музично-освітній діяльності. Така спрямованість обумовлює, в першу чергу, розвиток особистісних якостей майбутніх педагогів-музикантів (фахової спрямованості навчальних дій, оптимізму, відповідальності, толерантності, тактовності, дружелюбності) та формування комплексу знань та професійних умінь художній взаємодії учасників педагогічного процесу, в тому числі усвідомлення ними значущості творчої співпраці як загальнолюдської норми відносин у соціумі. Саме таке спрямування фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін спонукає їх до саморозвитку та самореалізації власних потенцій за умови створення в освітньому процесі сприятливого середовища та педагогічних певних умов для самовизначення кожного.

Таким чином, принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва гармонізує всі складові досліджуваної готовності в єдину систему, де кожний елемент взаємодоповнює та зумовлює інший. Оволодіваючи фаховими компетентностями (при домінуючій комунікативниій), майбутній педагог-музикант на основі здатності до саморозвитку може удосконалювати власні навчально-професійні дії, проєктуючи нові підходи, що наповнює принцип особистісно-фахової орієнтації синергетичним змістом.

Таким чином, принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва є теоретичною основою активізації фахової самосвідомості студентів, досягнення усвідомленого підходу до набуття професійних якостей і прогресивного досвіду. Відповідно цього принципу підготовка має бути спрямованою на безперервний розвиток, удосконалення й оцінювання самого себе. Принцип особистісно-фахової орієнтації діє таким чином, що у студентів на основі розвитку особистісно-професійних якостей відбувається взаємопроникнення тенденцій особистісного зростання з актуальними тенденціями соціокультурного середовища.

Принцип інтегративності сприяє побудові освітнього процесу на основі інтеграції різних видів мистецтва, а також інших дисциплін навчального плану,

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

Доведено, що інтегрована мистецька ерудованість майбутнього вчителя є запорукою ефективної художньої взаємодії з учнями (Г.Падалка, Л.Паньків, О.Рудницька). Мистецькі знання і вміння, об'єднані у іцілісну систему на основі вивчення теоретичних, методичних та практичних дисциплін, є запорукою адекватного сприймання, розуміння та інтерпретації музичних зразків та зарзків інших видів мистецтва, здатності вербального висловлення художніх вражень. Важливим є сформованість умінь оперування історичними фактами та теоретичними висновками мистецтвознавців. а також спроможність на цій основі робитивласні оцінні судження щодо мистецьких подій, явищ та художніх ідей, ролі композиторів та їх творчості в розвитку музичної культури тощо. Обізнаність в історії створення художніх зразків, у ціннісно-естетичних вимірах різних епох, а також знання виражальних засобів різних видів мистецтва (у їх єдності та відмінності) дозволить майбутньому педагогу бути підготовленим до художньої взаємодії з підлітками з використанням різноманітних форм діяльності: діалогу з композитором, виконавської або вербальної інтерпретації, з'ясування сутнісних основ художнього образу музичного твору, розробка мистецько-освітнього проєкту тощо.

Принцип спонукання до художньо-творчого самовираження передбачає залучення студентів до творчої діяльності у сфері мистецтва, активізацію творчих потенцій та можливостей. Дотримання цього принципу активізує весь механізм художньої взаємодії учасників мистецько-освітнього процесу через

творче самовираження. Так, Г. Падалка, стверджує, що під активізацією навчання у мистецькій сфері можна розуміти створення психологічного настрою на художньо-естетичну діяльність, пробудження ініціативи в творчості, досягнення стану мобілізації енергетичних сил для реалізації творчих завдань [34, с. 175].

Художньо-творче самовираження особистості студента або учня може здійснюватися на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогому спілкуванні. І. Бех, розглядаючи діалогічну взаємодію у контексті творчості, вважає, що творче спілкування є активно-організуючим середовищем [5]. У свою чергу, Л. Долинська зазначає, що діалогічна взаємодія викладачів і студентів як суб'єктів педагогічного процесу є складним багаторівневим творчим процесом, в якому задіяні не тільки мотиваційно-смислові, але й предметно-операційні аспекти фахового навчання. Науковець стверджує, що зацікавленість один одним у процесі взаємодії стимулює процеси самовираження, «збагачує новими способами саморозвитку, активізує самопізнання усіх учасників» [22, с. 8–11].

Важливість врахування *принципу рівноправного партнерства у діалозі* у процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками обумовлена актуальними тенденціями розвитку доктрини «Нова українська школа», що пов'язані впровадженням політики партнерства в освіті як однією з основ сучасної школи, що «ґрунтується на взаємній повазі до особистості, праві вибору і відповідальності за ухвалені рішення» [27].

У педагогічній науці категорія «діалогічність» розглядається як ознака стилю «нового педагогічного мислення», дотримування якого передбачає низку належних дій. а саме: спільний пошук та обмін знаннями, взаємонавчання, основою знайдення особистісних сенсів у співтворчості. Діалог виступає як спосіб суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, як шлях реалізації суб'єктного підходу через створення загальної атмосфери довіри і комфорту у партнерських відносинах.

Застосування принципу рівноправного партнерства у діалозі передбачає участь тих, хто навчається у найрізноманітніших інтерактивних формах фахової підготовки: колективна творча робота, групова робота та робота в мікрогрупах, парах, інтерактивна ігрова діяльність тощо.

Основним методом у партнерських відносинах викладача і студента є навчальний діалог, так як діалогічність лежить в основі бідь-якої взаємодії, порозуміння.

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

Г. Падалка як фундатор української музичної освіти XX століття у своїх працях приділяє діалоговій взаємодії суттєве значення. Науковець стверджує: якщо вчитель не володіє уміннями художньо-педагогічного спілкування, врегулювання міжособистісних стосунків, то успіхів у навчанні мистецтву досягти неможливо [34, с. 171]. Техніка розробки навчального діалогу ґрунтується, в першу чергу, на вмінні формулювати цікаве питання або надавати завдання, а також на здатності поставити добрати необхідний ракурс розгляду актуальної проблеми в слушний момент. Важливо також вміти уважно та з інтересом вислухати відповідь, небайдуже ставитись до труднощів партнера, пропонувати допомогу. Важливим є здатність майбутнього учителя до тактовної корекції навчальних пошуків у прагненні особистості до художньо-творчого самовираження. Умовою успіху в діалозі є уміння створити доброзичливу, натхненну і, в той же час, ділову атмосферу спілкування.

В свою чергу, В. Бучма розуміє партнерство в освітньому діалозі як процес емоційного та особистісного розкриття внутрішніх потенцій вчителя й учня, в якому «психологічна налаштованість на актуальні стани один одного»,

щирість вираження переживань відіграють важливу роль [8, с. 189]. Науковець доводить, що у взаємодії з учнями важливим стає актуалізація комунікативної системи «вчитель – учень» як взаємодії особистостей, кожна з яких має певні індивідуальні та загальнолюдські потреби, морально-естетичні цінності, уподобання й потреби (у заохоченні, схваленні з боку інших, підтримці).

Таким чином, у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва велике значення має опора на принцип діалогічної взаємодії, тому що сутність діалогу заключається у визнанні унікальності кожного партнера, у їх взаємній рівності, відмінності та оригінальності точок зору, щирості вираження почуттів.

Принцип позитивного емоційного контакту має надзвичайно вагоме значення для успішної взаємодії у навчальному мистецькому середовищі. Стосовно художньої взаємодії, здатність особистості до взаємин, що носять позитивний характер, є абсолютно необхідним. Тому фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва (аудиторна, позааудиторна) пов'язана з реалізацією положень нової педагогічної етики, згідно з якими взаєморозуміння, взаємоповага, творче співробітництво між учасниками освітнього процесу без позитивного емоційного контакту буде контрпродуктивним.

Складовими педагогіки партнерства, що реалізується через позитивний емоційний контакт учасників художньої взаємодії, є спільні естетичні прагнення та мистецькі погляди у відносинах між викладачем та студентом (учителем та учнем). Суб'єкти художньої взаємодії - зацікавлені у спільних творчих результатах однодумці, яким приносить задоволення обмін думками і позиціями. враженнями у сфері музичного мистецтва. Гуманне ставлення викладача до студентів, надання їм права вибору, самостійності у визначенні репертуару, програм, шляхів досягнення мети створює сприятливу атмосферу художньої взаємодії, забезпечує досягнення позитивного результату.

Як зазначає О. Копіца, такий вид змістових контактів дослідники визначають як «особистісний». Він має за основу безумовне прийняття один одного в якості самостійних цінностей та передбачає орієнтацію на

індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів [28]. Підтримує думку вищезазначеного вченого Л. Василенко, стверджуючи, що тільки в разі виникнення позитивного емоційного контакту між педагогом і учнем може відбутися творча взаємодія. Тоді й можна очікувати продуктивний розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього педагога-музиканта [9].

Продуктивність взаємодії в процесі донесення пізнавальної інформації до учнів (студентів), організації слухання музики на уроці, ефективність розучування і виконання пісень, гри на музичних інструментах, виконання музично-ритмічних рухів тощо, як правило, залежать від психологічної невимушеності спілкування, почуттів, вияву емоцій. Тому сформована здатність емоційно відгукуватися на переживання учасників діалогу, вміння майстерно використовувати експресію як засіб спілкування та доречно керувати емоціями та здійснювати рефлексію емоційних станів є вагомим здобутком майбутнього педагога –музиканта [102, с. 15].

Реалізація принципу позитивного емоційного контакту передбачає відбір відповідних методів і засобів, які дозволяють усвідомлювати свій емоційний стан, розуміти та аналізувати власні емоційні стани в різних виробничих ситуаціях, контролювати адекватність власної поведінки (або поведінки учнів) у виконавській діяльності (міміка, жести, мовлення, рухи, інтонація тощо).

Даний принцип та його змістове наповнення у формуванні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії ґрунтується на актуалізації толерантних стратегій мистецької діяльності і художнього мислення, а також теорії емоційного інтелекту (І.Зязюн, І.Бех). Для педагога емоційний інтелект є важливою особистісною якістю, що засвідчує його здатність розуміти емоційну сферу учнів як учасників діалогу, визначати у міжособистісних стосунках емоційний «підтекст». Учителю необхідно сформувати вміння до регуляції емоційної палітри (власної і учнів) аби за допомогою позитивних емоцій долати негативні емоції, які заважають спілкуванню.

У фаховому навчанні в роботі над інтерпретацією музичного втору слід організувати його опрацювання, аби емоційний потенціал студента став суголосним зі створеним художнім образом та емоціями, що його супроводжують. Тут вагомим факторм виступає здатність викладача спрямувати «вектор емоційного сприймання» студента, упорядковувати інтенсивність його емоційного переживання у процесі інтерпретаційних дій.

Таким чином, принцип позитивного емоційного контакту у контексті гармонізації взаємин учасників художньої взаємодії є дієвим фактором, що у процесі фахової підготовки може забезпечити наступне: усвідомлення викладачами і студентами необхідності розвитку співробітництва та співтворчості як основи продуктивних взаємин у мистецькій сфері, використання на заняттях інтерактивних (діалогічних, проблемних, імітаційно-ігрових) ситуацій, а також нших форм комунікації, що створюють позитивну емоційну атмосферу у спілкуванні. Даний принцип також вимагає від майбутнього педагога управляти своїми емоціями та емоціями інших через «позитив».

У процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливе значення має врахування *принципу рефлексивності*, оскільки він передбачає глибоке осмислення педагогом власної діяльності, аналіз власних цінностей, переконань, емоційних станів і результатів взаємодії з учнями. Рефлексивність як необхідна й обов'язкова для педагога особистісна якість розглядається як його здатність до самооцінки та оцінювання інших, що дозволяє слідкувати за власним розвитком та регулювати його, вибудовувати свою життєдіяльність та професійну кар'єру, керуючись продуктивними змінами в особистісній сфері. Здатність до рефлексії знаходиться у взаємозалежності з процесами саморозвитку, саморегуляцією особистості у діалогових відносинах.

Рефлексія виступає засобом самоусвідомлення, який дозволяє майбутньому вчителю музичного мистецтва не тільки вдосконалювати свої

професійні уміння, а й розвивати здатність критично оцінювати ефективність власних методів навчання та взаємодії.

У процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками принцип рефлексивності набуває актуальності в якості рефлексивного контролю за мистецькими діями (власними та інших учасників взаємин) та такими рефлексивними процесами як: аналіз та самоаналіз, здатність порівнювати особистісно-професійні та безпосередньо фахові якості, самооцінки рівня професійної компетентності та здатність до оцінювання компетентності колег.

Здатність вчителя до рефлексії власної діяльності дуже важлива в роботі з учнями, зокрема підліткового віку, який характеризується високим рівнем емоційної чутливості, пошуком власної ідентичності та потребою у визнанні. Учитель, який володіє розвиненими рефлексивними здібностями, здатен краще розуміти психологічні особливості підлітків, своєчасно коригувати стиль спілкування, підходи до навчання та організації творчої діяльності. Крім того, рефлексивність дозволяє майбутньому вчителю виявляти особисті досягнення та труднощі, визначати напрями подальшого професійного зростання.

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

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

Вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку вимагає визначення, обґрунтування та подальшої перевірки результативності педагогічних умов.

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

Як вважає А. Литвин, педагогічні умови представляють собою комплекс спеціально спроєктованих чинників впливу на «зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу» з урахуванням особистісних параметрів всіх його учасників [31, с. 56]. Саме педагогічні умови забезпечення продуктивного навчання є факторами, що створюють сприятливе середовище для розвитку особистості із врахуванням її потреб та інтересів, забезпечують гармонізації навчальних та виховних впливів навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють форуванню ключових загальних і професійних компетентностей. При розробці педагогічних умов організації певних освітніх процесів має бути враховано їх завдання, зміст, принципи методи і форми роботи, а також матеріальні ресурси для забезпечення успішного досягнення мети. Згідно з цією проблематикою О. Дубасенюк розуміє педагогічні умови як конкретні способи освітньої взаємодії, що спрямовані на формування особистості [38].

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

Аналіз наукових джерел з проблеми та визначення компонентної структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку дозволили зробити висновок, у відповідності до якого ефективність формування зазначеної готовності можлива завдяки створенню сприятливих педагогічних умов, які є продуктом

діяльності педагога, і мають бути узгодженими із закономірностями та принципами освітнього процесу.

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

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

- *створення* емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями-підлітками;

- - *посилення* інтеграції та ціннісної спрямованості змісту фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва,

- *активізація* здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування інтерактивних методів навчання;

- *забезпечення* суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі;

- *стимулювання* студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій.

Неодхідно розкрити актуальність та внутрішні механізми для реалізації кожної із запропонованих педагогівних умов.

У педагогічній науці значна увага надається оточенню суб'єкта навчання, ***створенню сприятливого освітнього середовища***, яке опосередковано

впливає на процес навчання, активізуючи внутрішні чинники становлення особистості суб'єкта навчання. Науковці, досліджуючи проблеми взаємодії особистості з оточенням, зазначали, що *культурно-освітнє середовище* можна інтерпретувати як педагогічно інтегровану реальність для забезпечення художньо-освітньої життєтворчості особистості в умовах конкретно визначеної культурної парадигми, як «мережу» реалізації художніх і освітніх практик, що створює умови для вирішення конкретної педагогічної мети (О.Реброва), система соціальних впливів та просторово-освітніх умов формування особистості для створення можливостей її розвитку (Л.Троєльнікова) [40; 50].

У свою чергу, Г. Костюк розглядає культурно-освітнє середовище як результат діяльності людини та показник її творчого саморозвитку [29, с. 61-63]. Така позиція науковця набуває провідного значення в підготовці майбутніх педагогів, які самі і є творцями такого середовища, а також активними учасниками взаємодії в ньому.

Тому для забезпечення формування у студентів *мотиваційного компонента* готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливою педагогічною умовою є *створення емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.*

Це означає, що емоційно-сприятливі умови мистецько-освітнього середовища сприятимуть орієнтації студентів на естетичні цінності мистецтва, накопиченню якомога більше художньо-образних вражень, усвідомленню психолого-педагогічного потенціалу мистецьких образів. Так, Н. Панчук, пов'язуючи пізнання мистецтва у єдності його сприйняття, оцінювання і творення з мотивацією ставлення до художніх явищ стверджує: «Мистецтво дає мені можливість збагатити досвід мого справжнього життя, внутрішньо долучившись до інших цінностей, до переживань іншої людини» [37, с. 540]. Ми підтримуємо розуміння науковця в тому, що мистецтво у своїй ціннісній сутності являє собою результат творчої, одухотвореної діяльності з метою збереження, збагачення культурних і природних цінностей. Пізнавальна та

комунікативна функції мистецтва складають фундамент його ціннісного потенціалу.

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

Мотиваційна спрямованість мистецько-освітнього середовища на оволодіння студентами способами проникнення у сутність художніх образів, на аргументоване розкриття власного ставлення до мистецтва, формування ціннісних орієнтацій обґрунтовується надважливістю завдання вчителя музичного мистецтва в активізації естетичних переживань учнів у процесі організації художньої взаємодії з ними. Мотиваційні потяги та потенції, якими керуються майбутні педагоги-музиканти, спрямовані на оволодіння ціннісними орієнтирами художньої діяльності та спілкування засобами мистецтва, повинні бути провідними у формуванні готовності до художньої взаємодії з підлітками.

Мистецтво уможливлює сприйняття естетичного як по-справжньому цінного. При цьому сприймання та оцінювання творів мистецтва відкриває шлях до глибокого пізнання естетичної сутності мистецтва, сприяє засвоєнню загальних соціокультурних цінностей, що орієнтує майбутніх педагогів формувати особистість кожного учня через мистецтво.

У процесі фахової підготовки, що реалізується в умовах емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища, в майбутніх учителів музичного мистецтва формується професійно-ціннісне ставлення до музично-освітньої діяльності, приходить усвідомлення могутнього потенціалу мистецтва та його значення у художньому розвитку кожного учасника педагогічного процесу. Також у студентів набуває розвитку відчуття відповідальності за якісний позитивний вплив мистецтва на учнів, особистісної причетності до «мистецької дії», мотиваційна та ціннісно-смислова спрямованість якої бути

активно впливати на формуванну установок майбутнього молодого життя учнів.

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

Емоційно сприятливий клімат в мистецько-освітньому середовищі створюється на основі надання студентам опосередкованого педагогічного супроводу з боку викладачів, можливостей участі у мистецьких гуртках, стимулювання прояву самостійності у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності, забезпечення варіативних можливостей у виборі художнього репертуару, заохочення до відвідування мистецьких заходів, розробці та реалізації музично-творчих проєктів тощо, наявності різноманітних форм організації мистецької творчості студентів.

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

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

Набуття здатності до художньої взаємодії з учнями – складний процес, що передбачає формування стійкої позиції на глибоке пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи, розвиток уміння оцінювати, відбирати та застосовувати ефективні методи, засоби, форми

художньої взаємодії з підлітками, що є важливим у формуванні ціннісно-мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Для забезпечення успішного формування в майбутніх учителів музичного мистецтва пізнавального компонента готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що визначає рівень опанування майбутніми педагогами системними знаннями щодо психофізіологічних та вікових особливостей підлітків, змісту, специфіки, функцій, методів організації художньої взаємодії, а також здатність до оцінної діяльності, спроможність оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких майбутній учитель буде виховувати підлітків, здатність до критичного осмислення мистецтвознавчої, методичної літератури з метою збагачення знань, відбору високохудожнього та доступного матеріалу для сприймання й творчої інтерпретації творів мистецтва з учнями, важливою є педагогічна умова – *посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту фахово-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва.* Інтегроване навчання становить основу як для формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями, так і загалом для їх успішної професійної діяльності. Результатом інтегративних процесів у фаховій підготовці є якісно нова системна якість, що не дорівнює сумі об'єднаних елементів підготовки і забезпечує більш високу продуктивність функціонування усього навчального комплексу [12].

Освітню інтеграцію розуміють як механізм самоорганізації різновекторних знань, засіб привнесення упорядкованості в інформаційний світ «з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання» [46, с. 14]. Результатом інтеграції є цілісність знань, що формується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих дисциплін, об'єднаних певною метою, ідеєю, напрямком. Тому на основі інтеграції спільних для низки дисциплін понять, застосуванню споріднених форм і методів навчання, засобів контролю і корекції навчальних досягнень студентів (учнів) можна

спрямовувати освітній процес на об'єднання знань тп умінь в єдиний комплекст компетентностей. Це дозволить майбутнім педагогами застосовувати власний мистецько-педагогічний досвіду у більш широкому освітньому середовищі.

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

Державним стандартом базової середньої освіти визначено мету мистецької освітньої галузі:

– цілісний розвиток особистості учня у процесі опанування мистецьких надбань людства; усвідомлення кожним учнем власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; розкриття креативного потенціалу особистості; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження у мистецько-світній діяльності [20].

Так, одне із важливих завдань реалізації мети навчання мистецтва в школі викладено в Інтегрованому курсі для закладів загальної середньої освіти «Мистецтво. 5-6 класи», яке полягає у здобутті мистецького досвіду в різних видах практичної діяльності; в індивідуальних, групових і колективних мистецьких проєктах; у стимулюванні здатності учнів до художньо-творчого самовираження, до роботи в команді на засадах толерантності й партнерства [33]. Це вимагає від майбутнього вчителя оволодіння різними способами художньо-творчої діяльності, умінь комунікувати та встановлювати зв'язки між засобами виразності в мистецтві. Тому у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» однією із важливих трудових функцій учителя є утвердження людської гідності, милосердя, доброти, чесності, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, справедливості, поваги до прав і свобод людини тощо[39].

У майбутнього вчителя для досягнення ціннісної спрямованості його діяльностя мають бути сформовані такі важливі компетентності, як компетентність педагогічного партнерства, здатність працювати в команді; емоційно-етична компетентність, що характеризує здатність майбутнього вчителя усвідомлювати особистісні відчуття, почуття, емоції, потреби, а також відчувати та усвідомлювати емоційні стани інших учасників освітнього процесу та впливати на них [39].

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

Мистецько-освітня діяльність вчителя музичного мистецтва не може обмежитись вимогами формування загальних компетентностей. Адже майбутній педагог-музикант вже у процесі фахового навчання має прагнути до оволодіння основами педагогічної майстерності як інтегрованої професійно-особистісної характеристики, до складу якої входить володіння активними формами і методами взаємодії з учнями.

У процесі художньої взаємодії, що відбувається в результаті осягнення, пізнання та творчої інтерпретації мистецтва, утворюється своєрідна комунікативна сфера. Спілкування як багатовимірна форма взаємодії для вчителя музичного мистецтва може здійснюватись кількома способами: спілкування з музикою, спілкування через музику. Спільним елементом виступає здатність до осягнення художнього образу твору через спілкування. У закладах, що мають мистецькі спеціальності, значні можливості міжособистісного художнього спілкування створюють індивідуальні форми занять. Як зазначає Г. Падалка, принциповим у фаховій підготовці педагогів-музикантів творча взаємодія викладача і студента має бути організованим процесом спілкування і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності [35].

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

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

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

Серед шляхів активізації комунікативної спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва виділяємо діалогізацію освітнього процесу, важливість якої у сучасній психології пояснюється не лише трактуванням особистості як активного ініціатора взамодії, яка обов'язкого має супроводжуватись досягненням взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу [45]. Особливості діалогізації освітнього процесу обумовлюються специфікою майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва у напрямку вирішення музично-педагогічних, виконавських, методичних завдань в контексті діалогічної взаємодії з мистецтвом. Само мистецтво є засобом комунікації, за допомогою чого між учителем і учнями, викладачем і студентами відбувається обмін художніми цінностями.

Отож основним видом сучасної музичної діяльності в процесі опанування музичного мистецтва названо художньо-педагогічне спілкування як форма художньої взаємодії, що знаходить прояв у спілкуванні у рамках відомої

«тріади»: композитор – виконавці - слухачі. Тут можна говорити про не тільки про безпосередній, але й про опосередкований зв'язок: з композиторами різних епох через їхні музичні твори та творчі ідеї. Важливим стає роль інтелектуально-творчої та виконавсько-практичної функції музичних занять, інтерактивний бмін інформацією, активне взаємобагачення знаннями.

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

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

«Інтерактивне навчання» як поняття (від англ. interact: inter, – взаємний, act – діяти) уведено у науковий обіг Г.Фріцем (1975 р.). Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. За визначенням Н. Волкової, яка досліджувала освітні технології, інтерактивними можна завати такі, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості. Це, в першу чергу, сукупність форм, методів, засобів організації навчання, що й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей через безпосередню активінсть [115, с. 14.].

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

різних позицій, відмову від шаблонів та стереотипів, розвиток суб'єктності та активну пізнавальну позицію кожного студента, зміну традиційної активності викладача на більшу активність студентів, спонукання студентів джол самостійного творчого пошуку, обмін знаннями, діями, розвиток навичок спільної роботи, формування позитивних особистісних якостей, зближення аудиторного навчання з практикою професійної діяльності.

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

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

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

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

Стосовно педагогічної діяльності саморегуляція є важливою інтегративною особистісно-професійною характеристикою педагога, до якої можна віднести самоконтроль власних мотивів, дій, почуттів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності (мистецької, освітньої) відповідно до вимог виробничої ситуації [10, с. 45].

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

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

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

Крім того, уміння керувати власними емоціями дає можливість учителю точно передавати художній зміст і настрій музичного твору, що є важливим чинником у формуванні естетичного сприймання та емоційного розвитку учнів. Вчитель, який володіє високим рівнем саморегуляції, здатний створювати

натхненне навчальне середовище, у якому кожен учень відчуває себе психологічно захищеним та мотивованим до творчої діяльності.

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

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

Отже, саморегуляція – це управління власним психоемоційним станом. Як вважає Т.Дорошенко, активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється через усвідомлення ними основних категорій теорії саморегуляції (воля, мотив, поведінка тощо), через формування вміння здійснювати самоаналіз дій, усвідомлювати й визначати найактуальніші цілі музично-педагогічної діяльності, та свідомо обирати способи дій в залежності від освітньої мистецько-освітньої ситуації [23].

Актуалізація здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції можлива шляхом застосування в освітньому процесі відповідних тренінгів. Тому важливо розвинути у студентів здатність сприймати та передавати художню інформацію на основі використання активного арсеналу комунікативних методів, прийомів і засобів; розуміти психо-емоційний стан учасників взаємодії, враховувати при цьому особистісні якості та адекватно сприймати поведінку учнів (навіть нестандартну), бути емпатійним і толерантним. У процесі спільної художньої діяльності важливим є врахування викладачем індивідуальних особливостей кожного студента, його ціннісних орієнтацій, художніх смаків, інтересів, оцінювальної думки, естетичних прагнень та ідеалів.

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

студентів творчого компонента готовності важливою умовою є *забезпечення суб'єкт-суб'єктного спілкування у художньо-творчому процесі,* результатом якого уможливлюються продуктивність власних творчих проявів у різноманітних видах діяльності (пізнавальній, виконавсько-інтерпретаційній, музично-оцінній тощо), в результаті чого їх співпраця поступово переходить у співтворчість. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія є однією із важливих характеристик комунікативних процесів, що передбачає емоційний та інтелектуально-світоглядний вплив один на одного та взаємозумовлює рівень продуктивності їх дій та результатів спілкування.

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

Педагогічне забезпечення зазначеної умови заключається в налагодженні духовно-творчого контакту викладача і студентів, налаштуванні взаємодії їх

творчих потенціалів у процесі художнього спілкування та спільної художньої діяльності, залучення студентів до художньої взаємодії з підлітками під час проходження різних видів практик.

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

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

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

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

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

також вирішувати різноманітні педагогічні завдання з орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Окрім того, участь у творчих проєктах стимулює процеси самоактуалізації та самореалізації студентів, сприяє розвитку їхньої мотиваційно-ціннісної сфери та емоційно-інтелектуального потенціалу [16, с. 90]. Як зазначає Р. Добровольська, методика проєктних дій відрізняється кооперативним характером реалізації поставлених завдань, креативністю у віднайдені шляхів виконання й орієнтованістю на розвиток особистості. Спільна робота над проєктом його учасників невіддільна від активної комунікативної взаємодії [21, с. 141]. До того ж, інтерес до проблеми застосування методу проєктів під час навчання зумовлений можливістю ефективно інтегрувати художню взаємодію в освітній процес, стимулюючи активну творчу діяльність студентів. Застосування цього методу сприяє розвитку креативності, формуванню навичок колективної роботи, розширенню художнього досвіду та поглибленню естетичного сприймання мистецтва.

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

Слід зауважити, що формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку повинно здійснюватися в цікавому для дітей даного віку творчому середовищі важливою із застосуванням ефективних комбінацій видів і типів музично-творчих завдань інформаційного мотиваційного та перетворювального характеру. У вирішенні цих завдань важливим є збентеження їх проблемного характеру, що спонукає студентів до таких дій як: дискусійне обговорення педагогічних теорій та ідей, що ґрунтуються на неоднозначних і креативних позиціях, винахід власних методів і прийомів художньої взаємодії з учнями підліткового віку, в тому

числі розробка цікавих творчих завдань та реалізація іх в учнівському середовищі [18, с. 175].

Продуктивність процесу художньої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями підліткового віку не може бути поза актуалізацією їхньої рефлексивно-оцінювальної діяльності. У процесі підготовки студентів необхідно спиратись на суб'єктний характер навчання, що обумовлює здатність здійснювати усвідомлений художньо-естетичний вибір у системі соціокультурних відносин, усвідомлювати себе носієм знань для прийдешніх поколінь [1, с. 7].

Як відомо, аналіз людиною власних здобутків та недоліків, їх адекватне коригування полягає у прагненні не лише пізнавати себе, а й уміння критично діяти для долання бар'єрів та активного професійного зростання. Тому для забезпечення успішного формування в майбутніх учителів музичного мистецтва *рефлексивного компонента* готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками важливою є така педагогічна умова як *стимулювання студентів до самовизначення та самовдосконалення на основі оволодіння техніками рефлексивних дій.*

Як зазначає Т. Дорошенко, рефлексивна модель навчання, розроблена з метою особистісного самоусвідомлення майбутнього учителя, вважається вагомим підґрунтям розвитку в нього фахово орієнтованої свідомості і, в той же час, своєрідним «посередником» формування як міжособистісних, так і професійних якостей [24, с. 197].

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

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

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

Проблему рефлексії досліджували в педагогіці такі учені, як І. Бех, О. Власова, М. Савчин та інші. Учені-психологи (Н. Гордєєва, С. Максименко, В. Роменець та ін.) досліджують рефлексію людини як ознаку вольового зусилля та феномену свідомості. Учені в галузі мистецької педагогіки (А. Козир, В. Луценко, С. Науменко, В. Орлов, О. Олексюк, М. Ткач та ін.) характеризують рефлексію як форму діяльності людини, що спрямована на осмислення власних дій, на самопізнання, оцінку й аналіз власного професійного «Я»; як творче бачення самого себе «очима іншого».

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

Тому у формуванні рефлексивного компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку велике значення матиме забезпечення майбутніх учителів психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідними техніками рефлексії, що сприятиме рефлексивному осмисленню власних дій у

процесі художньо-педагогічного спілкування й спільної художньої діяльності, а також усвідомленню процесів самооцінки та самокорекції комунікативних і творчо-організаційних здібностей, продуктивній співпраці з учнями з метою вирішення художніх завдань.

Як зазначає В. Луценко, у процесі рефлексивної діяльності в майбутнього вчителя музичного мистецтва має сформуватися здатність до ідентифікації власного "Я" та музичним твором та його художніми смислами, а також спроможність залучити учнів до активного індивідуально-творчого рефлексування музики, до самоспостереження за своїми руховими реакціями і діями та висловленнями [32].

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

Визначені в результаті дослідження педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку охоплюють у системності й цілісності різні сторони фахової підготовки студентів у контексті ціннісно-мотиваційної, пізнавально-оцінної, комунікативної, творчої, рефлексивно-коригувальної діяльності. Обгрунтування педагогічних умов відкриває шлях до визначення методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

Моделювання у сучасній педагогіці широко використовується як один з методів наукового дослідження, оскільки дає можливість створювати спрощені або узагальнені образи об'єктів і процесів навчання, аналізувати та оцінити

етапність освітнього процесу, його складові та одночасно проєктовану поведінку тих, хто навчається, а також дозволяє прогнозувати результати педагогічних впливів, експериментально перевіряти ефективність нових методик та технологій.

У педагогічних дослідженнях під моделюванням розуміється теоретичний спосіб відображення змісту, будови, структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення зовнішніх і внутрішніх зв'язків з метою забезпечення можливостей кількісного та якісного аналізу динаміки змін досліджуваного явища [15]. Тому теоретичне обґрунтування змін, які можуть відбутися у результаті формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, здійснювалося за допомогою моделювання, сутність якого щодо педагогічного дослідження полягає у теоретичній побудові моделі педагогічного явища. Завданням такої моделі є підвищення результативності процесу навчання.

Так, К. Гнезділова, С. Касярум розуміють, модель результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду [13; 11]. Наукові розвідки більшості вітчизняних вчених доводять, що у загальнонауковому контексті модель є уявною або матеріальною системою, що відображає (відтворює) об'єкт дослідження (природний чи соціальний). Важливо, що при моделюванні є можливість об'єкт подивитись під кутом зору, який може дати нову інформацію про досліджуваний об'єкт [25, с. 516].

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

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

В низці педагогічних досліджень розробляються моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та обґрунтовуються специфіка їх застосування, а саме: А. Козир пропонує модель професійної майстерності вчителя музики, К. Завалко обґрунтовує модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності, Л. Василенко застосовує модель вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах. Вивчення вищезазначених моделей фахової підготовки педагогів-музикантів дозволив нам розробити методичну модель формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

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

педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети; зміст та етапи формування зазначеної готовності; методи, форми і засоби використання потенціалу музичного мистецтва; педагогічний моніторинг (критерії, показники, рівні); результати, отримані в процесі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Основні функції розробленої моделі:

– пізнавально-відтворювальна (містить інформацію про об'єкт пізнання – готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, її компонентну структуру);

– прогностична (постановка мети, прогнозування змін, порівняно з вихідними даними, гарантує досягнення поставленої мети за певних умов);

– гностична (вивчення й дослідження процесу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку);

– евристична (передбачає конструювання нових властивостей цього явища та слугує інструментом для узагальнення знань та прогнозування у нових ситуаціях).

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

структурні складники: *орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний*.

Орієнтувально-цільовий складник моделі (рис. 2.1) містить мету, що визначає логічну послідовність перебігу відповідних дій.

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

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

Змістовно-процесуальний складник моделі містить: зміст підготовки, педагогічні умови, методичне забезпечення процесу формування готовності (форми, блоки методів, етапи формувальної методики, а також рівні сформованості готовності).

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

В умовах динамічного функціонування моделі процес охоплює три

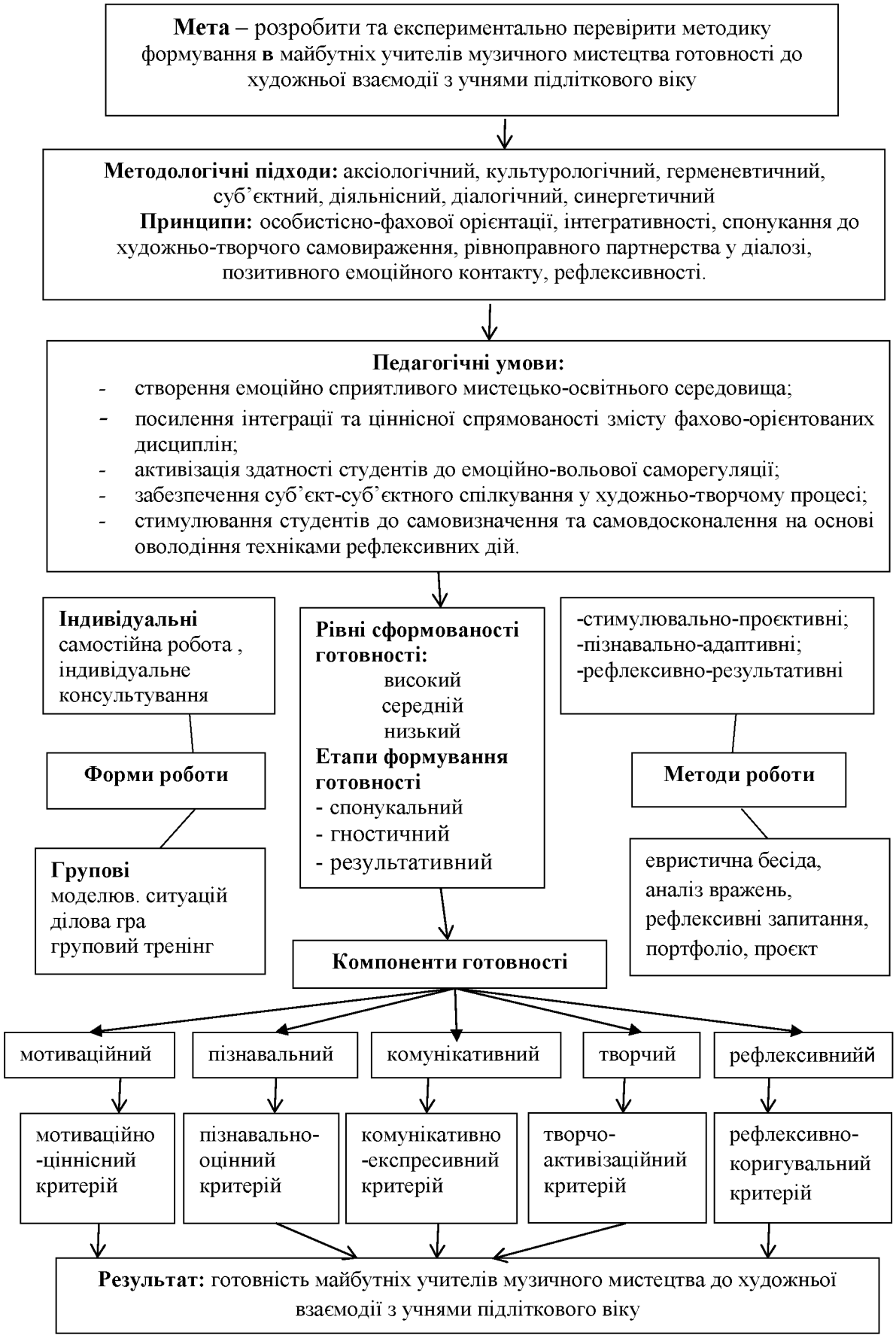


Рис. 2.1 Організаційно-методична модель формування готовності

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Основними *критеріями* сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначено: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний та рефлексивно-коригувальний.

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

Таким чином, організаційно-методична модель відображає комплекс заходів з формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, базовими компонентами якої є методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, методи та спрогнозований результат – сформована в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджувана готовність.

Запровадження розробленої моделі у мистецько-освітньому середовищі закладів вищої освіти забезпечить ефективність процесу формування в

майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Методологічні та методичні основи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку» визначено наукові підходи, які стали основою побудови методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а саме: *аксіологічний,* що орієнтує на формування в майбутніх учителів системи цінностей (загальнолюдських, особистісних, фахових, мистецьких); *культурологічний,* що спрямований на пізнання студентами досягнень культури, розуміння художньо-стильових особливостей жанрів, стилів та конкретних музичних творів; *герменевтичний,* що забезпечує оволодіння знаннями про чинники багатовимірного розуміння мистецтва як феномену культури та встановлення опосередкованої взаємодії з авторами мистецьких зразків; *суб'єктний,* що спрямований на актуалізацію суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва як провідного чинника досягнення результативності у художній взаємодії; *діяльнісний,* що передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії через включення у різні види діяльності: виконавську, імпровізаційно-творчу, проектну, дослідницьку тощо; *діалогічний,* що надає можливості створення вільного середовища для художньо-педагогічне спілкування; *синергетичний,* що уможливлює розгляд особистості як складної самоорганізованої системи, яка володіє можливостями для саморозвитку завдяки відкритій взаємодії з навколишнім світом.

Доведено, що ефективність формування в майбутніїх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку значно підвищиться завдяки впровадженню таких *педагогічних умов*, як: створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового

віку; посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи; активізація комунікативної спроможності та здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у художньо-творчому процесі; стимулювання студентів до рефлексивного самовизначення, забезпечення їх техніками рефлексії, саморефлексії та самовдосконалення.

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

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

контакту слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин, сприяє усвідомленню студентами себе суб'єктами художньої взаємодії, розумінню необхідності позитивної емоційної атмосфери у спілкуванні. *Принцип рефлективності* забезпечує активізацію уваги студентів до способів аналізу пізнавальної й творчої діяльності учасників художньої взаємодії, а саме: осмислення досягнень і потреб розвитку власної особистості, самооцінки рівня професійної компетентності та шляхів подальшого удосконалення.

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

Таким чином, у другому розділі дисертаційного дослідження створено теоретико-методолоічні підгрунтя для розробки і впровадження у дослідницьку практику організаційно-методичної моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Статті автора, що відображають зміст другого розділу

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

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

Список використаних джерел до другого розділу

1. Авдєєва, І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдеєва, І. М. Мельникова. К. : Професіонал, 2007. 304 с.
2. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Педагогічні науки. 2014. № 8. С. 98-102.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)/ 2-е вид., доп. Житомир : Рута : Волинь, 2008. 232 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Наук. вид. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бодрова Т. Мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», м. Кропивницький, 11 квітня 2023 р. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с.
7. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
8. Бучма В. Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителів з учнями підліткового віку. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за наук. ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с.
9. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та методика: монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 336 с.

10. Войтюк Н.Л. Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р.). Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193–201.

11. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. С. 14. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf

12. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв'язків. *Педагогік*а : Респ. наук.-мет. зб. 1991. Вип. 30. С. 17–20.

13. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. , 2011. 124 с.

14. Гончаренко Л. Актуальні проблеми самопідготовки майбутнього музиканта-педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 133(1). С. 94-102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_133(1)__15

15. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К. ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.

16. Горбенко О.Б. Метод проєктів у процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Вип.97. С.89-93. С.90 URL: https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7aaf6548-de28-467d-b220-b0950b3e2d3c/content

17. Гороховська Т.В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників освіти у ВНЗ. *Рідна школа,* 2006. № 12. С. 9-12.

18. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. Н ПН України Р. С. Гуревича. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.

19. Демір М. Упровадження герменевтичного підходу в навчально-виховний процес як педагогічна умова формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики. *Народна освіта.* Електроннне наукове фахове видання URL:https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3710
20. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 URL: http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf
21. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. … д -ра філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.
22. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. К. : Главник, 2005. Вип. 26, т. 2. С. 8–11.
23. Дорошенко Т.В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки Ніжинського державного університету.* Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: держ. ун-т ім.. Миколи Гоголя. Ніжин, 2018. № 1. С.95-102.
24. Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка. Чернігів, 2016. 632 с.
25. Енкциклопедія освіти /гол. ред. В. Г. Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

26. Зайцева А.В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. К., 2017. 528 с.
27. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text
28. Копіца О. Уміння діалогічної взаємодії як фактор підвищення рівня комунікативної культури майбутніх учителів URL:http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kopiza.php
29. Костюк Г. С. Умови психічного розвитку. *Соціальний педагог*. 2007. № 9. С. 61-63.
30. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. Науковий вісник ПДПУ імені К. Д.Ушинського. Одеса, 2006. Спец. випуск. С. 15–21.
31. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття "педагогічні умови". Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 43-63.
32. Луценко В. В. Рефлексивний компонент у структурі творчої активності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (Вип. 21). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. С. 197-200.
33. Мистецтво. 5-6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти: Модельна навчальна програма (авт.: Масол Л. М., Просіна О. В.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021. № 795).
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
35. Падалка Г.М. Принципові засади впровадження модульної технології навчання в систему музично-педагогічної освіти. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. К., 2005. Вип. 2 (7). С. 3-9.

36. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. К. : Музична Україна, 1982. 144 с.
37. Панчук Н. П. Особистісні ціннісні орієнтації як результат самовизначення майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології.* 2014. № 23. С. 532-541.
38. Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 389 с.
39. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН № 1225 від 29.08. 2024 р. URL: http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf
40. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художнього ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. … доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики» /Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 44 с.
41. Романко І.Г. Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 /Полтавський національний педагогічний ун-т імені В.Г.Короленка. Полтава, 2010. 23 с.
42. Руденко Л. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців: особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. URL:https://lib.iitta.gov.ua/5902/1/%D0%A1%D1%82__%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%9E_6.pdf
43. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. 360 с.
44. Соболь Н. Педагогічні принципи формування художньотворчої толерантності майбутнього учителя музики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Сер. : Педагогіка. 2015. № . С. 371–377.

45. Сокурянська Л.Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. … докт. соціол. наук. 22.00.04. Харків, 2007. 38 с.
46. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / за заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2009. 1008 с.
47. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
48. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
49. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 20 с.
50. Троєльнікова Л. О. Художньо-освітній простір як культуротворчий чинник розвитку українського суспільства у XX столітті : автореф. дис. … доктора мистецтвознавства : 26.00.01 «Теорія та історія культури» /Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2009. 44 с.
51. Ціжуй У. Формування художньої емпатії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання: дис. … д-ра філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2022. 267 с.
52. Яковлєв А.А. Вплив типу культури на характер освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. У двох частинах. Ч.1. К., 2001. С.224-228.
53. Dennett Daniel C. The Interpretation of Texts, People and Other Artifacts. *Philosophy and Phenomenological Research.* L, Supplement, 177-94, Fall 1990.

54. Gimbel E.W. The Status of Interpretation in the Philosophy and Practice of the Social Sciences. // Presented at The University of Minnesota Political Theory Colloquium, November 17, 2006. P.5.

55. Zaitseva A. Fundamental principles of forming of artistically-communicative culture of the future teacher music. *European Journal of Scientific Research*. 2015. № 1 (11), January-June. P. 277-285.

РОЗДІЛ 3

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

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

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

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

– визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

– здійснити діагностику рівнів сформованості досліджуваного феномену до і після проведення формувального експерименту;

– запровадити в освітній процес педагогічні умови формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками;

– оцінити ефективність запропонованих педагогічних умов на основі аналізу та узагальнення результатів проведеного експерименту.

Щоб уявлення про сформованість у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку було об'єктивним, необхідно було розробити критерії та показники досліджуваного феномена, що є однією з вимог проведення експериментальних педагогічних робіт [14]. З цією метою ми спиралися на дослідження вчених, які вважають

критерії стандартом, об'єктивною кількісною мірою вивчення певного явища, що дає можливість порівнювати, оцінювати, зіставляти його з еталонним зразком [16].

Розроблені критерії та їх показники, що є цілком необхідними для вимірювання якісних та кількісних результатів експериментальної роботи, склали оцінну базу дослідження. На підставі отриманих даних було визначено рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

Таблиця 3.1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації;

- розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

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

- спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих завдань і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення;

- здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіативного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості.

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

Показниками цього критерію є:

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

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

Співвіднесення критеріїв оцінки з їх показниками відображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

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

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

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

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

Мотиваційно-ціннісний критерій.

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

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

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

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

Пізнавально-оцінний критерій.

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

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

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

Комунікативно-експресивний критерій.

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

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

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

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

Творчо-активізаційний критерій.

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

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

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

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

Рефлексивно-коригувальний критерій.

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

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

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

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

Таблиця 3.3

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

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

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

	взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), демонструють вибіркові знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками та нестабільну спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань; ситуативно демонструють здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками. – студенти виявляють часткове усвідомлення сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями, недостатню розвиненість комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами і способами ефективної художньо-педагогічної комунікації; недостатню розвиненість емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії, обмежену здатністю до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів. – студенти характеризуються спроможністю до активізації власних творчих проявів тільки у вибіркових видах діяльності, що обмежує їх здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення; недостатньою здатністю до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, частковою спроможністю до варіативного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості з учнями у художній взаємодії. – студенти характеризуються незначною здатністю до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку; недостатньо розвиненою спроможністю до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями шляхом створення програми самовдосконалення.

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

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

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

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

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

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

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

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

Поетапно проведений констатувальний експеримент був спрямований на розв'язання наступних завдань:

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

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

Підготовка до реалізації констатувально-діагностичного етапу була пов'язана з опрацюванням відповідної наукової літератури, аналізом змісту освітньо-професійних програм різних закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка здобувачів за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), навчальних планів підготовки майбутніх фахівців, визначенням й аналізом понятійно-термінологічного апарату, програми і

методики дисертаційного дослідження, розробленням інструментарію діагностики рівнів сформованості зазначеної готовності, вивченням вихідного стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

Вимірювання коефіцієнту досліджуваної готовності по кожному з критеріїв здійснювалося на основі всебічного аналізу виконаних дій. Методика математичних розрахунків полягає у розрахунку сумарної кількості балів, поставлених студенту викладачем-експертом відповідно до кожного показника. Коефіцієнт сформованості компонента готовності розраховувалась за такою формулою: чисельник - сумарна кількість балів (за оцінкою викладача-експерта), знаменник - максимально можлива кількість балів за певним показником:

$$\textbf{К.}\ \textit{готовн.} = \frac{\sum X}{N},$$

де К - коефіцієнт готовності за відповідним критерієм; Х - сума білів, виставлених викладачем-експертом кожному учаснику експерименту по кожному компоненту; N - максимальна кількість балів, яку можна отримати по діагностуванню готовності кожного із п’яти компонентів.

Згідно з трьома рівнями готовності (максимальний коефіцієнт дорівнює 1,0) числове значення коефіцієнта розподілено у таких межах: 0,71 - 1,0 –

високий рівень; 0,41 - 0,70 –середній рівень; 0,11 - 0,40 –низький рівень; 0 - 0,10 – показники готовності виявляються надто слабко або зовсім не виявляються.

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

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

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

Серед діагностичних завдань, які були запропоновані студентам, було завдання обрати твори, які найбільше подобаються. Звучали твори різних жанрів: народні, академічні та сучасні. Аналіз виконаного завдання засвідчив,

що студенти серед музичних уподобань надають перевагу сучасним музичним жанрам (39,5). Частина студентів (30,5 %) надала перевагу народній, і (30,0 %) академічній музиці.

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

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

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

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

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

З метою діагностики *другого показника* ***мотиваційно-ціннісного критерію*** «усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з

учнями» було проведено опитування учасників експерименту на основі розробленого опитувального листа «Усвідомлення значущості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку» (Додаток Б) та тест-опитувальник «Визначення прагнення студентів у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення» (Додаток В).

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

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

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

Обчислення результатів діагностування дало змогу віднести до високого, середнього та низького рівнів прояву показників готовності за мотиваційно-ціннісним критерієм. Узагальнені дані за даним критерієм подано у табл. 3.4.

Із таблиці 3.5 видно, що отримані результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за першим показником мотиваційно-ціннісного критерію («професійно-ціннісне ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияв потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої

взаємодії з підлітками») є такими: високий рівень сформованості виявили – 23,9% студентів. Середній рівень – 44,6% студентів. Низький рівень зафіксовано у 31,5% студентів.

Таблиця 3.4

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

Критерії/Рівні	Н Абс.	Н %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Міра професійно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, вияву потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками	41	31,5	58	44,6	31	23,9
Міра усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями.	39	30	61	46,9	30	23,1
Середнє значення		*30,7*		*45,8*		*23,5*

За другим показником мотиваційно-ціннісного критерію («усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційна спрямованість на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, виявлення прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення») отримані такі результати сформованості в майбутніх

учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку: високий рівень зафіксовано у 23,1% студентів. Середній рівень виявлено у 46,9% студентів. Низький рівень - у 30,0% студентів.

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

Для визначення рівнів прояву *першого показника* ***пізнавально-оцінного критерію*** «обізнаність студентів щодо сутності ключових понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками» було використано розроблений нами опитувальний лист для студентів на виявлення у них знань і вмінь щодо організації художньої взаємодії з учнями (Додаток Г).

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

Кількісні результати сформованості *першого показника* ***пізнавально-оцінного*** критерію «обізнаність студентів щодо сутності ключових понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність», наявність у майбутніх учителів знань сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань» представлено у табл. 3.5.

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

Спираючись на принцип суб'єктності, ми залучили до діагностики самих студентів як суб'єктів художньої взаємодії. Тому в процесі дослідження зверталися до методик, які передбачали самооцінювання майбутніми педагогами-музикантами власних знань, умінь, особистісних якостей засобами самоаналізу, спостереження тощо.

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

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

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

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

За першим показником пізнавально-оцінного критерію високий рівень було виявлено у 26,9% студентів; середній рівень - у 40,8% студентів; низький рівень виявлено у 32,3% студентів. За другим показником пізнавально-оцінного критерію високий рівень було виявлено в 22,3% студентів; середній – у 43,1% студентів; низький – у 34,6% студентів.

Загальні показники рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за пізнавально-оцінним критерієм такі: на високому рівні – 24,6% студентів; на середньому – 41,9% студентів; на низькому рівні – 33,5% студентів (табл. 3.5)

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

Для визначення рівнів прояву *першого показника комунікативно-експресивного критерія* «наявність комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації» було використано розроблений нами опитувальний лист на визначення усвідомлення студентами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі досліджуваної готовності (Додаток Ж); здійснено

Таблиця 3.5

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

Рівні/Критерії	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Обізнаність студентів щодо сутності ключових понять («взаємодія», «педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність»), знання сучасних методів і технологій художньої взаємодії з підлітками, спрямованість пізнавальної діяльності на збагачення знань.	42	32,3	53	40,8	35	26,9
Здатність до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для ефективного художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності в процесі художньої взаємодії з підлітками	45	34,6	56	43,1	29	22,3
Середнє значення		*33,5*		*41,9*		*24,6*

самооцінювання студентами розвиненості власних комунікативно-експресивних якостей (Додаток З); заповнено експертами (учителями) карту спостережень за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування розвиненості комунікативно-експресивних

якостей студентів та уміння реалізовувати художньо-комунікативну діяльність з використанням засобів і способів ефективної художньо-педагогічної комунікації (Додаток І). Аналіз відповідей на запропоновані питання свідчить про те, що значна частина студентів усвідомлюють сутність та важливість комунікації в роботі з учнями, проте складними для студентів виявилися питання, пов'язані з визначенням засобів ефективної роботи, впливу на емоційний стан учнів. Неоднозначну відповідь студенти давали на визначення особливостей комунікативно-експресивної взаємодії з учнями підліткового віку та на те, що означає уміння вчителя «обирати ефективний стиль спілкування в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці». Серед стилів спілкування наводили визначення «гуманний стиль спілкування», авторитарний стиль спілкування», асоціюючи ці визначення з вчительським образом – «гуманний учитель», «авторитарний учитель».

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

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

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

Результати дослідження рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового

віку за першим показником комунікативно-експресивного критерію відображено в табл. 3.6.

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

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

Під час самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії було використано адаптований тест «Діагностика емоційного інтелекту» (Н.Холл). Аналіз висловлених письмово самооцінок свідчить про те, що значна частина студентів не спроможні керувати своїм емоційним станом аби діяти відповідно до ситуації. Важко дається студентам здатність входити в стан спокою, готовності і зосередженості, розуміти емоції учнів, коли вони не виражені відкрито. Студенти вказували на те, що їм важко відключитися від власних життєвих переживань та неприємностей, викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій (радість, відчуття внутрішньої енергії, піднесеність,

реакція на гумор та веселощі), непросто будувати взаємодію з учнями на основі емпатії за дотримання належних морально-етичних вимог поведінки.

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

Таблиця 3.6

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

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

Узагальнені результати сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за двома показниками комунікативно-експресивного критерію представлено в табл. 3.6.

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

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

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

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

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

Для цього було використано тест-опитувальник «Спроможність студентів до творчих проявів» за першим показником перетворювального критерію»

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

Аналізуючи відповіді на тест-опитувальник «Спроможність студентів до творчих проявів» за першим показником *творчо-активізаційного* критерію, можна зробити висновок про те, що під час навчання, а також проведення уроків у школі, студенти творчо виявляють себе в одному, як правило, виді діяльності. В одних – це виконання творів на музичному інструменті з використанням елементів імпровізаційності, в інших – музично-оцінна діяльність чи композиційна діяльність або методична творчість тощо. Більшість студентів відносять себе до низького рівня розвитку імпровізаційних навичок. Незначна частина студентів здатні ініціювати постановку на уроках мистецтва творчих задач та пошук оригінальних шляхів і способів їх вирішення. Відмічаємо бажання студентів дізнатися якомога більше про авторів та виконавців творів.

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця 3.7

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

Рівні /Критерії	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Спроможність студентів до активізації власних творчих проявів (творча активність) у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній, здатність до самопрезентації, імпровізації, артистизму в процесі художньої взаємодії, до ініціативної постановки проблемних, творчих задач і активізації учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення.	50	38,5	59	45,4	21	16,1
Здатність до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, спроможність до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості.	51	39,3	58	44,6	21	16,1
Середнє значення		*38,9*		*45*		*16,1*

Для отримання інформації щодо рівня прояву у студентів *першого показника рефлексивно-коригувального критерію* «здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей

та до адекватного самооцінювання власних досягнень і досягнень учнів» було розроблено і запропоновано анкету «Здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку» (Додаток С).

Аналіз відповідей студентів на питання анкети засвідчив, що більшість з них вважають готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим компонентом професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Проте, відповіді на питання про здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями, засвідчили перевагу низького і середнього рівнів цієї здатності. До того ж, зроблено висновок про те, що рефлексія недостатньо усвідомлюється студентами як необхідна здатність до самооцінки освітніх здобутків та самовдосконалення. Слід зауважити, що свої недоліки майбутні вчителі музичного мистецтва розподілили з урахуванням відповідних музичних і педагогічних досягнень, зважаючи на: недостатній рівень музичної освіченості та практичної вправності (умінь професійно співати, грати на музичному інструменті) і недостатній рівень умінь стосовно художньої взаємодії з учнями.

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

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

Таблиця 3.8

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

	Б Абс.	Б %	С Абс.	С %	В. Абс.	В. %
Здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку	51	39,2	64	49,2	15	11,6
Здатність до усвідомлення важливості підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями, створення програми самовдосконалення	53	40,8	65	50	12	9,2
Середнє значення		*40*		*49,6*		*10,4*

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

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

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

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

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

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

Таблиця 3.9

Результати констатувального експерименту

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

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив визначити загальні рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва

готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. У таблиці 3.9. подано результати констатувально-діагностичного етапу експерименту щодо визначення загальних рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

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

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

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

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

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

Володимира Винниченка та в ННІ Педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

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

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

Завдання, які необхідно було вирішити на цьому етапі:

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

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

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

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

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

Таблиця 3.10

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

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

Відбір контингенту для участі у формувальному експерименті було здійснено з урахуванням приблизно однакового рівня фахової підготовки, виявленої під час проведення констатувального експерименту. Освітній процес із впровадженням експериментальної роботи зі студентами за розробленою методикою здійснювався після попереднього обстеження їхніх знань, виявлення у них ставлення до музичного мистецтва, музично-педагогічної

діяльності, визначення розуміння важливості і необхідності бути готовими до організації художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва.

Узагальнені результати діагностики готовності студентів ЕГ та КГ до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (констатувальний зріз) представлено у табл. 3.10.

Як видно із таблиці, контрольна і експериментальна групи студентів на початку формувальної роботи мають приблизно однаковий рівень сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками, що дає можливість у подальшому простежити об'єктивну динаміку змін кожного компонента досліджуваної готовності. Адже сутність авторської методики полягає у поетапному формуванні в майбутніх учителів визначених якостей та здатностей, в активізації та розвитку структурних компонентів готовності.

На всіх етапах експериментальної роботи особливо з формування мотиваційного компонента зазначеної готовності, реалізовувалась педагогічна умова – створення емоційно сприятливого мистецько-освітнього середовища.

Для реалізації моделі формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками в дослідженні було визначено *три етапи: спонукальний, гностичний, результативний*. Поділ на етапи мав умовний характер, оскільки фахова підготовка під час експерименту здійснювалася комплексно.

Поетапне проведення формувального експерименту було спрямовано на досягнення результату – сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відповідно до розробленої моделі формування зазначеної готовності. Відповідно до мети і завдань кожного з етапів формувального експерименту добиралися методи? форми і засоби експериментальної роботи зі студентами. Зокрема, нами було запропоновано різноманітні активні форми методичної роботи: творчі, ігрові, комунікативні та інтерактивні.Робота проводилась з урахуванням того, що методи набувають активності у процесі самостійної роботи. А результативність застосованих форм інтерактивних дій залежать від рівня спільної навчальної

роботи. Таким чином, у процесі впровадження розробленої моделі майбутні вчителі музичного мистецтва проходили 3 етапи, які забезпечували формування визначених у першому розділі дисертації компонентів готовності (мотиваційного, пізнавального, комунікативного, творчого, рефлексивного).

Під час формування визначених компонентів враховувалися запропоновані й обґрунтовані педагогічні умови, принципи, а також застосовувалися відповідні методи.

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

Для реалізації мети вирішувалися такі завдання:

- формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва та усвідомлення суспільно значимої цінності професії вчителя музичного мистецтва;
- мотивація до усвідомлення специфіки діяльності вчителя музичного мистецтва та значення готовності його до художньої взаємодії з підлітками;
- формування установки на вдосконалення музично-освітнього процесу;
- розвиток потреби у формуванні готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку;
- розвиток мотивації до усвідомленого самоаналізу.

Зазначимо, що під час проведення першого етапу увага приділялась формуванню всіх компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками з наданням *переваги - мотиваційному та пізнавальному.* Оцінювання компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на принципи особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, позитивного емоційного контакту, рефлективності.

На першому (спонукальному) етапі формувального експерименту для успішної організації й отримання результативності впровадження авторської методики відбувалася реалізація таких педагогічних умов: як створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, на ціннісне осягнення музичного мистецтва та розвиток стійкої потреби в оволодінні засобами та формами художньої взаємодії з підлітками; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у культуротворчому процесі, стимулювання майбутніх учителів до творчої самореалізації.

Специфіка завдань кожного етапу обумовила вибір відповідних форм і методів навчання.

Для вирішення завдань спонукального етапу формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку використовувалися такі *методи стимулювально-проєктивного блоку:* метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень студентів після відвідування концертів; прийом вербалізації почуттів, що виникли після сприймання твору; методи стимулювання зацікавленості в діяльності вчителя музичного мистецтва, метод збирання «кошика» вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями на уроці; аналіз змісту художньої взаємодії вчителя і учнів на уроці; проблемні завдання; дискусії; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкетування; метод рефлексивних запитань.

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

Перший етап мав на меті розвиток у студентів ціннісного ставлення до музичного мистецтва та усвідомлення суспільно значимої цінності професії вчителя музичного мистецтва, специфіки його діяльності та важливості готовності до художньої взаємодії з підлітками. При цьому студенти глибоко і всебічно ознайомлювалися із сутністю та змістом категорії «художня взаємодія».

На цьому етапі було здійснено актуалізацію ціннісної сутності змісту професійно орієнтованих дисциплін, а саме: надання пріоритетного значення під час вербальної інтерпретації аксіологічній складовій змісту музичних творів, створення ціннісно-смислових навчальних ситуацій під час лекційних і практичних занять, спрямування уваги студентів під час проходження педагогічної практики на важливість формування в учнів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, надання майбутнім учителям музичного мистецтва в освітньому процесі широкої можливості вибору музичних творів, які відповідають не тільки їхнім виконавським можливостям, але й бажанням і смакам. Важливим також було залучення студентів до музично-виконавської діяльності шляхом підготовки їх до участі в концертах, фестивалях-конкурсах, мистецьких проєктах, що сприяло активному формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою формування у студентів ціннісного ставлення до професії учителя музичного мистецтва та розуміння її соціальної значущості було запропоновано написати есе на тему: «Вчитель музичного мистецтва як провідник у світ добра і краси». Виконуючи завдання, студенти осягали функції вчителя музичного мистецтва, замислювались над своїм покликанням –

навчити учнів розуміти та любити музику, естетично ставитись до прекрасного навколо себе, прагнути самому творити красу через мистецьку діяльність.

У зв'язку із цим важливим на цьому етапі було формування у здобувачів інтересу і бажання до музично-педагогічної роботи. Насамперед, дії організаторів експерименту спрямовувалися на формування знань і уявлень про еатетичні категорії, комунікативну функцію музики, її активно-діалогову природу, на роль музики у формуванні емоційної сфери особистості. З цією метою студенти залучалися до емоційно-оцінного заглиблення у різноманіття музичної спадщини шляхом організації слухання музичних творів на індивідуальних та групових заняттях, готували презентації з демонстрацією «художньої біографії» улюблених творів. На індивідуальних заняттях відбувався обговорення переглянутих відеофайлів з виступів відомих виконавців (вокалістів,інструменталістів, хорових та оркестрових колективів), із наступним обговоренням ступеня розкриття художнього образу виконаних творів та відповідних засобів - артистизму, виконавської манери, стилю та інших невербальних засобів виразності. Такий зміст роботи впливав на формування ціннісних орієнтацій студентів у світі мистецтва, культури почуттів, музичного сприймання, збагачували музично-естетичний досвід, стимулювали до вдосконалення музично-виконавських, музично-педагогічних знань, умінь та сприяли зростанню рівня відповідальності в процесі навчання.

Цікавими були виконання завдань щодо створення колекцій з улюблених музичних творів за певними ознаками, наприклад: спільність чи протилежність настроїв музичних творів, улюблені твори конкретного композитора, спільний жанр у творах різних композиторів. Головним було те, що до цих колекцій мали увійти твори, які подобаються студенту.

Цільовою установкою для досягнення поставлених завдань була спрямованість свідомості здобувачів на перспективу бути цікавим, грамотним, професійним організатором художньої взаємодії з учнями підліткового віку. На цьому етапі формувалися ціннісні орієнтації студентів на основі вироблення ставлення до вчительської професії, усвідомлення культурної ролі педагога-

музиканта для стимулювання інтересу до самореалізації в музично-освітній діяльності. Серед завдань, які сприяли розвитку позитивного та усвідомленого ставлення студентів до музично-педагогічної діяльності та осмисленню провідних компетентностей вчителя, які необхідно набути в процесі навчання, студенти сприйняли завдання щодо визначення місця готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками у системі його професійних компетентностей. Студенти малювали «сонечко з променями». Біля кожного променя необхідно було написати найбільш важливу професійну компетентність учителя музичного мистецтва, а в центрі сонечка розмістити ту компетентність, яка, на думку студента, є найбільш значимою у професійній діяльності вчителя. Далі необхідно було виділити кольором ті компетентності, які студенти вважають недостатньо сформованими у себе. Такий прийом використовувався як елемент рефлексивної самодіагностики. Аналіз виконаного завдання засвідчив, що більшість студентів написали у центрі сонечка готовність учителя до взаємодії, співробітництва, співтворчості з учнями, вважаючи цю компетентність такою, що забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя в цілому.

З метою усвідомлення особливостей діяльності вчителя музичного мистецтва та важливості його готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками студенти відвідували уроки музичного мистецтва в 5-7 класах, які проводили досвідчені вчителі. Спостерігаючи за діяльністю вчителя на уроці, студенти мали проаналізувати та визначити, що необхідно знати і вміти вчителю музичного мистецтва для результативної художньої взаємодії з підлітками. У процесі спостереження студенти фіксували, а потім аналізували у своїх звітах отримані дані з подальшим обговоренням виконаних завдань на заняттях з Методики музичного виховання (Методики музичної освіти). При цьому студенти характеризували найбільш важливі знання і вміння вчителя та порівнювали ступінь їх сформованості у власній підготовці.

Студенти відвідували також заняття гуртків, щопроводилися в позаурочний час, а також конкурси, концертні виступи учнів, спостерігаючи

моменти художньо-педагогічного спілкування і взаємодії учителя з підлітками. Методи спостереження та збирання «кошика вражень» допомагали студентам усвідомленню ролі вчителя в організації художньої взаємодії з учнями, важливості володіння вчителем комунікативною культурою, ефективними прийомами, методами організації спільної художньої діяльності.

Круглі столи, проведені після відвідування уроків, були спрямовані на спілкування студентів і вчителів, у процесі чого обговорювалися особливості сучасного уроку музичного мистецтва, визначалися актуальні проблеми, які стоять сьогодні перед освітянами у мистецькій сфері, характеризувалися компетентності, якими має сьогодні володіти вчитель.

Цікавим для студентів виявилося завдання на створення «Дерева готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями», яке мало представляти собою виконане графічне зображення у вигляді дерева з гілками, де гілки – це компоненти, з яких складається ця здатність вчителя, і які треба сформувати, а листочки – як способи формування цих компонентів. Вершина дерева – це і є готовність майбутнього вчителя до художньої взаємодії з учнями. Після виконання кожним студентом цього завдання було проведено дискусію, де студенти обговорювали, чому досягнення мети – формування готовності до художньої взаємодії з підлітками – є важливою для Вас? Що заважає Вам у досягненні цієї мети? Що треба зробити, щоб подолати труднощі у досягненні мети? Хто може допомогти Вам у цьому? Таким чином, завдання «Дерево готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями» сприяло усвідомленню студентами мети формування зазначеної готовності та розробці траєкторії її досягнення.

Ефективним на першому етапі формувального експерименту став метод проведення дискусій, під час яких майбутні вчителі музичного мистецтва висловлювали різні точки зору на певні проблеми. Відповідаючи на запитання: «Яким ви бачите сучасного вчителя музичного мистецтва?», «Які, на вашу думку, особистісні і професійні якості сучасного вчителя музичного мистецтва складають його педагогічний імідж?», «Як можна досягти гармонії у стосунках

вчителя й учнів у різних ситуаціях музично-освітнього процесу?» «Як зробити урок цікавим»?, «Як зробити вчителя авторитетним»? Які проблеми виникали у вас у процесі художньої взаємодії під час проходження практики в школі?» «Які поради ви можете дати студентам молодших курсів для розвитку у них професійних і особистісних якостей для результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку?», студенти реалізовували право на особистісну думку. Під час таких дискусій викладач активізовував комунікативну спроможність студентів, намагаючись створити сприятливу психологічну атмосферу, знявши певні бар'єри, невпевненість, налаштовуючи на творче мислення і творчу роботу.

З метою усвідомлення важливості формування в майбутнього вчителя готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку ряд завдань було спрямовано на аналіз комунікативних ситуацій у процесі спостереження за організацією вчителем художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва. Завдяки виконанню таких завдань можна було прослідкувати підвищення рівня позитивної орієнтації на спілкування, а також мотиваційної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів на встановлення позитивного психологічного та емоційного зв'язку з учнями, важливість розвитку у себе таких особистісних якостей як толерантність, гуманність, емпатія, комунікативність, емоційна гнучкість, здатність до емоційної саморегуляції. Результатом проведеної роботи було накопичення студентами позитивних мотивів, ціннісних смислів художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Протягом першого етапу експериментальної роботи здійснювалася мотивація майбутніх учителів музичного мистецтва до усвідомленого самоаналізу шляхом активізації процесів рефлексії, актуалізації рефлексивного контролю, осмислення власної особистості крізь призму особистісних і професійних якостей, що формуються у процесі навчання.

Під час організованих діалогів, дискусій, обговорень, що супроводжувались критикою, оцінкою, рефлексивним аналізом, кожний мав змогу побачити самого себе очима іншого. До того ж, така діяльність, що

спрямовувалась на оволодіння рефлексивним аналізом, вимагала осмислення і розуміння діяльності іншого. Ефективнм на цьому етапі був прийом заохочування студентів щодо постановки запитань до самого себе, наприклад: «Чи правильно я роблю?», «Як це роблять інші?», «Які результати я можу отримати?» «Чи буде подобатися це учням?», «Чому саме так, а не інакше?», «Навіщо це мені?», «Чого я маю досягти?» тощо.

Отож, важливим чинником у роботі експериментаторів на данному етапі при формуванні досліджуваної готовності було сприяти накопиченню студентами ціннісних смислів та позитивних емоційних вражень. У процесі виконання різних завдань та вправ на сприймання музичних творів, організації дискусій викладач демонстрував повагу до висловлювань студентів, до їх почуттів, емоцій, що сприяло саморозкриттю студентів у процесі взаємодії. Завдання викладача при цьому – спонукати здобувачів до активних музичних дій з використанням різноманітних форм і методів роботи, посилюючи мотиви орієнтації їх на художню взаємодію з учнями підліткового віку.

Одночасно викладачі орієнтували здобувачів на важливість здійснення самоконтролю й самооцінювання з метою досягнення результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

На основі аналізу перебігу першого (*спонукального)* етапу формувального експерименту можна засвідчити, що його результатом стало:

- зростання професійно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності, потреби і бажання до проведення різних видів музично-освітньої роботи з підлітками, прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення;
- підвищення рівня усвідомлення майбутніми вчителями значущості художньої взаємодії з підлітками та мотиваційної спрямованості на оволодіння засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями;
- зростання прагнення у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення.

Другий етап формувальної роботи – гностичний, метою якого є розширення і поглиблення компетентностей студентів на основі засвоєння ґрунтовних знань, оволодіння сучасними методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, розвиток комунікативно-експресивних якостей, оволодіння способами ефективної художньо-педагогічної комунікації, розвиток здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів. На цьому етапі у межах організаторської, музично-теоретичної, практичної, музично-творчої, комунікативної діяльності формувалися ключові компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Важливим також було поступове оволодіння студентами рефлексією власної діяльності.

Завданнями цього етапу стали:

- розвиток активності студентів, спрямованої на розширення знань стосовно організації художньої взаємодії з підлітками;
- глибоке пізнання музичного мистецтва, усвідомлення його активно-діалогової природи;
- оволодіння студентами сучасними знаннями, методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку;
- розвиток комунікативно-експресивних якостей студентів, оволодіння ними засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації, техніками емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

На другому етапі увага приділялася усім компонентам структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку з наданням переваги пізнавально-оцінному та комунікативно-експресивному компонентам. Оцінювання цих компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на *принципи:* інтегративності, позитивного емоційного контакту, рівноправного партнерства у діалозі, рефлективності.

Для забезпечення успішності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на другому етапі відбувалася реалізація таких *педагогічних умов* як створення емоційно-сприятливого мистецько-освітнього середовища, спрямованого на мотивування майбутніх учителів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку; посилення інтеграції та ціннісної спрямованості змісту професійно-орієнтованих дисциплін на пізнання музичного мистецтва, оволодіння студентами методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку; активізація здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання.

Цілісність формувальної роботи на гностичному етапі досягалася на основі забезпечення взаємозумовленості та взаємоузгодженості аудиторної й позааудиторної навчальної діяльності, що передбачало зростання зацікавленості студентів у проведенні активної взаємодії з учнями на основі більш широкого спектру засобів і методів роботи в комбінованих умовах.

Активізація комунікативної спроможності та здатності студентів до емоційно-вольової саморегуляції шляхом широкого застосування в освітньому процесі інтерактивних методів – важлива педагогічна умова, що реалізовувалась через виявлення комунікативних аспектів ціннісної сутності музичного мистецтва, діалогізацію освітнього процесу, формування у майбутнього вчителя мобільності, гнучкості, через формування умінь встановлювати контакти з учасниками художньої взаємодії як на уроках, так і в позакласній роботі на основі поставлених художніх завдань, через володіння собою в непередбачуваних емоційних ситуаціях, через здатність впливати на емоційний стан учнів, застосовуючи сугестивні впливи за допомогою гучності голосу, виразної інтонації, темпу, ритму мови, тембру, жестів, міміки, рухів тощо.

Засобами реалізації завдань *гностичного етапу* формувального експерименту були такі методи пізнавально-адаптивного блоку, які спрямовані

на пошук ефективних методів і прийомів художньо-педагогічного спілкування у художній діяльності з учнями. Ці *методи* інтегруються *у пізнавально-адаптивному блоці*: інтерактивні методи (дискусія, діалог, ігрові технології, «круглий стіл», ситуаційний аналіз, «мозковий штурм» та ін.), метод вирішення проблемної ситуації; метод моделювання ситуації художньої взаємодії; метод проєктування різних видів спільної художньої та комунікативної діяльності майбутнього вчителя й учнів з подальшим аналізом методів, прийомів художньої взаємодії; методи стимулювання зацікавленості в діяльності вчителя музичного мистецтва; метод збирання «портфоліо» вчителя (збирання «музичних колекцій» цікавого музичного репертуару); метод «скарбнички» (збір цікавих методів, прийомів, форм, технологій для організації художньої взаємодії з підлітками); проблемні завдання; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ та інші. Методи, що використовувалися на цьому етапі, сприяли оволодінню студентами необхідними компетентностями та адаптації майбутніх музикантів-педагогів до умов організації художньої взаємодії з підлітками під час проходження практики у школі.

В організації діяльності студентів використовувалися такі *форми роботи* як лекції, практичні заняття, індивідуальні заняття, робота в групах, робота в парах, навчальна гра, семінар-диспут, відвідування уроків у школах, комунікативний тренінг, майстер-класи, відвідування концертів, зустрічі з випускниками-практиками.

Експериментальна методика формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку передбачала впровадження визначених і обґрунтованих форм і методів роботи шляхом змістового доповнення фахових дисциплін (Методика музичної освіти, Методика музичного виховання, Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», Педагогіка мистецтва, Інноваційні технології в мистецькій освіті, Методика гурткової роботи, Хоровий клас, Робота з хором, Хорове диригування, Постановка голосу, Основний музичний інструмент).

Головною метою дисциплін з практичною складовою було формування методичних зань та умінь, а також професійної мотивації студентів на художню взаємодію з підлітками як суб'єктами мистецько-освітніх дій. Підґрунтя цієї компетентності складають знання методологічних, теоретичних основ навчання музики, оволодіння студентами сучасними знаннями, методиками і технологіями мистецького навчання, методами і формами організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а також уміння реалізовувати ці знання у практичній діяльності, виконувати основні професійні функції: дидактичну, розвивальну, комунікативну, художньо-педагогічну, гностичну. Активна й цілеспрямована теоретична й практична підготовка студентів з підвищення рівня фахових знань в усвідомленні сутності й значення художньої взаємодії з учнями, оволодіння прийомами, методами, технологіями її організації відбувалася у ході викладання курсу «Методика музичного виховання» («Методика музичної освіти»), де модуль «Вимоги до підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва» був розширений за рахунок уведення наступної проблематики:

– Художня взаємодія учасників музично-освітнього процесу як педагогічна проблема. Складові елементи художньої взаємодії;

– Готовність вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями як складова його професійної майстерності. Структура готовності вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями;

– Особливості художньої взаємодії вчителя з учнями підліткового віку;

– Методи і форми організації результативної художньої взаємодії з учнями підліткового віку;

–Художньо-педагогічне спілкування та його структура;

–Комунікативні уміння вчителя музичного мистецтва;

–Техніки організації міжособистісного спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин (комунікативні тренінги).

Ефективною виявилася інтеграція змісту дисциплін навчального плану підготовки здобувачів за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Зокрема, було здійснено інтеграцію дисциплін на декількох рівнях.

Перший рівень передбачав інтеграційну взаємодію між навчальними дисциплінами на основі міжпредметних зв'язків, що знаходить прояв у взаємоузгодженні навчальних програм через спільні тематичні елементи.

Другий рівень опікувався внутрішнім синтезом дисциплін через спільну методичну складову щодо механізмів організації художньої взаємодії різними способами і виражальними засобами.

За таких умов відбувалося узгоджене використання ідей різних наук, навчальних дисциплін, створювалися більш ефективні умови для досягнення цілісності та взаємоузгодженості дисциплін фахової підготовки студентів з проблеми художньої взаємодії.

Практичні заняття з фаху були спрямовані на формування умінь усвідомленого вибору засобів, прийомів, методів для забезпечення результативності художньої взаємодії з учнями-підлітками через моделювання конкретних педагогічних ситуацій. На практичних заняттях використовувалися відеоматеріали з фрагментами уроків, майстер-класів учителів музичного мистецтва, після чого відбувалося обговорення та аналіз ефективних методів та прийомів, які використовував учитель на уроках та позакласній роботі. Також на практичні заняття запрошувалися вчителі музичного мистецтва для участі в круглих столах, де обговорювалися проблемні питання стосовно організації вчителем ефективної художньої взаємодії з учнями підліткового віку, проводився аналіз чинних нормативних освітніх документів, навчально-методичного забезпечення учителів музичного мистецтва, характеристика музичного репертуару тощо.

Акцентуація уваги на діалогічній взаємодії викладачів і студентів, студентів та учнів у сприятливих умовах співпраці стала важливою для організації освітнього процесу з позицій рівноправних зацікавлених суб'єкт-суб'єктних відносин у мистецько-освітньому середовищі. Активізовані

механізми суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяли узгодженості дій викладача і студентів, студентів і учнів на когнітивному, емоційному, мотиваційному, діяльнісному рівнях та знаходило відображення у посиленні взаєморозуміння, співпереживання, співпраці й спільного захоплення художнім процесом.

На цьому етапі увага спрямовувалась на усвідомлення студентами ролі комунікативних вербальних умінь, а саме організації стилю мовлення, змістовій орієнтації у взаєминах, мовленнєвого впливу та оволодінні невербальними засобами взаємодії (володіння мімікою, пантомімікою, а також голосовою інтонаційною палітрою); на встановлення зворотного зв'язку у художній комунікації; на формування здатності до рефлексії, самоаналізу рівня сформованості готовності до спілкування.

У процесі експериментальної роботи у студентів формувалися уявлення про взаємодію, що відбувається між автором твору і слухачами, які сприймають цей твір.

Практико-орієнтований характер формувального експерименту мотивував студентів до активного ознайомлення з навчальними програмами дисципліни «Мистецтво» для 5-9 класів, що відображають вимоги до вивчення дисциплін Державного стандарту базової середньої освіти і ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та інтегративного підходів, та до аналізу шкільних підручників, навчальних планів, а також освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі проведення індивідуальних занять відбувався обмін безпосередніми емоційними враженнями між викладачем і студентом щодо чуттєвого змісту художнього образу в певному музичному творі та виражальних засобів його втілення виникають у процесі сприйняття, що стає основою повноцінного оволодіння музичним твором. Це є важливим для розвитку у майбутнього педагога-музиканта таких особистісних якостей, як емпатія, рефлексія тощо.

Мистецько-педагогічний вплив, спрямований на спонукання до художньої взаємодії студента та автора музичного зразка, виявився важливим засобом формування у нього комунікативних умінь на твором музичного мистецтва індивідуальних заняттях. Переслідуючи мету – зробити для учнів музичний твір цікавим і зрозумілим – застосовувалася такий метод роботи як створення художньо-педагогічної інтерпретації. музичних творів вербальними засобами,– передбачає словесне розкриття його художніх переваг. Серед методів вербальної інтерпретації музичних зразків застосовувались і такі як аналіз, порівняння (за схожістю та відмінністю), добір художніх асоціацій.

У процесі індивідуальних занять студенти послідовно оволодівали комунікативними вміннями різними засобами. Зокрема, володіння голосом як засобом комунікації, а також диригентськоми жестами є важливими засобами комунікативної взаємодії вчителя музичного мистецтва.

На індивідуальних заняттях у процесі формувального експерименту викладачі створювали сприятливу творчу атмосферу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач – студент» як рівноправних партнерів, що сприяло формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва умінь встановлювати гуманні, доброзичливі відносини з учнями.

З метою набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва досвіду художньо-педагогічного спілкування і розвитку комунікативних умінь на цьому етапі також застосовувалися наступні методи роботи: бесіди, дискусії, розв'язання проблемних ситуацій, рольові ігри, тренінги, комунікативні вправи, моделювання комунікативних ситуацій художньо-педагогічного спілкування. Створення конкретних комунікативних ситуацій передбачало розвиток уміння критично оцінювати власні дії, апробовувати та використовувати різні способи оптимального вирішення художньо-комутикативних проблем. Реалізація цих методів сприяла розвитку комунікативно-експресивних якостей, вміння здійснювати аналіз, самоконтроль, емоційну саморегуляцію та відчувати й регулювати емоційний стан учнів. Завдяки цим методам у студентів відмічалося підвищення рівня мотивації до налагодження контакту з іншими

учасниками взаємодії, розвивалася здатність до емпатії, а також уміння конструювати та регулювати процес взаємодії у змінних ситуаціях освітнього процесу.

У якості самостійної роботи студентам пропонувався для ознайомлення та аналізу ряд інформаційних джерел, що стосуються проблеми спілкування та питань комунікативності музичного мистецтва (Адель Фабер, Елейн Мазліш «Як говорити, щоб діти нас слухали. Як слухати, щоб діти з нами говорили» [1]; Борґ Джеймс «Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування» [4]; Роудз Марк «Як розмовляти з ким завгодно. Впевнене спілкування в будь-якій ситуації» [23].

Так, студентам було запропоновано ознайомитись з книгою відомого американського письменника і психолога Дейла Карнегі «Як здобувати друзів і впливати на людей» та проаналізувати визначені автором правила спілкування [13]. Книга засновника концепції безконфліктного спілкування викликала інтерес у студентів, особливо ідеї Д.Карнегі про те, що у світі немає поганих людей, тому контакт знайти можна з кожним. У процесі занять студенти переконувалися, що часто неефективність взаємодії, у тому числі художньої, пов'язана з нерозвиненістю комунікативно-експресивних умінь, а також з недостатнім рівнем самоконтролю суб'єктів спілкування (невміння стримувати емоції, регулювавти емоційні стани). Тому на другому етапі відбувалося активне оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації, техніками організації міжособистісного спілкування та суб'єкт-суб'єктних відносин. Позитивним є й те, що учасники комунікативної взаємодії мали можливість отримати оцінку власної поведінки, оцінити себе у порівнянні з іншими та спроєктувати вид і зміст свого спілкування у спроектованих комунікативних ситуаціях.

Метою вправ «Комунікативного тренінгу» є розвиток комунікативної сфери, емоційної стійкості, навичок самоаналізу, впевненості у собі, доброзичливого ставлення один до одного, формування навичок комунікативної взаємодії, активізація творчого мислення.

Таким чином, у результаті застосування комунікативних вправ майбутні вчителі музичного мистецтва набували здатності до зняття бар'єрів у процесі художньо-педагогічного спілкування, до саморегуляції емоційних станів та впливу на емоції учнів, що створює сприятливу атмосферу для художньої взаємодії.

До числа факторів, що визначають успішність художньої взаємодії вчителя музичного мистецтва з підлітками, на заняттях було також віднесено здатність керувати власною поведінкою та емоціями згідно з навчальною ситуацією, що може скластися.

Тому активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалася через формування важливої здатності усвідомлювати актуальні цілі і завдання музичної роботи, обирати способи реалізації поставлених завдань через сформоване вміння самоаналізу власних дій.

Для успішної художньої взаємодії з учнями для вчителя велике значення мало оволодіння здатністю до сугестивних впливів у передачі власного емоційного стану та важливої мистецької інформації через ритм і темп мови, інтонаційну палітру, гучніст та тембр голосу, а також через жести, міміку, руховий апарат. Здатність до застосування саме такого сугестивного інструментарію є вагомим компонентом педагогічної майстерності вчителя [9, С. 99].

Тому в межах гностичного етапу зі студентами було проведено *тренінги на емоційну саморегуляцію*, що сприяло розвитку в майбутніх учителів здатності керувати власними емоціями, запобіганню напруженості, розумінню емоційних проявів учнів, здатності співчувати та співпереживати.

Підвищення відчуття впевненості у собі відбувалось через закріплення позитивної установки мобілізуючого типу вольовими засобами («Я зможу досягти мети», «Я впораюсь», «Я зможу переконливо виконати цей твір»). В той же час, відбувалось тренування і активація афективних процесів при штучно створених педагогічних ситуаціях: дефіцит часу, обмеженість засобів та умов для діяльності. У таких варіантах зверталася увага на здатність

студентів зосереджуватись, концентрувати власні вольові зусилля під час виконання мистецьких дій. Важливим для педагога-музиканта є є здатність до швидкої релаксації після напруженої діяльності, наприклад, довгої репетиції або сценічного виконання твору, проведення відповідального уроку на педагогічній тощо. Активними методами саморегуляції ту відпрацьовувались такі як нормалізація дихання, керування м'язовим тонусом, психологічне розслаблення.

У процесі експериментальної роботи суттєву увагу було приділено виконанню студентами завдань педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз результатів педагогічної практики в основній школі засвідчив підвищення рівня ціннісно-мотиваційної спрямованості студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності, усвідомлення значущості художньої взаємодії з підлітками, мотиваційної спрямованості на оволодіння студентами засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями, розширення об'єму педагогічних знань і вмінь, опанування сучасними методами і технологіями художньої взаємодії, засобами художньо-педагогічного спілкування та організації спільної художньої діяльності. Поступово розвивалися комунікативно-експресивні якості, емоційні та етичні характеристики комунікативної взаємодії, здатність до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів.

Результати дослідження засвідчили, що найуспішніше сформувалися мотиваційний, пізнавальний та комунікативний компоненти. Пояснюємо це тим, що значну увагу на спонукальному та гностичному етапах було приділено методам стимулювально-проєктивного та пізнавально-адаптивного блоку. Менш ефективно сформувалися творчий активізаційний та рефлексивний компоненти готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками. Це пояснюється тим, що зазначеним компонентам більше уваги було приділено на третьому, результативному етапі, де використовувалися методи рефлексивно-результативного блоку (див. табл. 3.11).

Таблиця 3. 11

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

Рівні / Критерії	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотивац-ціннісний	8	13,6	15	25,9	29	49,1	27	46,5	22	37,3	16	27,6
Пізнавал-оцінний	6	10,2	16	27,6	30	50,8	25	43,1	23	39	17	29,3
Комунікат-експресив.	4	23,7	17	29,3	30	50,9	30	51,7	15	25,4	11	19
Творчо-активізац-й	17	28,8	22	37,9	29	49,2	27	46,6	13	22	9	15,5
Рефлексив-коригувал.	20	33,9	22	37,9	31	52,5	29	50	8	13,6	7	12,1
Середнє значення	22		31,7		50,5		47,6		27,5		20,7	

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного зрізів засвідчив, що у формуванні в студентів експериментальної групи готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку відбулися більш істотні зрушення, ніж у студентів контрольної групи: в ЕГ високого рівня досягло 26,8 % студентів, а в КГ - 20,7%. Це означає, що у ЕГ динаміка зростання становить + 8,2; тоді як у КГ нака динаміка + 2,1. Також, відбулись вагомі зрушення ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного та комунікативно-експресивного компонентів ЕГ: на високому рівні за аксіологічним критерієм стало 37,3% (+13,6), за когнітивним – 39% (+13,6); за комунікативним – 25,4% (+8,5).

На основі спостереження за перебігом другого етапу формувальної роботи можемо констатувати, що *результатом гностичного етапу* стало зростання в майбутніх учителів музичного мистецтва показників когнітивного та діалогового критеріїв, а саме:

- розуміння студентами ключових понять проблеми художньої взаємодії;
- обізнаності в сучасних методах і технологіях організації художньої взаємодії з підлітками;
- спрямованості пізнавальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на збагачення знань;
- здатності до критичного аналізу, оцінювання та відбору дієвих методів, технологій, форм і засобів для продуктивного художнього спілкування у спільній мистецькій діяльності;
- усвідомлення сутності та важливості комунікативно-експресивного компоненту в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії;
- розвиненості комунікативно-експресивних якостей та володіння засобами ефективної художньо-педагогічної комунікації;
- здатності до емоційної саморегуляції та регуляції емоційного стану учнів, розвиненості емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії.

Третій (результативний) етап формувального експерименту. Мета цього етапу – досягнення ефективності музичних та методичних дій у формуванні в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності, в першу чергу, у безпосередній художній взаємодії з учнями-підлітками під час виробничої практики у закладах загальної середньої освіти.

Визначена мета вимагала вирішення завдань, спрямованих на активізацію:

- творчих проявів студентів у різних видах діяльності, розвитку у них здатності до імпровізації, самопрезентації, артистизму, постановки проблемних творчих завдань і організацію учнів на їх спільне, оригінальне вирішення;
- здатності до застосування інноваційних форм, методів, засобів, технологій, творчих завдань у процесі художньої взаємодії з учнями

підліткового віку, спроможності до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького матеріалу для організації співтворчості;

- здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і досягнень учнів у художній взаємодії, створення програми самовдосконалення.

На третьому етапі увага приділялася формуванню усіх компонентів структури готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку з наданням переваги *творчому та рефлексивному компонентам*. Оцінювання цих компонентів відбувалося за відповідними критеріями і спиралося на принципи: спонукання до художньо-творчого самовираження, принцип рівноправного партнерства у діалозі, принцип позитивного емоційного контакту, принцип рефлексивності.

Результативний етап передбачав більш високий і якісний рівень художньої взаємодії викладача і студентів, студентів і учнів як рівноправних партнерів суб'єкт-суб'єктного спілкування, реалізацію поставлених задач у процесі проходження виробничої педагогічної практики.

Для вирішення завдань цього етапу формувальної роботи дієвими були такі методи рефлексивно-результативного блоку: рольові ігри, створення портфоліо, комунікативні вправи, «мозковий штурм», міні-дискусії, діалог, метод педагогічної імпровізації, метод творчого вирішення ситуацій-завдань, метод моделювання та інтерпретації ситуацій художньої взаємодії; метод проблемних завдань, метод «скарбничка корисних ідей», сугестивні методи, методи стимулювання студентів до висловлювань, створення ситуації успіху у взаємодії, метод проєктів (творча розробка оригінальних моделей уроків, що забезпечують ефективну художню взаємодію з підлітками), презентації, рефлексивні бесіди, метод рефлексивного аналізу, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень.

В організації художньої взаємодії у навчальному процесі було використано такі *форми роботи як*: групові (лекції, практичні заняття),

індивідуальні, а також семінар-диспут, тренінги педагогічної імпровізації, тренінг толерантності, рефлексивний тренінг, майстер-клас, відвідування концертів, педагогічна практика в школі, «круглий стіл» (за результатами педагогічної практики).

На результативному етапі впровадження експериментальної методики важливим було набуття студентами-практикантами таких суттєво важливих особистісно-професійних якостей як: відповідальність, самостійність, ініціативність ,критичність мислення, креативність, прагнення до професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Для встановлення в музично-освітньому процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим є створення позитивної установки на художньо-педагогічне спілкування, занурення учасників спілкування у художньо-творчий процес вирішення поставлених завдань. Тому на цьому етапі формувального експерименту було здійснено стимулювання студентів до творчої самореалізації у різних видах діяльності на уроках музичного мистецтва.

Володіючи необхідним рівнем ціннісно-мотиваційної спрямованості, базовими інтегрованими знаннями, уміннями, компетентностями, що дозволяють майбутньому вчителю адекватно сприймати, аналізувати, оцінювати музичні явища та передавати музичну інформацію, на уроках музичного мистецтва у 5 – 7 класах практиканти намагалися створювати ситуації творчої співбесіди, творчих діалогів, залучити учнів до художньо-творчого процесу та вирішення художньо-творчих задач.

Ефективним у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з підлітками виявився метод спільного творчого вирішення завдань, який використовувався студентами ЕГ у процесі обговорення результатів провердених уроків в основній школі. Наводимо приклади.

Ситуація 1. Студент-практикант не зміг добитися уважного емоційного сприйняття та художньо-педагогічного аналізу підлітками Увертюри до опери М. Лисенка «Тарас Бульба».

Необхідно з'ясувати, чи отримали учні від студента-практиканта цікаву, змістовну інформацію перед слуханням твору? Чи викликала вступна бесіда до твору емоційний відгук у підлітків? Запропонувати методи пояснення, порівняння, створення сприятливої психологічної атмосфери із застосуванням комп'ютерних технологій.

Ситуація 2. Студент не зміг добитися від учнів характеристики жанрових ознак творів різних видів мистецтва. Оцінити й обґрунтувати, які із запропонованих методів та форм роботи будуть ефективними у даній ситуації: метод презентації, «мозковий штурм», проблемний метод, метод порівняння, метод співставлення, метод узагальнення, наочний метод.

Дієвим у процесі консультацій-тренінгів на виробничій педагогічній практиці виявився *метод педагогічної імпровізації, застосування* якого було необхідним за умови, коли пропонувалися такі ситуації художньої взаємодії, що виникали на уроках не заплановано, не передбачено. Студенти мали запропонувати комбінації дій, засновані на відомих методах, технологіях, або запропонувати власне вирішення ситуації художньої взаємодії. Вибір стратегії студента для вирішення ситуації художньої взаємодії був обумовлений психологічним станом учнів, умовами уроку, здатністю до комунікації, базовими знаннями студента, його творчим підходом, емоційною культурою тощо.

Спільне вирішення творчих завдань вимагало від учителя і учнів як суб'єктів взаємодії здатності розуміти й схвально ставитися до творчих здобутків кожного. Здатність до емпатичних реакцій в різних педагогічних ситуаціях є цінним надбанням майбутнього вчителя, фактором успішних дій і взаєморозуміння при виконання творчих завдань. Важливо аби у студентів формувалася спостережливість як раціональна основа емпатичних дій у разі необхідності сприймання слів або поведінки учнів на особливому інтуїтивно-

емоційному рівні. Тому протягом результативного етапу формувального експерименту приділялося таке вагоме значення суб'єктності для забезпечення позитивного емоційного контакту.

У процесі спільного обговорення викладачем-методистом та студентами важливих методичних питань спілкування нат основі музичних вражень використовувалися *методи міні-дискусії, діалогу*, що дозволяло почути та проаналізувати різні точки зору: «Які проблеми виникали у вас у процесі організації художньої взаємодії з учнями?», «Які особистісно-професійні якості є складовими готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?», «Які знання та уміння практиканта допомагають успішно взаємодіяти з учнями-підлітками спільній художній діяльності?», «Які комунікативні уміння, на вашу думку, потребують подальшого розвитку саме у вас?», «Чи були непорозуміння між вами та учнями у процесі художньої взаємодії? Чому?». У процесі такої роботи студенти залучалися до рефлексивної діяльності: оцінювали власне розуміння певної ситуації та порівнювали з розумінням цієї ситуації викладачем та іншими студентами, коригували власну поведінку, прогнозували та коригували комунікативні дії у подальшій роботі з учнями.

На третьому етапі формувального експерименту студенти продовжували збагачувати свій професійний досвід. Метод портфоліо давав можливість здійснювати моніторинг особистісного зростання учасників освітнього процесу, сприяв розвитку рефлексивних навичок. Студенти розуміли значення створення портфоліо для успішної організації художньої взаємодії. У портфоліо фіксувалася діяльність студента протягом навчання і проходження практики. У цьому документі знайшло відображення самоаналіз діяльності студента за період навчання, характеристика його слабких і сильних сторін, результати самопізнання, перспективи удосконалення професійної підготовки, побажання студентам молодших курсів. Портфоліо наповнювався різними матеріалами: методичними, організаційними, наочними, дидактичними, діагностичними, тобто тими, які використовувалися студентом під час підготовки і проходження педагогічної практики. Також у портфоліо студенти розміщали цікаві

методичні розробки уроків, заходів, інноваційні методики організації художньої взаємодії з учнями, матеріали для діагностики та результати діагностики, фотографії, презентації тощо. Така робота над створенням портфоліо дозволяла студентам аналізувати рівень своєї готовності до організації художньої взаємодії з підлітками, знаходити існуючі проблеми, окреслювати шляхи їх подолання, спостерігати позитивні зміни своєї підготовки до професійної діяльності. Також портфоліо підтримувало мотивацію студентів до покращення стану організації художньої взаємодії з підлітками та ініціювало до рефлексивної діяльності.

Під час використання методу портфоліо поступово зміщувалися акценти в освітньому процесі: студенти ставали активним творцем власної програми саморозвитку та професійного зростання.

Під час підготовки до уроків, проведення консультацій з практики у формі дискусій вимагалося проведення *рефлексивного аналізу* власної діяльності та роботи інших колег-практиканітів. У процесі проведення занять студенти заохочувалися до постановки собі запитань: «Що мені необхідно знати і чому?», «До чого я маю прагнути?», «Чому так, а не інакше?», «Що я маю робити, щоб учням було цікаво зі мною?», «Як це роблять інші?», «Як мені необхідно вчитися?», «На що необхідно звернути увагу, щоб художня взаємодія з учнями була на високому рівні?» тощо.

В аспекті активізації художньо-творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку здатності до педагогічної рефлексії одним із ефективних напрямів роботи зі студентами ЕГ стала проєктна діяльність, яка давала можливість інтегрувати зміст мистецьких дисциплін, розвивала самостійність, гнучкість мислення, творчий потенціал, готовність діяти у постійно змінюваних умовах та інші особистісні якості майбутніх фахівців. Тому для підсумку аналізу музично-педагогічної діяльності з питань організації художньої взаємодії з учнями підліткового віку студентам було запропоновано розроблення та реалізацію у процесі виробничої практики проєктів на теми різних аспектів художньої взаємодії з підлітками.

Проєктна діяльність сприяла розвитку дослідницьких умінь, творчих здібностей студентів та учнів, спонукала до інтеграції художніх знань, отриманих у процесі навчання. В ході реалізації проєктів було створено умови, за яких студенти могли застосовувати на практиці ті знання, які вони отримали у процесі навчання. Активна участь у проєктах сприяла розвитку Soft Skills і професійних навичок студентів, дозволила підвищити у професійну мотивацію, наблизити процес навчання до безпосередньої практичної діяльності. Навидимо приклади мистецьких проектів, створених і реалізованих студентами-практикантами спільно з учнями 5 – 7 класів.

- «Українські народні інструменти: трембіта як символ карпатського краю»;
- «Народна музика у творчості Миколи Лисенка»;
- «Голос як музичний інструмент»;
- «Краса і неповторність музичних тембрів: симфонічний оркестр»;
- «Опера та закони її створення (С.Гулак-Артемовський. Запорожець за Дунаєм)»;
- «Музика в кіно»;
- «Хор і хорова музика»;
- «Музична форма та її види»;
- «Музичні інструменти: фортепіано (скрипка, гобой,…)»;
- -«Засоби музичної виразності (секрети композиторської майстерності)»;
- «Чарівний світ балету»;
- «Весняні мотиви в музиці».

На підсумково-аналітичному етапі програми експериментального дослідження було здійснено перевірку ефективності формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії.

Підсумково-аналітичний етап експериментального дослідження включав проведення підсумкового зрізу, що надав можливість відстежити динаміку змін сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до

художньої взаємодії з підлітками в контрольній та експериментальній групах за всіма критеріями, що були описані в підрозділі 3.1.

Підсумкові зрізи визначення рівнів сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку є інформативними у процесі практичної діяльності, тому їх було проведено у період проходження студентами виробничої педагогічної практики.

Рівень сформованості у студентів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку визначався на основі звітів студентів після завершення виробничої практики у школі та заповнення карт спостережень за діяльністю студентів під час проходження ними педагогічної практики.

Підсумковий зріз сформованості у студентів ЕГ і КГ готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку представлено у табл. 3.12.

Таблиця 3.12

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

Рівні / Критерії	Низький				Середній				Високий			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотивац-ціннісний	6	10,1	13	22,4	24	40,7	27	46,5	29	49,2	18	31,1
Пізнавальн-оцінний	4	6,8	14	24,1	29	49,1	25	43,1	26	44,1	19	32,8
комунік-експресив.	9	15,3	15	25,9	31	52,5	31	53,4	19	32,2	12	20,7
Творчо-активізац-й	11	18,7	20	34,5	32	54,2	28	48,3	16	27,1	10	17,2
Рефлекс-коригувал.	12	20,4	19	32,8	33	55,9	31	53,4	14	23,7	8	13,8
Середнє значення	14,2		27,9		50,5		49		35,3		23,1	

Результати підсумкового зрізу формувального експерименту дозволяють констатувати:

- зростання високого рівня готовності студентів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за мотиваційно-ціннісним критерієм (мотиваційний компонент): ЕГ – з 23,7% до 49,2%, у КГ- з 22,4% до 31,1%; за пізнавально-оцінним критерієм (пізнавальний компонент) : ЕГ – з 25,4% до 44,1%, тоді як у КГ – з 24,2% до 32,8%; за комунікативно-експресивним критерієм (комунікативний компонент): ЕГ – з 16,9% до 32,2%, тоді як КГ – з 19% до 20,7%; за творчо-активізаційний критерієм (творчий компонент): ЕГ – з 16,9% до 27,1%, тоді як у КГ – з 15,5% до 17,2%; за рефлексивно-коригувальним критерієм (рефлексивний компонент): ЕГ – з 10,2% до 23,7%, тоді як у КГ- з 10,4% до 13,8%;

- зниження показників низького рівня готовності до художньої взаємодії з підлітками, а саме: за мотиваційно-ціннісним критерієм (мотиваційний компонент): ЕГ – з 28,8% до 10,1%, у КГ- з 31,1% до 22,4%; за пізнавально-оцінним критерієм (пізнавальний компонент) : ЕГ – з 32,2% до 6,8%, тоді як у КГ – з 34,4% до 24,1%; за комунікативно-експресивним критерієм (комунікативний компонент): ЕГ – з 35,6% до 15,3%, тоді як КГ – з 32,7% до 25,9%; за творчо-активізаційний критерієм (творчий компонент): ЕГ – з 37,3% до 18,7%, тоді як КГ – з 39,7% до 34,5%: за рефлексивно-коригувальним критерієм (рефлексивний компонент): ЕГ – з 40,7% до 20,4%, тоді як у КГ- з 39,6% до 32,8%.

Ці дані свідчать про ефективність запропонованої авторської методики.

Результативність обраної методики підтверджується прослідковуванням динаміки перебігу формувальної роботи на всіх етапах на основі аналізу середніх показників сформованості досліджуваної готовності (табл. 3.13.)

Узагальнюючи середні показники, можна зробити висновок, що високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку у ЕГ є значно зрослим

Таблиця 3.13

Динаміка перебігу середніх показників готовності до художньої взаємодії

рівні / етапи	Низький		Середній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Констатувальний етап дослідження	-	35,5	-	46,1	-	18,4
Констатувальний зріз формувального етапу дослідження	34,9	35,5	46,5	46,2	18,6	18,3
Контрольний зріз формувального етапу дослідження	22	31,7	50,5	47,6	27,5	20,7
Підсумковий зріз формувального етапу дослідження	14,2	27,9	50,5	49	35,3	23,1

(від 18,6% на початку формувального експерименту до 35,3% після завершення, тобто + 16,7) , в той же час, у студентів КГ (18,3% на початку та 23,1% після завершення дослідження, тобто + 4,8).

Таблиця 3.14

Загальні рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку

Загальні показники рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	21	35,3	13	23,1
середній	30	50,5	29	49
низький	8	14,2	16	27,9

Порівняльний аналіз даних, отриманих за результатами зрізів в експериментальній та контрольній групах, довів ефективність розробленої у дослідженні методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями-підліками (табл. 3.14).

Отримані дані засвідчують, що високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками досягли 35,3% (21 ст.) студентів експериментальної групи. У контрольній групі такого рівня досягли 23, 1% (13 ст.) студентів. На середньому рівні сформованості готовності до художньої взаємодії зафіксовано 30 студентів (50,5%) експериментальної групи і 29 студентів (49%) контрольної групи. На низькому рівні залишилося 8 студентів (14,2%) експериментальної групи і 16 студентів (27,9%) контрольної групи.

Порівняльні результати рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку до і після формувального експерименту подано в табл. 3.15

Таблиця 3.15

Порівняльні результати рівнів сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Загальні рівні сформованості готовності		Експериментальна група		Контрольна група	
		констат. етап	формув. етап	констат. етап	формув. етап
високий	%	18,6	35,3	18,3	23,1
	абс.	11	21	11	13
середній	%	46,5	50,5	46,2	49
	абс.	32	30	33	35
низький	%	34,9	14,2	35,5	27,9
	абс.	25	8	26	22

Отримані дані дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що кількість студентів, віднесених до високого рівня сформованості готовності до художньої взаємодії з підлітками, збільшилася як в експериментальній, так і в контрольній групах. Проте, в експериментальній групі на 29,4% (з 11 до 31 ст.), а у контрольній – лише на 2,9% (з 11- до 13 ст.). Зменшилася кількість студентів експериментальної групи, віднесених до низького рівня на 26,5% (з 25 до 7 ст.). У контрольній групі відбулося незначне зменшення кількості студентів, які перебували на низькому рівні – на 5,7% (з 26 до 22 ст.). На середньому рівні спостерігаємо незначні зміни як в експериментальній групі – на 2,9% (з 32 до 30 ст.), так і в контрольній групі – на 2,9% (з 35 до 33 ст.).

Аналіз отриманих результатів засвідчив позитивні зміни показників у студентів контрольної групи, проте вони виявилися не такими суттєвими, як у студентів експериментальної групи. Ці дані свідчать про ефективність запропонованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Висновки до третього розділу

У розділі схарактеризовано критеріальну базу дослідження та змодельовано рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, \розроблено методику організації експериментального дослідження, описано перебіг констатувально-діагностичного, формувально-реалізаційного етапів експерименту, здійснено оцінювання результатів дослідження та на основі аналізу підведено підсумки дослідно-експериментальної роботи на підсумково-аналітичному етапі .

Забезпеченню вірогідності результатів констатувального та формувального експериментів сприяла розробка критеріїв (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний, рефлексивно-коригувальний) та відповідних показників щодо сформованості мистецько-педагогічних якостей здобувачів вищої освіти для

проведення успішної художньої взаємодії, що обумовлюють міру мотиваційної спрямованості студентів на художню взаємодію з учнями підліткового віку; ступінь усвідомлення та засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва загальних теоретико-методичних знань; здатність до оволодіння майбутніми вчителями групою комунікативно-експресивних умінь; ступінь розкриття їх продуктивно-творчих можливостей, здатність до регулювання власної поведінки у процесі художнього спілкування.

Експериментальне дослідження передбачало виявлення стану сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку за допомогою розробленої авторської формувальної методики. Діагностування вихідного рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками відбувалось на *першому, констатувально-діагностичному етапі* (2022 / 2023 р.р.) шляхом проведення констатувального експерименту, метою якого стало вивчення реального стану сформованості в майбутніх педагогів-музикантів даної готовності.

Емпіричні дані щодо сформованості у майбутніх учителів готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку було отримано за результатами таких форм експериментальної роботи як: опитування, тестування, анкетування студентів; аналіз-самооцінка студентами відповідних якостей; експертного оцінювання викладачами та вчителями показників сформованості феномену (за результатами педагогічного спостереження за перебігом групових та індивідуальних занять, а також проходження студентами педагогічної практики в школі).

У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (низький, середній, високий), а також підтверджено недостатній стан сформованості даної якості у студентів у мотивайіній, пізнавальній, організаційно-комунікативниій та рефлексивно-аналітичній сферах фахової підготовки.

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

Метою формувального експерименту стало впровадження методики у процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, представленої у вигляді розробленої організаційно-методичної моделі досліджуваного феномена та перевірка її результативності й ефективності.

В процесі формувального експерименту визначено й апробовано зміст і оптимальну послідовність етапів формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку: спонукального, гностичного, результативного.

Мета спонукального етапу – формування в майбутніх педагогів-музикантів ціннісного ставлення до музичного мистецтва, до майбутньої професії, розвиток потреби у художньому спілкуванні з учнями.

Мета гностичного етапу - розвиток у студентів здатності до художнього спілкування на основі ґрунтовних мистецьких знань, оволодіння сучасними методиками мистецького навчання, формами і методами організації результативної художньої взаємодії на заняттях з фахових дисциплін (спецінструмент, диригування, постановка голосу) та тренінгах. Мета результативного етапу - досягнення ефективності й продуктивності методичних дій у формуванні в майбутніх учителів досліджуваної готовності шляхом активізації творчих проявів студентів у різноманітних видах художньої діяльності на виробничій педагогічній практиці. Перебіг цього етапу характеризувався художньо-творчою активністю практикантів у безпосередній

роботі з учнями 5 – 7 класів закладів загальної середньої освіти, а також створенням можливостей для рефлексивного аналізу їх музично-освітніх дій та самовдосконалення.

У процесі проведення формувального експерименту підтверджено, що досягнення результативності процесу формування в майбутніх педагога-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками ефективно забезпечується шляхом застосування комплексу нфнктивних методів.

Методи стимулювально-проєктивного блоку (спонукальнимй етап): метод заохочення до сприймання музики; метод бесіди і аналізу вражень після відвідування концертів; вербалізації почуттів; метод збирання «кошика» вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями на уроці; проблемні завдання; дискусії; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкетування; метод рефлексивних запитань.

Методи пізнавально-адаптивного блоку (гностичний етап): інтерактивні методи (дискусія, діалог, ігрові технології, «круглий стіл», ситуаційний аналіз, «мозковий штурм» та ін.), метод вирішення проблемної ситуації; метод моделювання ситуації художньої взаємодії; метод проектування; метод збирання «портфоліо» вчителя (збирання «музичних колекцій» цікавого музичного репертуару для сприймання музичних творів та музичного репертуару для розучування пісень на уроці); метод колекції вражень у процесі спостереження за художньою взаємодією вчителя з учнями підліткового віку на уроках музичного мистецтва; метод «скарбнички» (збір цікавих методів, прийомів, форм, технологій для організації художньої взаємодії з підлітками); проблемні завдання; евристичні бесіди; виконання евристичних вправ; анкети, комунікативні вправи, сугестивні методи (методи експресивних впливів, створення емоціогенних ситуацій тощо).

Методи рефлексивно-результативного блоку (результативний): рольові ігри, створення портфоліо, комунікативні вправи, «мозковий штурм», міні-дискусії, діалог, метод педагогічної імпровізації, метод творчого вирішення ситуацій-завдань, метод проблемних завдань, метод «скарбничка корисних

ідей», сугестивні методи, методи стимулювання учнів до висловлювань, створення ситуації успіху у взаємодії, метод проектів, презентації, метод рефлексивної бесіди та рефлексивного аналізу, метод рефлексивної діагностики власних дій і досягнень.

Комплекс означених методів активно використовувався під час виробничих практик в умовах безпосередньої мистецько-освітньої діяльності з учнями основної школи (на уроках, в позакласній роботі, в процесі методичного консультування), допомагав оволодінню студентами необхідними фаховими компетентностями у процесі художнього спілкування.

Педагогічну доцільність запропонованих методологічних підходів, принципів, а також ефективність розробленої та апробованої авторської методики доведено у процесі аналізу та узагальнення результатів дослідження.

Високий рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в ЕГ підвищився від 18,6% на початку формувального експерименту (констатувальний зріз) до 35,3% після завершення (тобто + 16,7). У той же час, у студентів КГ - від 18,3% на початку та 23,1% після завершення дослідження (тобто + 4,8); показники низького рівня сформованості зазначеної готовності в ЕГ знизилися від 34,9% (констатувальний зріз) до 14,2% після завершення формувального експерименту (тобто - 20,7), а у студентів КГ – від 35,5% на початку до 27,9% після завершення (тобто – 7,6). Середній рівень сформованості в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку в ЕГ підвищився від 46,5% на початку формувального експерименту (констатувальний зріз) до 50,5% після завершення (тобто + 4), а у студентів КГ - від 46,2% на початку та 49% після завершення дослідження (тобто + 2,8).

Таким чином, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність застосованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Статті автора, що відображають зміст третього розділу

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

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

Список використаних джерел до третього розділу

1. Адель Фабер, Елейн Мазліш. Як говорити, щоб діти нас слухали. Як слухати, щоб діти з нами говорили. Вид-во: Свічадо, 2035. 304 с.

2. Бодрова Т. Мистецько-освітній проєкт як засіб інструменталізації перспективних художніх ідей. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги», м. Кропивницький, 11 квітня 2023 року. Кропивницький: РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. 196 с.

3. Бойко А. А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій. *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 22-29.

4. Борґ Джеймс. Мистецтво говорити. Таємниці ефективного спілкування / пер. з англ. Н. Лазаревич. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2019. 304 с.

5. Войтюк Н. Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р.). Луганськ : Альма-матер, 2005. Ч. 2. С. 193–201.

6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 550 с.

7. Горбенко О. Б. Метод художньо-творчих проєктів у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. URL: http: // ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/54.pdf.

8. Добровольська Р.О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти: дис. … д -ра філософії : спец. 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). Вінниця, 2020. 344 с.

9. Дорошенко Т.В. Активізація процесів саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва як умова розвитку емоційної компетентності. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2018. № 1. С. 95-102.

10. Дорошенко Т.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка. Чернігів, 2016. 632 с.

11. Енциклопедія освіти. Акад. Пед. Наук України /гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

12. Збірник вправ, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей. URL: https://naurok.com.ua/zbirnik-vprav-spryamovanih-na-rozvitok-komunikativnih-zdibnostey-326885.html

13. Карнегі Дейл. Як завойовувати друзів та впливати на людей. Харків: «Промінь», 2007. 560 с.

14. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. О. Лодатко. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.

15. Машбиць Ю. І. Навчальна технологія (психологічний аналіз). *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Т.8, Вип. 6. С. 166–177.

16. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: монографія. Київ : Вища школа, 2001. 456 с.

17. Огнев'юк В. О. Основні тенденції розвитку сучасної освіти. Польсько-український / українсько-польський щорічник: «Освітологія» Київ: Едельвейс, 2013. Вип. 2. С. 9–14.

18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008. 274 с.

19. Плохотнюк О.С. Впровадження педагогічних умов формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 157. С. 118–123.

20. Приходько В. В. Соціально–психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції / Вісник Львів. ун-ту. 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182–188.

21. Проворова Є.М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання; національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2018. 502 с.

22. Ривліна В.М. Медіатизація мистецтва: комунікаційні аспекти: дис. … канд. наук із соціальних комунікацій: спец. 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій. Дніпро, 2021. 194 с.

23. Роудз Марк. Як розмовляти з ким завгодно. Впевнене спілкування в будь-якій ситуації. Вид-во: Центр учбової літератури. Київ, 2021. 160 с.

24. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.посібник за ред. С. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

25. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Наукові праці. 2009. № 6. С. 168 – 171.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного аналізу та практичного вирішення актуальної проблеми удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва через формування у них готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку. Результати здійсненого дослідження підтвердили провідні теоретико-методологічні положення дисертації, засвідчили досягнення зазначеної мети та вирішення поставлених завдань, що надало підстави зробити наступні висновки.

1. Визначено й обґрунтовано актуальність проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.. Виявлено значущість досліджуваної якості як необхідної і актуальної у діяльності педагога-музиканта.

На основі аналізу науково-методичної літератури розкрито сутність і зміст поняття «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку», під якою розуміємо професійно-значущу інтегральну особистісну якість, що визначає здатність майбутніх педагогів до колективного художнього спілкування з реалізації навчально-виховного потенціалу музичного мистецтва у процесі організаційно-комунікативної діяльності, спрямованої на творчий розвиток учнів.

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

Розроблена структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями-підлітками включає компоненти: мотиваційний, пізнавальний, комунікативний, творчий та рефлексивний.

2. У роботі визначено методологічну основу процесів формування в майбутніх учителів музичного мистецтва досліджуваної готовності, яку складають провідні ***наукові підходи***, а саме: *аксіологічний* (забезпечує формування в майбутніх учителів системи цінностей - загальнолюдських, особистісних, професійних); *культурологічний* (передбачає необхідність пізнання студентами досягнень культури і мистецтва, знання художньо-стильових особливостей музичних творів); *герменевтичний* (орієнтує на виявлення засобів розуміння художнього образу, на пошук ефективних методів його інтерпретації); *діяльнісний підхід* (передбачає опанування студентами змістом та способами організації співтворчого типу взаємодії з учнями через залучення до різних видів мистецьких дій); *діалогічний підхід (*надає розуміння важливості спільної художньої діяльності з позицій рівноправного партнерства); *синергетичний підхід* (розкриває нелінійний характер формування зазначеної готовності, характеризується відкритістю художньо-педагогічного спілкування).

Визначено ***принципи,*** які окреслюють нові напрями вирішення проблеми формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, а саме: *принцип особистісно-фахової орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва,* що передбачає спрямування підготовки студентів на потреби майбутньої музично-педагогічної діяльності для розвитку їх особистісно-професійних якостей; *принцип інтегративності,* що утілюється в оволодінні інтегрованими знаннями і вміннями з дисциплін фахової підготовки, а також у застосуванні мистецьких зразків у гармонічній єдності засобів виразності; *принцип спонукання до художньо-творчого самовираження* передбачає активне включення студентів у музично-творчу діяльність, активізує їх творчі прояви шляхом пробудження художньої ініціативи;; *принцип рівноправного партнерства в діалозі* уможливлює встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у спілкуванні, узгодження власних художніх потреб з уподобаннями інших учасників взаємодії на основі взаємоповаги, взаєморозуміння та творчої співпраці;

принцип позитивного емоційного контакту слугує засобом гуманізації і гармонізації взаємин, передбачає створення у комунікативному середовищі позитивної атмосфери та дозволяє підтримувати належний емоційний стан; *принцип рефлексивності* забезпечує здатність студентів до контролю та активізації процесів самоаналізу для подальшого самовдосконалення.

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

Розроблено й обґрунтовано *модель* методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку, що відображає цілісність процесу формування зазначеної готовності, і охоплює такі структурні складники як *орієнтувально-цільовий, змістовно-процесуальний, контрольно-результативний.*

Орієнтувально-цільовий складник засвідчує мету, завдання, та компонентну структуру досліджуваної готовності; *змістовно-процесуальний складник* висвітлює зміст та етапи формування готовності, педагогічні умови, блоки методів та форми роботи; *контрольно-результативний складник* у структурі моделі відображає критерії діагностики та оцінювання результатів реалізації запропонованої авторської методики, рівні сформованості досліджуваної готовності (високий, середній, низький), та кінцевий результат.

Розроблені ***блоки методів*** (*стимулювально-проєктивний, пізнавально-адаптивний, рефлексивно-результативний*) являють собою педагогічний інструментарій, за допомогою якого забезпечено усебічне охоплення процесів художньої взаємодії, гарантовано продуктивне залучення студентів до саморозвитку та самореалізації у музично-освітній діяльності.

У результаті науково-методичного пошуку визначено оптимальні *форми навчання* (колективна, групова, індивідуальна, робота в парах), що мають на меті активізувати інтерес майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями-підлітками (лекції, практичні, індивідуальні заняття з фаху, індивідуальні бесіди, навчальна гра, лекція-диспут, лекція-діалог, педагогічна практика, «круглий стіл», проєкт, майстер-класи, семінари-презентації тощо).

Етапи формувальної роботи (*спонукальний, гностичний, результативний)*, змодельовані на основі взаємозв'язку змісту, методів, прийомів та форм навчання, визначили природну послідовність процесу формування в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності.

4. Розроблено *критерії сформованості* готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-оцінний, комунікативно-експресивний, творчо-активізаційний, рефлексивно-коригувальний) та комплекс *відповідних показників,* застосування яких засвідчило міру сформованості у студентів необхідних особистісних якостей, мистецько-педагогічних знань та умінь.

Апробований під час експериментальної роботи діагностичний інструментарій, спрямований на виявлення стану досліджуваної особистісної якості за відповідними критеріями, дозволив схарактеризувати три рівні готовності майбутніх педагогів-музикантів до художньої взаємодії з учнями підліткового віку – високий, середній та низький.

У процесі проведення констатувального експерименту було отримано результати, що засвідчили недостатній рівень сформованості в майбутніх педагогів-музикантів досліджуваної готовності. Аналіз результатів діагностики засвідчив, що, більшість студентів мають середній (46,1%) та низький (35,5%)

рівні сформованості даної готовності. Отримані дані актуалізували необхідність розробки та впровадження авторської методики.

5. Педагогічну доцільність запропонованих методологічних підходів, принципів, а також ефективність розробленої та апробованої авторської методики формування в майбутніх педагогів-музикантів готовності до художньої взаємодії з учнями-підлітками доведено у процесі аналізу та узагальнення даних результативного етапу дослідження. Шляхом математичних розрахунків засвідчено значне зниження в експериментальної групи кількості студентів з низьким (14,2%) і зростання кількості студентів із середнім (50,5%) і високим (35,3%) рівнем сформованості досліджуваної готовності. Натомість, у студентів контрольної групи зафіксовано результати, які відображають незначну різницю між даними констатувального і формувального експериментів.

Таким чином, отримані результати формувального експерименту засвідчили ефективність застосованої методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх нагальних проблем підготовки майбутніх педагогів-музикантів до художніх взаємин у мистецько-освітньому середовищі. Перспективними напрямами подальшої дослідної роботи вважаємо науковий пошук у сфері інтегративного впливу різних видів мистецтва на розвиток художньо-творчих можливостей освітян; створення та впровадження експериментальних програм, тренінгів і спецкурсів у закладах вищої освіти, спрямованих на формування комунікативних якостей студентів, а також здійснення порівняльного дослідження зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів мистецького профілю у сфері діалогічних відносин. Актуальною проблемою залишається вивчення можливостей цифрових технологій та мультимедійних платформ для забезпечення продуктивності фахового навчання здобувачів вищої освіти у сфері художньої взаємодії.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

Сформованість професійно-ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, майбутньої музично-педагогічної діяльності та потреби і бажання у художній взаємодії з учнями підліткового віку

ПІБ_____

ЗВО _____

Курс _____

Група_____

Шановні студенти! Дайте, будь ласка, відповіді на питання і проставте бали поряд з кожним питанням за такими критеріями: відповідь «так» оцінюється в 3 бали; відповідь «частково» - в 2 бали; відповідь «ні» - в 1 бал. Дякуємо вам за участь у нашому дослідженні!

1.Чи любите Ви музику?

2. Як Ви вважаєте, музика володіє великим потенціалом у духовному розвитку людини?

3.Чи подобається Вам професія «вчитель музичного мистецтва»?

4. Чи маєте Ви бажання ще більше пізнати музичне та інші види мистецтва?

5. Чи є у Вас інтерес і бажання працювати з учнями підліткового віку?

6. Чи вважаєте Ви, що у художній взаємодії з учнями на уроках мистецтва важливу роль відіграють особистісні і професійні якості вчителя?

7. Як Ви вважаєте, інтеграція мистецьких дисциплін є важливою умовою ефективної художньої взаємодії з підлітками?

8. Чи погоджуєтесь Ви з думкою про те, що мистецтво має великий виховний потенціал і значення у художньому розвитку учнів?

9. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що кінцевий результат музично-творчої діяльності залежить від організації художньої взаємодії з учнями?

10. Як Ви вважаєте, чи потребує наполегливих зусиль оволодіння мистецтвом інтерпретації музики?

11. Чи зуміли б Ви обрати такий музичний репертуар для організації і проведення шкільних мистецьких заходів з підлітками, який був би їм цікавий?

12. Чи є у Вас бажання у проведенні різних видів музично-освітньої роботи в закладах загальної середньої освіти?

13. Чи відчуваєте Ви особистісну причетність, відповідальність за реалізацію освітньо-виховного впливу мистецтва на учнів?

14. Чи хочете Ви працювати вчителем музичного мистецтва?

15. Чи задоволені Ви музичними творами, включеними у календарно-тематичне планування сучасними авторами-розробниками для сприймання і виконання учнями?

16. Чи відвідуєте Ви виступи кращих світових виконавців, які надихають Вас?

17. Як Ви вважаєте, чи впливає на формування в учнів стійкого інтересу до музичного мистецтва вміння вчителя розкрити зміст музичного твору, виявивши особливості музичної та поетичної мови (у доступній для учнів формі), створити інтерпретацію його виконання?

Підрахуйте, будь ласка, бали.

Від і більше – високий рівень. У Вас є значний потенціал, сформована мотивація на музично-педагогічну діяльність, потреба у проведенні різних видів музично-освітньої роботи, організації художньої взаємодії з підлітками.

Від до – середній рівень. У Вас є достатньо можливостей для цілеспрямованої музично-педагогічної підготовки, проте недостатньо сформована мотивація на музично-освітню роботу з учнями підліткового віку.

Від 0 до – базовий рівень, що свідчить про необхідність суттєвої роботи з формування ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку.

Додаток Б

Опитувальний лист
Усвідомлення майбутніми вчителями значущості готовності до художньої взаємодії з підлітками

ПІБ_____
ЗВО _____
курс _____
Шановні студенти! Просимо Вас відповісти на запитання.
Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. У чому, на Вашу думку, полягає сутність готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями?_____
2. Чи усвідомлюєте Ви важливість готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
3. Врахування яких аспектів, на Вашу думку, є важливим у формуванні в майбутніх учителів музичного мистецтва готовності до художньої взаємодії з учнями саме підліткового віку?_____
4. Чи є у Вас потреба оволодіти засобами та формами художньої взаємодії для встановлення позитивного контакту з учнями?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
5. Якими, на Ваш погляд, єшляхи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками?
_____
6.Чи вважаєте Ви важливим у формуванні готовності вчителя до художньої взаємодії з учнями розвиток у нього художньо-комунікативних навичок?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
7. Чи впливає, на Вашу думку, здатність вчителя до емоційної саморегуляції на встановлення продуктивної взаємодії з учнями?
Відповідь: А) так; В) ні; С) не визначився.
8. Які риси, на Вашу думку, мають бути сформовані в майбутнього вчителя музичного мистецтва для ефективної художньої взаємодії з учнями підліткового віку?_____
9. Як Ви оцінюєте власний рівень сформованості готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?_____
10. Які дисципліни найбільш сприяли формуванню Вашої готовності до художньої взаємодії з підлітками?_____
11. Як Ви вважаєте, які якості особистості вчителя можна розвинути завдяки формуванню готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?_____
12. Як Ви вважаєте, які уміння необхідні майбутньому учителю музичного мистецтва для залучення учнів до художньої взаємодії?_____
13. Що, на Вашу думку, може бути результатом ефективної художньої взаємодії учителя й учнів на уроках музичного мистецтва?_____
14. Які фактори, на Вашу думку, впливають на формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями?_____

Додаток В

Тест-опитувальник

Визначення прагнення студентів у досягненні результатів власного музичного розвитку і самовдосконалення

ПІБ_____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо васвузяти участь у тесті-опитувальнику. Якщо ви згодні з думкою, то поряд поставте «так», якщо не згодні – «ні», якщо це буває періодично, то поставте – «не завжди».
Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. У музично-педагогічній діяльності я намагаюсь удосконалюватися.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
2.Думаю, що успіх у сфері музичного мистецтва та музичної педагогіки залежить від наполегливого навчання.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
3. Я впевнений у своїх музично-педагогічних можливостях.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
4. Я прагну сумлінно вчитися, щоб бути гарним учителем.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
5. Я прагну бути цікавим учителем у спілкуванні з підлітками.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
6.Для підвищення своїх знань і умінь я не тільки сумлінно готуюся до семінарів та індивідуальних занять, а й розвиваюся самостійно.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
7. Я постійно прагну до підвищення рівня своїх професійних знань і умінь як музикант і як майбутній учитель.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
8. Досягаючи певної мети в навчанні, я завжди бачу іншу, більш високу, і прагну до неї.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
9. Я відчуваю потребу (готовність) до особистісно-професійного розвитку й хочу її реалізувати після навчання в університеті.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.
10. Я слухаю і відвідую виступи кращих світових виконавців, які надихають мене.
Відповідь : А) так ; В) ні; С) не завжди.

Додаток Г

Опитувальний лист

для студентів на виявлення у них знань і вмінь щодо організації художньої взаємодії з учнями

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у нашому дослідженні. Дякуємо кожному за щирі відповіді на питання. Пропонуємо вам відповісти на питання, пов'язані з виявленням Ваших знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з учнями. Дякуємо за співпрацю!

1. Дайте визначення понять «взаємодія», педагогічна взаємодія», «художня взаємодія», художньо-педагогічне спілкування», «спільна художня діяльність».
2. Як здатність вчителя до емпатії може впливати на ефективність художньої взаємодії?
3. Що розуміється під готовністю майбутнього вчителя музичного мистецтва до художньої взаємодії з підлітками?
4. Які знання, уміння та навички потрібні майбутньому вчителю музичного мистецтва для здійснення ефективної художньої взаємодії з учнями?
5. Які якості особистості можна сформувати в учасників художньої взаємодії?
6. Чому можуть навчитись учасники художньої взаємодії? Обґрунтуйте свою думку.
7. Які навчальні дисципліни мають потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів до художньої взаємодії з підлітками?
8. Якими уміннями має володіти учитель музичного мистецтва як організатор художньої взаємодії з учнями?
9. Визначте напрямки пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямовані на накопичення й розширення знань щодо інноваційних методів художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
10. Які особливості підліткового віку має враховувати вчитель у процесі організації художньої взаємодії з учнями?
11. Визначте сучасні методи і технології, які може застосовувати вчитель у процесі художньої взаємодії з підлітками
12. Визначте, які комунікативні навички вчителя важливі у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку.
13. Чи спрямовуєте Ви свою пізнавальну діяльність на накопичення й розширення знань щодо інноваційних методів художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

Додаток Д

Тест

«Самооцінка студентом наявних знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з підлітками»

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, ступінь сформованості у Вас наведених нижче знань, умінь, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково». Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1.Знаю методи для встановлення сприятливої атмосфери художньої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
2.Умію моделювати змістовно-комунікативну ситуацію художньої взаємодії.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
3.Володію основними методами і прийомами організації ефективної художньої взаємодії.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
4.Умію знаходити шляхи попередження/вирішення проблемних ситуацій у процесі художньої взаємодії з підлітками.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
5.Умію стимулювати активність учнів у процесі організації художньої взаємодії.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
6.Умію організовувати співробітництво, співтворчість суб'єктів художньої взаємодії.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
7. Умію підбирати музичні твори для слухання та пісні для розучування, які подобаються учням підліткового віку.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
8.Умію знаходити оптимальні способи вирішення мистецько-творчих задач.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
9. Володію засобами комунікації, що сприяють встановленню сприятливого емоційно-психологічного контакту з учнями.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
10. Володію здатністю до емоційної саморегуляції та до рефлексії.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».
11. Вмію комунікувати з учнями підліткового віку.
Відповідь: «Так», «ні», «частково».

Додаток Е

Результати

спостережень за діяльністю студентіву період проходження ними педагогічної практики з метою визначення знань, умінь щодо організації художньої взаємодії з підлітками

№	Пізнавальні компетентності	Рівні		
		до 4-х б.	5 - 9 б.	10-12 б.
1	знає методи встановлення сприятливої атмосфери художньої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу			
2	уміє моделювати змістовно-комунікативну ситуацію художньої взаємодії			
3	знає і володіє основними методами і прийомами організації ефективної художньої взаємодії			
4	уміє знаходити шляхи попередження/вирішення проблемних ситуацій у процесі художньої взаємодії з підлітками			
5	уміє стимулювати активність учнів у процесі організації художньої взаємодії			
6	уміє організовувати співробітництво, співтворчість суб'єктів художньої взаємодії			
7	уміє підібрати музичні твори для слухання та пісні для розучування, які подобаються учням підліткового віку			
8	уміє знаходити оптимальні способи вирішення мистецько-творчих задач			
9	володіє засобами, що сприяють встановленню сприятливого емоційно-психологічного контакту з учнями			
10	володіє здатністю до емоційної саморегуляції та до рефлексії.			
11	демонструє вміння комунікувати з учнями підліткового віку			

Додаток Ж

Опитувальний лист

на визначення усвідомлення студентами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності майбутнього педагога-музиканта до художньої взаємодії з підлітками

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у нашому дослідженні. Дякуємо кожному за щирі відповіді на питання. Пропонуємо вам відповісти на питання, пов'язані з виявленням усвідомлення Вами сутності та важливості комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності вчителя до художньої взаємодії з підлітками. Дякуємо за співпрацю!

1. Що Ви вкладаєте в поняття «комунікативно-експресивні якості вчителя»? Наведіть приклади.
2. Яка, на Вашу думку, роль комунікативно-експресивного компонента в структурі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої взаємодії з учнями підліткового віку?
3. Яку роль відіграє художньо-педагогічне спілкування у процесі художньої взаємодії з підлітками?
4. Назвіть засоби ефективної художньо-педагогічної комунікації.
5. Що, на Вашу думку, означає «здатність керувати спілкуванням»?
6. Які особливості мистецького спілкування Ви можете назвати?
7. Які стилі спілкування Вам відомі?
8. Що, на Ваш розсуд, означає уміння вчителя «обирати ефективний стиль спілкування в залежності від певної художньо-педагогічної ситуації на уроці»?
9. Які особистісні та професійні якості вчителя музичного мистецтва позитивно/негативно впливають на спілкування у процесі художньої взаємодії?
10. Які особливості комунікативно-експресивної взаємодії з учнями підліткового віку на уроках музичного мистецтва Ви можете відзначити?

Методика оцінювання результатів: 0-1 правильна відповідь – 1 бал; 1-2 правильні відповіді – 2 бали; 3-4 правильних відповідей – 3 бали; 5-7 правильних відповідей – 4 бали; 8-10 правильних відповідей – 5 балів. При цьому 0-2 бали – низький рівень ; 3-4 бали – середній рівень; 5 балів – високий рівень.

Додаток З

Самооцінка студентом розвиненості комунікативно-експресивних якостей-умінь

ПІБ_____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, особливості Вашого спілкування, зокрема комунікативну та експресивну його функції у наведених нижче характеристиках, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково».

№	Комунікативно-експресивні якості-уміння	Сформованість якостей		
		так	частково	ні
1	умію слухати і чути співрозмовника			
2	умію розуміти і використовую «мову жестів»			
3	умію впливати на «забарвлення» спілкування			
4	умію передбачати розвиток комунікативної дії та уникати проблемних художньо-комунікативних ситуацій			
5	умію моделювати художньо-комунікативну ситуацію і знаходити способи вирішення художньо-комунікативних задач			
6	умію стимулювати комунікативну активність учнів у процесі спільної художньої діяльності			
7	умію утримувати увагу учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування			
8	уміє регулювати власний емоційний стан, відчувати та впливати на емоції учнів			
9	умію розуміти співрозмовника та бути зрозумілим йому			
10	умію домовлятися, досягати своєї мети через спілкування			

Додаток І

Результати

спостережень за діяльністю студентіву період проходження педагогічної практики для діагностування розвиненості комунікативно-експресивних якостей

№	*Комунікативно-експресивні якості*	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	уміє слухати і чути співрозмовника			
2	уміє розуміти і використовувати «мову жестів»			
3	уміє впливати на «забарвлення» спілкування			
4	уміє передбачати розвиток комунікативної дії та уникати проблемних художньо-комунікативних ситуацій			
5	уміє моделювати художньо-комунікативну ситуацію і знаходити способи вирішення художньо-комунікативних задач			
6	уміє стимулювати комунікативну активність учнів у процесі спільної художньої діяльності			
7	уміє утримувати увагу учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування			
8	уміє регулювати власний емоційний стан, відчувати та впливати на емоції учнів			
9	уміє розуміти співрозмовника та бути зрозумілим			
10	уміє домовлятися, досягати своєї мети через спілкування			

Додаток К

Тест

на визначення розуміння студентами змістової сутності понять щодо зазначеного показника комунікативно-експресивного критерію

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті з метою визначення розуміння вами понять, що стосуються емоційної сфери людини. При відповіді треба обрати одну, на Вашу думку, правильну відповідь, позначивши її +. **Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!**

Запитання № 1.

Неузгоджені та суперечливі емоції відносять до:

А) Позитивних;) Амбівалентних

В) Негативних Г) Нейтральних

Запитання № 2.

Вміння керувати своїми емоціями та виявляти їх у тій формі, що прийнятна в суспільстві, це –

А) Почуття Б) Стабільність

В) Емоційна зрілість Г) Врівноваженість

Запитання № 3.

Яка емоція є захисною реакцією організму та допомагає вижити в екстремальній ситуації?

А) Страх Б) Паніка

В) Задоволення Г) Заздрість

Запитання № 4.

Щоб приймати зважені рішення, потрібно:

А) Мати почуття гумору

Б) Навчитися керувати емоціями

В) Знати кілька іноземних мов

Запитання № 5.

Здатність людини керувати своєю поведінкою – це:

А) Саморегуляція Б) Самовизначення В) Самопізнання

Запитання № 6.

Саморегуляція неможлива без:

А) Почуттів

Б) Термінів

В) Вольових зусиль

Запитання № 7.

Емоції – це:

А) Відображення явищ навколишнього світу

Б) Сильні почуття, переживання людини, що визначаються обставинами, настроєм або стосунками з іншими

В) Мова нашої підсвідомості

Г) Вплив навколишнього світу на настрій людини

Запитання № 8

Передчуття лиха, загрози нашому життю, добробуту, стосункам - це

А) Обурення Б) Страх

В) Тривога Г) Гнів

Додаток Л

Тест

на самооцінювання майбутніми вчителями музичного мистецтва особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті з метою виявлення рівня Вашої самооцінки особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії.

Інструкція.

Нижче наведені висловлювання. Поряд із кожним напишіть обрану Вами відповідь із запропонованих: так, ні, не завжди.

Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
2. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до ситуації.
3. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
4. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
5. Я здатний вислуховувати проблеми учнів.
6. Я чутливий до емоційних потреб інших.
7. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання учнів.
8. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
9. Я добре розумію емоції учнів, навіть якщо вони не виражені відкрито.
10. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
11. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
12. Я дотримуюся етичних вимог у процесі взаємодії з учнями.
13. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
14. Я здатний легко відключитися від переживання неприємностей.
15. Я коректно і тактовно ставлюся до всіх учнів у процесі взаємодії.
16. Я будую взаємодію на принципах рівності і справедливості.
17. Я завжди доброзичливий у комунікативній взаємодії.
18. Я приймаю кожного учня який він є, і взаємодію з ним на основі поваги.
19. Я здатний до толерантної взаємодії з учнями.
20. Я здатний встановлювати з учнями взаємовідносини на основі емпатії і взаєморозуміння.

*Методика обробки результатів: Поряд із питанням напишіть обрану Вами відповідь і запропонованих: **так, ні, не завжди**. Високий рівень – відповідь «так» 15 і більше; середній рівень – 8-13; низький рівень – 7 і менше.*

Додаток М

Результати

спостереження за проявом у студентів особистісних емоційних та етичних характеристик комунікативної взаємодії у процесі проведення уроків музичного мистецтва

№	Емоційні та етичні характеристики студента	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	Уміє спостерігати зміну власних почуттів у процесі взаємодії з учнями			
2	Уміє розпізнати почуття учня у процесі взаємодії			
3	Уміє створити сприятливу емоційну атмосферу на уроці			
4	Володіє навичками емоційної саморегуляції			
5	Здатен дотримуватися етичних вимог у процесі взаємодії			
6	Чутливий до емоційних станів учнів і здатний їх регулювати			
7	Здатний до толерантної взаємодії з учнями			
8	Демонструє емпатійний спосіб спілкування			
9	Будує взаємодію на принципах рівності і справедливості.			
10	Коректно і тактовно ставиться до всіх учнів у процесі взаємодії			
11	Експресивний, виразний у мовленні			

Додаток Н

Тест-опитувальник

«Спроможність студентів до творчих проявів за першим показником творчо-активізаційного критерію»

ПІБ_____
ЗВО _____
курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті-опитувальнику з метою з'ясування вашої спроможності до активізації власних творчих проявів та проявів учнів. При відповіді треба обрати одну із запропонованих, правильну, на Вашу думку, відповідь, позначивши її +.

Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!

1. Під час проведення уроків мистецтва Ви творчо виявляєте себе у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній?

А) завжди; Б) мені важко це зробити; В) періодично.

2. Як Ви оцінюєте розвиток власних імпровізаційних умінь?

А) умію імпровізувати; Б) це для мене важка справа;

В) вдається, але не у всіх видах мистецької діяльності.

3. Чи ініціюєте Ви постановку на уроках мистецтва проблемних, творчих задач і активізуєте учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення?

А) так, роблю це на кожному уроці; Б) ні, мені це складно;

В) періодично роблю.

4. У процесі художньої взаємодії з підлітками під час вирішення проблемно-творчих задач як часто Ви мотивуєте учнів на самостійне їх вирішення?

А) часто мотивую; Б) не мотивую, у більшості сам ініціюю шляхи вирішення;

В) періодично мотивую.

5. Як Ви оцінюєте свою здатність до яскравої, виразної самопрезентації (граю на музичному інструменті, співаю, декламую тощо) у процесі художньої взаємодії з підлітками?

А) володію такою здатністю;

Б) не володію цією здатністю, оскільки відчуваю невпевненість у собі;

В) володію цією здатністю тільки в деяких видах мистецької діяльності.

6. Якщо музичний репертуар, який Ви готуєте до уроку, Вам дуже подобається, чи хочете Ви дізнатися про авторів, виконавців або про історію створення мистецьких творів якомога більше, щоб поділитися потім з учнями?

А) так; Б) ні; В) іноді.

7. Чи розробляєте Ви цікаві творчі завдання для учнів?

А) так Б) ні; В) іноді.

8. Чи поглиблюєте Ви свої знання щодо творчого розвитку учнів шляхом пошуку й аналізу нової науково-методичної літератури?

А) так Б) ні; В) іноді.

9. Чи проводите Ви нестандартні уроки музичного мистецтва?

А) так; Б) ні; В) рідко.

10. Чи використовуєте творчий підхід до розв'язання проблем у процесі художньої взаємодії з підлітками?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

11. Чи підтримуєте Ви творчі спроби учнів (навіть спочатку недосконалі)?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

12. Чи вивчаєте Ви передовий досвід учителів для удосконалення власних творчих здібностей та розвитку творчих здібностей в учнів?

А) так; Б) ні; В) іноді так.

Методика оцінювання результату: Після виконання завдання підрахуйте бали, враховуючи такі показники: за відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» - 1бал; за відповідь «в» - 2 бали
Загальна сума набраних балів покаже рівень вашого творчого потенціалу.
30 і більше балів – Ви маєте гарну спроможність і потенціал до творчих проявів. Якщо Ви будете реалізовувати Ваші здібності, Вам будуть доступні цікаві форми творчої роботи з учнями.
21-29 балів – у Вас достатня спроможність бути творчою особистістю в процесі реалізації творчого потенціалу, але є деякі проблеми, що заважають процесам творення. Робота над собою дозволить розвинути Ваши творчі можливості.
20 і менше балів - Ваша творча спроможність ще невелика. Але треба повірити у свої сили, відкинути невпевненість і бажати бути цікавим для учнів, і тоді Ви будете здатні до творчості.

Додаток О

Результати

спостереження за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування творчої активності за першим показником творчо-активізаційного критерію

№	Творча активність студентів	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	творчо виявляє себе у різноманітних видах діяльності: слухацькій, музично-оцінній, композиційній, інтерпретаційній			
2	розвинені імпровізаційні уміння			
3	ініціює постановку на уроках мистецтва проблемних, творчих задач і активізує учнів на спільне визначення оригінальних, нешаблонних шляхів і способів їх вирішення			
4	мотивує учнів на самостійне вирішення проблемно-творчих задач у процесі художньої взаємодії виявляє акторські здібності та режисерські здібності у побудові уроків			
5	володіє здатністю до яскравої, виразної самопрезентації у процесі художньої взаємодії з підлітками			
6	здійснює пошук цікавої інформації щодо творів, які вивчаються на уроці			
7	розробляє цікаві творчі завдання для учнів			
8	поглиблює свої знання щодо творчого розвитку учнів шляхом пошуку і аналізу нової науково-методичної літератури			
9	проводить нестандартні уроки музичного мистецтва			
10	використовує творчий підхід до розв'язання проблем у процесі художньої взаємодії з підлітками			
11	підтримує творчі спроби учнів			
12	Вивчає передовий досвід учителів для вдосконалення власних творчих здібностей та розвитку творчих здібностей учнів			

Додаток П

Тест-опитувальник

«Спроможність студентів до творчих проявів за другим показником творчо-активізаційного критерію» (спроможність застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками).

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Просимо вас узяти участь у тесті-опитувальнику з метою з'ясування вашої здатності застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками. При відповіді треба обрати одну із запропонованих, правильну, на Вашу думку, відповідь, позначивши її +. **Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні!**

1.Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших нових ідей, які Ви реалізуєте під час підготовки і проведення уроків мистецтва, принесуть прогресивні результати для організації художньої взаємодії з підлітками?

А) так;

Б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?;

В) можливо, мої ідеї можуть принести, нехай і не прогрес, але деякий можливий успіх.

2. Чи здатні Ви мобілізувати творчий потенціал учнів у процесі художньої взаємодії?

А) так;

Б) ні

В) іноді так

3. Чи володієте Ви чисельним і цікавим «багажем» творчих завдань, частина яких створена Вами самостійно?

А) так;

Б) ні;

В) володію, але сам не створював.

4. Чи володієте Ви спроможністю до варіантного, спільного з учнями, відбору мистецького репертуару для організації співтворчості в художній взаємодії?

А) так, володію;

Б) ні, не володію;

В) здійснюю це періодично.

5. Чи застосовуєте Ви на уроках інноваційні форми, методи, засоби, технології, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

А) так, практично на кожному уроці;

Б) ні, не застосовую;

В) застосовую періодично.

6. Коли Ви вирішуєте запровадити щось нове на уроках, чи впевнені у тому, що справа вийде?

А) переконаний;

Б) часто сумніваюсь;
В) частіше впевнений, ніж невпевнений.
7. Чи можете стверджувати, що Ви творчо самореалізуєтесь у процесі художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва?
А) так
Б) ні
В) частково так
8. Чи вдається Вам моделювати нестандартні ситуації в процесі художньої взаємодії з учнями?
А) так;
Б) ні;
В) іноді
9. Чи вивчаєте Ви прогресивний досвід учителів-практиків щодо художньої взаємодії з підлітками при вирішенні творчих задач?
А) так
Б) ні
В) тільки, коли на практиці у школі
10. Чи завжди вдається Вам викликати в учнів готовність до художньо-творчої взаємодії на уроці?
А) так, завжди;
Б) ні, не вдається;
В) Інді вдається.

Методика оцінювання результатів:

Після виконання завдання підрахуйте бали, враховуючи такі показники: за відповідь «а» – 3 бали; за відповідь «б» - 1бал; за відповідь «в» - 2 бали.

Загальна сума набраних балів покаже рівень володіння Вами інноваційними методами, формами, творчими завданнями у процесі художньої взаємодії з підлітками.

24 і більше балів – Ви маєте високу здатність застосовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками.

16-23 бали – Ви не завжди застосовуєте інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками, скоріш всього у зв'язку із недостатньо інтенсивною творчою активністю, спрямованою на постійний пошук нових засобів творчого розвитку учнів.

15 і менше балів – Ваші знання не дозволяють Вам у повній мірі використовувати інноваційні методи, форми, творчі завдання у процесі художньої взаємодії з підлітками.

Додаток Р

Результати спостереження за діяльністю студентів у період проходження педагогічної практики для діагностування творчої активності за другим показником творчо-активізаційного критерію

№	Творча активність студентів	Рівні		
		до 4-х б.	5-9 б.	10-12 б.
1	володіє здатністю генерувати нові ідеї			
2	уміє мобілізувати творчий потенціал суб'єктів художньої взаємодії			
3	володіє багатим, чисельним «багажем» творчих завдань, частина яких створена самостійно			
4	володіє спроможністю до варіантного, спільного з учнями відбору мистецького репертуару для організації співтворчості в художній взаємодії			
5	застосовує на уроках інноваційні форми, методи, засоби, технології у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку			
6	здатний до передбачення прогнозованого результату			
7	творчо самореалізується у процесі художньої взаємодії з підлітками на уроках музичного мистецтва			
8	моделює нестандартні ситуації в процесі художньої взаємодії з учнями			
9	вивчає прогресивний досвід учителів-практиків щодо художньої взаємодії з підлітками при вирішенні творчих задач			
10	викликає в учнів готовність до художньо-творчої взаємодії на уроці			

Додаток С

Анкета для студентів

«Здатність до рефлексії особистісних і професійних якостей та до адекватного самооцінювання власних досягнень і недоліків у художній взаємодії з учнями підліткового віку»

ПІБ_____

ЗВО _____

курс _____

Шановні студенти! Оцініть, будь ласка, ступінь сформованості у Вас здатності до рефлексії особистісних і професійних якостей у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку, користуючись такими визначеннями: «так», «ні», «частково». Дякуємо Вам за участь у нашому дослідженні! Будь ласка, дайте відповідь на питання, виставивши відповідні бали: 3 – так; 2 – ні; 1 – частково.

1.Чи вважаєте Ви готовність до художньої взаємодії з учнями підліткового віку важливим компонентом професійної компетентності вчителя музичного мистецтва?

- так - ні частково

2. На Вашу думку, чи впливає рефлексія вчителем особистісних і професійних якостей на ефективність художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

- так ні частково

3. Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших особистісних якостей для успішної художньої взаємодії з підлітками?

- так ні частково

4. Чи задовольняє Вас рівень сформованості Ваших професійних якостей для успішної художньої взаємодії з підлітками?

- так ні частково

5. Чи вважаєте Ви себе спроможним до поєднання різних видів мистецької діяльності у процесі художньої взаємодії з учнями підліткового віку?

- так ні частково

6. Чи вважаєте Ви себе спроможним оцінити ступінь особистісного та суспільного значення тих зразків мистецтва, на яких будете виховувати підлітків?

- так ні частково

7. Чи вважаєте Ви достатнім розвиток у себе емпатійних навичок?

- так ні частково

8. Чи вважаєте Ви себе спроможним до вибору засобів комунікації, адекватних цілям художньо-педагогічного спілкування та спільної художньої діяльності?

- так ні частково

9. Чи усвідомлюєте Ви причини своїх помилок і невдач в оцінці явищ і процесів під час художньої взаємодії з учнями підліткового віку?
- так ні частково
10. Чи спроможні Ви виявити причини Ваших досягнень стосовно художньої взаємодії з підлітками?
- так ні частково
11. Чи задовольняє Вас власний рівень усвідомленої потреби у: пізнанні мистецтва, накопиченні художньо-образних вражень, в оволодінні засобами, що сприяють встановленню емоційно-психологічного контакту з підлітками в процесі художньої взаємодії?
- так ні частково

Після виконання завдання підрахуйте бали, враховуючи такі показники: за відповідь «так» – 3 бали; за відповідь «ні» - 1бал; за відповідь «частково» - 2 бали.
Якщо набрано понад 27 балів, то студент виявляє високий рівень здатності до рефлексії особистісних і професійних якостей, від 18 до 26 балів – середній рівень здатності, 0-17 балів – низький рівень здатності.

Додаток Т

Опитувальний лист для студентів

«Моя програма самовдосконалення для підвищення рівня готовності до художньої взаємодії з учнями підліткового віку»

1. Чи вважаєте Ви за необхідне підвищення власного рівня готовності до художньої взаємодії з підлітками шляхом створення програми самовдосконалення?

- так ***- ні*** ***- не знаю***

2. Опишіть, будь ласка, що буде являти собою ця програма? Спробуйте схематично відтворити її розділи чи напрями_____

3. Які професійні уміння Ви будете удосконалювати надалі з метою досягнення ефективних результатів художньої взаємодії з підлітками?_____

4. Які позитивні особистісні риси Ви плануєте розвивати для встановлення позитивного контакту з учнями у процесі художньої взаємодії? *Підкресліть необхідне*: ініціативність, наполегливість, оптимізм, небайдужість, працелюбність, ділова активність, цілеспрямованість, рішучість, зацікавленість. *Додайте свої варіанти*_____

5. Чи прагнете Ви свідомо розвивати у собі артистизм, як необхідну якість учителя у процесі художньої взаємодії з підлітками?

- так ***- ні*** ***- не знаю***

6. Які знання Ви хотіли б поглибити у створенні міцного фундаменту художньої взаємодії з учнями?_____

7. Яке місце у Вашій програмі самовдосконалення Ви відведете розвитку власної комунікативної компетентності? Що саме Ви хотіли б покращити_____

8. Які сучасні мистецько-освітні технології будуть включені у Вашу програму самовдосконалення з метою їх опанування і використання для мотивації підлітків у художній взаємодії?_____

Дякуємо за відповіді! Орієнтуючись на потавлені питання та Ваші відповіді, складіть власну програму самовдосконалення. Бажаємо успіхів у мистецько-освітній діяльності!!