ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

УДК: 372.22+78+37.015.3+371.34

Новська Олена Рудольфівна

МЕТОДИКА САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Білова Наталія Костянтинівна
кандидат педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2015

МЕТОДИКА САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

ЗМІСТ

ВСТУП ……...……4

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

1.1 Самопроектування як психолого-педагогічна проблема.....……11

1.2 Сутність і структура самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах…….....35

Висновки до першого розділу ……...62

РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

2.1 Педагогічні умови самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання…….…..64

2.2 Методичний супровід самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах…….84

Висновки до другого розділу ……..106

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

3.1 Констатувальний експеримент щодо діагностики самопроектування фахового розвитку магістрів у процесі

музичного навчання в педагогічних університетах ……109
3.2 Експериментальна перевірка ефективності методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання ……..…..139
Висновки до третього розділу ……..…...190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…… …….193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ….……...197
ДОДАТКИ …….222

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасних умовах стратегічного курсу українського суспільства на інтеграцію у європейський простір виникає потреба у мобільних, адаптивних, креативних, конкурентоспроможних фахівцях, готових до фахової самореалізації і безперервного саморозвитку. Освіта як фактор розвитку особистості має відповідати названим вимогам і бути налаштована на підвищення якості, модернізацію існуючих освітніх програм, пошук продуктивних суб'єктно-розвивальних технологій, що спрямовані на оптимізацію фахового навчання майбутніх спеціалістів, зокрема викладачів музичного мистецтва. Проектні освітні технології, завдяки високому розвивальному потенціалу, дають змогу трансформувати процес освіти в особистісно-діяльнісний чинник саморозвитку і самовдосконалення (В. Безрукова, В. Беспалько, О. Генісаретський, М. Горчакова-Сибірська, О. Заїр-Бек, І. Колесникова, Г. Муравйова, Д. Новікова, О. Прикот, В. Сластьонін та ін.). Проектування власного саморозвитку набуває ознак індивідуальності і перманентності, основною метою якого є створення власного образу досконалого фахівця в контексті існуючих соціокультурних умов і самостійне покрокове його досягнення.

Питання самопроектування як ефективного засобу саморозвитку особистості, досліджуються у наукових працях сучасних психологів (О. Асмолов, В. Клейман, А. Леонтьєв та ін.) і педагогів (І. Бех, С. Єлканов, І. Зязюн, А. Кирсанова, О. Остапчук, Ю. Тюнніков та ін.). Вчені визначають самопроектування як продуктивну технологію підвищення якості освіти через формування здатності майбутнього фахівця навчатися протягом життя, через забезпечення постійного творчого і професійного саморозвитку та здібність проектувати власне майбутнє.

Означені питання є актуальними і важливими в контексті підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва (О. Андрейко, Л. Арчажникова, Н. Гузій, Н. Гуральник, А. Зайцева, А.Козир, О. Олексюк, О. Отич,

Г. Падалка, В. Орлов, О. Ростовський, О. Хижна, О. Щолокова та ін.), особливо на її заключному етапі, зокрема у магістратурі педагогічного університету (О. Єременко, А. Растригіна, Н. Сегеда), випускник якої має навчитися пристосовуватися до швидкоплинних змін у житті, проектувати образ фахового досконалого Я, будувати індивідуальні фахові траєкторії. Однак, творчий потенціал самопроектування як засобу творчого розвитку і самовдосконалення, ще не отримав реалізації і достатньої теоретично-методичної обґрунтованості в контексті фахового розвитку майбутніх викладачів музичного мистецтва, а проблема самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах ще не була предметом спеціального дослідження, що не відповідає рівню її практичної та теоретичної значущості.

Актуальність самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах посилюється низкою існуючих теоретичних і практичних суперечностей:

- між необхідністю модернізації системи підготовки студентів магістратури, як якісно нового етапу їх навчання, і браком впровадження інноваційних технологій у процес фахової підготовки магістрів музичного мистецтва;
- між значущістю проектних технологій для перманентного фахового самовдосконалення майбутніх фахівців і недостатньою розробленістю організаційно-методичної системи забезпечення впровадження проектних технологій у навчальний процес;
- між необхідністю проектування індивідуальних траєкторій досягнення образу досконалого фахівця у процесі музичного навчання і недостатньою сформованістю суб'єктно-ціннісних позицій студентів магістратури щодо фахового саморозвитку і самовдосконалення.

Визначені суперечності, теоретична і практична значущість самопроектування фахового розвитку майбутніх викладачів музичного мистецтва, а також недостатній рівень дослідження окресленої проблеми

зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і складає частину наукової теми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін» (державний реєстраційний номер: 0109U000205).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 25.10.2012 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 18.12.2012 р.)

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

Об'єкт дослідження – процес фахового розвитку студентів магістратури у музичному навчанні.

Предмет дослідження – методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань:**

1. Уточнити сутність самопроектування в контексті проектної діяльності педагога.

2. Визначити зміст і компонентну структуру самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

3. Науково обґрунтувати педагогічні умови і принципи, що забезпечуватимуть ефективне самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання.

4. Визначити зміст і функціональні напрями методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

5. Розробити критерії і показники, та встановити рівні самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання.

6. Розробити методику самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення щодо впровадження проектних технологій у навчальну діяльність (В. Безпально, В. Безрукова, О. Заїр-Бек, М. Горчакова-Сибірська, В. Кілпатрик, І. Колеснікова, В. Сластьонін, Н. Яковлева та ін.); теорії феномену самості і функціонування відповідних особистісно центрованих процесів (М. Бердяєв, І. Бех, Б. Вульфов, Б. Гершунський, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Л. Рувинський, В. Соловйов, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо); психолого-педагогічні концепції самопроектування (О. Асмолов, Т. Єрина, О. Іванова, І. Казаков, О. Кірсанов, В. Клейман, Д. Криницин, А. Леонтьєв, О. Остапчук, та ін.); теоретичні засади акмеологічного (О. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Данилова, Л. Деркач та ін.), аксіологічного (О. Донцова, Т. Дорошенко, Г. Мєднікова, Г. Тарасенко, В. Тугаринова), суб’єктно-діяльнісного (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Головко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Теловата та ін.), консолідаційного (О. Єременко), компетентнісного (В. Дряпіка, І. Зимня,

М. Михаськова, Н. Мурована, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Л.Пушкарь, А. Хуторський та ін.) підходів до підготовки фахівців; теоретико-методологічні положення фахової підготовки викладачів музичного мистецтва (Н. Гузій, А. Зайцева, О. Єременко, А. Козир, Н. Мозгальова, В. Орлов, Г. Падалка. Л. Паньків, О. Реброва, О. Рудницька, О. Ростовський, Г. Саїк, Н. Цюлюпа, В.Шульгіна, О. Щербініна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); фундаментальні методичні праці з проблем музично-виконавської підготовки музиканта (О. Алексєєв, О. Віцинський, Б. Кременштейн, Г. Нейгауз, В. Сафонов, Є. Тімакін, Г. Ципін, А. Щапов, та ін.)

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів педагогічного дослідження: *теоретичні*: індукція та дедукція, аналіз і синтез, порівняння, моделювання; *емпіричні*: аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності, педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, опитування, анкетування, експертна оцінка, оцінка продуктів творчої діяльності, педагогічний експеримент (констатувальний, умовно-пошуковий, формувальний); *математичної статистики*, що довели вірогідність результатів експериментальної перевірки розробленої методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання у педагогічних університетах.

Наукова новизна дисертаційного дослідження.

Уперше: визначено сутність, зміст і введено у науковий обіг поняття «самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання»; виокремлено компоненту структуру означеного феномена; обґрунтовано: педагогічні умови самопроектування фахового розвитку і принципи самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання в магістратурі; визначено зміст і функціональні напрями методичного супроводу, що забезпечують ефективне самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання, зокрема адаптовано комплекс міждисциплінарних інноваційних методів; розроблено

критеріальний апарат дослідження щодо визначення рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури

*Уточнено:*сутність поняття «фаховий розвиток магістра музичного мистецтва», зміст і структуру фахової підготовки студентів магістратури зі спеціальності «Музичне мистецтво» в контексті компетентнісної парадигми, сутність методичного супроводу в площині самопроектування фахового розвитку.

Подальшого розвитку дістали теоретичні підходи до фахового розвитку майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Практичне значення результатів проведеного дослідження полягає у можливості практичної реалізації обґрунтованих теоретичних положень з проблеми самопроектування фахового розвитку магістрів музичного мистецтва при розробці науково-методичних комплексів дисциплін: «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі», «Історія виконавства», асистентської педагогічної практики, переддипломної практики; у навчальних і методичних посібниках, навчальних програмах, методичних працях з питань фахової підготовки у магістратурі мистецько-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Основні результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 1135 від 12.05.2015 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1124 від 11.05.2015 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15-1061 від 9.04.2015 р.), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (довідка № 25.4/604 від 17.05.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на міжнародних науково-практичних конференціях: Міжнародній практичній конференції молодих

учених та студентів «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій» (Одеса, 2010 р.), XV Міжнародній науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2013 р.), III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції (Суми, 2013 р.), V Міжнародному науковому форумі «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції» (Одеса, 2014 р.), I Міжнародній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2015 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи» (Ніжин, 2015 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені у 10 одноосібних науково-методичних публікаціях, з них 5 статей у наукових фахових виданнях, 1 стаття – у міжнародному виданні.

Структура дисертації зумовлена логікою дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку використаних джерел (210 найменувань, з них 10 – іноземною мовою). Загальний обсяг тексту дисертації – 247 сторінок, з них 196 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків, що разом із додатками становить 34 сторінки.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

1.1 Самопроектування як психолого-педагогічна проблема

Теоретичні засади поняття «самопроектування» формуються наприкінці XX – на початку XXI століття. Актуальна в сучасних соціальних умовах, позначених підвищенням цінності освіченої творчої особистості фахівця, проблема самопроектування, яка пов’язана з особистісно-вагомим контекстом саморозвитку, водночас залишається недостатньо концептуально обґрунтованою. У наукових джерелах бракує фундаментальних праць, присвячених вивченню сутності та структури поняття, а існуюча теоретична основа не знаходить практичної реалізації.

Оскільки самопроектування не є усталеною категорією, для її розумінням звертаємось до ключових понять, які формують сутність самопроектування: «проект», «проектування», «педагогічне проектування» та процеси «самості» – унікального феномена, який зумовлює становлення й розвиток особистості.

Проектування (від лат. projectus – «кинутий вперед»,) як діяльність бере початок в архітектурі та інженерній справі та розглядається у зв’язку з конструюванням і моделюванням макетів або креслень споруд, машин, частин або вузлів механічних приладів та позначає діяльність з розробки комплексної технічної документації та неіснуючих об’єктів [77, с.7]. При цьому проектування, окрім суто інженерних розробок, є процесом, близьким до наукового пізнання та досліджень, адже включає виконання організаційних процедур та має свою специфічну мову [145]. Проектування, притаманне інженерно-технічним наукам, має досить чіткі характеристики: завершеність, конструктивну цілісність, здійсненість [26, с. 145]. Мета

проектування в такому ракурсі має бути реальною, а ресурси для здійснення – доступними. Отже, проектування в такому контексті є конструктивною, реальною в здійсненні діяльністю з розробки матеріалів, необхідних для будування та реконструкції матеріальних об’єктів.

Філософська думка розглядає проектування як діяльність, у якій проявляється творчість людини, та яка стає засобом її розвитку [76, с.3.] Згідно з довідковою літературою, проектування – це «промислення того, що повинно бути» [167, с.835], що можна розуміти, як створення уявного прообразу будь-якого об’єкта або явища. Воно характеризується ідеальним характером дії та орієнтованістю на створення будь-чого в майбутньому [26, с.145]. Згідно з філософською концепцією Ж.-П. Сартра, проектування розглядається як прагнення людини викликати до життя те, чого не існує, і саме здатність людини проектувати світ і себе пов’язана з її свободою, відповідальністю та творчою природою [175]. Як бачимо, такий контекст проектування знімає обмеження цієї діяльності лише з матеріальних об’єктів, значно розширює поняття проектування та надає йому ознак універсальності. Проектування, з такої точки зору, розглядається як діяльність, у процесі якої створюється образ майбутньої реальності, при цьому не важливо – реальної або ідеальної. Важливо те, що метою проектування стає перетворення дійсності відповідно до власного бажання [184; 26].

Соціально-економічна наука управління – менеджмент – використовує проектування як метод для вирішення різноманітних організаційних завдань. Організаційне проектування визначає структуру та систему керівництва організацією, технологічні та інформаційні зв’язки між елементами структури, розподіл праці тощо. У процесі цієї діяльності відбувається творення проекту ідеальної організації з абстрактними виконавцями [6].

Поняття «проект», у цілому, є ключовим у розумінні будь-яких контекстів проектування [76, с.22]. З філософської точки зору проект розглядається як результат духовно-перетворюючої діяльності, а з діяльнісної – як мета й результат проектування. Як зазначає В. Бурков,

проект, у широкому сенсі – це цілеспрямовані зміни системи із встановленими вимогами до якості результату [76, с.22].

С. Бушуєв у сфері проектного менеджменту позначає проект як «одноразові комплексні заходи», які мають конкретний термін початку та закінчення, й орієнтуються на очікуваний результат. Проект, у такому контексті, народжується з метою здійснення змін, виконується, аналізується та закінчується у визначений термін [27, с 15]. Відтак, результатом і метою проектування виступає створення проекту, і в менеджменті проект розглядається як ситуативна технологія успішного досягнення мети, що заснована на ідеї локальної зміни елемента навколишнього світу.

У педагогічній діяльності проектування посідає значне місце та розглядається як особливий вид миследіяльності. Воно пройшло тривалий шлях і зазнало певної еволюції. У XVII–XVIII ст. створюється технічне забезпечення педагогічної науки, її інструментарій. У творах гуманістів того часу ми знаходимо «проекти» нового суспільства, в яких пропонувався новий устрій навчання, який акцентував увагу на перетворенні знань у загальні надбання (Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень). До них відносяться «Проект воспитания господина де Сен-Мари» Ж.-Ж. Руссо, «Проект об устройстве школы» В.Одоєвського, проект «Регламент московских гимназий» М.Ломоносова та ін., у яких описуються інноваційні реалії майбутньої педагогіки та ідеальні образи «нової» людини. Ці твори не є показовими для розуміння сутності проектування, адже їх утопічність робить реалізацію недосяжною, що йде в розріз з реалістичністю – основною ознакою проектування. Але на основі творів гуманістів формуються елементи майбутнього проектування як навчальної діяльності. Так, Ж.-Ж. Руссо та Я. Коменський пропонують внесення дослідницьких функцій як в навчальну, так і в педагогічну діяльність; Ф. Дистервег наголошує на важливості планування учнями власного процесу навчання [200, с. 14-15].

Теоретичного обґрунтування та поширення проектування набуває на початку ХХ століття на основі досліджень американського філософа та

педагога Дж. Дьюї, якій вважав, що освіта повинна не стільки надавати знання, скільки розвивати здатність учня вирішувати свої проблеми, жити в навколишньому світі, самостійно набувати необхідну для цього інформацію. У цей період уперше проект розглядають як метод навчання, який, з одного боку, передбачає використання різних методів, а з іншого – інтеграцію знань та умінь з різних галузей. В основі методу проекту лежить розвиток творчих, когнітивних, оцінювальних та організаційних здібностей [25, с.61]. Метод проекту стає однією з форм втілення в навчанні дослідницького принципу, та, унаслідок цього, основним засобом навчання стає дослідження світу в проектній формі, на умовах якої учні самостійно планують, виконуюсь та оцінюють свою діяльність [76]. Послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрик наголошував, що в контексті нової педагогічної системи навчання повинно розглядатися як постійне перебудування життя з метою сходження його на вищий ступінь. Він уважав, що навчальний матеріал повинен відповідати інтересам студентів, діяльність – меті, а навчання має бути безперервною перебудовою життя. Також в праці В. Кілпатрика вперше виділяються види проектів – творчі, споживацькі, проекти-вправи, проекти-вирішення проблем [27].

Майже одночасно у вітчизняній педагогічній науці виникає інтерес до дослідницьких, наукових, лабораторних методів у навчанні. За своєю сутністю вони мали багато спільних принципів з методом проектів, та С. Шацький з групою колег намагався реалізовувати їх на практиці. У 1925 році, коли з’являються переклади книг В. Кілпатрика, проектування стає поширеною формою педагогічної діяльності [76, с.14]. Але в 1931 р. метод проекту стає владою тимчасово забороненим. Знов увагу до проекту привертає А.Макаренко у п’ятдесяті роки. Він уводить поняття «педагогічне проектування» і визначає його як проектування педагогічних систем, що було актуальним в період активного введення в педагогічну діяльність інженерних термінів, таких, як конструювання змісту освіти, конструктивно-технічна функція педагогіки. Педагогічне проектування пов’язується з

вирішенням методологічних проблем та розробкою нових засобів та форм навчання. У середині 70-х років відбувається активний процес всебічного обґрунтування проблеми педагогічного проектування, відокремлення її в окремий вид діяльності. У дослідженнях В. Краєвського, І. Лернера педагогічне проектування визнається як необхідна умова здійснення регулятивної функції педагогіки та пов'язується з прогнозуванням й прийняттям педагогічних рішень [189, с. 250]. В останні двадцять років XX століття активно розроблюється технологія проблеми проектування як частина педагогічного виробництва і джерела розвитку педагогічних знань [63, с.4; 75].

Отже, інтерес у науковців до проектування в педагогічній сфері пройшов декілька етапів розвитку, у процесі яких сформувався спочатку метод проекту як педагогічна технологія та форма втілення дослідницького, розвиваючого та творчого принципів навчання; пізніше, у середині XX століття, виникає дефініція педагогічного проектування в контексті оновлення та будування педагогічних систем; у період 70-х років XX століття спостерігається активна технологізація педагогічного проектування як важливої частини педагогічного процесу.

Наприкінці XX і на початку XXI століття, у період пошуку нових наукових підходів і педагогічних технології, знову активізується увага до педагогічного проектування, яке дозволяло інтегрувати знання з різних галузей (філософії, психології, педагогіки тощо) з метою побудування дієздатних освітніх проектів [76]. Педагогічне проектування розглядається як змістовне, методичне, технічне та психологічне оформлення задуму (В.Сластьонін, Є. Шиянов); як багатокрокове планування та визначення умов реалізації плану (В.Безпалько); як ідеальний задум і його практичне втілення (В.Слободчиков), як ціннісно-орієнтована, мотиваційно підкріплена професійна діяльність з метою змінення педагогічної системи [53].

Універсальність та поліфункціональність педагогічного проектування розглядали вчені (М.Горчакова-Сибірська, В.Безрукова, О.Прикот та ін.), у

дослідженнях яких вивчається дослідницька, прогностична, перетворююча, нормуюча функції педагогічного проектування [76, с. 34]. У працях Н.Яковлєвої педагогічне проектування розглядається як цілеспрямована діяльність з метою створення проекту як інноваційної моделі освітньої системи. Педагогічне проектування як мету отримання об'єктивно або суб'єктивно нового бажаного результату, спрямованого на подальший розвиток суб'єкта проектування, досліджує А.Пуліна [151]. При цьому, науковці зазначають, що елементи новизни, притаманні педагогічним проектам, є класоутворюючою ознакою творчості взагалі (А.Шумілін). У цьому контексті специфічна діяльність педагогічного проектування сама по собі є проявом творчості в якості реалізації педагогічних задумів, спрямованих на розвиток та вдосконалення освіти [59].

Отже, аналіз літератури свідчить, що більшість науковців визначають педагогічне проектування як специфічну творчу діяльність, пов'язану з плануванням та реалізацією задуму. При цьому метою педагогічного проектування виступають, з одного боку, зміни та оновлення об'єкта проектування, яким може бути педагогічна система, педагогічний простір, педагогічна діяльність, тобто те, чому присвячена проектна діяльність, а з іншого – творчі зміни та розвиток суб'єкта проектування, яким є будь-який з учасників педагогічного проектування (керівник, методист, експерт, редактор, виконавець, тощо).

Об'єктом педагогічного проектування може виступати навчальна діяльність, властивістю суб'єкта якого є психіка, що має безпосередній вплив на навчальну діяльність, а відтак, і на її проектування. Це означає, що в педагогічному проектуванні необхідно враховувати психологічну складову разом з елементами (етапами, компонентами) загального проектування. Унаслідок цього з'являється поняття «психолого-педагогічне проектування», яким у дослідженні Н.Стовби позначається процес розробки змістовної моделі майбутньої діяльності, який забезпечує професійний розвиток [186].

Діяльність з розробки моделі майбутнього й неіснуючого явища потребує в суб'єктів розвитку таких якостей, як проектна уява та проектне мислення. [76]. Проектна уява відрізняється від творчої уяви в загальному розумінні вміннями уявити об'єкт проектування відразу в декількох контекстах і скласти його цілісний образ. Це пов'язано з особливістю проектного мислення, яке проявляється в умінні продумувати майбутнє, використовуючи для цього нові розумові конструкції та переструктурування інформації про об'єкт. Характеристиками такого мислення виступають креативність, як здатність породжувати нові ідеї, методи та підходи; критичність, як схильність до оціночної позиції та вибору найбільш продуктивних варіантів; латеральність, як спроможність до продукування паралельно різних ідей. Створення розумових конструкцій з метою підвищення успішності власних дій людиною, яка здатна керувати своєю мисленнєвою діяльністю, розкривається в дослідженні Г. Щедровицького, що присвячено виду сучасної педагогіки, відомої під назвою «мисліедіяльнісна». Проектна уява та проектне мислення формують специфіку проектної свідомості, яка, на думку Н.Ткаченко, націлена на «витяг» знання з досвіду і рефлексії, й формування на основі цього досвіду образів нового стану об'єкту [37].

Отже, у процесі педагогічного проектування в суб'єктів формується проектна свідомість, яка складається з проектної уяви й забезпечує здатність уявити модель результату проекту, майбутній образ бажаних змін; та проектне мислення, яке дозволяє будувати розумові конструкції з метою виявлення та корекції шляхів, дозволяючи досягнути уявлений та змодельований образ.

Педагогічне проектування у якості відображення здатності особистості до створення цільових прообразів та діяльнісних програм тісно пов'язане з моделюванням [76].

Модель (від лат. modulus – міра, норма) – це штучно створений зразок у вигляді схеми або опису, який відображає структуру і властивості об'єкта або

явища. Моделювання є засобом утворення та перетворення об’єкта, якого ще не існує, що дозволяє оперувати об’єктами без повного арсеналу знань про них, вважає В. Родіонов. На думку О. Дахіна, педагогічне моделювання визначається як концептуальний підхід до вирішення педагогічних завдань, що полягає в поєднанні всіх знань про людину [168] О. Пирогова визначає процес педагогічного моделювання як послідовну розробку серії моделей, що змінюють одна одну в процесі наближення до мети. Погоджуючись з думкою О. Пирогової, В. Штофф уточнює, що модель виступає як аналог досліджуваного об’єкта і наділений відповідними специфічними алгоритмами. Моделювання можна використовувати в процесі проектування з метою створення образу об’єкта або явища, імітації реальних процесів діяльності, оцінки можливих результатів [76]. Як вважає М. Коляда, моделювання є першим етапом педагогічного проектування, у процесі якого створюється модель майбутнього проекту: розроблюються цілі об’єкта та шляхи їх досягнень [81]. Таким чином, моделювання як засіб взаємодії з об’єктом, якого ще не існує, допомагає в процесі педагогічного проектування розглянути та проаналізувати бажаний результат, виявити умови, за яких діяльність з педагогічного проектування може найефективнішим шляхом досягти результату.

Результатом педагогічного проектування в загальному сенсі є педагогічний проект – повний завершений цикл продуктивної діяльності окремої людини або групи людей [152], кінцевим продуктом якого, відповідно до мети проектування, з одного боку, виступає створення зміни дійсності в будь-якому аспекті, а з іншого – змінення самих виконавців проекту, що пов’язано із набуттям нового досвіду, засвоєння нових видів активності, відчуття себе в позиції творця і дозволяє розглядати діяльність з педагогічного проектування в якості особистісно-діяльнісного чинника самовдосконалення [76, с. 32].

Дослідженням аспектів самовдосконалення особистості приділяли увагу такі вчені, як Т. Тихонова, Т. Степанова, М. Костенко, І. Донцов та ін.

У науковій літературі зв’язок самовдосконалення з творчістю, суб’єктністю та самореалізацією особистості знайшов обґрунтування у працях М. Бердяєва, В. Соловйова, А. Маслоу [205]. Сутність самовдосконалення полягає в розвитку суб’єктності особи та прагненні до вершини розвитку, найвищої досконалості – «акме» (від грец. слова – axis – вістря). На думку О. Іванової, метою самовдосконалення виступають позитивні самозміни, які обираються кожною особистістю на основі власного образу ідеалу [64]. На думку Т. Шестакової, одними з основних сутнісних характеристик самовдосконалення є «аутоспрямованість» (спрямованість на самого суб’єкта) та «самодетермінованість» (визначення завдання самозмін як суто особистісної) [58]. Відтак, педагогічне проектування є чинником самовдосконалення особистості, її шляхом до вершини власного розвитку під час створення проекту «власного досконалого Я», що визначається як специфічна діяльність самопроектування [64].

Поняття «самопроектування» з кінця ХХ століття набуває широкого застосування в різних науках. Самопроектування особистістю власного розвитку є одним з видів психолого-педагогічного проектування. У психології самопроектування трактується як форма психотехнічної практики, що націлена на корекцію стану або властивостей особистості (В. Клейман), як здатність людини, яка постійно змінює відповідь на питання щодо власної сутності, будувати себе (А. Леонтьєв, О. Асмолов) [56, 8]. Самопроектування розглядається також у контексті розуміння власного призначення, бачення певного шляху самоздійснення на емоціональному та підсвідомому рівні (О Сапогова). У менеджменті Л. Гітельман пояснює самопроектування як ефективний метод навчання дією [42]. Самопроектування в управлінській діяльності трактується як професійно та соціально спрямована діяльність, що націлена на безперервний саморозвиток у процесі побудування найбільш ефективної моделі управлінської діяльності [154]. При розгляданні самопроектування в контексті менеджменту, необхідно підкреслити

діяльнісний характер самопроектування, що робить його одним з основних принципів управлінства.

У педагогічних науках проблема самопроектування стає все більш популярною та актуальною у зв'язку з тим, що принципи самопроектування відповідають сучасним потребам суспільства щодо формування фахівців. Нові соціальні цінності, такі, як креативність, саморозвиток, самостійність формують сучасну парадигму освіти, що дозволяє розглядати всіх учасників навчального процесу як суб'єктів самопроектування.

У контексті самопроектування доцільною вважаємо думку О. Попова, який розрізняє в процесі педагогічної взаємодії дві функції викладача: згідно з першою, педагог є носієм певних видів діяльності, що становлять процес його самопроектування і впливають на його професійну компетентність; та педагог, що використовує ці види діяльності як зразки, завдяки яким учні отримують необхідні засоби та техніки для їх власного самопроектування [148]. Відповідно до цього твердження, однаково важливими є як готовність викладача до власного професійного самопроектування, так і його спроможність навчити самопроектуванню учнів. Погоджуючись з цим, В. Байденко наголошує на необхідності включення самопроектування у зміст сучасної освіти, де самопроектування соціального становлення та професійного розвитку особистості стане умовою ефективного проектування освіти. Адже самопроектування є продуктивною творчою діяльністю, сутність якої полягає в розробці бажаного образу або плану, виявленні шляхів і засобів його досягнення. Ідея самопроектування, на думку дослідників, може бути реалізована в різних педагогічних технологіях різних векторів спрямування, як, наприклад, технологія особистісного успіху, технологія комунікативного зростання тощо [133], і, як підкреслює Ю. Тюнников, такі технології повинні бути обладнані спеціальним психолого-педагогічним інструментарієм на базі програм особистісного та професійного саморозвитку.

Таким чином, самопроектування можна вважати продуктивною і перспективною технологією модернізації педагогічного процесу, що зумовлює необхідність виявлення та уточнення педагогічних умов і створення спеціально направлених методичних розробок самопроектування.

На основі дослідження теоретичних засад самопроектування умовами його успішності О.Остапчук називає потребу суб'єкта в саморозвитку, розвинуту здатність до рефлексії, наявність можливостей пошукової діяльності [113]. Низку умов доповнює О. Іванова, яка акцентує увагу на обов'язковому підпорядкуванні цілей і завдань самопроектування здібностям та інтересам суб'єкта, створенні умов для імпровізації, визначенні основним критерієм успішності самопроектування його результативність [64].

Існують два підходи до розуміння результативності самопроектування. Перший припускає розглядати результатом самопроектування створений образ, до якого прагне дійти суб'єкт самопроектування. Майбутній фахівець планує, якими шляхами та за яких умов можна досягнути цього образу, при цьому таке планування відбувається у вигляді очікувань, мрій, самообіцянок та розробки програм саморозвитку. Головним у такому контексті є саме досягнення бажаного образу. У такому контексті самопроектування можна розглядати як результат певної діяльності, пов'язаної із самоформуванням на базі саморегуляції та самокерування (В. Безрукова) [13]. Другий підхід розглядає самопроектування як процес діяльнісного осягнення норм власної організації та здатність до самобудування (О. Попов, В. Сластьонін) на шляху проблематизації соціального, діяльнісного та культурного самовизначення, що можливе за умови виникнення розриву між наявним функціональним змістом та проектом майбутньої діяльності суб'єкта [148]. У цьому зв'язку О. Остапчук називає продукцією самопроектування процес самореалізації особистості, яку вона розглядає як процес розкриття потреб, сил, здібностей, інтересів і знань, що «опредемечуються» у практичній проектній діяльності [131]. Тобто, сам процес самопроектування, а точніше, зміни, які відбуваються із суб'єктом у вигляді саморозвитку та

самореалізації, і є його самоцінним результатом. Таким чином, самопроектування можна розглядати як специфічний творчий процес з певною послідовністю, або як результат – образ, до якого прагне майбутній фахівець.

Для більш повного розуміння самопроектування доцільно розглянути процеси «самості», які допоможуть виявити сутнісні характеристики досліджуваного феномена.

Проблемою «самості» займалися філософи, психологи, соціологи та педагоги (М. Бердяєва, Б. Вульфов, У.Джеймс, Б. Гершунський, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В.О. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.). «Самість» позначається як інтегральна якість особистості, що передбачає такі самопроцеси, як саморозвиток, самореалізація, самоактуалізація та самовдосконалення. Ці процеси активізуються на умовах конструювання (як споріднений процес проектування – поступового наближення задуму до його реалізації) суб'єктом своєї особистості [76, с.28; 149, 209].

Самоцінна особистість, яка має пріоритет у педагогічній діяльності, формується за умовами саморозвитку (О. Газман). Дослідники в галузі педагогічної науки розглядають саморозвиток у контексті особистісно-орієнтованого підходу (Н. Алексєєв, С. Рубінштейн, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, С. Кульневич, В. Рибалка та ін.). Вони пов'язують названий підхід з активним самовдосконаленням особистісних і професійних якостей майбутнього педагога, його здатністю до рефлексії та творчої діяльності. Як цілеспрямований, безперервний, багатоаспектний творчий процес самозмін, націлений на всебічне самозбагачення, трактує саморозвиток А. Бистрюкова. Узагалі проблема саморозвитку висвітлювалася в працях багатьох вітчизняних (І. Бех, О. Газман, Б. Вульфов, В. Зінченко, І. Булах, І. Кузьменко, М. Ценко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) дослідників. Важливою ознакою саморозвитку є те, що його рушійною силою є усвідомлення необхідності здійснення певних самозмін на шляху визначення та досягнення цілей [183]. На думку

А. Деркача, саморозвиток відбувається на основі розкриття прихованих до певного часу здібностей, умінь або якостей особистості, що дозволяє характеризувати саморозвиток як індивідуальний процес, що невідривно пов'язаний з психофізіологічними особливостями людини. Як свідчить практика, саморозвиток у вигляді постійних самозмін з метою самовдосконалення стає критерієм і запорукою успішної фахової діяльності людини, його можна розглядати як основну рису й найважливішу умову професійного становлення, що підтверджує дослідження Ю. Кенжиної [71]. С. Цепляєва, вивчаючи проблему професійного саморозвитку студентів ВНЗ, характеризує названий феномен як внутрішньо обумовлене прогресивне самозмінення особистості на основі поєднання мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та оціночно-рефлексивного компонентів [199]. У контексті професійної освіти Ю. Каверін відзначає керованість процесу саморозвитку, підкреслюючи, що даний процес не може бути стихійним: фахівець повинен визначити напрям саморозвитку (стосовно особистісних та професійних якостей) та виявити продуктивні форми, методи та технології самовиховання й самоосвіти. На цій основі фахівець визначає та проектує траєкторію власного розвитку, обов'язково моделює й прогнозує перспективи та можливі результати [66]. Таким чином створюється проект саморозвитку фахівця, алгоритм якого являє собою певну послідовність етапів: моделювання майбутньої професійної діяльності, прогнозування сценаріїв розвитку, добір засобів та технологій щодо досягнення мети-моделі, власне реалізація проекту, контроль, оцінка та корегувальні дії [93]. Такий проект саморозвитку з його механізмами та функціональною специфікою можна визначити як самопроектування. З іншого боку, самопроектування є процесом попередньої розробки деталей майбутньої діяльності щодо саморозвитку (О. Остапчук), який дає змогу відповісти на питання: «Яким я можу бути і яким чином?» [132].

Отже, як бачимо, саморозвиток має певні ознаки, такі як: цілеспрямованість, мотиваційна підкріпленість у вигляді усвідомлення

необхідності певних змін (у даному випадку націлених на власну особистість), залежність від психофізичних особливостей суб'єкта, творча складова, що співпадають із загальними характеристиками проектувальної діяльності та безпосередньо впливають на сутнісні характеристики самопроектування. Самопроектування, під впливом такої ознаки саморозвитку як безперервність, стає «перманентним» процесом, що супроводжує становлення суб'єкта протягом усього життя, результатом чого виступає створення власного ідеального образу кваліфікованого фахівця, як вважає О. Остапчук. У такому контексті самопроектування позначається як проектування фахівцем розвитку своєї особистості на ґрунті усвідомленої потреби в самовдосконаленні.

Самовдосконалення пов'язане з потребою в самоактуалізації особистості (О. Самаль), яка тлумачиться як прагнення кожної людини до найбільш повного розкриття власних здібностей та можливостей, творчий потяг до зростання та розвитку [172]. А. Маслоу, як один з основоположників проблематики самоактуалізації, зазначав, що прагнення до самовдосконалення є однією з найвищих потреб людини, а в дослідженнях його послідовника К. Роджерса термін «самоактуалізація» - це позначення рушійної сили для розвитку людини на всіх рівнях [182]. На думку О. Самаль, самоактуалізація розуміється як внутрішня активність суб'єкта з метою визначення власних потенціалів, результатом якої є самопізнання, осягнення своєї унікальності та цінності, усвідомлення особистості суб'єктом власної життєдіяльності за рахунок побудови програми самоздійснення [172].

Самоздійснення, яке використовує як мету сформульований результат, нерозривно пов'язується з розумінням образу фахового досконалого Я. Важливо відмітити, що сформований образ досконалого фахівця є необхідною умовою становлення майбутнього педагога, розвитку його самоактуалізації, адже на його основі найбільш ефективно реалізуються компоненти навчально-фахової діяльності, такі, як постановка завдань, контроль, самоаналіз тощо.

Сформований власний фаховий образ – це складна динамічна система уявлень особистості про себе як суб’єкта навчально-фахової діяльності, оснований на рефлексії [144]. При цьому розмежуються такі форми фахового образу: реальна й досконала. Реальний фаховий образ відображає уявлення особистості про себе, а досконалий будується на уявленнях відповідно до власного бачення якостей бездоганного високопрофесійного фахівця. Саме протиріччя, що виникає між двома формами, активізує прагнення до самовдосконалення й стає джерелом саморозвитку [155], який реалізується в процесі створення проекту власного досконалого фахового образу.

Як зазначає Ю. Тюнников, самопроектування виступає як засіб актуалізації здібностей та якостей особистості, пов'язаний особистісним вибором, відповідальністю, самостійною поведінкою. Завдяки такому зв’язку одним з основних чинників внутрішньої трансформації особистості, її переходу від виховання та навчання до самовиховання, самоосвіти стає самопроектування [191].

Отже, самоактуалізація виступає як рушійна сила будь-якого розвитку, що робить її рушійною силою і для самопроектування, що може проявлятися у внутрішній активності суб’єкта, його вмотивованості на побудування програми самоздійснення. А сутність такої програми полягає у формуванні Я-концепції, ідеальної та реальної, яка дає змогу сформувати та реалізувати в дійсності свій бажаний фаховий образ – мету самопроектування.

Самопроектування має безпосередній зв’язок із професійною самореалізацією особистості, який ґрунтується на тому, що під час проектування власного «Я» відбувається формулювання мети власної діяльності, виявлення своїх здібностей, талантів [85]. Фахова самореалізація, теоретичні засади якої обґрунтовано в працях І. Беха, В. Загвязінського, Б. Гершунського, С. Гончаренка та ін., пояснюється як процес реалізації потенціалу особистості [21], як свідомий активний процес цілеспрямованого розвитку особистісних та фахових якостей особистості з метою підвищення її професійної ефективності [133]. О. Остапчук наголошує на тому, що

цілеспрямоване включення майбутніх учителів до процесу фахового самопроектування будує у них готовність до професійної самореалізації, яка, на думку О.Андрієнко, сприяє переходу потенційних можливостей в актуальні, становленню професійної зрілості майбутнього педагога [156]. Відтак, самореалізацію можна розглядати як продукт самопроектування.

Самопроектування можна назвати спорідненим явищем із самовихованням, адже обидва виступають складовими компонентами самовдосконалення – процесу й результату роботи над собою [64]. До проблеми самовиховання зверталась велика кількість учених, зокрема К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Монтессорі, І. Томан, О. Донцова, Л. Рувинський, П. Осипова та ін. На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень І. Середа визначає сутність самовиховання як свідому планомірну діяльність особистості, націлену на формування та розвиток в собі бажаних якостей з метою самовдосконалення. Завданнями самовиховання науковець називає самопізнання, самоспостереження і самоаналіз власних якостей, формування ідеалу особистості, визначення цілей самовиховання з урахуванням соціальних та особистісних потреб, розробку програм роботи над собою, добір методичного інструментарію щодо досягнення мети, здійснення самоконтролю та корекції [180]. Джерелом самовиховання О. Ковальов називає соціальний фактор, проте А. Арет наголошує на ролі самопізнання й мотивації. А. Калініченко, аналізуючи в своєму дослідженні ці підходи, зазначає, що рушійною силою самовиховання є прагнення особистості до реалізації своїх потреб, усвідомлюваних або ні, що, на нашу думку, може поєднувати особистісний та соціальний фактори, наведені вище. Процес самовиховання проходить такі етапи, як самопізнання, самоаналіз, цілепокладання, розробка програми самовиховання, її реалізація та аналіз результатів. Результатами самовиховання є вдосконалена особистість, якості або риси характеру суб’єкта. [70].

Самовиховання має спільну природу із самопроектуванням, яка ґрунтується на базі планомірної роботи особистості над собою з метою позитивних самозмін, водночас, як зазначає А. Калініченко, одним з компонентів самовиховної роботи суб'єкта є процес усунення негативних якостей; механізмами самовиховної роботи суб'єкта можуть виступати наслідування, вживання в соціальну роль, конформність [70], що відділяє самовиховання від творчої діяльності самопроектування. Важливо відмітити те, що, хоча самовиховання може відбуватися впродовж усього життя та притаманне майже всім людям, не завжди цей процес відбувається свідомо, а й може залишатись на стадії «ситуативного самовиховання», що також відділяє його від самопроектування – діяльності свідомої та особистісно вмотивованої.

Отже, серед ознак самовиховання виділяються такі, як планомірність діяльності особистості з метою самовдосконалення, наявність ідеалу, потреба в складанні програми роботи над собою, що виявляється в поєднанні з результатом – удосконалення особистості та спорідненість самовиховання із самопроектуванням.

Важливе місце в структурі самопроектування займає самоуправління, що є націленим на організацію саморозвитку й самовиховання особистості, перехід від планування до конкретних дій з метою здійснення запланованих самозмін і досягнення бажаного образу. Це дозволяє нам говорити про зв'язок самопроектування із самоменеджментом, який позначається дослідниками у сфері педагогіки як управління педагогом своєю професійною активністю, як «набір управлінських впливів», спрямованих суб'єктом на себе з метою успішного здійснення педагогічної діяльності. Як зазначає В. Мусієнко-Репська, самоменеджмент дозволяє здійснювати певні зусилля, які приводять особистість у такий стан, в якому він може здійснювати ефективну професійну діяльність на основі активного самодослідження, самоорганізації та самопроектування [108]. Важливими умовами організації самоменеджменту С. Симодейко називає здатність до

рефлексії, потребу в постійному самовдосконаленні, готовність до професійного й особистісного саморозвитку [181], що дає змогу вести мову про те, що самоменеджмент має спільні риси із самопроектуванням. Як зазначає автор, у процесі професійного становлення функціями самоменеджменту є самодіагностика, самопрогнозування, самоорганізація та самооцінка [131]. Тобто, суб'єкт усвідомлює потребу в саморозвитку, він планує його, реалізує заходи щодо його досягнення та оцінює свої дії. Але, на відміну від самопроектування, мова не йде про усвідомлену концепцію ідеальної моделі учителя, про мотивацію самоактуалізації, основану на розбіжностях між образом досконалого фахового Я та Я реального. Отже, ми можемо припустити, що самоменеджмент є однією з умов самопроектування, що дозволяють стратегії саморозвитку і методам досягнення результату діяти результативно та ефективно.

Таким чином, самопроектування за своїми сутнісними ознаками спирається на такі особистісноцентровані процеси, як саморозвиток, самовиховання, самоменеджмент і потреба в самовдосконаленні, на ґрунті прагнення до самоактуалізації; а результатом самопроектування виступає проект досягнення власного бажаного образу, заснованого на усвідомленні образу фахового досконалого «Я» та реалізація цього проекту.

Узагальнюючи сучасні дослідження з проблеми самопроектування, І. Казаков визначає такі його ознаки: проблемна самоідентифікація, структурно-логічна впорядкованість, діяльнісний характер, суб'єктність, перспективний характер, соціокультурна обумовленість [67].

Важливо зазначити, що на ознаках самопроектування будуються певні принципи, які дозволяють алгоритмізувати та нормувати цей вид діяльності. Беручи до уваги те, що самопроектування базується на специфічній діяльності проектування, ми розглянемо спочатку принципи, які лежать в основі цього виду діяльності. У дослідженні І. Колесникової та М. Горчакової-Сибірської ми виявляємо такі принципи: *принцип прогностичності*, який зумовлюється тим, що проектування за своєю суттю

орієнтоване на майбутнє і в такому контексті дозволяє визначати проект як поступове здійснення задуму; *принцип покроковості*, який пояснюється тим, що проектування будується поетапно, переходячи від створення моделі до побудови плану дій та їх реалізації; *принцип продуктивності*, який підкреслює те, що проектна діяльність зорієнтована на результат, прикладна значущість якого є очевидною в процесі розробки проекту; *принцип унормованості*, який потребує проходження всіх етапів та процедур створення проекту; *принцип культурної аналогії,* який базується на тому, що результат проектування повинен відповідати певним культурним нормам, бути адекватним до культурного середовища, у якому знаходяться учасники проекту; *принцип саморозвитку*, який потребує від суб'єкта проектування постанови таких завдань, вирішення яких, у свою чергу, стане основою для нових задач з метою постійного зростання [76].

Вищевикладені принципи є універсальними для будь-якого виду проектувальної діяльності, зокрема й діяльності самопроектування. Водночас, І. Казаков, досліджуючи саме специфіку самопроектування, конкретизує систему принципів, за якими функціонує самопроектування. Науковець визначає такі принципи: *принцип інформаційного бар'єру,* який базується на ознаках самоідентифікації, точніше кажучи, на протиріччях між усвідомлюваним рівнем особистісного або професійного розвитку та його проектом або бажаним образом. Названі протиріччя (або інформаційні бар'єри) дають змогу визначити проблеми та шляхи їх рішення, що вважається готовністю до ефективного самопроектування. *Принцип професійної націленості,* що пов'язаний з діяльнісним характером самопроектування як засобу саморозвитку особистості та пояснюється тим, що для формування готовності до самопроектування суб'єкт має бути включеним у практичну діяльність, проходження видів педагогічних практик, моделювання та пропрацьовування ситуацій, із звертанням до його практичного досвіду. *Принцип об'єктної специфікації*, який оснований на розрізненні об'єкта та суб'єкта самопроектування. Таке розрізнення

Ю.Тюнников тлумачить у такий спосіб: під об'єктом самопроектування доцільно розуміти фактори, за допомогою яких формуються будь-які здібності, якості, уміння або навички. Тобто ті фактори, які є чинниками професійного або особистісного зростання. Суб'єктом самопроектування вчений вважає особистість, функціональним наповненням якої є об'єкт самопроектування [191]. Таким чином, об'єкт є частиною суб'єкта, його системним елементом, інтегральними властивостями його особистості. Це пояснює залежність самопроектування від специфічних властивостей кожної особистості [67]. *Принцип прогностичної спрямованості* обумовлений перспективним характером самопроектування. Як було зазначено вище, будь-яка проектна діяльність завжди є прогностичною, адже вона спирається на розробки моделей майбутнього. У процесі самопроектування необхідно враховувати не тільки власні потреби, а й перспективи соціальних змін, не тільки наявний рівень знань та якостей особистості, а й перспективи їх розвитку [68].

В. Бедерханова, спираючись на ознаки педагогічного проектування та проектування саморозвитку, доповнює систему принципів самопроектування, яка включає в себе такі: принцип валеологічності досягнення успіху, принцип індивідуалізації, принцип розвитку творчого потенціалу та прихованих можливостей суб'єкта, принцип психологічної комфортності та оптимістичності навчання.

Отже, відповідно до принципів проектування і сутнісних характеристик самопроектування, можна виокремити певні положення, такі, як об'єктність та індивідуалізація, професійна націленість і розвиток особистісних потенціалів, оптимістичність у вирішенні інформаційних протиріч, що формують систему принципів, за якими реалізується специфічна діяльність самопроектування.

Самопроектування є складною та інтегрованою діяльністю, що відбувається за специфічних умов і, як було зазначено, будується на основі загальної проектувальної діяльності. У літературі, присвяченій методології

проектування, можна помітити різноманітні підходи до побудування поетапної моделі проектування. Різні поетапні схеми розглядаються такими вченими, як Дж. К. Джонс, Дж. ван Гіг, О. Новіков, В. Шепель, О. Заїр-Бек та ін. Такі схеми-моделі відрізняються кількістю етапів, їх назвами, але вони мають багато спільного. Адже початковим етапом усіх моделей є прогнозування результатів та планування стратегій, а останнім етапом є аналіз та корекція результатів [76].

Одним з базових підходів уважається положення Дж. К. Джонса, який наголошує на тому, що процес проектування формується трьома етапами: *дивергенцією* (яка забезпечує простір для пошуку рішення), *трансформацією* (відповідно до якої створюються принципи та концепції) і *конвергенцією* (як вибір одного рішення з багатьох варіантів).

Більш детально етапи проектування розглядаються у навчальному посібнику за редакцією В. Сластьоніна. Першим з чотирьох етапів є передпроектний, який містить у собі діагностику ситуації, виявлення проблеми, концептуалізацію та вибір форм роботи. Другим етапом є програмування або планування проекту, третім – його реалізація. Останній етап позначається як після проектний, і його сутність полягає в рефлексії й оцінюванні результатів [76].

З метою усвідомлення специфіки етапів самопроектування розглянемо дослідження Т. Єриної, яка на основі етапів проектування, націленого на розв’язання проблем, формулює логіку процесу самопроектування професійно-навчальної діяльності. Вона передбачає наявність таких етапів. Перший етап позначений як формування задуму (з метою осмислення процесу самопроектування та потреби в ньому). Він передбачає актуалізацію знань про пріоритети та напрямок розвитку; визначення завдань майбутньої діяльності; активізацію мотиваційної сфери; аналіз стану діяльності та прогнозування векторів її розвитку; рефлексію власної потреби в розвитку. Другий етап – це етап розробки індивідуальних програм. Зміст цього етапу: створення мотиваційної установи на самопроектування; знайомство з

технологіями особистісно-націленого проектування; пошук і виявлення проблем в діяльності, пошук шляхів їх вирішення; створення загальної оптимальної програми навчально-професійного розвитку; побудова власної індивідуальної програми самопроектування навчально-професійного розвитку з урахуванням базових знань, умінь і навичок та оптимальних особистісних (професійних) потенціалів. Наступний – етап корекції та реалізації індивідуальних програм самопроектування навчально-професійного розвитку. Він передбачає обґрунтування власної індивідуальної програми; внесення доцільних змін; здійснення навчально-професійної діяльності з урахуванням умов, викладених у програмі. Останнім етапом є діагностика результатів, до якого входять: рефлексія якості впроваджених програм, проектів; прогнозування подальшого розвитку; формування адекватної самооцінки [52].

Отже, ми бачимо, дослідниця акцентує увагу на мотиваційній сфері, створенні мотиваційної установки на самопроектування на основі мотивації до самореалізації і самоактуалізації. З нею погоджується О. Іванова, яка вважає, що в процесі усвідомлення людиною власних якостей та порівнянні їх з ідеалом обов’язково формується бажання до самозмін. Без мотивації процес самопроектування не може бути ефективним, адже більшість дослідників (О. Остапчук, Т. Єрина, Д. Криницин та ін.) вказують на те, що цей процес є добровільним і керується самим суб’єктом на основі його прагнень.

Інший варіант поетапної структури пропонує О. Іванова. Перший етап самопроектування дослідниця визначає як моделювальний, який враховує створення та обґрунтування образу «досконалого Я», при цьому акцент робиться на реальних цілях, реалістичних для конкретного індивіда з урахуванням його можливостей, здібностей і зовнішніх факторів. На цьому етапі формується загальна концепція самопроектування, вивчається література з проблеми самопроектування, саморозвитку та самовдосконалення, конкретизується мета та стратегічні проблеми,

намічаються шляхи досягнення мети. Другий етап – організаційний, який включає детальне планування та створення чіткої програми саморозвитку. На цьому етапі також конкретизуються засоби досягнення мети, аналізуються можливі перешкоди. Останнім етапом є адаптаційний, сутність назви якого обумовлена тим, що обрані методи самозмін адаптуються до умов життєдіяльності та індивідуальних особливостей конкретного суб'єкта. На даному, третьому етапі складається алгоритм практичних дій, вносяться корективи та розробляються критерії оцінювання проекту [64].

Отже, на відміну від попередньої поетапної моделі, О. Іванова підсилює концептуальний характер діяльності на початковому етапі самопроектування та саморозвитку і робить наголос на адаптації кожного самопроекту до конкретної особистості, що робить його відповідним до принципу особистісної орієнтації.

Дещо іншу структуру самопроектування знаходимо у дослідженні Д. Криницина, який бере за основу самопроектування етапи педагогічного проектування та особливості професійного самопроектування, такі, як: розуміння самопроектування як діяльності особистісно націленої, індивідуальної та творчої; наявність такого інструменту, як образ бажаної дійсності у формі образу досконалого фахівця.

Етапи самопроектування, як підкреслює дослідник, є ієрархічно співпорядкованими, тобто неможливо коректувати їх порядок або пропустити будь-який період самопроектування. Це етапи: адаптивний, акмеологічний, іміджевий, форсайтинговий та аналітичний [86]. Адаптивний етап націлений на актуалізацію професійного зростання, розвиток професійних установ, ознайомлення з теорією тайм-менеджменту, залучення до професійно-навчального середовища, розуміння конкурентоспроможності особистості. Акмеологічний етап передбачає формування пріоритету самовизначення, орієнтованості на кар'єру; самоконтролю, самооцінки, самопрезентаційних умінь, конкурентоспроможності. Іміджевий етап. Імідж (від лат. Imago – образ, вид) – позначається у довідковій літературі як

сформований образ особи або явища, покликаний збільшити емоційно-психологічний вплив на будь-кого з метою популяризації, пропаганди тощо. Названий етап розуміється як активне включення виконавця самопроекту в процес пошуку власного професійного іміджу, бажаного образу; аналіз власних навчальних умінь в контексті майбутньої професійної діяльності. Форсайтинговий етап (форсайтинг *від англ.* foresight – погляд у майбутнє) – розуміється як технологія планування, прогнозування, передбачення та моніторингу (*від англ.* monitoring – старанне спостереження, контроль за роботою) проектів соціально-економічного розвитку. Даний етап базується на попередньо сформованій меті та націлений на виявлення шляхів її досягнення, уточнення варіантів траєкторій професійно-творчого саморозвитку, формування проектних перспектив. Останній, аналітичний етап є націленим на аналіз та корекцію процесу самопроектування [86].

Порівняльний аналіз виокремлених підходів до виявлення логіки самопроектування свідчить, що при загальній схожості, яка базується на розумінні логіки поетапності будь-яких проектних технологій, дослідники роблять досить різні акценти. Так, підходи Т. Єриної та О. Іванової можна вважати більш технологічними та практичними, що надає діяльності самопроектування ознак універсальності. На відміну від нього етапи, розроблені Д. Криницином, мають психологічну та ментальну основу. Вони базуються на сучасному розумінні образу високопрофесійного фахівця, кар'єрного зростання, ефективної конкурентоспроможності тощо. Незважаючи на розбіжності, етапи самопроектування, як й етапи проектування, будуються за принципом логічної послідовності переходу від задуму до його реалізації, оцінювання та корекції; усі підходи на всіх етапах передбачають залучення до процесу самопроектування активної рефлексії – на етапі аналізу власних прагнень, здібностей, можливостей, у процесі створення програми саморозвитку, у процесі адаптації створеної програми до власних якостей, що акцентує нашу увагу на тому, що важливим компонентом самопроектування є розвинута рефлексія, тобто аналіз власного

знання й діяльності, механізмами якої є саморозуміння і самоінтерпретація [17, с.37]. Роль рефлексії в процесі педагогічного самопроектування визначається в дослідженні І. Білецької, яка вказує на те, що фахова рефлексія є властивістю, що пронизує всю діяльність педагога, зокрема дозволяє визначити образ досконалого й реального фахового Я, виявити розбіжності між ними, що є основним чинником самопроектування [17, с. 40-41].

Таким чином, у даному підрозділі було проаналізовано наукові дослідження щодо проблеми проектування та самопроектування, розкрито сутність та структуру досліджуваного поняття, що дозволяє зробити такі висновки. Самопроектування визначається як складна, багатофункціональна, цілеспрямована, творча діяльність, що базується на специфічних ознаках проектування і має суб'єктний характер; характерним для самопроектування є створення власного особистісного або професійного бажаного образу, «досконалого Я», та подолання протиріч між ним та наявним станом власних якостей та умінь. Самопроектуванню властиві ознаки, як-от: проблемна самоідентифікація, структурно-логічна впорядкованість, перспективний характер, соціокультурна обумовленість. Етапи самопроектування передбачають формування бажаного образу досягнень; розробку, корекцію і реалізацію проекту розвитку та аналіз результатів.

Визначення психолого-педагогічного контексту самопроектування дозволяє розкрити компоненту структуру самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі їх музично-педагогічного навчання, що й буде здійснено в наступному підрозділі.

1.2. Сутність і структура самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах

Самопроектування в педагогічному контексті визначається як цілеспрямована, багатофункціональна, творча діяльність суб'єкта,

спрямована на його саморозвиток. Для визначення сутності й структури самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах ми вважаємо за необхідне висвітлити зміст фахової підготовки магістрів музичного мистецтва, що уможливить розкриття специфіки фахового розвитку майбутнього фахівця в галузі музичної освіти.

Особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та сучасні тенденції мистецької освіти досліджувалось багатьма науковцями (Е. Абдуллін, О. Андрейко, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, В. Бутенко, І. Гринчук, Н. Гузій, А.Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Смирнова, О. Хижна, Н. Цюлюпа, О. Щолокова та інші). Теоретичний аналіз наукових праць з проблем підготовки фахівців засвідчив, що музично-педагогічна підготовка є складним процесом, націленим на набуття студентом комплексу фахових компетенцій. На думку дослідників, процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спрямований на формування особливого типу мислення – художньо-образного та емоційного; особливого типу сприйняття, що поєднує емоційний та інтелектуальний компоненти, розвиток розуміння, емпатії та інтерпретаційних умінь, особливого типу досвіду – мистецького досвіду (О. Хлєбникова), який будується на художньому розумінні й уявленні, слухових еталонах і поєднує слухо-рухову та емоційно-комунікативну базу, що формується в процесі усвідомленої взаємодії з творами музичного мистецтва (Т.Грінченко) [125].

Специфіка фахової підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва полягає в тому, що вона орієнтується на поєднання якостей музиканта-виконавця й музиканта-педагога. Крім того, на заключному етапі підготовки фахівця - у магістратурі, виникає необхідність гармонійного поєднання психолого-педагогічної, музично-виконавської і науково-методичної підготовленості до майбутньої фахової діяльності (О. Єременко).

Процес навчання в магістратурі має стати якісно новим етапом поглибленої фахової підготовки викладача музичного мистецтва, адже до навчання у магістратурі студент отримує багатовекторну універсальну підготовку, яка надає змогу перевірити себе на схильність та здатність до того чи іншого фаху, як викладача певних музичних дисциплін: музично-інструментальних, диригентсько-хорових, вокальних, історико-теоретичних. У результаті такої перевірки студент усвідомлює особливості власного фахового рівня, особистісні якості, можливості та інтенції в контексті майбутньої фахової діяльності, і на основі логіки психічної детермінації обирає фах, за яким навчатиметься в магістратурі. І саме магістратура, у разі створення на основі необхідних умов творчого художньо-педагогічного середовища, може стати етапом фахового самовизначення, переходу від навчально-фахової діяльності до фахово-дослідницької, на якому здобувачі отримають можливість будувати й реалізувати в процесі фахової підготовки план-проект саморозвитку й самовдосконалення з урахуванням специфічних особистісних та фахових якостей, а також власних переконань щодо образу ідеального фахівця [55].

Етимологія слова «магістр» має латинське походження (*від лат.* magister – учитель) і має такі значення, як «наставник», «учитель», «керівник», «майстер своєї справи». Відповідно до європейських і національних освітніх стандартів, магістратура – це другий рівень повної вищої освіти, програми якого орієнтовані на ринок праці. Магістратура розглядається також як наукова школа, покликана підготувати випускників до оволодіння методологією і методикою сучасного наукового пізнання, надаючи поглиблені знання у цілому комплексі фахових дисциплін.

У структурі сучасної української вищої освіти магістр є проміжним ступенем між бакалавром і кандидатом наук (PhD). Згідно із Законом України «Про вищу освіту», нормативно-регламентуючими документами, «магістр» визначається як освітній ступінь, який, на основі кваліфікації бакалавра, передбачає поглиблення компетентностей за обраним фахом,

достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Відповідно до рамки кваліфікацій, завдання магістерської підготовки передбачають: поглиблення теоретичної і практичної індивідуальної підготовки, засвоєння магістрантами найбільш важливих і стійких знань (що забезпечує цілісне сприйняття наукової картини світу), здатності до самовдосконалення й саморозвитку, навичок самостійного творчого оволодіння новими знаннями протягом всієї їх активної життєдіяльності; розвиток проектних умінь і навичок, орієнтованих на освіту; формування досвіду самостійної творчої діяльності в реальних або змодельованих фахових випадках, досвіду рефлексії; здатність до самостійних суджень у сфері своєї діяльності; готовність до самоосвіти та фахового й особистісного розвитку, автономності й відповідальності в процесі навчання [76].

Соціальні функції підготовки магістрів в системі підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва в магістратурі полягають, на думку О.Єременко, у вдосконаленні вищої музично-педагогічної освіти в сучасних умовах гуманітарно-інноваційних змін та підготовці фахівців, які будуть мати змогу сприяти розвитку музичної культури та естетичного виховання в країні і володіти високим рівнем професійної мобільності з урахуванням потреб подальшого життя. На основі аналізу теоретичних надбань науковець узагальнює гуманістичні основи музичного навчання в магістратурі в контексті формування ціннісного ставлення до педагогічної і наукової діяльності, у здатності до глибокого розуміння людських цінностей, відображених у музичному мистецтві, до адекватної оцінки творів мистецтва в процесі інтерпретації. Основними напрямами музичної освіти в магістратурі О.Єременко називає аксіологічний (у контексті формування духовної культури, здатності до переживання й оцінки життєвих, мистецьких та духовних цінностей), екзистенційно-емоційний (що полягає в забезпеченні емоційної насиченості навчального процесу і в орієнтації майбутнього фахівця на активне емоційне переживання мистецьких явищ), та

акмеологічний (спрямований на мотивацію саморозвитку та досягнення досконалості у всіх видах діяльності) [54]. Інтегративне поєднання вказаних напрямів дає змогу ефективно готувати студентів до майбутньої якісної діяльності в галузі обраного фаху, інакше кажучи, здійснювати їх фахову підготовку.

Порівняльний аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра й магістра в галузі музичної освіти показав, що підготовка в магістратурі поглиблюється за рахунок таких характеристик: магістр має володіти методологією науково-педагогічних досліджень; бути здатним самостійно опрацьовувати на високому виконавському рівні музичні твори, різні за стилем, епохою, національними ознаками, накопичувати репертуар за фахом обраної спеціальності (спів, гра на інструменті, диригування); практично втілювати в навчально-виховний процес у вищій школі методичні розробки з урахуванням надбань світової та регіональної педагогіки; розробляти та втілювати в навчальний процес інноваційні і власні авторські методичні розробки, навчально-методичні посібники й допоміжні засоби музичного виховання та освіти, здійснюючи творчо-методичну і творчо-виконавську діяльність, проводити постійний моніторинг власної навчальної діяльності на основі рефлексії і самодіагностики, активно самостійно навчатися, накопичувати мистецький досвід тощо. Таким чином, підготовка в магістратурі актуалізує суб'єктну позицію студента в процесі його діяльності як музиканта-виконавця, викладача й дослідника.

Одним з основних факторів ефективної підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічному університеті вважається здійснення взаємодії музично-фахового, педагогічно-практичного та науково-дослідницького напрямів навчання, яке відбувається на основі консолідаційного підходу [55]. Названий підхід, на думку автора, забезпечує поєднання всіх напрямів навчання з умовою збереження змісту кожного з них. Фахову підготовку, за таких умов, можна розглядати не просто як процес набуття фахових знань, умінь і навичок, а й як єдність знань та емоційних переживань, на основі

зв’язку між збагаченням мистецької освіченості, розвитком емоційної культури й мистецького досвіду особистості (Т.Грінченко).

Зміст фахової підготовки студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах значною мірою визначає зміст самопроектування фахового розвитку магістрів музичного мистецтва. З’ясування сутності й змісту фахової підготовки в магістратурі доцільно здійснювати на основі аналізу інструктивно-регламентуючих документів, зокрема Державного освітнього стандарту, у контексті актуального для сьогодення компетентнісного підходу, що передбачає визначення комплексу фахових компетентностей, якими має оволодіти магістр – майбутній фахівець у галузі музичної освіти протягом підготовки за магістерською програмою.

Проблематика компетентнісного підходу в педагогічних науках розкрита в наукових працях В. Вербицького, Е. Зеєра, Н. Мурованої, О. Овчарук, М. Пустового та ін. Компетентність особистості трактується як сукупність знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для здійснення певної діяльності (А. Хуторський), як набута характеристика, що є інтегрованим результатом навчання (Н. Бібік); як інтелектуальний й особистісно-обумовлений досвід людини (І. Зимня); як спроможність кваліфіковано діяти у галузі професії (О. Овчарук). Спільним у всіх науковців є розгляд компетентності як набутої характеристики, що інтегрує знання, уміння, навики й досвід, які реалізуються на практиці.

Але такий підхід не дає змогу чітко розрізнити поняття «компетентність» і «компетенція». В. Байденко визначає компетенцію як уміння виконувати особливі види діяльності в залежності від ситуацій. При цьому розвиток компетенцій називають метою освітніх програм [10]. У нашому дослідженні ми схиляємося до тлумачення фахової компетентності В. Лунячека, що розглядає фахову компетентність як комплекс знань, розумінь, цінностей, досвіду й особистих якостей, які особа набуває та здатна продемонструвати як результат навчання в межах певної спеціальності. Процес формування компетентності відбувається шляхом набуття певних

компетенцій, які є комбінацією характеристик та умінь, необхідних для якісного виконання фахової діяльності [92]

Виходячи із сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, визначається, що компетентність викладача, яка формується в результаті реалізації освітньо-фахових і навчальних програм складається з ключових і предметних компетентностей. У контексті нашого дослідження ми вважаємо за необхідне розглянути ключові фахові компетентності викладачів музичного мистецтва, які поглиблюються, осмислюються й систематизуються в процесі їх навчання в магістратурі.

Як ключові фахові компетентності в контексті нашого дослідження ми визначаємо такі компетентності, які застосовуються у всіх видах фахової діяльності викладача музичного мистецтва. Це той комплекс знань, умінь, навичок, якостей, практичного досвіду й виробничих операцій, яким має оволодіти магістр музичного мистецтва для якісного виконання фахової діяльності, що передбачає поєднання напрямів активності фахівця як виконавця, викладача й дослідника в галузі музичної освіти.

Узагальнюючи нормативні документи, досвід науковців щодо дослідження проблеми підготовки фахівців музичної освіти (Е. Абдулін, О. Андрейко, Л. Арчажникова, В. Вербицький, Н.Гузій, Н. Гуральник, А. Зайцева, О. Єременко, І. Зимня, А. Козир, Н. Мурована, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Хижна, О. Щолокова, Н. Цюлюпа та ін), і специфіку фахової підготовки студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах, ми виокремлюємо три складові фахової підготовки, які забезпечують набуття ключових фахових компетентностей, що формуються, поглиблюються, отримують подальший розвиток протягом навчання в магістратурі і зумовлюють ефективне й високоякісне здійснення магістром музичного мистецтва фахової діяльності. Такими складовими є: художньо-виконавська, методико-технологічна й дослідницько-педагогічна. Складові фахової підготовки і ключові компетентності подано в табл. 1. (стр.48).

Першою визначено *художньо-виконавську складову*, яка зумовлює художньо переконливе відтворення образного змісту музичного твору та забезпечує набуття й поглиблення таких ключових фахових компетентностей, як-от: сольно-інтерпретаційна, ансамблево-інтерпретаційна та художньо-інтерпретаційна.

Оволодіння означеними компетентностями в процесі фахової підготовки студентів в магістратурі забезпечує набуття високого рівня художньо-інтерпретаційної діяльності, яка є системоутворюючим компонентом фахової діяльності майбутнього викладача музичного мистецтва. Художньо-інтерпретаційна діяльність магістра музичного мистецтва будується на процесі його взаємодії з автором музичного твору та націлена на грамотне прочитання музичного тексту й підтексту, виявлення авторського задуму, знаходження різних контекстів прочитання музичного твору (авторського, історично-соціального, жанрово-стильового, особистісного тощо), визначення виконавської концепції, логіки побудови музичної драматургії, добір адекватних виконавських прийомів відповідно до образного наповнення музики, технічно вільне, експресивне й художньо виразне відтворення задуму автора, розкриття і донесення до слухацької аудиторії художнього-образного змістовного наповнення музики.

Ансамблеве виконавство (у контексті діяльності концертмейстера-акомпаніатора, артиста інструментального або вокального камерного ансамблю) є не менш складною формою музикування, ніж сольне, і його завдання за складністю не дуже відрізняються від сольного, але ансамблеве музикування має певні особливості, такі, як: чуття ансамблю, уміння слухати себе й партнера, співпрацювати з ним в ансамблі [69], здатності до здійснення єдиної інтерпретації музичного твору на основі творчої взаємодії усіх виконавців (концертмейстера й соліста, артистів ансамблю) [46, с4].

Музично-виконавська діяльність нерозривно пов’язана з інтерпретаційними уміннями викладача музичного мистецтва. Інтерпретація (від лат. Interpretario – тлумачення, розкриття змісту, трактування)

визначається як трактування музичного твору в процесі його виконання, розкриття змісту засобами виконавського мистецтва [про інтерп]. Як зазначає Г.Москаленко, виконавська інтерпретація втілюється в музичному звучанні індивідуального прочитання музичного твору. Такої думки дотримується також І.Полубоярина, підкреслюючи зумовленість інтерпретації індивідуальним творчим підходом [147].

Інтерпретаційна діяльність студентів магістратури музичного мистецтва будується на засадах суб'єктності й автономності, що потребує наявності в магістранта певного перцептивного мистецького досвіду, тобто бази слухових еталонів, котрі характеризують стильові ознаки твору музичного мистецтва. На думку видатного педагога-музиканта Б. Кременштейн, внутрішнє уявлення звучання музичного твору має передувати його виконавській реалізації. Високий рівень здатності до слухових уявлень дає можливість виконавцю «розкривати» нотний текст, як систему знаків, що мають власні значення. Л. Оборін підкреслює необхідність створювати уяву про смисл, закладений композиторам у нотний текст, його творчі задуми, а на цьому шляху кожен знак у нотному тексті ініціює певні слухові уявлення (О. Віцинський) [34].

Слухові уявлення щодо художнього змісту музичного твору реалізуються не тільки в сольно-інтерпретаційної та ансамблево-інтерпретаційній, тобто виконавських компетентностях. Велике значення для викладача музичного мистецтва має художньо-інтерпретаційна компетентність, яка ґрунтується на здатності студента магістратури до вербальної інтерпретації художнього змісту музичного твору, його готовності до створення переконливого, емоційно-забарвленого, особистісно значущого художньо-педагогічного коментаря до музичного твору, покликаного передати учню усвідомлений зміст, смислове наповнення, підтекст та експресивність твору музичного мистецтва.

Друга складова, *методико-технологічна*, зумовлює ефективну художньо-педагогічну взаємодію майбутнього фахівця як викладача з учнями

(студентами) у процесі асистентської педагогічної практики, а також із творами музичного мистецтва в процесі їх виконавського й методичного опрацювання. Методико-технологічна складова фахової підготовки магістра музичного мистецтва в педагогічному університеті забезпечує набуття і поглиблення таких ключових фахових компетентностей, як-от: комунікативно-фасилітативна, інформаційно-методологічна, адаптивно-технологічна.

Оволодіння означеними компетентностями в процесі фахової підготовки студентів в магістратурі забезпечує формування високого рівня методико-технологічної діяльності майбутнього викладача музичного мистецтва. Сформована комунікатитивно-фасилітативна компетентність дозволяє магістранту здійснювати ефективну художньо-педагогічну комунікацію в умовах індивідуального заняття з учнем, здатну формувати емоційно-естетичні реакції учня на твір музичного мистецтва. Художньо-педагогічна комунікація як процес взаємодії між виконавцем-інтерпретатором або викладачем-інтерпретатором, музичним твором і слухачами або учнями є одним з основних видів діяльності викладача музичного мистецтва.

Набуваючи здатності до ефективної художньо-педагогічної комунікації у процесі асистентської педагогічної практики, магістрант розвиває в себе і навчається формувати в учневі у виконавському класі здатність до музичного сприймання, яке Є. Назайкінський визначає як особливу форму відображення дійсності [111]. Музичне сприймання – це складний, індивідуальний і суб’єктивний процес, який зумовлюється, з одного боку, безпосередньо музичним твором, а з іншого – власним досвідом та світоглядом людини. Як зазначає О. Ростовський, формування музичного сприймання є процесом становлення унікальності і неповторності особистості [163 С. 241].

На ґрунті художньо-педагогічної комунікації майбутній викладач музичного мистецтва опановує здатність до цілеспрямованої фасилітативної діяльності на основі створення суб’єкт-суб’єктних стосунків з учнем у

процесі асистентської педагогічної практики. Поняття «педагогічна фасилітація» виникає в педагогіці та психології у середині XX століття завдяки представникам гуманістичної психології, зокрема К. Роджерсу [159]. Фасилітація як елемент педагогічної комунікації визначається як здатність викладача позитивно впливати на учня з метою його підтримки і створення сприятливої психологічної атмосфери педагогічного процесу [204.

Фасилітативна діяльність викладача музичного мистецтва, якою опановує магістрант у процесі музичного навчання, спрямована на створення такої взаємодії, яка здатна актуалізувати індивідуальний мистецький досвід усіх учасників заняття, зокрема з асистентської педагогічної практики, та активізувати обмін індивідуальними контекстами в процесі роботи над музичним твором, у результаті чого суб'єктно-мистецький досвід майбутнього викладача й учня оновлюється завдяки інтеграції нових знань і мистецької інформації.

Інформаційно-методологічна компетентність майбутнього викладача музичного мистецтва зумовлює набуття, поглиблення й систематизацію знань змісту та еволюції жанрів і стилів музичного мистецтва, відповідних виконавських та методичних прийомів опанування музичного твору. Фахова підготовка в магістратурі музичного мистецтва безумовно включає націленість на поглиблення рівня фахової функціональної грамотності, набутого студентом до навчання в магістратурі. У дослідженні Н. Цюлюпи окреслюється зміст фахової грамотності майбутнього викладача музичного мистецтва, до якого відносяться теоретичні, методологічні та історичні питання, знання про технологію виконавської і музично-викладацької діяльності, розуміння функціонування музичних явищ і закономірностей музично-педагогічного процесу [201].

Практичне втілення й трансформація мистецько-виконавського та теоретико-методологічного досвіду в процес асистентської педагогічної практики, застосування набутих знань і фахової грамотності при вирішенні методичних і виконавських завдань, адаптація виконавських прийомів,

засвоєних протягом навчання у виконавському класі до специфічних особливостей нового музичного твору з учнем у процесі асистентської практики або в процесі самостійних занять з дисципліни «Курс виконавської майстерності» забезпечується розвиненою адаптивно-технологічною компетентністю. Необхідність сформованості означеної компетентності фахівця музичної освіти зумовлюється тим, що педагог музичного мистецтва завжди працює з новим матеріалом і в нових умовах, і, відповідно, набутий практичний досвід неможливо повторити за «трафаретом». Викладач музичного мистецтва має усвідомлювати, що схожі художньо-методичні завдання в схожих музичних творах не є ідентичними. Відтак, майбутній фахівець на основі власного теоретичного багажу й практичного досвіду формує варіативний алгоритм виконавської та методичної роботи над музичним твором і розвиває здатність застосовувати його на практиці. Тому музично-викладацька діяльність потребує постійного пошуку: розбіжностей, протиріч, нових завдань і відповідних прийомів. І викладач має не тільки уміти це сам, а ще уміти долучати до цього своїх учнів або студентів [84].

Постійна пошукова діяльність у контексті художньо-виконавської, методико-технологічної діяльності, а також з урахуванням науково-дослідної роботи, яку включено у фахову підготовку магістрів, зумовлює виокремлення *дослідно-педагогічної* складової фахової підготовки студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Означена складова зумовлює реалізацію творчо-наукового пошуку щодо обґрунтування виконавської концепції музичного твору, виявлення засобів переконливого її відтворення, аналізу та інтерпретації результатів діагностики й самодіагностики фахових здібностей і здобутків у контексті навчально-фахової діяльності. Дослідно-педагогічна складова фахової підготовки забезпечує набуття і поглиблення таких ключових фахових компетентностей, як-от: музикознавчо-дослідницька, рефлексивно-інтерпретаційна, аналітично-корекційна.

Музикознавчо-дослідницька компетентність зумовлює готовність магістранта музичного мистецтва до ефективного репертуарного пошуку в контексті асистентської практики та самостійної і творчої діяльності з будування концепції музичного твору на основі художньо-виконавського і методичного аналізу мистецькознавчих джерел. Однією з умов успішної навчально-фахової діяльності магістранта є здатність до самостійної творчості і творчого розвитку (А.Зайцева). У науковій літературі підкреслюється, що самостійність у фахово-творчій діяльності є рушійною силою фахівця (Л.Остапенко) і основною умовою його самовдосконалення (Г.Падалка). Формування фахової творчої самостійності, згідно з дослідженням І. Бобакової, забезпечує високий продуктивний рівень фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Невід'ємною складовою фахово-дослідницької діяльності магістранта музичного мистецтва є діагностика музичних здібностей та здобутків учня і відповідна самодіагностика. Питання музичних здібностей музикантів розглядаються в численних працях (Л. Баренбойм, А. Гостдинер, Г.Нейгауз, С.Фейнберг та ін.). До провідних здібностей фахівці відносять природну чуттєвість слухових аналізаторів, розвинену образну пам'ять, сенсомоторні якості виконавського апарата, творчу уяву, музичне мислення. Самодіагностика проводиться магістром у контексті сформованості ключових фахових компетентностей і здобутків власної навчально-фахової діяльності. Проведення якісної самодіагностики, діагностики і добір корекційних заходів щодо вдосконалення показників, за якими проводилась діагностика, будуть ефективними в разі сформованості аналітично-корекційної компетентності магістранта. Результати самодіагностики, діагностики «своїх» учнів, виявлення виконавських, методико-технологічних проблем на практиці, недостатньої сформованості певних компетентностей зумовлюють вибір теми магістерського наукового дослідження.

Рефлексивно-інтерпретаційна компетентність зумовлює сформованість у майбутнього викладача музичного мистецтва здатності до фахової

рефлексії. У діяльності викладача музичного мистецтва рефлексія та висновки, пов'язані з його самооцінкою й всебічною оцінкою власної навчально-фахової діяльності та здобутків, мають величезне значення [84]. Розвинена рефлексія стає запорукою самовдосконалення майбутнього фахівця. Вона реалізується в процесі художньо-виконавської, методико-технологічної підготовки магістранта, у процесі асистентської педагогічної практики у формі постійного моніторингу власних дій та інтерпретації результатів моніторингу. Фахова рефлексія викладача музичного мистецтва дає змогу усвідомлювати рівень власних здібностей з метою підвищення ефективності рівня підготовки, розуміти ставлення до себе інших учасників освітнього простору, аналізувати результати власної діяльності з метою самопізнання й самовдосконалення. Важливими компонентами рефлексії фахівця музичної освіти є виконавська, педагогічна рефлексія, яка регулює всі компоненти виконавської і викладацької діяльності та є стимулюючим фактором фахового зростання, адже розвинута фахова рефлексія, на думку Т. Колишевої, здатна забезпечувати високий рівень саморозвитку особистості (Т.Колишева).

Таблиця 1.

Ключові фахові компетентності студента магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах

Складові фахової підготовки	**Види фахової діяльності**		
	Художньо-виконавська	Методико-технологічна	Дослідницько-педагогічна
Ключові фахові компетентно	Сольно-інтерпретаційна	Комунікативно-фасилітативна	Мистецько-пошукова
	Ансамблево-інтерпретаційна	Інформаційно-методологічна	Аналітично-дослідницька
	Художньо-інтерпретаційна	Адаптивно-технологічна	Рефлексивно-інтерпретаційна

В якості узагальнення зазначимо, що процес фахової підготовки студентів магістратури, який відбувається у процесі музичного навчання в

педагогічних університетах, характеризується такими специфічними ознаками, як-от: поєднання в інтегровану цілісність художньо-виконавської, методико-технологічної та дослідницько-педагогічної складових музично-педагогічного навчання; забезпечення поглиблення та фундаменталізації ключових фахових компетентностей; сприяння готовності використовувати здобуті знання на практиці в процесі асистентської педагогічної практики; стимулювання розвитку науково-творчого мислення, когнітивних і креативних здібностей; орієнтування на формування педагогічного і мистецького досвіду і, на цьому ґрунті – самостійності думок, суджень, продуктивних фахових рішень; активізація мотивації до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, актуалізація суб'єктної фахової позиції.

Протягом магістерської підготовки в результаті набуття, поглиблення і систематизації фахових компетентностей, на основі поєднання усіх її компонентів і створення спеціальних умов та продуктивних методів їх (умов) реалізації, здійснюється процес розвитку фахівця, який можна позначити як фаховий розвиток особистості. Тобто, мова йде не лише про навчання в знанієвому контексті, а про планування, стимулювання й покрокове досягнення позитивних змін особистості, що спрямовує процес фахової підготовки майбутнього фахівця музичної освіти в магістратурі на забезпечення його ефективного фахового розвитку.

Як визначається, розвиток – це процес і результат переходу до нового, більш досконалого якісного стану; прогресивна зміна, яка веде до більш високого рівня організації існування; підвищення ефективності функціонування; процес «визрівання». У фаховій сфері розвиток позначається як процес якісних змін особистості, який відбувається під час опанування фахом та виконання фахової діяльності, у ході яких виникають нові психічні механізми та процеси: фахова самовизначеність, усталеність фахових вимог, позиції зрілого фахівця, адекватна фахова самооцінка, задоволеність діяльністю тощо [109].

Орієнтуючись на визначення категорій «розвиток» і «професійний розвиток», можна припустити, що фаховий розвиток – це процес якісних позитивних змін особистості, які позначаються підвищенням рівня якості фахової діяльності на умовах адекватної фахової самооцінки та сформованого досконалого фахового образу. Важливо підкреслити те, що фаховий розвиток має бути безперервним упродовж усієї фахової діяльності. Фаховий розвиток є необхідним для кожного фахівця, адже він є передумовою покращення якості вищої освіти в цілому, рушійна сила якого полягає у внутрішній та зовнішній мотивації [98].

З огляду на фаховий розвиток майбутніх викладачів у процесі музичного навчання, потреба до якого має актуалізуватися протягом магістерської підготовки на основі усвідомлення його ціннісним орієнтиром для подальших фахових позитивних змін, у контексті нашого дослідження визначається як особистісно вмотивований процес позитивних змін у художньо-виконавській, методико-технологічній і дослідницько-педагогічній діяльності на основі актуалізації суб'єктної позиції щодо фахового удосконалення, продуктивності музично-педагогічного мислення і активізації самостійності виконавсько-педагогічної рефлексії. Досконале володіння ключовими фаховими компетентностями у творчому поєднанні виконавського, викладацького й дослідницького напрямів діяльності, формує бажаний образ «фахового досконалого Я», на основі якого магістрант, відповідно до своїх індивідуальних особливостей і творчих здобутків, будує власний індивідуальний автопроект.

Ми робимо припущення, що успішність фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах (і в подальшому – упродовж життя) можна забезпечити шляхом його самопроектування, адже самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в даному дослідженні визначається як особистісно-ціннісна, індивідуальна, інтегрована, творчо-дослідницька діяльність студента магістратури, що передбачає створення

бажаного образу фахового Я і побудову індивідуальної траєкторії його досягнення, та забезпечує актуалізацію суб'єктної позиції щодо фахового самовдосконалення, продуктивної виконавсько-педагогічної рефлексії, реалізацію творчого потенціалу.

Вивчення теоретичних засад проблеми самопроектування і специфіки фахової підготовки в магістратурі дає підставу вважати, що самопроектування фахового розвитку в процесі магістерської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва – це особистісно ціннісна індивідуальна творча діяльність студента, націлена на досягнення образу бажаної дійсності, яким, у даному випадку, є ідеальна модель фахівця, з метою чого він проектує, оцінює та коректує шляхи і напрямки власного саморозвитку. Така діяльність сприяє: актуалізації фахового самовизначення, адже необхідною умовою створення власного проекту саморозвитку є формування бажаного образу, моделі «ідеального фахівця»; посиленню мотивації діяльності завдяки усвідомленню студентом особистісної значущості діяльності, у результаті чого відбувається актуалізація суб'єктної активності студентів магістратури та підвищення відповідальності за особистісне просування в навчально-фаховому середовищі; формуванню поглиблення ключових фахових компетентностей; розвитку загальних креативних здібностей; підвищенню продуктивності творчої самореалізації; розвитку здатності до рефлексії й самоаналізу; розвитку професійної мобільності та навичок самокорекції.

Унаслідок того, що самопроектування фахового розвитку є складною інтегрованою діяльністю, на основі етапів самопроектування, обґрунтованих вченими (Дж. К. Джонс, В. Сластьонін, Д. Криницин, Т. Єрина, та ін.) і розглянутих у попередньому підрозділі, ми розробили, як засіб пізнання цього виду діяльності, технологічну модель самопроектування фахового розвитку, яка відображає поступове проходження комплексу відповідних процедур самопроектування фахового розвитку, і дозволяє виділити його алгоритм та розглянути логіку його реалізації.

Технологічна модель будується з чотирьох ієрархічно упорядкованих етапів, кожен з яких характеризується певними процесами й видами діяльності. Так, перший етап – *етап актуалізації мотивації до фахового саморозвитку* – передбачає осмислення особистісної потреби у фаховому розвитку, усвідомлення своєї відповідальності за нього, у результаті чого відбувається активізація мотиваційної сфери, уточнення базових знань про проектну діяльність, формування фахового образу, знайомство студента з технологією самопроектування, діагностика та оцінка суб'єктом рівня сформованості ключових фахових компетентностей.

Наступним, другим етапом, є *етап розробки індивідуальних траєкторій фахового розвитку*. Він будується на усвідомленні відмінностей між існуючим фаховим рівнем і характеристиками образу ідеального фахівця. У процесі цього етапу відбувається, по-перше, розробка траєкторій саморозвитку, аналіз шляхів досягнення бажаного образу в контексті фахової діяльності, вибір технік і методів самопроектування фахового розвитку, їх адаптація під свої особливості й життєві обставини, і, по-друге, розробляється детальний план-проект фахового розвитку, який оформляється у вигляді моделі самопроектування фахового розвитку.

На *етапі реалізації індивідуальних траєкторій фахового саморозвитку в навчально-фаховій діяльності* студент магістратури включається в пошук власного фахового образу, побудованого на усвідомленні своїх здібностей, сформованих компетентностей, перспектив й обліку кон'юнктури ринку праці. У контексті цього образу визначаються недоліки в побудованому плані і вносяться необхідні корективи у власну навчально-фахову діяльність. Цей етап позначається переходом від теоретизування самопроектування фахового розвитку до реалізації його на практиці.

Останнім визначено *етап діагностики й рефлексії щодо результатів реалізації індивідуальних траєкторій фахового саморозвитку*. Він розглядається як етап спостереження та реєстрації процесу самопроектування, аналіз результативних дій у контексті заданої мети і її

параметрів. На основі спостереження відбувається прогнозування подальших дій щодо досягнення мети, можлива корекція й уточнення траєкторій саморозвитку, оцінка досягнень та ефективності виявлених результатів самопроектування.

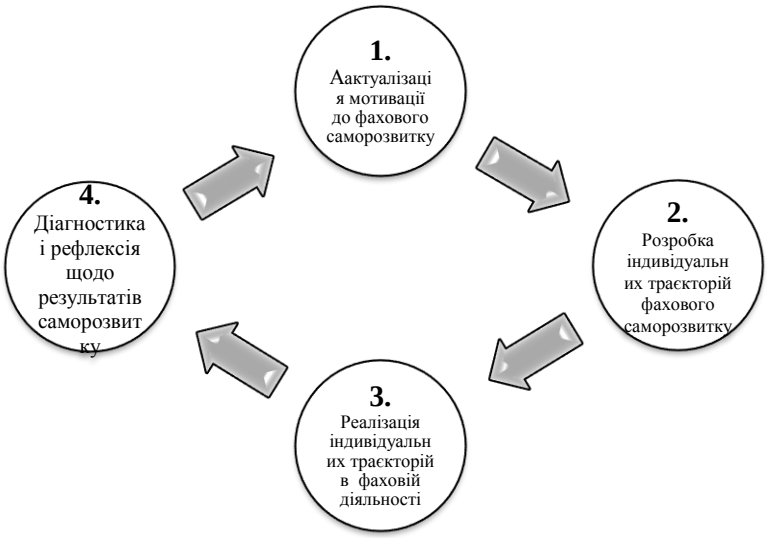


Рис. 1. Технологічна модель самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання.

Як це представлено на рисунку, особливість четвертого етапу самопроектування фахового розвитку полягає в тому, що ця діяльність не зупиняється після оцінки результату, як і після закінчення навчання в магістратурі, адже фаховий саморозвиток має стати постійним протягом всієї діяльності фахівця в галузі музичної освіти, у зв'язку з мінливістю соціальних процесів, розвитком наук і технологій, еволюцією психологічних особливостей учнів. Отже, самопроектування повинно супроводжувати фахівця протягом усієї кар'єри у вигляді циклу, у якому останній етап відсилає його знову на перший, але вже на вищому рівні обізнаності, або другий етапи у зв'язку з виявленням нових умов і передумов фахової діяльності.

Важливо відмітити, що створення власного проекту фахового розвитку передбачає виникнення потреби в самопізнанні й прагнення до самовдосконалення; наявність та усвідомлення власного образу «фахового

досконалого Я»; розуміння теоретичних засад та концепції самопроектування; готовність до адекватної самооцінки в контексті фахової діяльності; готовність до зміни стилю діяльності. Як спланований процес позитивних змін особистості у сфері обраного фаху, самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі дає змогу майбутнім фахівцям навчитися будувати траєкторії власного фахового зростання, планувати кар'єру, будувати власний фаховий імідж, мобільно коригувати свої дії та визначати напрямки самоосвіти відповідно до кон'юнктури ринку праці з метою підвищення власної конкурентоздатності.

Узагальнюючи вищевикладене, самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання ми визначаємо як індивідуальну, особистісно-ціннісну, інтегровану, творчо-дослідницьку діяльність, яка передбачає самопобудову й досягнення суб'єктом образу «фахового досконалого Я», на основі діагностики індивідуальних особливостей, фахових якостей, інтенцій, фахово-творчого потенціалу через рефлексію і корекцію стратегії реалізації проекту власного фахового розвитку, як досконалого опанування художньо-виконавськими, методико-технологічними та дослідницько-педагогічними компетентностями.

Теоретичне обґрунтування самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах дає нам підставу визначити компонентну структуру досліджуваного феномена. Вона (структура) включає такі компоненти, як-от: мотиваційно-вольовий, когнітивно-стратегічний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний.

Мотиваційно-вольовий компонент є рушійною силою самопроектування фахового розвитку, адже мотивація є одним з найважливіших стимулюючих компонентів навчальної і мистецької діяльності. «Мотив», який лежить в основі мотивації, може бути виражений у формі уявлення, ідеї, почуття та втілює в собі потребу [20, С. 41-42]. Поняття «мотивація» трактується як «сукупність стійких мотивів, спонукань, що

визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки» [82, С.81]. З іншого боку, мотивація позначається як процес дії мотивів, який виражає спрямованість особистості та визначає її діяльність і особистісні орієнтації [141 С. 71]. Структура мотивації, за Б. Додоновим, складається з таких компонентів: задоволення від самої діяльності, значущість для особистості безпосереднього її результату, «мотивуюча» сила винагороди за діяльність [51]. Отже, мотивація до самопроектування фахового розвитку полягає в усвідомленні студентом потреби в самоактуалізації та самовдосконаленні в галузі музичної педагогіки, при цьому результат – створення проекту власного фахового розвитку, як інструмент для фахового самовдосконалення – має для особистості безпосередню значущість.

Друга складова мотиваційно-вольового компоненту – воля. Воля позначається як складний психологічний феномен, який реалізується через здатність переборювати певні перешкоди на шляху до мети, через здатність керувати власними діями, поведінкою, підпорядковувати їх поставленим завданням. Як свідоме керування особистістю власним процесом життєдіяльності воля виявляється в прийнятті рішень і дотримування їх. [30]. Успішність у галузі музичного мистецтва тісно пов’язана з вольовими якостями музиканта, зокрема виконавця. Так, видатний піаніст В. Софроницький вважав, що воля потрібна виконавцю перш за все, і вся робота в процесі опанування музичним твором відбувається гартом волі. Педагог-музикант Г. Гінзбург підкреслював, що здатність створити яскравий виконавський план музичного твору є в багатьох виконавців, але саме воля дає музиканту здатність утілити цей план у життя[34].

Таким чином, мотиваційно-вольовий компонент виконує активізуючу на спонукальну функцію. Він передбачає розвиток мотиваційної сфери майбутніх фахівців, актуалізує активну ціннісну позицію в контексті самовдосконалення в галузі музичного мистецтва, активізує позитивне ставлення до саморозвитку та самоактуалізації в галузі обраного фаху,

підкріплює спрямованість на якісні зміни особистості, уточнює вектор цих змін, стимулює розвиток вольових якостей індивіда та відображає ступінь здатності особистості керувати своїм розвитком, долати труднощі і перешкоди на шляху до досягнення мети. Мотиваційно-вольовий компонент має такі складові: активний інтерес до фахової діяльності та самовдосконалення в діяльності; усвідомлення особистісної значущості результату фахового саморозвитку, усвідомлена потреба у фаховому зростанні в галузі музичного мистецтва; наявність вольових якостей – цілеспрямованості, дисциплінованості, витримки, необхідної для діяльності музиканта у виконавській педагогічній і дослідницькій сфері. Мотиваційно-вольовий компонент ми визначаємо першим і ставимо його в основу структури самопроектування фахового розвитку, адже саме він робить можливим функціонування всього процесу самопроектування фахового розвитку магістрів музичного мистецтва та формує його готовність до здійснення самозмін у процесі навчання в магістратурі.

Другим компонентом ми визначаємо *когнітивно-стратегічний* компонент, що передбачає формування системи знань щодо проектування, самопроектування, фахової компетентності педагога-музиканта, фахового саморозвитку, образу фахового досконалого Я; розуміння функціонування означених процесів у контексті музично-педагогічної діяльності, що необхідно для ефективного здійснення самопроектування фахового розвитку; моделювання проекту саморозвитку на основі цих знань. Когнітивний компонент формується з двох складових, перший з яких можна означити, як когнітивний досвід.

За визначенням Т. Степанової, когнітивний досвід особистості – це система знань про навколишній світ (природу, суспільство, діяльність), засвоєння яких забезпечує формування у свідомості суб’єкта наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності. Однією із складових когнітивного досвіду майбутнього фахівця в галузі музичної освіти є мистецький досвід, необхідний для ефективної

фахової діяльності. Мистецький досвід майбутнього викладача музичного мистецтва – це основний елемент його фахової діяльності, оскільки без знань неможлива будь-яка діяльність, а основою самопроектування фахового розвитку обов'язково має стати система знань щодо діяльності самопроектування і щодо специфіки фахової компетентності викладача музичного мистецтва.

Когнітивний досвід, який набуває особистість у процесі самопроектування на організаційному етапі, стає підґрунтям для перших практичних кроків на шляху самопроектування – моделювання, або створення так званої «дорожньої карти» власного самопроекту.

Моделювання є популярним та ефективним засобом у менеджменті проектів, яке дає змогу плановикам варіювати певні параметри і визначати їх вплив на проект. Термін «модель» (*від лат.* modulus— зразок, норма, міра) визначається як *о*б'єкт, який створюється замість оригіналу зі збереженням його найважливіших рис і властивостей оригіналу для його дослідження. *Сутність моделювання* полягає в заміні вихідного об'єкта його «образом» і подальшим вивченням моделі на підставі аналітичних методів. Робота не із самим об'єктом (у контексті нашого дослідження феноменом фахового розвитку), а з його моделлю дає можливість відносно швидко і спрощено досліджувати його суттєві ознаки і властивості [32]. У педагогічних науках вивченню поняття «моделювання» присвячені праці багатьох науковців, як-от: Л. Даниленко, В. Горб, В. Давидов, А. Дахін, Б. Динін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін. Вчені відмічають, що творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) у цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку [134]. Моделювання в контексті фахового саморозвитку здійснюється на наукових засадах системного підходу та полягає в будуванні індивідуальних траєкторій власного фахового розвитку з метою їх вивчення й корекції. Результатом моделювання

індивідуальних траєкторій фахового саморозвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання є визначення й реалізація в навчально-фаховій діяльності найбільш ефективної стратегії фахового саморозвитку.

Когнітивно-стратегічний компонент реалізує організуючу функцію самопроектування та дозволяє підготувати модель самопроектування власного фахового розвитку, а на основі даної моделі розпочати будування траєкторій самопроектування фахового розвитку. Відтак когнітивно-стратегічний компонент пов'язується з етапом переходу до практичних дій та ресурсом для всього подальшого процесу самопроектування фахового розвитку.

Наступний компонент – *креативно-діяльнісний*. Він полягає у будуванні фахового досконалого образу, з'ясуванні розбіжностей між ідеальним та реальним самообразом, активізації креативних здібностей на шляху вибору методів і технологій самопроектування фахового розвитку; формуванні умінь професійної мобільності на основі розвитку латерального мислення. Цей компонент є «пусковим механізмом» активної діяльнісної фази самопроектування, адже в основу креативного мислення закладене вирішення трьох проблем: проблема інформації (що треба знати?); проблема інновації (яким способом цього досягти?); проблема прийняття рішення (як оптимізувати прийняте рішення?) [29]. Креативний підхід до проектування базується на логічних передумовах: його, окрім прийнятих «формул творчості», рекомендується розглядати як набір простих, штучних прийомів, покликаних додати імпульсу ментальному рухові суб'єкта, розбудити його креативний потенціал, що, можливо, перебуває до цього моменту в латентному стані.

У науковій літературі креативність визначається як діяльність, яка націлена на створення в результаті якісно нового продукту, такого, який вирізняється неповторністю, оригінальністю та має певну унікальність в суспільно-історичному контексті (при цьому підкреслюється, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця в якості суб'єкта

творчої діяльності). [216]. Спільним для всіх визначень креативності є те, що вона визначається як здатність до творчості і являє собою одну з найглибших характеристик особистості. В основі розуміння креативно-діяльнісного компонента самопроектування лежить розгляд феномена креативності, що визначає творчий характер діяльності педагога, особливо мистецьких дисциплін.

Креативна складова буде мати місце майже в будь-якій діяльності, заснованої на творчій природі музичного мистецтва. Адже творча активність спрямована на реалізацію музичних і творчих здібностей майбутнього фахівця в процесі сприйняття нового у формі духовної потреби особистості (А. Козир). Значення креативності в процесі підготовки й діяльності викладача музичного мистецтва підкреслено у працях Л. Арчажникової, О. Олексюк, Г. Падалки та ін. Науковці зазначають, що проявляється креативність на всіх рівнях: комунікативному, пізнавальному й поведінковому, у процесі художньо-виконавської, методико-технологічної та дослідницько-педагогічної діяльності.

Креативно-діяльнісний компонент включає в себе наявність у педагога ставлення до самопроектування не як до з'єднання готових форм, знайдених у практиці, а як до перетворення, зміни, розвитку в нових складних синтезах щодо власної індивідуальності й особливостей навколишнього середовища. Він також припускає наявність знань і уявлень про особливості й умови пошуку нових шляхів і способів здійснення музично-педагогічної діяльності, готовність до сприйняття нового й потребу у створенні нового.

Таким чином, креативно-діяльнісний компонент самопроектування фахового розвитку, який реалізує розвиваючу функцію і передбачає, що якісно новим, неповторним та оригінальним продуктом, кінцевим результатом креативної діяльності самопроектування, у контексті нашого дослідження, стає по-перше, самостійно створений та реалізований суб’єктом проект фахового розвитку, а по-друге, поглиблення ключових фахових компетентностей, на думку В. Сєрикова, мають бути продуктом

індивідуальної творчості і самостійно формуватися майбутнім викладачем музичного мистецтва [52, с. 31].

Четвертий компонент – *рефлексивно-прогностичний*. Означений компонент передбачає рефлексію власного потенціалу, фахової діяльності і перспектив самопроектування фахового розвитку; оцінку ефективності та доцільності обраних методів самопроектування; прогнозування подальших кроків на основі усвідомлення власних фахових компетентностей, особистісних і фахових переваг і здобутків. Рівень розвитку рефлексивних властивостей особистості є визначальним фактором досягнення людиною високого професіоналізму у своїй справі. Рефлексія визначається як система інформативних зворотних зв'язків, яка має велике значення для розвитку особистості, її діяльності та соціальної взаємодії. Рефлексивна складова рефлексивно-прогностичного компонента ґрунтується на засадах самопізнання, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку та самореалізації. Творча позиція викладача, зокрема музичного мистецтва, включає постійну потребу у фаховій рефлексії своїх дій як суб'єкта фахової діяльності [85, с.10]. Рефлексивна діяльність перманентно пронизує всі види діяльності викладача музичного мистецтва, як-от: виконавську, інтерпретаційну, дослідницьку, корекційну. Відтак, включення до структури самопроектування фахового розвитку рефлексивної складової є необхідним, адже дає можливість суб'єкту не тільки оцінювати безперервно власну художньо-виконавську, методико-технологічну та дослідницько-педагогічну діяльність і відповідні компетентності, але й усвідомити доцільність обраних траєкторій саморозвитку, визначити можливі результати, зрозуміти успішність самопроектування фахового розвитку з позицій інших учасників навчальної або фахової діяльності.

Рефлексія є фактором, який сприяє подоланню розриву між теорією і практикою, процес самоаналізу, самозаглиблення, визначає Б. Вульфов. Своє розуміння рефлексії вчений будує на таких положеннях: будь-яка рефлексія припускає певні сумніви стосовно себе, своєї позиції своїх здібностей, що

можуть привести як до оптимістичних, так і до песимістичних результатів; рефлексія не є констатацією наявності або відсутності будь-яких якостей, навпаки, вона є стимулом їх збагачення та посилення [38, с. 13-14]

Рефлексійна складова рефлексивно-прогностичного компонента може виконувати оцінювальну функцію, що визначає характер сприйняття дійсності у відповідності з установками та ставленням до реальної практики, і перетворюючу, що полягає в перетворенні діяльності на основі її усвідомлення. Розвинена рефлексія забезпечує контроль за всіма етапами самопроектування фахового розвитку і сприяє визначенню причин ускладнень, що дозволяє здійснювати корекцію обраних траєкторій фахового саморозвитку в реальному часі. Прогнозування подальших кроків, прорахування можливих найвигідніших траєкторій саморозвитку забезпечує прогностична складова компонента.

Під ефективним прогнозуванням ми розуміємо, перш за все, уміння приймати правильне рішення при виборі з певної кількості варіантів оптимальної стратегії дій. Прогнозування (з грець. prognosis – передбачення) позначається психологами як процес випереджаючого відображення дійсності, конкретним науковим дослідженням перспектив певного явища; це – «виявлення вищої форми випереджаючого відображення в процесі мислення як передбачення очікуваного майбутнього на основі урахування динаміки прогнозованого явища» [80, с. 17]. Прогностичний компонент у процесі діяльності виявляється в якості уміння визначити та проаналізувати варіанти можливих дій суб’єкта в конкретній ситуації, та на основі їх аналізу визначити найбільш доцільний варіант вирішення проблеми на шляху досягнення мети. Прогнозування у діяльності магістранта музичної освіти відбувається в напрямку власного розвитку, у напрямку власної динаміки роботи над музичним твором, у напрямку роботи із студентом-учнем протягом асистентської педагогічної практики.

Таким чином, рефлексивно-прогностичний компонент самопроектування фахового розвитку забезпечує адекватне розуміння

власних можливостей і ресурсів, рівень сформованості ключових фахових компетентностей і потенціалу, дозволяє намічати й упорядковувати траєкторії самопроектування фахового розвитку в близькій і подальшій перспективі, оцінювати їх на предмет ефективності з метою своєчасної корекції.

Ефективність та успішність самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання залежить від дотримання ієрархії всіх кроків алгоритму самопроектування фахового розвитку, наявності всіх компонентів з функціями, які вони реалізують, та створення сприятливих педагогічних умов, що забезпечуватиме продуктивність досліджуваної діяльності в магістратурі педагогічного університету.

Висновки до першого розділу

Узагальнюючи матеріали першого розділу дисертаційного дослідження, можна зробити такі висновки.

Згідно із сучасними тенденціями освіти в Україні, зумовленими процесом інтеграції в європейський освітній простір, її основним пріоритетом стає виховання творчої та самореалізованої особистості, яка ефективно працює й розвивається протягом життя. Відповідно до цього, актуальними стають такі освітні технології, які передбачають орієнтацію на актуалізацію та розвиток потенціалів особистості, на активізацію її «самості» з метою аксіологізації фахового самовдосконалення. Такі тенденції привертають увагу до діяльності самопроектування, характеристики якої відповідають модернізованим освітнім стандартам.

Міждисциплінарний аналіз досліджуваної проблеми показав, що самопроектування будується на принципах проектної діяльності, і за своїми сутнісними ознаками спирається на такі особистісноцентровані процеси, як саморозвиток, самовиховання й потреба в самовдосконаленні на ґрунті прагнення до самоактуалізації; а результатом самопроектування виступає

проект досягнення власного бажаного образу, заснованого на усвідомленій концепції образу ідеального фахівця та реалізація цього проекту. Згідно з цим, визначено сутність діяльності самопроектування, яка визначається як цілеспрямована й безперервна, самостійна і творча діяльність особистості, що націлена на саморозвиток та самовдосконалення. Означена діяльність полягає у побудові власного бажаного образу досконалого фахівця, виявленні індивідуальної траєкторії його досягнення і рефлексії отриманих результатів.

Фаховий розвиток, який відбувається в процесі музичного навчання в магістратурі педагогічного університету, характеризується самовизначенням майбутнього фахівця у фаховій діяльності, усвідомленням пріоритету самоцінності власних позитивних змін в галузі музичного мистецтва, поглибленням художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних компетентностей, мистецького досвіду.

Відповідно встановлено, що поняття «самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання» визначається як індивідуальна, особистісно-ціннісна, інтегрована, творчо-дослідницька діяльність, яка передбачає самопобудову й досягнення суб'єктом образу «фахового досконалого Я», на основі діагностики індивідуальних особливостей, фахових якостей, інтенцій, фахово-творчого потенціалу через рефлексію і корекцію стратегії реалізації проекту власного фахового розвитку, як досконалого опанування художньо-виконавськими, методико-технологічними та дослідницько-педагогічними компетентностями.

Визначення сутності й змісту самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах зумовлює структуру самопроектування фахового розвитку, яка включає такі компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивно-стратегічний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [117, 112 – 124].

РОЗДІЛ ІІ
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

2.1. Педагогічні умови самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання

Процес підготовки студентів магістратури до ефективного здійснення самопроектування фахового розвитку потребує виявлення й реалізації певних чинників. Такими чинниками є педагогічні умови, реалізація яких сприятиме тому, що самопроектування фахового розвитку буде відбуватися успішно і стане частиною навчально-фахової діяльності магістрантів.

У довідковій літературі ми знаходимо таке трактування поняття «умова»: вимога, що пред'являється одній з договірних сторін; вимоги, з яких слід виходити. Згідно з філософською думкою, умова позначається як "обставина, від якої щось залежить" [195]. Науковці розглядають педагогічні умови як чинники, від яких залежить ефективність функціонування певної педагогічної системи (Ю. Бабанський) [9], як сукупність можливостей і форм, зовнішніх і внутрішніх обставин здійснення навчального процесу, які спрямовані на досягнення дидактичних цілей (О. Бражнич) [24]. На думку В. Якуніна, саме педагогічні умови стимулюють рух процесу фахової підготовки і є запорукою реалізації компонентів педагогічної технології, на здійснення якої вони спрямовані (Т. Гуцан) [47]. У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми розуміємо як сукупність заходів художньо-освітнього простору, націлених на успішне оволодіння студентами магістратури діяльністю самопроектування фахового розвитку в процесі спеціально організованої цілеспрямованої художньо-педагогічної взаємодії**.**

Активізуючим фактором, або «пусковим механізмом» самопроектування фахового розвитку є мотивація. Вона може виступати у вигляді мотивації успішності, мотивації досягнень або навіть мотивації уникнення невдач, але в будь-якій формі мотиваційна сфера актуалізує

потребу в плануванні саморозвитку в процесі навчальної і фахової діяльності. Також слід зауважити, що першим етапом самопроектування фахового розвитку й будь-якої проектувальної діяльності є організаційний етап, на якому відбувається осмислення потреби в певних позитивних змінах, у даному випадку у вигляді фахового розвитку. Згідно з цим доцільно визначити, що перша педагогічна умова має бути пов’язана з мотиваційною сферою особистості, яка є системою мотивів, що виконують функцію спонукання, спрямування і регулювання діяльності (Я. Крушельницька).

На думку науковців, мотиваційна сфера представлена актуальними мотивами, які фактично спонукають до певної діяльності, і потенційними мотивами, які сформовані, але не виявляються в діяльності. Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки. Якщо потреба – це нестаток суб'єкта в чомусь конкретному, то мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в даному об'єктивному й суб'єктивному середовищі. При цьому уточнюється, що мотивом може стати тільки усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію [187].

У системі фахової підготовки магістрів музичної освіти актуалізація фахової мотивації здатна поєднати процес оволодіння діяльністю виконавця, викладача, дослідника з ідеєю повного психологічного налаштування майбутнього фахівця безпосередньо на педагогічну діяльність в галузі музичного мистецтва. Таке спрямування зумовлює формування усвідомленого самоспонукання магістранта до цілісного сприйняття і прийняття специфіки майбутнього фаху як цінності і, відповідно, актуалізує потребу, а отже й мотивацію до саморозвитку в контексті обраного фаху.

Посилення фахової мотивації викладача музичного мистецтва допомагає усунути протиріччя між уявленням магістрантом себе як музиканта-виконавця і як педагога, про що зазначає О. Матящук [99]. Негативний вплив такого протиріччя виявляється в тому, що спрямованість на педагогічну діяльність відсовує на другий план потребу в розвитку музично-виконавських компетентностей, а зосередження на виконавський діяльності не передбачає приділення необхідної уваги процесу виховання себе як педагога. Таким чином, підвищення фахової мотивації поєднує компоненти виконавської і дослідницько-педагогічної мотивації на основі потреби у творчому саморозвитку і стає запорукою самовдосконалення майбутнього фахівця.

Актуалізація мотивації саморозвитку й самовдосконалення у фаховій діяльності ґрунтується на засадах акмеологічного та аксіологічного наукових підходів. Акмеологічний підхід у контексті нашого дослідження розуміється як сучасна стратегія формування готовності майбутнього викладача музичного мистецтва до фахового саморозвитку у виконавській, педагогічній, інтерпретаційній та дослідницькій діяльності. «Акмеологія» (від грецької «Axis» - вершина) визначається як наука, яка вивчає розвиток особистості до досягнення її найвищого рівня, й особистість як суб’єкта, що розвивається в процесі діяльності [146]. Домінантним питанням акмеології визначається вивчення різних аспектів розвитку й удосконалення здібностей особистості [5]. На сьогодні найбільш розвинутим напрямом прикладної акмеології є акмеологія педагогічна. Науковці вважають, що розвиток саме педагогічної акмеології слугує значним імпульсом для становлення загальної акмеології і її прикладних наук [139, с. 54-55]. На основі аналізу акмеологічних психолого-педагогічних досліджень та освітньої практики науковці відзначають, що акмеологічний підхід до проблем саморозвитку особистості дає змогу визначити нові перспективи гуманізації вищої освіти, з урахуванням яких може сформуватися оновлена й прогресивна система підготовки майбутніх фахівців у будь-якій галузі. На думку І. Сєдіної, освіта

майбутніх викладачів вищої школи має бути спрямована на досягнення ними вершин професіоналізму засобом застосування акмеологічних технологій, здатних активізувати творчий потенціал майбутнього фахівця. Відповідно до специфіки акмеологічного підходу, освітнє середовище за допомогою інтеграції наукових знань із філософії, соціології, генетики, екології, психології, педагогіки і культурології розкриває взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних складових розвитку особистості. Для нашого дослідження важливою є теза Г. Данилової, що акмеологію визначено як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, у центрі якого є особистість «у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах». Авторка засвідчує, що Метою акмеологічного підходу є з'ясування характеристик, які необхідно розвивати в людині, щоб допомогти їй досягти вершин всебічного розвитку, повне розкриття ресурсів і потенціалу особистості, інтеграція отриманих знань і сформованих якостей з метою досягнення найвищого рівня особистісної та фахової досконалості [48].

З позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього викладача музичного мистецтва до позитивних змін у фаховій діяльності забезпечується розвитком процесів самості, який стимулює досягнення професійної вершини -«акме». Акмеологічний підхід до проблеми саморозвитку й самореалізації фахівця у процесі його навчальної діяльності полягає в найповнішому розкритті сутнісних сил самими студентами, на актуалізацію потреби рухатися до досконалості в контексті власного фахового розвитку. Це зумовлює інтеграцію знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології, фахових дисциплін, шляхом організації самомоніторингу, активізації самостійності і використання сформованих компетентностей у педагогічній практиці [50].

Безперервний рух до досконалості, задекларований в акмеології, стимулюється сформованою системою цінностей суб'єкта. Художньо-педагогічний процес у магістратурі постає як стимулюючий, активізуючий тип навчання, в якому особливої значущості набуває ціннісно-смислова

домінанта, рефлексивне осягнення студентом власної ціннісно-смислової та мотиваційної сфери, яка розповсюджується на процес і результат фахового саморозвитку, та осягнення самоцінності мистецтва як суб'єкта власної фахової діяльності.

Цінності як регулююча основа поведінки особистості вивчаються науковцями в контексті аксіологічного підходу, відповідно до якого фахова підготовка має бути спрямована на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, детермінуючих їх ставлення до світу, до фахової діяльності, до себе як особистості і фахівця [169] Аксіологічний підхід до розв'язання питань самовдосконалення і саморозвитку викладача ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, у процесі перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні [156, с. 55]. Самовдосконалення викладача з погляду педагогічної аксіології – це безперервний процес набуття особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро та підґрунтя професіоналізму. Формування ціннісної орієнтації на фахове самовдосконалення на ґрунті аксіологічного підходу, на думку Г.Щербакової, допомагає майбутньому фахівцю закласти фундамент для творчого формування художньо-освітнього простору відповідно до власних світоглядних ідеалів. Ціннісне осмислювання явищ зовнішнього світу, внутрішнього світу особистості і світу музичного мистецтва, на думку науковців (О. Олексюк, М. Ткач) формує орієнтацію і спрямованість фахівця на духовні цінності та стає стимулюючим фактором для постійного фахового саморозвитку [125, с.17]. Отже, планування власного фахового саморозвитку студентом магістратури стає безперервним і ефективним у тому випадку, коли компетентний фаховий образ викладача музичних дисциплін усвідомлюється магістрантом як ціннісна орієнтація.

Таким чином, у контексті вищевикладеного, беручи до уваги, що зростання позитивної мотивації до фахового самовдосконалення і саморозвитку майбутнього фахівця музичної освіти є необхідною умовою

формування його фахової компетентності, і сама позитивна мотивація фахового розвитку є системоутворювальною складовою його готовності до здійснення педагогічної діяльності у галузі музичного мистецтва, однією з педагогічних умов самопроектування фахового розвитку ми визначаємо *актуалізацію мотивації майбутніх фахівців музичної освіти до систематичного фахового саморозвитку.*

З'ясовано, що основою самопроектування фахового розвитку є проектування, яке є багатоплановою діяльністю, що має ознаки самонавчання, коли студенти ніби автоматично (без спеціально встановленого дидактичного завдання з боку викладача) засвоюють нові поняття, нові уявлення про різні сфери життя [52]. Проектування виступає як суб'єктна, а не об'єктна (виконавська) форма участі майбутнього фахівця в самоуправлінні. Слід зауважити, що проектування в логіці нашого дослідження – це специфічний індивідуально-творчий процес, який вимагає від кожного оригінальних нових рішень, творчості. У процесі проектувальної та самопроектувальної діяльності інтенсивно розвиваються проектувальні здібності студентів, такі, як здатність до рефлексії, цілепокладання, вибір адекватних рішень тощо. Заміна позиції «одержувача» та об’єкта навчання на активну позицію майбутнього фахівця, яка полягає в самостійному виборі векторів, методів та технологій навчання, потребує оптимізації навчального процесу на основі особистісно-орієнтованої та полісуб’єктної моделі педагогічної взаємодії. Означена оптимізація полягає в створенні такого освітнього простору, у якому студенти та викладачі співпрацюють як партнери з метою створення ефективно функціонуючого супроводу, який сприятиме розвитку умінь, що формують компоненти самопроектування фахового розвитку. На нашу думку, таким видом супроводу може стати педагогічний коучинг.

Коучинг, як визначає І. Головньова – це новий ефективний підхід до здійснення освітнього навчального менеджменту [44, с.53]. Коучинг зародився в Америці у 80-х роках минулого століття. «Coaching» з

англійської дослівно – наставляти, тренувати, надихати. Коуч-менеджмент – це особлива філософія життя, вона має свою систему цінностей. Провідна ідея коучингу – це бачення в учнях, співробітниках, перш за все, людей з їхніми цінностями, прагненнями, особистими цілями. Методологія коучингу виходить з того, що людина від природи безмежно талановита і має великий потенціал, який не реалізується нею повною мірою (Д. Гребеняк).

Метою коучингу в освіті, зокрема мистецькій, можна означити розкриття особистісного потенціалу особистості студента; розвиток особистості через делегування відповідальності; досягнення високого рівня відповідальності та її усвідомлення у всіх учасників коучингу. Для досягнення поставлених цілей вирішуються такі завдання: здійснення діагностики і моніторингу освітнього процесу, що дозволяє враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті застосування інноваційних програм і технологій; створюються умови, спрямовані на ефективну організацію процесу пошуку студентом шляхів досягнення важливих для нього цілей і вибору оптимального темпу просування; освоюються інноваційні методики і технології; вивчаються ключові моменти коучингу.

Як вважає більшість науковців, що досліджують проблематику коучингу (Дж. Уїтмор, М.Дауні, Д.Ненашев та ін.), основним критерієм результативності коучингу є поява в студента в процесі навчання результатів, що є важливими саме для нього. Коуч фокусується на особистості студента, який хоче бути особливим, а не на тому, чого хоче сам коуч. Коуч-керівник – у площині мистецької педагогіки – це людина, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікабельності, намагається допомогти колективу і конкретній людині здобути досвід, необхідний і достатній при оволодінні професією, зокрема педагогічною у галузі музичної освіти. Завдання коуч-викладача полягає у тому, щоб прояснити ситуацію: в нашому випадку – магістрантові, компетентно й тактовно допомогти виокремити та сформулювати його фахові проблеми і шляхи їх оптимального рішення, визначити цілі та засоби їх досягнення, не намагаючись змінити особистість ,

а розкриваючи її природній потенціал. Коуч-керівник не дає готових порад та рекомендацій, а лише допомагає фахівцю знайти власні вирішення актуальних проблем (Д. Гребеняк).

Перехід до персоніфікованої моделі підтримки та супроводу суб'єктів освітнього процесу від компетенцій «ментора» й організатора діяльності є актуальною потребою, зумовленою розвитком сучасного суспільства. Тобто, інтегративний характер діяльності, що будується на коуч-позиції викладача є відображенням інтегративної взаємодії формуючого, когнітивно-розвивального та особистісно-орієнтованого навчання в складі гуманістичної парадигми освіти. Якщо проаналізувати діяльність викладача у позиції коуча, то можна визначити його діяльність як таку, що актуалізує суб'єктну активність у досягненні успіху й супроводжує в тривалому індивідуально-особистісному розвитку.

Суб'єктна активність пов'язана з проблемою вивчення особистості майбутнього фахівця, методологічною основою якої в педагогічних науках уважається суб'єктно-діяльнісний підхід, що пов'язує розвиток фахівця з розвитком особистості та сприяє визначенню оптимальних умов розвитку суб'єкта як особистості й фахівця (М. Теловата). Суб'єктно-діяльнісний підхід ґрунтується на концепції перетворення людиною оточуючого світу і себе у процесі діяльності (С. Рубінштейн). У дослідженні Г. Сорокових суб'єктно-діяльнісний підхід до фахового розвитку визначається як особлива форма організації фахової підготовки, яка спрямовується на формування активної особистості студента, здатної до самовираження, саморозвитку, готової самостійно і відповідально керувати власним фаховим розвитком. Студент у стані суб'єкта займає активну позицію, яка визначається усвідомленням ним власного прагнення до саморозвитку, актуалізацією мотивації до самостворення. Означений підхід визнає студента активним суб'єктом усіх форм власної діяльності, що сприяє розкриттю здатності студента до самодетермінації і саморозвитку [3].

Суб'єктно-діяльнісна концепція навчального процесу зумовлює

індивідуалізацію діяльності самопроектування фахового розвитку, роблячи його залежним від особистісної специфіки кожного студента – його здібностей, рівня сформованості фахової компетентності, стратегій діяльності [43]. Така персоніфікація дає змогу відійти від механічної форми передачі інформації, побудованої на сприймання студента як пасивного реципієнта готових знань.

Педагогічна взаємодія, що будується на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу передбачає ставлення до студента магістратури як до самостійної і відповідальної особистості, яка активно формує власний духовний і фаховий досвід через особистісне осмислення й усвідомлення змісту та цінності обраного фаху. Таке ставлення стає запорукою формування зрілої суб'єктної позиції майбутнього фахівця в системі музично-педагогічної освіти. Важливо відмітити, що саме реалізація коуч-педагогіки в процесі підготовки магістрів мистецької освіти відповідає означеним вимогам і спрямована на досягнення двох цілей: організацію і забезпечення максимально можливого розвитку студентів у контексті самопроектування і залучення студентів до набуття власного досвіду в створенні збудованого на засадах партнерства художньо-освітнього середовища.

Д.Гребеняк стверджує, що коучинг – це технологія менеджменту трансформованої організаційної культури: якщо стиль змінюється від директивного до коучингу, то організаційна культура також починає змінюватися. Імператив поступається місцем підтримці; осуд замінюється об'єктивною доброзичливою оцінкою; зовнішні мотивації замінюються самомотивацією, захисні бар'єри долаються з утворенням «команд», змін більше не бояться, а беруть у них творчу участь, вітають їх, авральна діяльність поступається систематичному виконанню стратегічних планів.

Коучингові технології в художньо-педагогічному середовищі можуть впроваджуватися як викладачами в музично-виконавських класах, так і всім складом викладачів фахових дисциплін. Заміна імперативного впливу на співпрацю і співтворчість викладача зі студентом дають магістрантам змогу

усвідомити рівень власного внеску в інтерпретацію музичного твору, добір методів і прийомів методичної роботи над реалізацією виконавської концепції, визначення траєкторій саморозвитку, обраних шляхів контролю та корекції навчальної діяльності, що підвищує відповідальність магістранта за власну фахову підготовку і стимулює самостійність у пошуку власних рішень проблемних питань.

Технології педагогічного коучингу «запускають» процеси, які дозволяють усім суб'єктам освіти глибоко усвідомити свої життєві цілі та використовувати організацію як засіб їх досягнення. Це створює високу мотивацію, наповнюючи навчальну і фахову діяльність змістом і енергією.

Такі характеристики коучингу дають нам змогу визначити наступною педагогічною умовою *інтеграцію педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти.*

У першому розділі нами було зазначено, що самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі базується на тому, що цей навчальний період позначується активізацією самовизначення в контексті обраного фаху, що впливає на підвищення мотивації та обрання курсу на самопроцеси через активізацію суб'єктності.

Повертаючись до проблеми суб'єктності, доцільно підкреслити, що в сучасних дослідженнях вона пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічних людських форм життєдіяльності. У широкому сенсі суб'єкт розглядається як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил, здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Розуміння суб'єктності викладача дозволяє вбачати в ньому особистість, здатну до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо вибудуваних фахових позицій. Аналіз різних джерел щодо розуміння психологічного змісту суб'єктності

(К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, Б. Братусь, В.Давидов, О.Леонтьєв, А.Маслоу, В. Петровський, К.Роджерс та ін.) дає підстави визначити суб'єктність викладача як інтегральну фахово важливу якість особистості, що проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у фаховій діяльності.

На основі аналізу фахової позиції з урахуванням її суб'єктної складової серед різноманітних відносин викладача можна виділити стрижневі, що випливають з головних вимог до нього, його місця в суспільстві й освіті, характеру фахової діяльності. Такими є: ставлення до фахової діяльності як діяльності соціально значущої і творчої; ставлення до себе як до самостійної, вільної і відповідальної особистості; ставлення до саморозвитку як умови фахового самовдосконалення і росту.

Названі суб'єктивні відношення за умови їхньої реалізації й інтеграції у фахову позицію викладача покликані вирішувати безліч педагогічних проблем, прямо не пов'язаних з об'єктами відносин. Педагогічний процес, як окремий випадок соціальних відносин, виражається взаємодією двох суб'єктів, опосередкованою об'єктом засвоєння, тобто змістом освіти. Усвідомлення педагогом себе як суб'єкта фахової діяльності націлює його на конструктивне вирішення освітніх проблем. Адже суб'єкт, за визначенням В.Сластьоніна, – це «особистість, для діяльності якої характерні чотири якісні характеристики: самостійна, предметна, спільна й творча» [76, с.135]. Уточнення й конкретизація суб'єктних характеристик (суб'єктності) студента – майбутнього фахівця дозволяє вести мову про суб'єктну складову його фахової позиції, що ініціює фаховий та особистісний саморозвиток.

Суб’єктна фахова позиція виявляється в прагненні до фахового самовизначення. Узагалі, самовизначення прямо залежить від розвитку суб’єктності, адже суб’єктність – це центральний механізм становлення особистісної зрілості, що полягає в усвідомленому виборі людиною свого місця в системі соціальних відносин.

Як свідчить наукова література, самовизначення включає в себе декілька складових: життєве самовизначення відображає цілі та результати самовизначення переважно в навколишньому світі, у соціумі; особистісне самовизначення пов'язано з формуванням особистісної смислової та діяльнісної своєрідності людини; фахове самовизначення дозволяє адаптуватися й утвердитися в соціально-трудовій сфері. Фахове самовизначення – це усвідомлення себе у сфері фахової діяльності, унаслідок якого й відбувається певний вибір; процес самостійного й усвідомленого пошуку смислів фахового вибору і всій життєдіяльності в конкретній культурно-історичній, соціально-економічній ситуації, а також знаходження сенсу в самому процесі самовизначення (О. Бєлов).

Фахове самовизначення майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти, як визначається в дослідженні В. Карташева, є тривалим багатоступеневим динамічним процесом усвідомлення й конструювання ним цінностей і смислів фахової діяльності, пов'язаної з поступовим відкриттям світу музичного мистецтва, вирішальний етап якого, на нашу думку, настає під час навчання у магістратурі, з переходом від навчальної до навчально-фахової діяльності. Виходячи з того, що фахове самовизначення – це здатність знаходити, визначати своє місце в діяльності в контексті обраного фаху, усвідомлювати власні інтереси, свою спрямованість, здібності для оптимального виконання фахових обов'язків [35], оптимальним періодом для цього ми вважаємо саме період переходу від навчальної діяльності до навчально-педагогічної (викладацької) у процесі асистентської практики або музично-педагогічного навчання в магістратурі.

Слід зазначити, що розуміння самовизначення магістра музичного мистецтва, як прояв становлення суб’єктної позиції, не може обмежитися лише усвідомленням суб’єктом свого місця у фаховій діяльності в процесі самостійного професійного вибору. Можна припустити, що таке самовизначення слід сприймати також в якості усвідомлення цінності обраного фаху, яке ґрунтується на самоцінності мистецтва в загальному

розумінні. Таким чином, мова йде про надання особливої цінності самовизначенню в мистецькій освіті, тобто аксіологізацію фахового самовизначення через усвідомлення цінності діяльності фахівця в галузі музичного мистецтва як виконавця, викладача, дослідника.

Спираючись на усвідомлення цінності фахового самовизначення, доцільно розглядати категорію цінностей в ракурсі аксіологічного й суб'єктно-діяльнісного підходів, висвітлених вище, у контексті чого доцільно вживати термін «суб'єктна цінність», запропонований в дослідженні О. Музики, підкреслюючи цим, що мова йде про цінності індивідуальної свідомості та факт відносно самостійного, можливо, не пов'язаного з актуальною ситуацією існування цінностей, як таких конструктів свідомості, що визначають самоактивність людини [107].

Глибина усвідомлення цінності власного самовизначення у фаховій діяльності зумовлюється також консолідаційними підходом, який ґрунтується на особливостях магістерської підготовки. Магістерська освіта майбутнього фахівця в галузі музичної педагогіки детермінується різними напрямами діяльності – художньо-виконавським, методико-технологічним, дослідницько-педагогічним. Сутність консолідаційного підходу, визначеного й обґрунтованого в дослідженні О. Єременко, вбачається в досягненні міцної взаємодії різних напрямів фахового навчання, досягнення їх певної цілісності при збереженні змісту кожного з них. У своєму дослідженні науковець стверджує, що ефективність підготовки магістрантів у процесі фахової підготовки суттєво залежить від впровадження консолідаційного підходу, при якому може бути досягнуто об'єднання всіх напрямів підготовки магістрів музичного мистецтва. Кожен із напрямів підготовки забезпечується залученням майбутніх магістрів до пізнавально-пошукової, інтерпретаційної-оцінювальної і творчо-продуктивної діяльності, які, маючи власну специфіку, відзначаються внутрішньою спорідненістю і тяжіють до взаємопроникнення і взаємозбагачення [55].

Відповідно до нашого дослідження, консолідаційний підхід до фахової

підготовки магістрів у процесі музичного навчання спрямовується на поєднання художньо-виконавського, методико-технологічного і дослідницько-педагогічного компонентів з метою взаємозбагачення кожного напряму фахової підготовки, підвищення якості фахової освіти і, відповідно, забезпечення ефективного проектування фахового саморозвитку кожним студентом магістратури, на ґрунті інтегрованого цілісного образу досконалого фахівця як виконавця-викладача-дослідника. Консолідаційне застосування різних видів діяльності – інтерпретаційної (художньо-вербальної ,виконавської, методичної, наукової), рефлексивної, корекційно-прогностичної –створює підґрунтя для досягнення внутрішньої цілісності й ефективності навчальних дій під час самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання, що стає запорукою усвідомлення цінності самовизначення в контексті обраного фаху, стимулює активність, самостійність і відповідальність особистості; ініціює особистісний і фаховий розвиток на основі усвідомлення особистістю себе суб'єктом підготовки до фахової діяльності; надає особистісного смислу фаховому вибору. Відтак, у контексті визначеного, наступною педагогічною умовою самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання вважаємо *аксіологізацію фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-фаховій діяльності.*

Якщо повернутися до переліку етапів самопроектування фахового розвитку, розкритих у першому розділі, то можна відзначити, що важливою ланкою першого ж, організаційного етапу, є ознайомлення студентів із сутністю поняття «самопроектування фахового розвитку», формування у них теоретичної обізнаності щодо проектної діяльності в контексті саморозвитку, існуючих методів, прийомів, факторів впливу, з яких складається вся технологія самопроектування.

У педагогіці технологія (від грец. techne - майстерність і logos - слово, вчення) трактується сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів,

прийомів, засобів (схем, креслень, діаграм, карт) у навчально-виховному процесі [148]. У сучасній педагогічній і психологічній літературі можна знайти розгорнутий аналіз визначень «технологія», «педагогічна технологія», «виховна технологія», «освітня технологія». У наукових працях В. Андрущенко, Ю. Бабанського, В. Беспалько, І. Дечківської, В. Сластьоніна та ін. розглянуті основні технологічні підходи до освіти. В цілому під педагогічною технологією розуміють послідовну взаємопов'язану систему дій педагога і учнів, спрямовану на вирішення педагогічних завдань, або планомірне й послідовне втілення в практику заздалегідь спроектованого педагогічного процесу. Розрізняють технології процесу передачі знань, умінь і навичок і технології розвиваючої педагогіки.

Особистісно-орієнтовані технології, яким надається перевага в контексті нашого дослідження, означають персоніфікацію освітнього процесу. При їх впровадженні повинна дотримуватися певна послідовність і динаміка: від активної допомоги викладача студентам магістратури у вирішенні навчальних завдань – до поступового підвищення власної активності магістрантів, і, як підсумок – повна саморегуляція і самостійність останніх у процесі саморозвитку.

Фахово-орієнтовані технології навчання є невід’ємною складовою особистісно-орієнтованих технологій. Спираючись на дослідження П. Образцова, визначимо фахово-орієнтовану технологію навчання як технологію, що сприяє формуванню в студентів значущих для їхньої майбутньої фахової діяльності якостей особистості, фахових компетентностей, що забезпечують якісне виконання ними функціональних обов'язків за обраним фахом.

Технологію самопроектування фахового розвитку визначається як фахово-орієнтована технологія, що має такі ознаки, як-от: наявність спеціально організованого цілепокладання, що передбачає можливість контролю; структурна цілісність із конкретними компонентами; можливість своєчасної корекції [52].

Варто також звернутися до поняття «психологічна технологія», яку Ф.Зеєр трактує як сукупність способів, прийомів, вправ, технік взаємодії суб'єктів діяльності, спрямованих на розвиток їх індивідуальності. Видами діяльності можуть виступати навчання і виховання, а також (що важливим є в площині нашого дослідження) діяльність щодо зміни особистості, її структурних складових: спрямованості, освіченості, пізнавальних здібностей, психологічних властивостей. До психологічних технологій автор відносить тренінги, імітаційні та рольові ігри, групові дискусії та ін. [60]. Як бачимо, технологія самопроектування фахового розвитку має ознаки як професійно-орієнтованої, так і психологічної технології. На думку Н. Манько, Є. Нікіфорової, для забезпечення успішності самопроектування фахового розвитку необхідно оволодіти комплексом когнітивних, діяльнісних і дидактично-проектних умінь, опосередкованих ціннісними установками й мотивами, які науковці називають технологічною компетентністю [Н. Манько, Є. Нікіфорова].

Компетентнісний підхід є базісним у контексті нашого дослідження, адже процес фахового розвитку ґрунтується на формуванні та розвитку ключових фахових компетентностей викладача музичного мистецтва. Ми розглядаємо компетентність як сукупність знань, умінь, навичок і практичного досвіду, якими має опанувати майбутній фахівець протягом музичного навчання в магістратурі, тобто якість висококваліфікованого фахівця, здатного до ефективної фахової діяльності, максимальної реалізації власного потенціалу, мобільності і планування власного фахового розвитку (Е. Ісламгалієв, М. Теловата). Серед особливостей компетентнісного підходу науковці підкреслюють зміну акцентів навчання: з процесу на результат, з накопичення знань на уміння їх практично втілювати, а також концентрацію на суб’єкті навчання, його розвитку і майбутньої конкурентоспроможності [Логвінова]. Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує оновлення мети фахової підготовки й адаптацію до такого оновлення всіх компонентів навчального процесу, результатом якого буде формування ключових

компетентностей.

Сутність компетентнісного підходу в контексті нашого дослідження полягає в необхідності обґрунтування та ідентифікації переліку ключових компетентностей, якими має опанувати магістр музичного мистецтва для підвищення ефективності власного фахового розвитку, та впровадження у зміст фахової підготовки таких засобів навчання, які сприятимуть формуванню, поглибленню і поширенню та систематизації означених компетентностей у магістрів. Компетентнісний підхід також дозволяє розглядати процес опанування студентами магістратури алгоритмом самопроектування фахового розвитку як процес набуття ними технологічної компетентності щодо самопроектування фахового розвитку, яка базується на знаннях методів і прийомів діяльності, у нашому випадку – самопроектування. Таку компетентність майбутнього фахівця можна визначити як здатність виявити та активно використовувати власні індивідуальні особливості при проектуванні власного саморозвитку на основі розуміння функціонування та взаємодії всіх компонентів самопроектування фахового розвитку, його технічного інструментарію. Критеріями технологічної компетентності, на думку Є.Козіної, є точність і конкретність формулювання цілей діяльності; адекватність застосовуваних методів, прийомів, способів запланованим цілям; оптимальність структури діяльності для досягнення запланованих результатів; достатність обраного змісту для реалізації діяльності, що забезпечує запланований результат; відповідність реальних, «видимих» результатів цілям навчання, розвитку, виховання [74].

Динаміка розвитку технологічної компетентності студента не є прямолінійною, вона набуває цілісності, коли складається загальна фахова стратегія діяльності майбутнього вчителя й продовжує свій розвиток при поступовому підвищенні самостійності та автоматизації процесу. Засобом формування і розвитку технологічної компетентності може стати, на наш погляд, створення технологічної карти.

Технологічна карта – це опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються. Уміння проектувати технологічну карту є одним з інноваційних компонентів фахової діяльності педагога, вершиною його методичної вправності. Ґрунтується назване вміння на добре розвинених рефлексивних здібностях виконавця, а за своєю суттю є інтегративним і багатокомпонентним. У технологічній карті містяться всі інструкції та необхідні відомості для виконавця технологічного процесу. Таким чином, формування технологічної компетентності в процесі складання технологічної карти самопроектування фахового розвитку зможе надати виконавцю можливість систематизувати отриману інформацію щодо проблеми самопроектування та надбати інструментарій, необхідний для забезпечення позитивного результату.

Беручи до уваги все вищевикладене, четвертою й останньою педагогічною умовою самопроектування фахового розвитку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін вважаємо *забезпечення набуття технологічної компетентності магістрантами щодо опанування діяльністю самопроектування фахового розвитку.*

Отже, педагогічними умовами самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах визначаємо такі:

- актуалізація мотивації майбутніх фахівців музичної освіти щодо систематичного фахового саморозвитку;
- інтеграція педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти;
- аксіологізація фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-фаховій діяльності;
- забезпечення набуття технологічної компетентності магістрантами щодо опанування діяльністю самопроектування фахового розвитку.

Діяльність самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання базується на пов'язаних між собою **принципах**, що є основними регулюючими вимогами до діяльності самопроектування фахового розвитку, заснованими на педагогічних закономірностях. Окрім відомих загальнопедагогічних принципів (систематичності, послідовності, цілеспрямованості навчального процесу тощо), у контексті нашого дослідження ми пропонуємо такі принципи:

Принцип діалогічності - який спирається на те, що діалог пронизує всі процеси музичної освіти: діалог лежить в основі взаємодії між особистістю та мистецтвом, між виконавцем й автором музичного твору (та закладеним композитором змістом), між педагогом і студентом тощо. Діалогічністю наповнені і твори музичного мистецтва – у змістовому, образному, звуковиразному контексті. Фахова підготовка, яка будується за принципом діалогічності, сприяє поглибленню розуміння суб'єктом смислу культури, музичного мистецтва, суспільства та власної особистості.

Принцип особистісно-професійної трансформації, сутність якого полягає в тому, що отримані знання протягом фахової підготовки трансформуються в практичні уміння, а вміння – у фахові компетентності, зорієнтовані специфікою музично-педагогічної діяльності на умовах набуття мистецького досвіду і поступової трансформації особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності в галузі музичного мистецтва згідно з вимогами суспільства до фахівців музично-педагогічної освіти.

Принцип перетворювальної взаємодії, що означає спрямованість взаємодії викладача (супроводжуючого), магістранта й безпосередньо музичного мистецтва в навчальному процесі на удосконалення суб'єктів цього процесу. У просторі такої взаємодії розвиваються здібності магістранта до прояву самостійності та ініціативи в навчально-фаховій діяльності, поглиблюється музичне сприйняття, набувається новий мистецький досвід, відповідним чином трансформується світогляд.

Принцип моделювання виконавсько-слухових еталонів, націлений на формування в магістранта такого фонду зразків-еталонів музично-виконавських інтерпретацій та концепцій, який стане основою його виконавської та педагогічної культури і світогляду. Суб'єктивність індивідуального осягнення й відтворення художньо-образного змісту музичного твору вимагає наявності у фахівця слухового досвіду, який стане виміром адекватності та відповідності даного процесу жанровим і стильовим особливостям твору музичного мистецтва. Реалізація моделей виконавсько-слухових еталонів у музично-виконавській і музично-педагогічній діяльності є вектором фахового розвитку викладача музичного мистецтва.

Принцип життєвої творчої самодіяльності, який передбачає становлення особистості магістранта – суб'єкта навчального простору – як творця свого життя, який здатен приймати особистісні рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти, постійно самовдосконалюватися, розвивати творчу самостійність у процесі фахової діяльності, адекватно й гнучко реагувати на соціокультурні зміни.

Втілення визначених умов і принципів вимагає визначення і обґрунтування ефективного методичного забезпечення такої інноваційної діяльності, яким є самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Таким, на наш погляд, є методичний супровід супровід, зміст і функціональні напрями якого розкриваються висвітлено у наступному підрозділі.

2.2. Методичний супровід самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання

Процес модернізації освіти, який будується на принципах гуманістичної парадигми, зумовлює перехід від моделі традиційного викладання до персоніфікованої моделі підтримки суб'єктів освітнього процесу. Завданням сучасного освітнього простору відповідає такий вид

викладання, при якому відбувається саморозкриття студента як зрілої і вільної особистості, яка свідомо несе відповідальність за власне самобудування. Відтак, усе більш актуальною стає така форма педагогічної взаємодії, як супровід, що діє за принципом індивідуалізації навчального процесу та створює умови для планування студентом власної навчальної траєкторії.

Поняття «супровід» близьке за значенням до таких понять, як сприяння, допомога у спільному пересуванні; у довідковій літературі визначається, зокрема, як «йти разом з кимось у якості супутника» [75]. У широкому розумінні науковці позначають супровід як системну соціально-психологічну допомогу або форму соціально-психологічної підтримки (Г.Бардієр, Є.Казакова, Є.Козирева). Ю.Слюсарев розглядає супровід як форму надання психологічної допомоги, спрямованої на розвиток та саморозвиток свідомості людини. Розрізняють певні форми супроводу: психологічний, педагогічний, методичний. [75, 185]

Аналіз тлумачень поняття «психологічний супровід» у дослідженнях різних авторів засвідчує такі його визначення: як система професійної діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Р. Бітянова); як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і полягає у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (Є. Казакова); як позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т.Чиркова).

Як бачимо, психологічний супровід полягає у такій формі взаємодії супроводжуючого і супроводжуваного, при якій сприятлива для розвитку суб'єкта соціально-психологічна атмосфера спирається на його включеність, суб'єктне ставлення до саморозвитку і самостійність. Психологічний супровід як організована взаємодія супроводжуючого та супроводжуваного

регулюється рядом принципів, які включають в себе пріоритет інтересів супроводжуваного, безперервність, мультидисциплінарність, постійний інформаційний обмін між ними з чітким усвідомленням своєї частини діяльності і ліній взаємодії. [2]

Педагогічний супровід, згідно з концепцією, представленою Н. Пряжниковим та С. Чистяковою, характеризується як особлива форма діяльності викладача, що спрямована на продуктивну взаємодію із надання допомоги супроводжуваному у процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень [95]. Педагогічний супровід передбачає створення умов для фахового та особистісного розвитку кожного студента, незалежно від його нозології, і здійснюється упродовж усього періоду навчання. Він тісно пов'язаний із психологічним супроводом, і включає в себе інформаційні та креативні технології, застосування інтерактивних форм проведення занять, упровадження модульно-рейтингової системи контролю знань, елементів дистанційного навчання, у тому числі й через Інтернет.

У дослідженні М.Мушкевич ми знаходимо визначення «інтегративний вид супроводу» – як психолого-педагогічний супровід, що, відповідно до спрямованості, включає в себе різні підходи: супровід-співробітництво (актуалізація відповідальності і творчих здібностей суб'єкта на основі спільного планування, співтворчості); супровід-ініціювання (активізація особистісного творчого потенціалу суб'єкта і створення умов для його реалізації); супровід- засторога (допомога у прийнятті адекватних рішень з урахуванням індивідуальності суб'єкта з метою випереджання можливого негативного розвитку або небажаних подій) [110].

Вид супроводу, який має назву «методичний супровід» визначається як взаємодія супроводжуваного й супроводжуючого, що спрямована на вирішення актуальних проблем фахової діяльності. Особливе місце в процесі методичного супроводу посідає навчання майбутніх педагогів володінню

засобами організації освітньої діяльності та навчального співробітництва у галузі обраного фаху [101].

Методичний супровід розглядається в методичній літературі як особлива сфера діяльності щодо вирішення фахових завдань педагога, з метою допомоги йому у вирішенні професійних ускладнень. Діяльність, яку здійснює супроводжуючий, забезпечує майбутнього фахівця – суб'єкта методичного супроводу – інструментами для адекватної фахової самооцінки й усвідомлення ним своїх фахових проблем, для вирішення фахових завдань (Т. Свирська). Серед найважливіших завдань методичного супроводу визначено формування в суб'єкта адекватної самооцінки власної фахової діяльності з метою розширення та поглиблення можливості самореалізації фахівця освітнього закладу. Такий вид супроводу актуалізує пізнання особистістю самої себе, своїх особистих та фахових якостей, формується емоційно-ціннісне ставлення до себе, до своєї діяльності. Методичний супровід, як механізм стимулювання активності майбутнього фахівця, може здійснюватися в контексті взаємодії «обговорення – порада – підтримка» та шляхом надання можливості вибору індивідуального маршруту (траєкторії) фахового розвитку кожному суб'єкту у відповідності з його досвідом, запитами, інтересами.

Міждисциплінарне систематичне впровадження методичного супроводу в процес фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва в магістратурі сприяє їх включенню у творчо-дослідницьку та інноваційно-педагогічну діяльність, активізує пошукову ініціативу та мотивує формувати власні індивідуальні запити та проблемні питання на шляху формування особистої траєкторії фахового розвитку. Особливо підкреслюється, що ідеї саморозвитку, психологічна й методична підтримка не «нав'язуються ззовні», а формуються на основі запиту суб'єкта методичного супроводу (Т. Свирська). У процесі творчої взаємодії учасників методичного супроводу супроводжуючий допомагає студентові діагностувати та провести ранжирування наявних навчальних проблем,

рівень сформованості ключових компетентностей, творчих здобутків, визначити власні фахові запити та інтереси, спланувати навчальну, фахову та науково-дослідницьку діяльність, розробити систему стимулів цієї діяльності, враховуючи при цьому особистісні особливості, специфіку фахових здібностей та потенціалів магістранта. Таким чином, у контексті нашого дослідження, методичний супровід у процесі фахової підготовки майбутнього викладача ми визначаємо як вид систематичної педагогічної взаємодії між викладачем і студентом з метою персоніфікованої психологічної й методичної підтримки супроводжуваного.

Види методичних дій, які в процесі методичного супроводу виконує супроводжуючий, означені досить широким колом, як-от: інформаційні (ресурсне забезпечення); навчально-методичні (сприяння студентам в освоєнні нових знань та освітніх мистецько-педагогічних технологій); соціально-психологічна підтримка (психолого-педагогічний супровід фахової навчальної діяльності, профілактика та зняття конфліктів, збагачення соціального і фахового досвіду учасників).

Методичний супровід самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музично-педагогічного навчання має бути спрямований на ефективне проходження магістрантом усіх етапів самопроектування, забезпечення методичної підтримки в процесі його фахового самовдосконалення, психологічне сприяння формуванню комфортного художньо-освітнього простору в процесі фахової підготовки. У контексті нашого дослідження ми визначаємо методичний супровід самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музично-педагогічного навчання як поліфункціональну, багатовекторну, психолого-педагогічну, творчо-пошукову взаємодію викладача з магістрантом, що націлена на вирішення актуальних проблем художньо-виконавської, методико-технологічної та дослідницько-педагогічної діяльності в контексті самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в умовах комфортного художньо-освітнього середовища.

Методичний супровід самопроектування фахового розвитку вирішує не стільки вузько фахові, скільки універсальні проблеми: формування установки студента на самопізнання, актуалізація в нього ідеї безперервного фахового розвитку, інформаційна та технологічна підтримка в контексті опанування навичками самопроектування й опрацювання його універсального алгоритму. Методичний супровід допомагає студентам магістратури проаналізувати теоретичні й методичні концепції самопроектування фахового розвитку на основі науково-дослідницького підходу та отримати практичний досвід упровадження інноваційних механізмів самопроектування фахового розвитку.

Відповідно до сутності даного феномену в якості його мети ми визначаємо оптимізацію процесу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури через закріплення позитивної установки магістрантів на самовдосконалення, актуалізацію в них потреби в безперервних, спланованих позитивних змінах у художньо-виконавській, методико-технологічній, дослідницько-педагогічній діяльності, опанування магістрантами алгоритмом створення проекту досконалого фахівця як виконавця-викладача-дослідника в галузі музичної освіти, створення психологічно комфортної атмосфери в процесі художньо-педагогічної комунікації з творами мистецтва, викладачами, учнями.

Етапи самопроектування фахового розвитку, визначені нами у першому розділі в технологічній моделі самопроектування, зумовлюють умовну диференціацію дій методичного супроводу самопроектування фахового розвитку за функціональною і цільовою ознакою. Така диференціація пояснює наявність певних функціональних напрямів у структурі методичного супроводу щодо оптимізації самопроектування фахового розвитку, адже, як було зазначено, сутністю методичного супроводу є підтримка студентів у проходженні всіх етапів самопроектування. Отже, ми визначили такі **функціональні напрями**:

інформаційно-стимулювальний; діагностично-моделювальний; проектно-творчий.

Інформаційно-стимулювальний функціональний напрям методичного супроводу самопроектування фахового розвитку націлений на надання студентам усіх необхідних знань щодо діяльності самопроектування фахового розвитку, актуалізацію мотиваційної сфери. Даний функціональний напрям пов'язаний з ознайомленням студентів з концепцією самопроектування фахового розвитку та забезпечується методами, які сприяють опануванню необхідною інформацією, поширенню понятійного апарату і, на ґрунті знайомства з перевагами технології самопроектування, створенню позитивної мотивації до самовдосконалення у фаховій сфері. Названий функціональний напрям дає змогу реалізувати такі педагогічні умови, як актуалізація мотивації майбутніх фахівців музичної освіти до систематичного фахового саморозвитку та інтеграція педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти. Відповідно до означеного функціонального напряму застосовується група методів, спрямованих на посилення мотивації саморозвитку й самоактуалізації, та методів, які ефективно та в короткий термін допоможуть студентам з'ясувати проблематику феномена самопроектування. У результаті здійснюється ефективна теоретична та технологічна підготовка студентів до самопроектування фахового розвитку, актуалізується позитивна мотиваційна установка студентів на самопроектувальну діяльність.

Ознайомлення студентів з теоретичною базою здійснюється двома шляхами. Перший – надання їм необхідної, лаконічно структурованої інформації на електронних носіях або в друкованому вигляді для самостійного опрацювання. Другий – проведення коуч-сесії. *Коуч-сесія* (або коучингова сесія) є періодичною, запланованою і структурованою формою спілкування з реципієнтами, метою якого є здійснення навчального менеджменту, націленого на стимулювання активності, відповідальності і

творчої ініціативи учасників. За допомогою коуч-сесії, яка має проводитися раз на два тижні, реалізується психологічна підтримка (актуалізація мотиваційної сфери, підкріплення відчуття успіху, усвідомлення актуальних проблем фахової підготовки) і методичне забезпечення (надання необхідної інформації або посилань на неї, рекомендацій, методичних та діагностичних матеріалів). Коуч-сесія в контексті даного дослідження має проводитись в межах занять з теоретико-методичних дисциплін («Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі» та «Історія виконавства»).

З метою актуалізації мотивації студентів до самопроектування фахового розвитку, і, відповідно, формування мотиваційно-вольового компонента самопроектування, доцільним уважається впровадження методу *мотиваційного тренінгу*. Активно-дієвий та комунікативний метод, яким є мотиваційний тренінг, дозволяє студенту конкретизувати якості фахівця, які він вважає необхідними для високоефективного здійснення фахової діяльності, активізувати власні мотиви фахових досягнень у процесі колективної творчої взаємодії в атмосфері успіху. Метою впровадження мотиваційного тренінгу є підвищення ефективності діяльності самопроектування фахового розвитку в магістратурі музичного мистецтва, зростання рівня успішності фахової підготовки, покращення психологічної атмосфери в результаті актуалізації мотивації до саморозвитку в процесі художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної діяльності. Мотиваційний тренінг вважаємо доцільним будувати на елементах дискусії (як метод обґрунтованого, емоційно-забарвленого обговорення різних точок зору з метою розв’язання проблемного питання) і психодрами (метод колективної роботи, заснованої на принципі рольової гри, метою якого є вивчення особистісних особливостей учасника).

Ураховуючи необхідність формування самостійності й відповідальності студентів за власний саморозвиток, доцільним є проведення *проектно-інформаційного семінару* за темою «Самопроектування фахового

розвитку». Семінар є такою формою роботи, під час якої проблеми теоретичного й практичного характеру обговорюються ґрунтовно, всебічно й глибоко. Це колективний науковий пошук певної навчальної проблеми і шляхів її ефективного розв'язання. Умовно можна сказати, що семінар – це творче поєднання позитивних властивостей бесіди й дискусії, але на більш високому методичному, науковому й теоретичному рівні [208]. Метою даного методу визначено аналіз діяльності самопроектування, виявлення змісту і структури означеного феномену, висвітлення компонентів фахової підготовки в магістратурі музичного мистецтва, поглиблення навичок художньо-педагогічної комунікації, усвідомлення знань щодо концепції самопроектування власного фахового розвитку кожним студентом.

З метою визначення можливих перспектив упровадження самопроектування в навчально-фахову діяльність та актуалізації мотиваційної сфери доцільним є проведення *техніки «Декартові координати»*, яка частіше за все використовується в коучинг-програмах за системою нейролінгвістичного програмування. Техніка працює на рівні здібностей і можливостей і використовується на етапі прояснення реальності. Студент, перш за все, оформлює чітко свій намір, наприклад: «Я створюю проект власного фахового розвитку», і далі, крок за кроком, дає відповіді на запитання щодо внутрішніх факторів, що впливають на ефективність реалізації наміру. Результатом даного методу стає усвідомлення власних уявлень про саморозвиток у контексті обраного фаху, підвищення мотивації і концентрації на меті та результатах, формування суб’єктно-ціннісної позиції щодо позитивних змін в контексті обраного фаху, посилення внутрішньої потреби у фаховому саморозвитку завдяки отриманню конкретизованої відповіді на питання «що дає мені самопроектування фахового розвитку?»

Наступний метод спрямований на систематизацію знань і уявлень про самопроектування фахового розвитку в суб’єктивному аспекті та визначення конкурентних переваг індивідуальної стратегії реалізації проекту саморозвитку, що також спливає на мотиваційну сферу. Цей метод, що набув

популярності в маркетингу, має назву *SWOT-аналіз* (strength, weaknesses, opportunities and threats – *англ.* - переваги, слабкі сторони, можливості, перешкоди) і є одним з найпопулярніших інструментів стратегічного управління, який дозволяє побудувати та проаналізувати можливі стратегії поведінки суб'єкта у фаховому середовищі. SWOT-аналіз дає змогу виявити ті сильні й слабкі сторони, які потребують найбільшої уваги і зусиль з боку фахівця. Баланс поєднання негативних і позитивних як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, що впливають на фахову діяльність, допомагає правильно оцінити можливості, які відкриваються в майбутньому. SWOT-аналіз спрямований на визначення кожним студентом магістратури, які саме компетентності в контексті обраного фаху стануть запорукою його фахової успішності, а які потребують особливої уваги. Метод «Декартові координати» і SWOT-аналіз є експрес-техніками психологічної підтримки актуалізації мотивації фахового розвитку і мають бути впровадженими на заняттях з дисципліни «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі».

Результатом упровадження означених методів стає наявність у магістрантів чіткого розуміння проблеми самопроектування, формується досконалий фаховий образ на основі усвідомлення змісту фахової компетентності викладача музичного мистецтва, підвищена позитивна мотиваційна настанова на ефективне фахове зростання.

Дагностично-моделювальний функціональний напрям методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання спрямований на організацію самодіагностики студентів та технологічну допомогу в моделюванні індивідуальної траєкторії фахового розвитку на ґрунті результатів діагностики Методи діагностично-моделювального функціонального напряму методичного супроводу самопроектування фахового розвитку пов'язані зі створенням на основі результатів мамодіагностики власного фахового образу. Означені методи дозволяють зміщувати акцент з групової роботи на індивідуальну щодо

самопроектування, як побудови власної моделі-прообразу себе як ідеального фахівця з урахуванням виявлених під час діагностики й самодіагностики фахових здібностей, особистісно-фахових якостей, потреб, ціннісних пріоритетів, розвиненості фахових компетентностей тощо. Метою методичного супроводу є за допомогою методів діагностично-моделювального функціонального напряму допомогти студентам, які вже сформували «в уяві» образ успішного фахівця обґрунтовано самооцінити: які його якості допоможуть йому досягти успіху, які компетентності необхідно розвивати, які недоліки у підготовці можуть заважати, утворювати «бар'єри». Для вирішення таких завдань доцільним вважаємо використання таких методів, які допоможуть студентам здійснювати адекватну самооцінку та, на основі висловленої оцінки, скоригувати алгоритм моделювання автопроекту фахового саморозвитку, а також дозволяють реалізувати такі педагогічні умови, як інтеграція педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти та аксіологізація фахового самовизначення в галузі мистецької педагогіки.

З метою фахової самодіагностики магістрантам доцільно запропонувати *метод самоспостереження*, який будується на здатності людини усвідомлювати свою особистість, тому застосування його зумовлене рівнем розвитку в особистості самосвідомості. Студентам запропоновано використати технічні можливості відеоспостереження в реальних умовах занять у межах дисциплін виконавського блоку (виконання музичного твору в умовах заняття з дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування»), фіксувати на відео власні виступи на семінарах, наукові або художньо-творчі доповіді на заняттях з дисциплін теоретико-методичного блоку, проведені заняття з учнем в процесі асистентської практики. Паралельно з проведенням і аналізом результатів відеоспостереження супроводжуючий допомагає магістрантам організувати самодіагностику сформованості у себе і діагностику у «свого» учня ключових фахових компетентностей.

Оскільки самоспостереження й самодіагностика є суб'єктивними процесами, доцільним вважаємо *метод аналізу результатів навчальної діяльності*. В основі цього методу лежить збір зразків власної діяльності студента за певний період та опитування викладачів з дисциплін фахової підготовки, що демонструє рівень освоєння ним необхідних компетентностей. На основі порівняльного аналізу результатів самодіагностики та аналізу результатів навчальної діяльності магістрант переходить до наступного методу – *методу моделювання образу фахового досконалого Я.*

Образ фахового Я залежить від потреб, які є виразом ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. До таких потреб належать потреба у фаховому самовизначенні, потреба в опануванні обраним фахом, потреба в реалізації фахових якостей особистості, потреба у фаховому самовдосконаленні. Проте для ефективного фахового саморозвитку недостатньо тільки декларування ієрархії потреб, потрібне їх усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію фахового шляху особистості. Це відбувається тому, що процес фахового становлення (вибір професії, постановка та реалізація фахових цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) є процесом досить тривалим, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу. Образ фахового досконалого Я є складовою професійної самосвідомості, яка, у свою чергу, є втіленням у життя потреб майбутнього фахівця. Метод моделювання образу фахового досконалого Я являє собою конструювання моделі з урахуванням усіх компетентностей та потреб особистості, з метою активізації його суб'єктної позиції. Моделювання образу фахового досконалого Я є результатом самостійної творчої діяльності магістранта, яку він виконує після проведення заняття за методом коуч-сесії відповідної тематики. Означений метод покликано розвивати креативний потенціал магістранта, формувати адекватну самооцінку майбутнього фахівця, з метою якісної

інтерпретації результатів діагностики і самодіагностики на основі розвинутої фахової рефлексії.

На основі методу моделювання образу досконалого фахового Я доцільним є впровадження методу *«Дорожня карта»*, який допоможе магістранту визначити траєкторію фахового саморозвитку. Дорожня карта – це метод, запозичений з галузей корпоративного та державного менеджменту як наочне представлення покрокового сценарію розвитку певного об'єкта – компанії, галузі, індустрії, плану досягнення політичних, соціальних та інших цілей. Процес формування дорожніх карт називають дорожнім картуванням, а об'єкт, еволюція якого представляється на карті, – об'єктом дорожнього картування [72]. Об’єктом дорожнього картування в контексті адаптації даного методу до завдань методичного супроводу самопроектування фахового розвитку є особистість студента, що виконує даний проект. Така дорожня карта відображає шляхи досягнення магістрантом «образу досконалого фахового Я» – через схему побудованих траєкторій удосконалення художньо-виконавських, методико-технологічних та дослідницько-педагогічних компетентностей. При цьому, у «відправному пункті» дорожньої карти відзначаються результати самодіагностики на початку експерименту, тобто реальний (базовий) фаховий образ, а в «пункті призначення» – образ фахового досконалого Я студента. Дорожнє картування відноситься для методів самостійної роботи студента магістратури, метою якого є створення наочної демонстрації перспектив фахового розвитку шляхом вирішення проблеми об'єкта, інноваційний і міждисциплінарний розвиток суб’єкта.

Окрім вищеозначених, діагностично-моделювальний функціональний напрям реалізується через методи ситуативного й слухового моделювання, упровадження яких є ефективним інструментом поглиблення фахової компетентності. *Метод ситуативного моделювання* розглядається як метод розв’язання ситуативних завдань і вправ. Цей метод був уперше застосований у США на рубежі XIX та XX століть у Гарвардському

університеті. Викладач спочатку «презентував проблему», потім ставив перед студентами завдання, яке вони мають самостійно вирішити будь-яким способом. Сучасні вітчизняні вчені (О.Баєва, Г. Каніщенко, Т. Макарова та ін.) розглядають його як метод формування фахової культури фахівця.

Метод ситуативного моделювання доцільно використовувати в рамках дисциплін теоретико-методичного циклу у формі художньо-педагогічної моделювальної гри з готовими варіантами проблемних педагогічних ситуацій, які пропонує учасникам супроводжуючий. Метою означеного методу стає посилення практичного компонента фахової підготовки магістранта музичної освіти, формування умінь ефективно вирішувати методичні й виконавські проблеми, застосовувати на практиці отримані знання, актуалізувати власний виконавсько-слуховий тезаурус для вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Використання цього методу в процесі фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва дозволяє магістрантам включатися у вирішення навчально-фахових завдань. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, знання та уміння набувають для студентів особистісного смислу і трансформуються у фахову компетентність тоді, коли засвоюються ними в професійному контексті. Якщо засвоюваний матеріал безпосередньо пов’язаний з проблемами, які доведеться вирішувати студентам у майбутній фаховій діяльності, їхня пізнавальна активність суттєво підвищується. Це зумовлюється професійною мотивацією майбутніх фахівців, їхньою зацікавленістю в оволодінні ефективними методами й прийомами фахової діяльності. Отже, завдяки цьому, одночасно з формуванням пізнавальної мотивації відбувається розвиток мотивації фахового розвитку, що не менш важливо, ніж засвоєння фахових знань, умінь і навичок.

Велике значення в організації навчання за методом ситуативного моделювання відводиться методичному супроводу. Викладач чи супроводжуючий як автор фахового кейсу (проблемної ситуації) повинен розмістити факти таким чином, щоб була можливість залучити студентів до

дискусії, змусити їх формулювати свою думку, здійснювати вибір, відстоювати погляди та аргументувати рішення. Факти необхідно подавати таким чином, щоб студент, який працює над кейсом, потрапляв у реальну фахову ситуацію. Викладач може сам змоделювати й запропонувати студентам проблемну ситуацію або впроваджувати метод у процесі асистентської практики. Завдяки даному методу магістранти мають змогу усвідомлювати й відпрацьовувати методичні знання й уміння, накопичувати власний фаховий досвід, що формує їхню фахову компетентність через різні види художньо-педагогічної комунікації в освітньо-творчому середовищі.

Сутність *методу слухового моделювання* полягає в уявному «створенні» слухового еталону – ідеальної виконавсько-слухової моделі музичного твору, який вивчається магістрантом і буде виконаний у концертному вигляді. Створення такої слухової моделі зумовлює фахові інтенції магістрантів щодо творчого пошуку, налаштовує вектор їхньої фахової діяльності на максимальне наближення до створеного еталону. Утворення такої слухової моделі звукового втілення уявних образів музичного твору здійснюється на основі прослуховування й рецензування виконавських інтерпретацій заданого твору різними видатними виконавцями, музично-виконавської демонстрації фрагментів твору викладачами, теоретико-методичного й музикознавчого аналізу формоутворюючих, жанрово-стильових особливостей композиційної будови твору тощо. Даний метод сприяє поширенню й поглибленню фахового виконавського й методичного досвіду магістрантів щодо накопичення слухових еталонів-моделей, актуалізації фахово-виконавської рефлексії, формуванню відповідних компетентностей та «вбудовуванню» їх у власну модель фахового досконалого Я.

Проектно-творчий функціональний напрям методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання забезпечує актуалізацію креативного потенціалу студентів з метою реалізації змодельованого фахового досконалого образу й

індивідуальної траєкторії самопроектування фахового розвитку, визначення магістрантом подальших кроків фахового розвитку на основі рефлексії самопроектування. Методи проектно-творчого функціонального напряму методичного супроводу самопроектування фахового розвитку надають магістранту змогу розвинути й реалізувати власні фахово-творчі здібності та започаткувати процес упровадження самопроектування фахового розвитку в навчально-практичну діяльність. Дані методи надають можливість реалізувати такі педагогічні умови, як: актуалізація мотивації майбутніх фахівців музичної освіти до систематичного фахового саморозвитку, формування технологічної компетентності магістрантів щодо діяльності самопроектування фахового розвитку, аксіологізація фахового самовизначення в галузі мистецької педагогіки. Методи проектно-творчого функціонального напряму спрямовані на розвиток креативності студентів магістратури, яка реалізується через гнучкість та швидкість прийняття фахових рішень, формування дивергентного та латерального мислення, пошук нових, нестандартних шляхів, які роблять саморозвиток ефективним та надають можливість прогнозувати оригінальну індивідуальну траєкторію фахового саморозвитку. Це методи, що націлені на розвиток креативності та латерального мислення, які необхідні майбутньому викладачу мистецьких дисциплін як для створення проекту фахового саморозвитку, так і для всіх аспектів фахової діяльності.

Педагогічна креативність визначається за досить широким колом параметрів, серед яких: здатність до здійснення творчого підходу в педагогічній діяльності та стійка потреба в систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми тощо [218].

Ефективним шляхом формування педагогічної креативності ми вважаємо методи синектики. Термін «синектика» (від англ. Synectics – поєднання різнорідних елементів) є формою колективної творчої діяльності з метою розвитку інтуїтивно-образного й метафоричного мислення. Сутність методу полягає в об'єктивації розумової діяльності під час творчого процесу, психологічній активізації колективної пошукової роботи на основі штурму проблеми спеціально створеними (синектичними) групами учасників з використанням різноманітних аналогій та асоціацій [87]

Застосування даного методу в процесі фахової підготовки майбутнього викладача музики дає змогу озброїти магістрантів спеціальними творчими прийомами, що спонукають генерувати оригінальні ідеї, знаходити нові підходи розв'язання проблем, продукувати нестандартні рішення, взаємодіяти з музичним мистецтвом на творчому рівні. Основними прийомами синектики є: гра з дефініціями, значеннями, поняттями (BookTitle – означення проблеми за допомогою узагальненого слова або висловлювання, [215, с. 123]; гра з аналогією, метафорою (PersonalAnalogy – діяльність з перетворення знайомого на незнайоме і навпаки, а також персоніфікація асоціацій). [87, с. 2] Використання вищеназваних прийомів на певних етапах синектичного процесу розв'язання проблеми дає змогу магістрантам долати стереотипність мислення, бачити незвичні перспективи, знаходити оригінальні ракурси, розвивати творчу самостійність. Синектика спрямована на поглиблене усвідомлення матеріалу, формування досвіду пошукової діяльності, уміння бачити проблему. Робота в синектичних групах позитивно впливає на комунікативні здібності студентів, збагачує та розширює їх емоційно-пізнавальний досвід у процесі колективної інтерпретації музичних творів та методичної роботи над ними.

Синектичним методом, націленим на розвиток латерального мислення, є метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно. Під латеральним мисленням Е. де Боно розуміє специфічний процес опрацювання інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття

навколишньої дійсності, групування вихідних елементів у незвичних поєднаннях та створення нових альтернативних варіантів вирішення певної проблеми [22]. При латеральному мисленні інформація використовується для зміни існуючої схеми, моделі. Латеральне мислення не поспішає з формулюванням остаточних суджень і дає можливість будь-якій ідеї розвиватися, а не відкидає її, проголосивши помилковою. Воно може цілеспрямовано виходити за межі встановлених норм. Латеральне мислення досліджує всі можливості, воно дає змогу перегрупування і перебудови доступної інформації. Метод «Шість капелюхів мислення» пропонує виконувати одну розумову дію в певний відтинок часу. Метод ґрунтується на тому, що є шість капелюхів мислення, кожен з яких символізує певний тип мислення: білий капелюх відповідає лише за підбір об'єктивних фактів, об'єктивної інформації; червоний – за прояв емоцій, почуттів, інтуїції; жовтий – за пошук позитивних сторін, переваг; чорний – за пошук негативних сторін, вад; зелений – за творчий пошук, генерування нових ідей, альтернативних підходів; синій – за аналіз усього розумового процесу (рефлексію мислення), планування, визначення мети і висновки. Модифікація методу «Шість капелюхів мислення» у *метод синектичної інтерпретації* вважається доцільною в роботі з твором музичного мистецтва і надає можливість проаналізувати його з усіх можливих сторін, обговорити творчий задум композитора, драматургію твору, творчим чином підійти до його художньої та виконавської інтерпретації. Результатом означеного методу стає розширення сфери сприйняття магістрантом проблеми та завдання самопроектування в контексті фахового розвитку в галузі музичного мистецтва, відмова від стереотипних поглядів і формування вмінь та навичок генерування нових підходів до пошуку траєкторій фахового саморозвитку що, у свою чергу, сприяє удосконаленню всього процесу фахової діяльності та підвищує загальний творчий потенціал фахівця.

До проектно-творчого функціонального напряму методичного супроводу відносяться методи, які націлені не тільки на опанування

діяльністю самопроектування фахового розвитку, але й безпосередньо на поглиблення і поширення ключових фахових компетентностей. До таких методів ми відносимо метод художньо-педагогічної драматургії, метод виконавсько-слухової рефлексії, метод педагогічного форсайту.

Метод художньо-педагогічної драматургії тісно пов'язаний з проектними технологіями й технологіями проблемного навчання. Метод в своїй основі має ідею Л. Предтеченської про використання специфічних засобів виразності на заняттях у галузі музичного мистецтва і працює на формування всіх ключових компетентностей. Призначенням методу є вибудовування цілеспрямованих дій викладача на основі проблемного навчання і законів театральної драматургії. Метод художньо-педагогічної драматургії покликаний навчити магістрантів планувати і реалізовувати план проведення заняття з учнем у виконавському класі згідно із законами мистецької драматургії, тобто дотримуючись принципів цілісності і емоційності. Згідно з цим методом магістранти, за допомогою супроводжуючого (викладача дисципліни «Курс виконавської майстерності», асистентська педагогічна практика), будують заняття з обраної фахової дисципліни на виокремлену тему, при цьому постановка завдань включає в себе визначення концепції заняття, на осягнення якої майбутній фахівець буде спрямовувати свою уяву, почуття й думки. На основі цього відбувається проектування змісту заняття, а головним завданням майбутнього викладача стає організація художньо-педагогічної комунікації з учнем. Результатом такого методу стає усвідомлення впливової сили мистецтва, занурення у взаємодію з творами та мовою музичного мистецтва, осягнення потреби у підвищенні власного ступеня володіння цією мовою, визначення суб’єктивних мотивуючих факторів.

Метод виконавсько-слухової рефлексії впроваджується в рамках дисципліни «Курс виконавської майстерності» та асистентської педагогічної практики. Сутність даного методу полягає в тому, що викладач створює такі умови на заняттях, які стимулюють рефлексивну діяльність магістранта.

Проблемними питаннями викладач дисципліни «Курс виконавської майстерності» постійно звертає увагу студента на рефлексивний компонент у власній виконавській діяльності. Протягом заняття студент безперервно аналізує процес власного виконання музичного твору, звертаючи увагу на те, наскільки його інтерпретація і добір засобів музичної виразності співпадає з досвідом та моделями слухових еталонів. У такий спосіб студент зосереджує всю увагу на якості перетворення виконавсько-слухового досвіду в музично-виконавську діяльність, налаштовуючи власні звукотворчі уміння на реалізацію виконавсько-слухових еталонів.

На заняттях з асистентської педагогічної практики з учнем магістрант має також зосередитись на рефлексивній діяльності, аналізуючи, рівень реалізації учнем його виконавських задач, відповідність виконання учнем музичного твору існуючими слуховими еталонами, власну здатність оцінювати і ефективно коригувати його виконання, добирати художньо-комунікативні прийоми, здійснювати педагогічний показ фрагментів музичного твору. Означений метод спрямований на розвиток суб'єктності і автономності магістранта у процесі роботи над музичним твором, розвиток його творчих і рефлексивних здібностей в контексті обраного фаху.

Прогностична діяльність є однією із складових компонентної структури самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців музичної освіти. Прогнозування результатів роботи, визначення перспектив розвитку, коригування у відповідності до необхідних результатів і обставин, методів діяльності і траєкторій розвитку потребують формування відповідних компетентностей фахівця. З метою розвитку аналітично-дослідницької, адаптивно-технологічної, музикознавчо-пошукової компетентностей майбутнього викладача музичного мистецтва в процес занять з дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у вищій школі» й асистентської педагогічної практики було включено *метод педагогічного форсайту* (від. англ. forseiht – погляд у майбутнє), який був спрямований на опанування магістрантами

вищеозначених компетентностей. У європейському нормативному документі дається таке його тлумачення форсайту: це процес активного пізнання майбутнього, формування бачення середньострокової та довгострокової перспективи, метою якого стає прийняття доцільних рішень поставлених завдань. Він об'єднує різні джерела знань з метою розробки стратегічного бачення і розвитку здібностей до прогнозування майбутнього [211].

Комплексні форсайтингові моделі, які створюють магістранти в контексті роботи над музичним твором у вигляді схеми або таблиці, мають вміщувати такі позиції: мета (опанування певним музичним твором), завдання (поглиблення необхідних ключових фахових компетентностей), очікуваний результат (переконливе виконання обраного музичного твору), шляхи досягнення результату (поглиблення певних умінь, засвоєння знань, пошук музикознавчої інформації, набуття вільного володіння певним видом техніки тощо), необхідне методичне забезпечення досягнення результату (наукова література, методичні рекомендації). Створення таких моделей спрямоване на актуалізацію музично-педагогічного мислення магістрантів, поглиблення навичок педагогічної діагностики і здатності до знаходження нестандартних рішень щодо моделювання досконалого фахового образу.

Метод самопрезентації є популярним методом у фахівців різних галузей, адже останніми роками поняття «імідж» та «іміджування» розглядаються як у філософському, так і в соціально-педагогічному контекстах. Багатьма сучасними науковцями доведено необхідність формування фахового іміджу майбутніх фахівців з метою підвищення фахової культури, тренування навичок соціальної перцепції та адаптації. Особливого значення набувають такі аспекти фахового розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва, як уміння формувати відповідний фаховий імідж цілісного образу виконавця-викладача-дослідника та відповідати соціальним вимогам. Процес формування саме цих вмінь пов'язаний з таким феноменом, як самопрезентація. Метод самопрезентації в контексті нашого дослідження впроваджується у рамках

модульного контролю з перевірки навичок самостійної роботи і полягає в тому, що студент має за певний термін підготувати самопрезентацію, тобто вербальну і невербальну демонстрацію себе як фахівця в системі зовнішніх комунікацій. При цьому, група студентів та викладачів будуть оцінювати неординарність, цікавість, оригінальність та яскравість, яку проявить магістрант, готуючи самопрезентацію в контексті дисципліни художньо-виконавського блоку фахової підготовки. Надаючи таке завдання студентам, супроводжуючий має коротко ознайомити студентів з інформацією про структуру, види і параметри самопрезентації та рекомендувати їм корисні посилання.

Останній метод, який ми пропонуємо в якості методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання є *метод портфоліо*. Тлумачення терміна «портфоліо» залежить від сфери використання та призначення [176]. Імпонує визначення фахового портфоліо як технології саморозвитку й самовдосконалення, як засобу мотивації та стимулювання творчої активності й самоосвіти майбутнього фахівця в галузі музичного мистецтва (О. Лучанінова). Особливості створення портфоліо залежать від навчального закладу, внутрішньої мотивації виконавця, його життєвих фахових завдань, фахової компетентності тощо (О. Свет). Від цього залежить і структура портфоліо. Портфоліо як метод самопроектування особистістю себе як фахівця має індивідуально-творчий характер. Студент має право на створення власного плану саморозвитку, заснованого на рефлексії. Під час підготовки портфоліо студенти презентують як його фахову складову, так і особистісну. Розкриваючи компоненти фахової компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва, вони диференціюють компоненти навчальної та майбутньої фахової діяльності.

Методику створення фахового портфоліо ми розглядаємо як керований процес, що передбачає усвідомлену діяльність, спрямовану на фахове зростання майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти. Фахове портфоліо

– це своєрідний педагогічний інструментарій, що забезпечує цілісний процес фахового саморозвитку магістранта під час навчання. Створення портфоліо разом з методом коуч-сесії є пролонгованим методом, який впроваджується протягом усього періоду самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі. Результатом методу стає: високий рівень мотивації в навчанні та фаховому становленні, рефлексія навчально-фахових дій і фахових здобутків магістранта. Таким чином, можемо говорити про фахове портфоліо майбутнього фахівця як технологію саморозвитку та самовдосконалення, засіб мотивації й актуалізації творчої активності на шляху самоосвіти особистості і фахового самовдосконалення студента магістратури. Саме використання даного методу дозволяє індивідуалізувати діяльність самопроектування кожного магістранта, визначити індивідуальний характер комплексу особистісних якостей, потреб, інтенцій, пріоритетів у співставленні з рівнем володіння фаховими компетентностями, домінуванням певних виконавських умінь, фаховими здібностями, які і зумовлюють сутність і спрямування автопроекту фахового розвитку кожного магістранта.

У результаті впровадження означених методів у фахову підготовку магістрантів музичного мистецтва передбачається готовність магістранта до реалізації створеного проекту власного фахового розвитку, підвищення його креативних здібностей, творчої самостійності та ініціативи, здатність оцінити якнайбільш об’єктивно процес і результати власної діяльності, і на основі передбачення подальших перспектив внести в процес фахового розвитку певні корективи.

Впровадження висвітленого методичного супроводу в процесі музичного навчання сприяє ефективному проектуванню магістрантами власного фахового розвитку з перспективою використання опанованого алгоритму самопроектування фахового в подальшій діяльності. Ефективність методичного супроводу щодо оптимізації діяльності самопроектування фахового розвитку буде перевірено у дослідно-експериментальної роботі із

самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу компонентної структури самопроектування фахового розвитку, специфіки й змісту фахової підготовки та фахового розвитку в магістратурі мистецько-педагогічних факультетів, у другому розділі визначено і обґрунтовано педагогічні умови, які передбачають:

- актуалізацію мотивації майбутніх фахівців музичної освіти щодо систематичного фахового саморозвитку (що забезпечує збільшення потреби магістрантів у позитивних змінах у контексті обраного фаху);
- інтеграцію педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти (що забезпечує магістрантам творчу персоніфіковану взаємодію із навчальним середовищем);
- аксіологізацію фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-фаховій діяльності (що активізує усвідомленість магістрантами безпосередньої цінності музично-педагогічної діяльності і власної відповідальності за самореалізацію у ній, формування студентами власної фахової позиції);
- забезпечення набуття технологічної компетентності магістрантами щодо діяльності самопроектування фахового розвитку (що надає студентам оснащеність у контексті самопроектування фахового розвитку для самостійного впровадження його в подальше професійне життя).

Багатовекторність феномена самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців мистецької освіти зумовлює наявність численних наукових підходів, на основі яких ґрунтуються педагогічні умови означеної діяльності. У нашому дослідженні ми визначаємо, що найбільш впливовими

на ефективність самопроектування фахового розвитку будуть такі **підходи,** як: акмеологічний, аксіологічний, суб'єктно-діяльнісний, консолідаційний та компетентнісний.

Означені наукові підходи й педагогічні умови зумовлюють принципи, на яких ґрунтується самопроектування фахового розвитку в процесі фахової підготовки студентів магістратури: принцип суб'єктності, принцип діалогічності, принцип особистісно-професійної трансформації, принцип перетворювальної взаємодії, принцип моделювання виконавсько-слухових еталонів, принцип життєвої творчої самодіяльності.

Визначено зміст методичного супроводу самопроектування фахового розвитку, як поліфункціональної, багатовекторної, психолого-педагогічної, творчо-пошукової взаємодії, що націлена на вирішення актуальних проблем навчально-фахової діяльності в контексті самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, в умовах комфортного художньо-освітнього середовища. Метою методичного супроводу є оптимізація процесу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури.

Методичний супровід самопроектування фахового розвитку передбачає впровадження в систему фахової підготовки низки інноваційних і модифікованих методів відповідно до інформаційно-стимулюючого (методи: мотиваційний тренінг, проектно-інформаційний семінар, Декартові координати, SWOT-аналіз); діагностично-моделювального (методи: самоспостереження, слухового моделювання, ситуативного моделювання, Дорожня карта); проектно-творчого (методи: синектичної інтерпретації, виконавсько-слухової рефлексії, педагогічного форсайту, портфоліо) функціональних напрямів. Кожен метод покликаний надати методичну й психологічну підтримку магістрантам у процесі самопроектування фахового розвитку і зробити їх діяльність більш ефективною.

Врахування визначених педагогічних умов, принципів і впровадження у процес фахової підготовки методичного супроводу як системи цілеспрямованої, поліфункціональної, персоніфікованої взаємодії студентів

магістратури з художньо-освітнім середовищем у психологічно-комфортних умовах сприятиме оптимізації фахової підготовки і самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Ефективність методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, розробленого на основі теоретичного аналізу наукової літератури і вивчення практичного досвіду в галузі мистецької педагогіки та інших галузях, буде перевірено у дослідно-експериментальній роботі з самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [116, 119-120].

РОЗДІЛ ІІІ
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ІЗ САМОПРОЕКТУВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

3.1. Констатувальний експеримент щодо діагностики самопроектування фахового розвитку магістрів у процесі музичного навчання в педагогічних університетах

Дослідно-експериментальна робота із самопроектування фахового розвитку студентів магістратури включала два етапи: констатувальний і формувальний.

Констатувальний етап дослідження мав на меті здійснення педагогічної діагностики стану досліджуваної проблеми в практиці професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва і був спрямований на визначення рівнів самопроектування фахового розвитку магістрів музично-педагогічної освіти в умовах традиційної системи навчання.

Відповідно до мети констатувального етапу експериментального дослідження було визначено його завдання:

- розробити й обґрунтувати критерії та показники, за якими оцінюється рівень самопроектування фахового розвитку магістрантів;
- провести діагностичний зріз серед магістрантів та виявити їхню здатність виконувати діяльність самопроектування в процесі фахової підготовки;
- встановити рівні самопроектування фахового розвитку магістрантів на основі даних діагностичного зрізу.

Констатувальний експеримент проводився поетапно. На першому етапі було проведено пошукові процедури з елементами уявного експерименту з метою визначення загального рівня самопроектування фахового розвитку в магістрів музичного мистецтва і формулювання припущення щодо

результатів експериментальної методики. Другий етап включав розробку критеріального апарата дослідження на основі виявленої раніше компонентної структури самопроектування фахового розвитку. На третьому етапі здійснювалися діагностичні процедури вимірювання прояву показників досліджуваного феномена на основі застосування науково-педагогічних дослідницьких методів. Четвертий етап передбачав аналіз отриманих кількісних та якісних показників рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури.

На пошуковому етапі відбувалося формулювання уявної моделі експерименту на основі аналізу теоретико-методичних засад самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання в педагогічних університетах, вивчення навчально-методичних комплексів фахових дисциплін магістратури спеціальності «Музичне мистецтво*» (за видами) й освітньо-кваліфікаційної характеристики магістрів за даною спеціальністю, аналізу результатів педагогічного спостереження.

Діагностика рівнів сформованості самопроектування фахового розвитку студентів магістратури на пошуковому етапі експерименту здійснювалася на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського протягом 2011-2012, 2012-2013н.р) навчальних років. Загальна кількість учасників експерименту становила 240 осіб.

У результаті пошуково-дослідної діяльності за допомогою методів педагогічного спостереження, інтерв’ю з учасниками експериментально-дослідної роботи, ознайомлення з результатами навчально-фахової діяльності студентів магістратури було визначено, що загальний рівень, на якому відбувається самопроектування фахового розвитку протягом навчального процесу магістрантів музичного мистецтва, умовно позначається як

переважно задовільний. На основі отриманих даних було зроблено гіпотетичне припущення щодо особистісно-фахових якостей і ключових фахових компетентностей, які становитимуть зміст критеріального апарата дослідження. Окрім визначення критеріального апарата дослідження, пошуковий етап експерименту дозволив: визначити перелік діагностичних процедур констатувального етапу експерименту: стратегію проведення формувальних і розвиваючих заходів у спеціально організованому експериментально-навчальному середовищі; відстеження експериментальних результатів формувального етапу експерименту.

Для проведення констатувального експерименту, на основі приведеної у попередньому розділі структури самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання, нами було розроблено й покладено в основу обраного комплексного діагностичного обстеження критерії і показники досліджуваного феномена, а також обґрунтовано рівні, відповідно до яких студенти магістратури здійснюють діяльність самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання.

Критерій визначається як ознака, на основі якої відбувається оцінка або судження, а показник – те, за чим можна визначати розвиток досліджуваного явища [160]. Розроблені критерії та показники відповідають виявленій нами компонентній структурі самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання і демонструють, наскільки розвинені в студентів уміння, які становлять феномен самопроектування фахового розвитку. Про це ми можемо судити, спираючись на такі критерії: *ціннісно-мотиваційний, когнітивно-організаційний, креативно-операційний та аналітично-прогностичний.*

Першим критерієм оцінки сформованості самопроектування фахового розвитку є *ціннісно-мотиваційний критерій*, вибір якого обумовлений високим значенням мотивації в процесі набуття й поглиблення ключових фахових компетентностей, необхідних для саморозвитку у фаховій діяльності, що характеризується пізнанням власного «Я» з точки зору не

тільки наявної реальності, але й з точки зору перспектив майбутнього. В дослідженнях Д. Богоявленської ми знаходимо підтвердження наявності взаємного зв'язку між мотивацією та уміннями, що стає передумовою вибору мотивації як першого критерію оцінки самопроектування фахового розвитку. Вважається, що мотивація має такий вплив на активність суб'єкта, що дозволяє йому досягнути високих результатів навіть за умови невисокого рівня фахових компетентностей. Важливо зазначити, що успіх у фаховій діяльності залежить від того, чи є ця діяльність цінністю для студента магістратури, адже сформованість ціннісних орієнтацій є виміром суб'єктного становлення студента, що позначається переходом навчальної діяльності і фахового розвитку в особистісно-значущу сферу. Отже, ціннісно-мотиваційний критерій дозволяє визначити ступінь сформованості суб'єктно-ціннісної позиції студента магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах, і виявити, чи є в магістранта особистісна потреба в позитивних змінах, якими позначається самопроектування фахового розвитку. Основними показниками *ціннісно-мотиваційного* критерію ми визначили такі:

- потреба у фаховому самовдосконаленні;
- усвідомлення цінності позитивних змін у фаховому розвитку та його самопроектуванні;
- відповідальність за самозміни в галузі обраного фаху.

Наступним критерієм визначено *когнітивно-організаційний критерій*, який відображає наявність і системність знань в контексті діяльності самопроектування фахового розвитку, уміння застосовувати їх на практиці, сформованість та розвиненість фахових компетентностей. Важливо відмітити, що центральною ланкою фахової діяльності викладача музичного мистецтва є те, що вона ґрунтується на тісному взаємозв'язку діяльності виконавця – викладача – дослідника, як це було доведено в теоретичній частині роботи. Згідно з цим, поглиблення художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних компетентностей є

основною метою діяльності самопроектування фахового розвитку. Крім того, повнота, мобільність та організованість системи необхідних знань щодо концепції самопроектування, алгоритму самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання, складових фахової підготовки в магістратурі та здатність використовувати ці знання на практиці є необхідною умовою для успішного самопроектування фахового розвитку, адже на їх основі буде відбуватися пошук та розкриття суб'єкта у фаховій сфері, пошук досконалого фахового образу, пошук траєкторії саморозвитку тощо. До того ж, як і будь-яка діяльність, самопроектування фахового розвитку має певний алгоритм впровадження практичних дій, з якими студент має бути достатньо ознайомлений. Наявність всіх означених позицій стане умовою успішної організації діяльності самопроектування фахового розвитку студентів у процесі навчання в магістратурі та в подальшій професійній діяльності. Тому для *когнітивно-організаційного* критерію нами визначені такі показники:

- усвідомлення знань щодо сутності й методів самопроектування позитивних фахових змін;
- розвиненість художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних компетентностей;
- здатність застосовувати наявні знання в контексті вирішення практичних художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних завдань.

Необхідним критерієм оцінки рівня самопроектування фахового розвитку вважаємо *креативно-операційний критерій*. Величезне значення в контексті самопроектування фахового розвитку має розкриття та розвиток креативного потенціалу майбутнього викладача музичного мистецтва. Креативний потенціал, на думку науковців, являє собою комплекс інтелектуальних і творчих інструментаріїв, що взаємопов'язані в рамках професійної або творчої діяльності та характеризуються здатністю індивіда до розробки нових ідей і концепцій на основі наявних у нього знань та

інформації, що надходить із зовнішнього середовища (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, Л. Виготський, Я. Пономарьов, В. Рибалка, Б. Теплова та ін.). Саме креативно-операційний критерій дозволяє оцінити уміння майбутнього фахівця, «створити себе», свій фаховий образ, свою індивідуальну траєкторію фахового розвитку, при цьому важливим виміром успішності означених видів активності ми вважаємо самостійність, яка є однією з характеристик креативності. Рівень прояву самостійності студентів під час навчання визначається як формуючий фактор і одна з основних ознак фахового розвитку (Т. Александрова, А. Волошко) [2]. Здатність до самостійного навчання в магістратурі впливає на формування суб'єктної позиції майбутнього фахівця, його готовність до самостійного набуття і поглиблення компетентностей, рефлексії, та, відповідно, до фахового розвитку. Самостійність у процесі самопроектування, з одного боку, відображає досить високий рівень володіння студентом названим видом діяльності, а, з іншого боку, успішне самопроектування є показником самостійності особистості [170]. Креативно-операційний критерій дозволяє визначити здатність студента магістратури до знаходження оригінальних і продуктивних рішень для здійснення навчально-фахової діяльності й проектування власних індивідуальних траєкторій досягнення образу досконалого фахівця.

Креативно-операційний критерій виявляється через такі показники:

- прояв креативності в художньо-інтерпретаційній діяльності;
- оригінальність і самостійність методико-технологічних рішень у процесі музично-педагогічної діяльності;
- здатність до знаходження нестандартних рішень щодо створення образу «фахового досконалого Я».

Останнім критерієм оцінки самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі ми вважаємо *аналітично-прогностичний критерій.* Аналіз і самоаналіз сформованості ключових фахових компетентностей як вихідних даних, рефлексія і прогнозування

супроводжує процес самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців у процесі музичного навчання в педагогічних університетах упродовж усіх етапів. Це проявляється в здатності адекватно оцінити свої особистісні та фахові якості, з метою їх подальшого розвитку, проаналізувати й оцінити фахово-творчий потенціал (як свої, так й учня) і на основі цього аналізу спрогнозувати ефективний розвиток суб'єкта за допомогою вибору найбільш ефективних програм. Рефлексія дає змогу контролювати хід і результати самопроектування фахового розвитку та корегувати обрані методи й траєкторії розвитку в режимі реального часу, а аналітично-прогностичний критерій виявляє рівень здатності студентів магістратури до об’єктивної оцінки власного фахового образу й ефективності покрокової реалізації автопроекту власного фахового розвитку, її корекції і планування подальших фахових перетворень. Таким чином, *аналітично-прогностичний* критерій допомагає оцінити успішність самопроектування фахового розвитку, для чого використовуються такі показники:

- адекватність самооцінки щодо рівня сформованості художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної компетентностей.
- уміння діагностувати динаміку фахових досягнень у виконавсько-педагогічно-дослідній діяльності;
- спроможність будувати оптимальні траєкторії позитивних фахових самозмін.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського і включав різні емпіричні методи дослідження: педагогічне спостереження, тестування, анкетування, усні опитування, бесіди, інтерв’ю зі студентами й викладачами, аналіз результатів музично-виконавської, музично-дослідної і музично-методичної діяльності, аналіз продуктів творчої діяльності з використанням діагностичних методик, зокрема модифікованої методики К. Замфір «Методика вивчення мотивації фахової діяльності» та ін.

У таблиці 2. відображено методи, за допомогою яких здійснювалась діагностика критеріїв оцінки прояву показників щодо рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання.

Таблиця 2.

Критерії, показники та методи діагностики самопроектування фахового розвитку

№	Критерії	Показники	Методи
1	**Ціннісно-мотиваційний**	- потреба у фаховому самовдосконаленні; - усвідомлення цінності позитивних змін у фаховому розвитку та його самопроектуванні; - відповідальність за самозміни в галузі обраного фаху	Педагогічна бесіда; інтерв'ю з викладацьким складом; діагностична методика К.Замфір
2	**Когнітивно-організаційний**	- усвідомлення знань щодо сутності і методів самопроектування позитивних фахових змін; - розвиненість художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних компетентностей; - здатність застосовувати наявні знання в контексті вирішення практичних художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних задач	Педагогічне спостереження; аналіз результатів навчальної діяльності; опитування, анкетування; презентація самостійної роботи.
3	**Креативно-операційний**	- прояв креативності в художньо-інтерпретаційній діяльності; - оригінальність і самостійність методико-технологічних рішень у процесі музично-педагогічної діяльності; - здатність до знаходження нестандартних рішень щодо створення образу «фахового досконалого Я»	Опитування,; експертна оцінка; творчі завдання.
4	**Аналітично-прогностичний**	- адекватність самооцінки щодо рівня сформованості художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної компетентностей. - уміння діагностувати динаміку фахових досягнень у виконавсько-педагогічно-дослідній діяльності; - спроможність будувати оптимальні траєкторії позитивних фахових самозмін	Аналіз SWOT; аналіз результатів навчальної діяльності; педагогічне спостереження.

Накопичування й аналіз експериментальних даних було проведено поетапно. На початковому етапі було діагностовано рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію з метою з'ясування мотивації до фахового саморозвитку та самовдосконалення, рівня усвідомленості власної відповідальності студентів за свій розвиток, рівня значущості обраного фаху в системі цінностей суб'єкта. Вивчення мотивів, які впливають на фаховий розвиток студента магістратури, проводилося за допомогою діагностичної методики «Методика вивчення мотивації фахової діяльності» (модифікація методики К.Замфір, Додаток А), яка побудована на визначенні мотивів внутрішньої та зовнішньої діяльності, які розділяються між собою на позитивні та негативні (тобто мотивація «досягнення» і мотивація «уникнення»).

Відповідно до означеної діагностичної методики студентам було запропоновано перелік мотивів, які спонукають їх до розвитку в професійній сфері. Під час проходження опитування студенти мали оцінити запропоновані мотиви за п'ятибальної шкалою, де параметр «один» – визначено як «у дуже незначній мірі», а параметр «п'ять» – «у дуже великій мірі». Мотиви, перелічені в методиці, розділяються на три групи: перша група – мотиви зовнішньо-соціальної мотивації, серед яких мотиви кар'єрного зростання, фінансової стабільності, тобто фактори «соціальної бажаності»; друга група – група особистісно-творчих мотивів, серед яких мотиви усвідомлення та реалізації власного призначення та таланту, задоволення від процесу професійної діяльності на естетичному або комунікативному рівні; третя група – група мотивів уникнення, відповідно до якої фаховий розвиток може відбуватися з метою прагнення уникнення критики (зовнішньої або внутрішньої), проблем у навчанні або конфліктів з адміністрацією місця роботи.

Виявилося, що найбільш популярним мотивом фахової діяльності студенти магістратури визначили особистісний мотив фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі – 74% опитаних зазначили, що їх

приваблює можливість найбільш повної самореалізації саме в контексті обраного ними фаху. Студенти магістратури оцінили як «в дуже незначній мірі» мотиви уникнення критики з боку викладачів щодо фахового розвитку взагалі, але в бесіді майже 50% погодились з тим, що деякі конкретні завдання викладачів виконують саме виходячи з цих мотивів: запобігання критики й уникнення неприємних наслідків.

Аналіз результатів проведених методик виявив, що на початку навчання в магістратурі студенти мають певну сформовану систему мотивів щодо фахового навчання й розвитку, аналіз яких показав, що серед комплексів мотивів (які складаються із соціальних мотивів, особистісно-творчих мотивів, мотивів уникнення) переважає особистісно-творча мотивація – 39,5%, та мотивація уникнення – 36,5%. На третьому місці постає соціальна мотивація – 24%.

Для визначення ціннісних орієнтирів обраного фаху студентам було запропоновано анкету (Додаток Б), питання в яких допомагали визначити, яке значення має мистецтво, його виховний та естетичних вплив у житті студента, з яких передумов, наскільки усвідомлено та на основі яких схильностей студентами було обрано фаховий напрямок. Відповідно до результатів означеної діагностичної методики понад дві третини студентів (72,5%) вважають вибір мистецької сфери реалізацією власного призначення, усвідомлюють цінність мистецтва в соціальній сфері, але 55% опитуваних при цьому не надають великого значення безперервному фаховому розвитку у своєму професійному житті. Також виявилось, що більше половини студентів вважають, що практичний досвід, який вони отримають після навчання в університеті, має більш велике значення в порівнянні з усвідомленим процесом самоосвіти й саморозвитку в процесі музичного навчання в магістратурі. У процесі бесіди студенти пояснили таку думку тим, що вони бачать певний розрив і суперечності між фаховою підготовкою і подальшою діяльністю у якості фахівця. Відтак, відповідно, велика кількість студентів (75% опитаних) недооцінюють перспективи самопроектування

фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі педагогічного університету. Це засвідчує, на наш погляд, невисокий рівень відповідальності та значну пасивність у просуванні в професійній сфері, що стає гальмівним фактором у процесі фахового саморозвитку.

Самостійні зусилля з метою саморозвитку та досягнення успіхів у фаховій діяльності на даному етапі готові прикладати 65 % опитуваних, але більшість з них (64 %) обмежують ці зусилля навчальними програмами та виконанням завдань викладачів. При цьому більшість студентів вважає, що підвищенню рівня їхньої самостійної роботи сприятиме корекція змісту навчальних програм та посилення контролю з боку викладачів, що, знову-таки, свідчить про низький рівень відповідальності за власну, суб'єктну позицію щодо професійно-фахових пріоритетів у навчально-професійному просторі, а також побічно вказує на невисокий рівень самостійності, що виявляється в процесі навчальної діяльності і є одним з показників креативно-операційного критерію. Такі показники виявилися у 68 % опитуваних. Ще 32 % вважають, що вони мають нести відповідальність за власний фаховий розвиток, але їм необхідна допомога на цьому шляху.

З метою оцінювання рівня відповідальності студентів за власний саморозвиток та прояв ними вольової активності в процесі навчальної діяльності нами було проведено інтерв'ю. Інтерв'ю (*від англ. interview*) в наукових дослідженнях є різновидом бесіди для добору, вивчення і узагальнення інформації. У процесі інтерв'ю відбувається отримання діагностичних даних у формі відповідей на запитання, які задає той, хто це інтерв'ю проводить.

Інтерв'ю проводилося з викладачами дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування», «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі». Викладачам було запропоновано надати відповіді щодо прояву показників визначених нами критеріїв у магістрантів, що навчаються в їхніх виконавських класах і групах, як-от: ставлення студента до самостійної роботи та її якість; прояв вольових

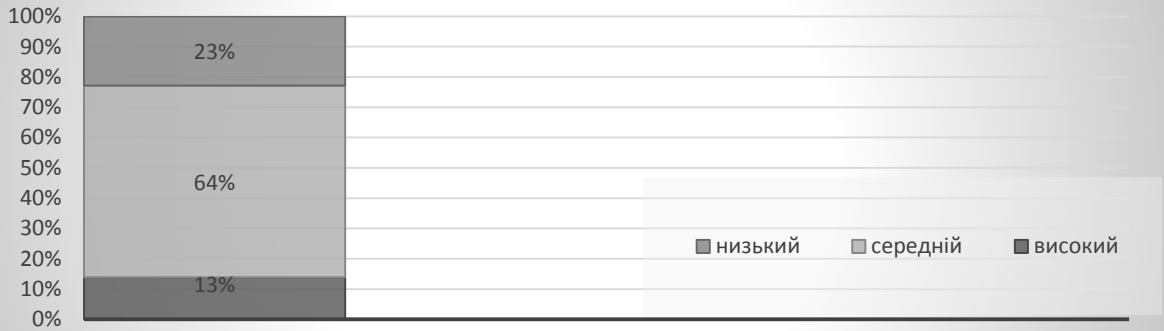
зусиль у процесі самостійної підготовки до занять; ставлення до фахового самовдосконалення як професійно-особистісної цінності; інтерес до фахового саморозвитку; прояв дисциплінованості та цілеспрямованості студента; здатність виявляти й долати труднощі в процесі підготовки. Також викладачам було запропоновано оцінити студента за шкалою у три бали, де варіант «виявляє значні вольові зусилля протягом самостійної підготовки, відповідально ставиться до самовдосконалення й саморозвитку» оцінюється у 3 бали; «виявляє відповідальність, цілеспрямованість та вольову активність ситуативно, потребує контролю з боку викладачів у процесі фахового самовдосконалення» - у 2 бали; «пасивно ставиться до навчання, не проявляє цілеспрямованості протягом навчального процесу, не виявляє інтересу до самостійного фахового розвитку» - 1 бал. За підсумком результатів оцінок викладачів, ми визначили, що 65 % студентів характеризуються як такі, що вимагають постійного контролю з боку викладача, їм бракує вольової активності щодо дисциплінованого самостійного самовдосконалення. Вольові зусилля й розуміння цінності власного фахового розвитку в 30 % студентів виявлено на низькому або достатньому рівні.

Педагогічна бесіда з магістрантами супроводжувала проведення всіх діагностичних процедур з метою пояснення думок і позицій студентів. Цікавим виявилось те, що деяка кількість студентів (приблизно 10 %) у процесі проходження діагностики усвідомили, що вони не замислювались над тим, які саме мотиви спонукають їх навчатися в магістратурі, і яку конкретно фахову діяльність вони хочуть здійснювати після закінчення магістратури. Через таку позицію студента очікують певні ускладнення на шляху будування образу досконалого фахівця, що потребує приділення особливої уваги щодо актуалізації мотивації самопроектування фахового розвитку.

За підсумком проведених діагностичних процедур, рівень сформованості ціннісно-мотиваційного критерію в студентів магістратури можна оцінити за трьома рівнями – високий, середній і достатній. Таким

чином, на високому рівні ціннісно-мотиваційний критерій має вияв у 13% студентів. Середній рівень сформованості ціннісно-мотиваційного критерію спостерігається в 64 % студентів. Решта проявляє достатній рівень. На рис. 2.1. відображено узагальнені результати самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах

Рис. 2.1. Діагностика рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного критерію



Наступним було проведено діагностування студентів магістратури за когнітивно-організаційним критерієм. Перший і третій показники цього критерію – усвідомлення знань щодо сутності й методів самопроектування позитивних фахових змін і здатність застосовувати наявні знання в контексті вирішення практичних художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних завдань – було вирішено діагностувати за допомогою методів опитування, спостереження за навчальним процесом та методом аналізу результатів навчальної діяльності.

Метод педагогічного спостереження було проведено з метою оцінки здатності студентів магістратури реалізовувати на практиці протягом художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної діяльності отримані в процесі навчання знання, уміння, навички, мистецький досвід. Студенти мали продемонструвати розуміння завдань музичної освіти

в контексті проведення занять з учнем у виконавському класі, теоретичних аспектів й алгоритмів проведення уроку з дисципліни «Основний музичний інструмент» з учнем – студентом бакалаврату, включаючи навички їх планування. Також оцінювався ступінь сформованості художньо-інтерпретаційної, ансамблево-інтерпретаційної і художньо-вербальної інтерпретаційної компетентностей студента магістратури в процесі педагогічного спостереження в рамках дисциплін «Курс виконавської майстерності» і «Ансамблеве музикування» з метою визначення готовності студента магістратури реалізовувати в процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності уміння використовувати мистецький і методико-теоретичний досвід (у формі залучення слухових еталонів, методів й алгоритмів роботи над музичним твором до опрацювання нового музичного матеріалу).

У процесі педагогічного спостереження нам важливо було оцінити, як це реалізується в незапланованих ситуаціях, коли педагогічну проблему необхідно вирішувати в режимі реального часу. Таким чином, оцінювалася якість комплексної підготовки магістранта до практичних занять, тобто визначалося, наскільки успішно студент магістратури (на період першого семестру навчального року) спроможний, на основі аналізу рівня фахової підготовки студента молодшого курсу (відповідно до освітньої програми і вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалаврату) провести заняття з учнем з дисципліни «Основний музичний інструмент».

Аналіз отриманих результатів виявив, що серед трьох рівнів, які умовно було визначено для проведення даної діагностичної процедури (високий, середній, початковий) і за якими було оцінено перелічені уміння студентів магістратури, лише 8% з них виявило їх сформованість на високому рівні; 52% студентів проявили себе під час педагогічного спостереження на середньому рівні, і 40% - на початковому.

Паралельно з цим нами було проаналізовано результати вступного тестування до магістратури, що виявило такий результат: усі студенти, при вступі до магістратури, мають сформовані теоретичні знання з фахового

циклу дисциплін (39 % на високому рівня і 53 % на середньому) і демонструють сформовані виконавські навички (54% - на високому рівні і 46% - на середньому) відповідно до вступних вимог. На основі цих даних можна зробити висновок, що теоретична інформація й практичний музично-виконавський досвід, який мають студенти, і які отримані ними протягом навчання, не трансформовано у фахові компетентності (щодо готовності їх практичної реалізації), тобто залишилися на рівні «поінформованості» і «навченості».

У процесі педагогічного спостереження студенти мали змогу виявити вміння оцінювання фахових здібностей і здатність будувати траєкторії фахового розвитку в контексті проведення занять з асистентської педагогічної практики з учнем, що є показником когнітивно-організаційного критерію (у контексті здатності застосовувати на практиці методи діагностики, знання параметрів оцінки фахового рівня учня), і, одночасно, показником аналітично-прогностичного критерію (у контексті сформованості уміння діагностувати динаміку фахових досягнень і спроможності будувати оптимальні траєкторії фахового розвитку).

Проведений аналіз виявив, що розуміння студентами параметрів оцінювання показників фахової підготовки учнів (студентів) здійснюється в більшості інтуїтивно, мало усвідомлено. Майже 50% студентів вкрай недостатньо володіють знаннями щодо критеріїв оцінки. Ми вважаємо за необхідне приділити питанню фахової діагностики значну увагу, адже коректне та об’єктивне оцінювання є передумовою вибору ефективних й оптимальних траєкторій фахового розвитку майбутнього фахівця в галузі музичної освіти.

З метою виявлення міри прояву показника розвиненості ключових фахових компетентностей студентів магістратури діагностичне обстеження проводилось у два етапи. На першому етапі було проведено діагностичний зріз самостійної роботи студентів, за умовами якого магістрантам було запропоновано незнайомий музичний твір. За один тиждень вони повинні

були ознайомитись з ним на основі аналізу музикознавчої літератури та порівняльного слухового аналізу виконавських інтерпретацій видатних музикантів, зробити і виконавсько-методичний аналіз, збудувати художньо-виконавську концепцію музичного твору, визначити шляхи й методи художньо-виконавської і методико-технологічної роботи над музичним твором, продумати й підготувати художньо-педагогічний коментар до означеного твору. Така самостійна діяльність студентів оцінювалась за такими параметрами якості: грамотність і коректність прочитання музичного нотного тексту, опанування художньо-образного змісту твору; здатність студентів вербально розкрити образ музичного твору, художню ідею, драматургію твору на високому художньо-комунікативному рівні; переконливість і виразність відтворення художнього-образного змісту; доцільність проведеного музикознавчого пошуку; самооцінка власної художньо-виконавської інтерпретації.

У результаті проведеної діагностичної процедури виявилось, що студенти магістратури намагалися творчо підійти до виконання отриманого завдання. Що стосується прояву рівнів сформованості фахових компетентностей – кожен студент виявив недоліки фахової підготовки в контексті виконання самостійного завдання. Слід зазначити, що завдяки виконанню означеного завдання ми отримали можливість поповнити фаховий образ кожного студента, що брав участь у дослідженні. Важливо зазначити, що фаховий образ кожного магістранта є індивідуальним специфічним утворенням, що будується на неповторному «ансамблі» фахових здобутків, переваг, а також художньо-технічних проблем студента й, безперечно, потребує індивідуального і творчого підходу до будування траєкторій фахового розвитку. Незважаючи на те, що технологічна модель самопроектування фахового розвитку передбачає проходження упорядкованих процедур, суб’єктний контекст даного феномена робить алгоритм самопроектування фахового розвитку варіативним й індивідуалізованим.

На другому етапі, в якості діагностики розвиненості художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних компетентностей було прослухано й проаналізовано з викладачами академічні виступи студентів під час складання заліку з дисципліни «Курс виконавської майстерності». Оцінки, які було виставлено викладачами студентам магістратури, відповідали трьом виконавським рівням: високому, середньому і достатньому. При цьому на визначення рівня впливало те, що викладачам було запропоновано оцінити студентів за такими параметрами: розвиненість виконавсько-інтерпретаційних компетентностей студента магістратури, прояв емоційно-вольових якостей студента в процесі втілення виконавської концепції музичного твору, розвиненість рефлексивної позиції виконавця, готовність до здійснення художньої комунікації.

Аналіз результатів діагностичного зрізу за показником розвиненості ключових фахових компетентностей засвідчив, що 14% студентів оцінюються як такі, що мають низький рівень розвиненості комплексу ключових фахових компетентностей, а решта – середній. Важливо зазначити, що із завданнями, пов’язаними з відтворенням образного змісту творів, студенти магістратури впоралися краще. Так, наприклад, студент отримає високу оцінку за виконання музичного твору, але виявляється, що прояв його суб’єктності й автономності прочитання та інтерпретації музичного твору під час роботи над ним (що відповідає розвиненій сольно-інтерпретаційній компетентності) був лише на достатньому рівні. Або знання необхідних методико-технологічних прийомів роботи над музичним твором, що демонстрував студент (за характеристикою викладача з дисципліни «Курс виконавської майстерності), не було достатнім чином самостійно адаптовано до нового музичного матеріалу. На основі даного висновку та аналізу рівня самостійності (на етапі діагностування ціннісно-мотиваційного критерію) у процесі навчання студентів ми можемо припустити, що комплекс фахових компетентностей студентів сформований, переважно, завдяки успішному навчанню на попередніх курсах та ефективній взаємодії з викладачем, ніж їх

активному та цілеспрямованому саморозвитку. Це дає нам змогу відзначити певну кореляцію між результатами діагностики за першими та другим критеріями.

Останнім на цьому етапі методом діагностики ми визначили метод опитування, яке дало нам змогу оцінити рівень обізнаності студентів щодо змісту й концепції самопроектування фахового розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва (Додаток В). За допомогою опитування, проведеного зі студентами магістратури, ми отримали змогу виявити: інформованість й усвідомленість знань щодо діяльності самопроектування, алгоритму й логіки процедур самопроектування, специфіки фахового розвитку майбутніх викладачів музичного мистецтва, складових фахової підготовки, методів і технологій власного самовдосконалення в контексті діяльності як виконавця, викладача, дослідника.

Питання було побудовано таким чином, що студенти мали не тільки відповідати «так», «ні» або «частково», а ще й давати власні відповіді на запитання. При аналізі результатів даного опитування виявилось, що більшість студентів мають досить поверховий та мало усвідомлений рівень інформованості з означених питань. Їхні знання несистематизовані та неактуалізовані, адже, відповідаючи на запитання щодо розуміння означених понять, у 88% студентів переважала відповідь, що демонструвала лише часткове розуміння проблеми. При цьому навіть у разі позитивної відповіді на питання «Чи розумієте ви сутність поняття самопроектування?», студент магістратури засвідчував труднощі з наданням розгорнутої відповіді на означене запитання. Такий рівень інформованості свідчить про спонтанність і ситуативний прояв самопроектування фахового розвитку в студентів магістратури в процесі музичного навчання. Відповідно до недостатнього рівня усвідомлення знань щодо сутності, змісту й технології самопроектування фахового розвитку студенти магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах не мають можливості здійснювати означену діяльність на творчому й усвідомленому рівні. Це

зумовлює необхідність найшвидшого продуктивного рішення даної проблеми на початку формувального експерименту з метою усунення інформаційної перешкоди на шляху самопроектування фахового розвитку магістрантів.

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості когнітивно-організаційного критерію самопроектування фахового розвитку показано на рис. 2.2.

Рис. 2.2. Діагностика рівнів сформованості когнітивно-організаційного критерію



У першу чергу студентам було запропоновано самим оцінити власний рівень прояву креативності в процесі навчальної та практичної діяльності. Їм було запропоновано опитування з рядом припущень щодо прояву креативності протягом навчального процесу, згідно з якими вони мали себе оцінити від одного до чотирьох балів, де один – це відповідь «зовсім ні», два – «іноді», три – «часто», та чотири – «безперечно так» (Додаток Д).

Виявилося, що більшість студентів вважають креативність необхідною рисою сучасного викладача, яку бажано розвивати протягом всього життя. 83 % студентів повідомили, що відчувають погіршення емоційного стану, коли отримують стандартне завдання, що потребує репродуктивної та

стереотипної діяльності. Усі студенти позитивно оцінили припущення щодо відчуття задоволення від можливості проявити себе у творчій справі. 70 % студентів відмітили, що відчувають потребу не тільки у творчій діяльності, але й у відчутті захоплення творчою діяльністю власного оточення. Також 52% студентів вважають, що часто із задоволенням надають перевагу спонтанній художньо-творчій діяльності перед необхідною, але «за зразком» (репродуктивною). Такі висловлювання свідчать про високий рівень прояву потреби в магістрантів щодо реалізації креативного потенціалу, творчих здібностей. Студенти в більшості визнають самоцінність креативності в сучасному житті і вважають, що фахова діяльність викладача музичного мистецтва викликає більше зацікавленості, якщо вона пов'язана з креативністю, а не є стереотипною і репродуктивною - за зразком. Те ж саме стосується організації фахової підготовки в магістратурі. Слід відмітити, що всі студенти оцінили креативність як особистісну якість, що є необхідною і цікавою для фахівця в галузі музичного мистецтва.

Для більш об'єктивної оцінки ми запропонували студентам пройти тест особистісної креативності за О. Тунік, який дозволяє визначити креативність за параметрами: допитливість (потреба в здійсненні творчо-наукового пошуку в навчально-фаховій діяльності, вирішенні проблемних питань в контексті фахової підготовки в магістратурі), схильність до ризику (вирішення художньо-виконавських і методико-технологічних завдань в умовах, що потребують мобілізації, як-от: складання заліків та екзаменів, квазіпрофесійні ситуації тощо), складність (орієнтації на пізнання складних концептуальних проблем фахової підготовки, виконання ускладнених завдань, вибір складних рішень проблеми) та уява (здатність оперувати абстрактними формами, включаючи слухові еталони, володіння виконавським «передслиханням», здатність до сприйняття й образного змісту музичного мистецтва тощо) (Додаток Ж). Студенти відмічали припущення, які підходять їм найбільше, при цьому, за умовами тесту, важливо було не замислюватися, а відмічати те, що відразу відчувають. Результат тестування

виявив, що 64 % студентів володіють уявою, яка є розвиненою вище середнього рівня. Решта параметрів за оцінками відповідала середньому рівню, і низькому (12%). Схильність до ризику виявлена в 75 % опитуваних; щодо складності – її виявили 45 % опитаних.

Як бачимо, потреба в проявах креативності й усвідомлення цінності креативності в студентів вища, ніж реальний прояв особистісної креативності, але ми можемо припустити, що порівняння цих даних показує зону найближчого розвитку креативності магістрантів. Важливо відмітити, що діагностування креативності є складним багатовимірним процесом, результати якого часто є неоднозначними, унаслідок чого ми вважаємо за необхідне проаналізувати, як оцінюють викладачі прояв креативності студентів під час навчання, у процесі вербального й виконавського осягнення музичного твору. З метою цього використовувався метод дослідження – метод експертної оцінки на основі інтерв'ювання викладачів фахових дисциплін. Викладачі мали оцінити ступінь прояву креативного підходу студентів до навчання (у тому числі в процесі самостійної роботи), оригінальність і гнучкість мислення під час виконання навчально-фахових художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних завдань, самостійність прийняття фахових рішень; прояв мобільності, сформованість фантазії, уяви, асоціативного мислення під час «вибудовування» та інтерпретації концепції музичного твору; здатність до надання нестандартних відповідей і рішень у процесі фахової підготовки.

У результаті оцінювання студентів викладачами за трьома рівнями (високий, середній і початковий), було визначено (що має кореляцію з попередніми результатами діагностики за показниками креативно-операційного критерію), що 75 % студентів мають досить високий рівень розвитку уяви, але достатньо низький рівень самостійності та здатності до інноваційних, нестандартних підходів. Низький рівень самостійності, на нашу думку, можна пояснити тим, що студенти звикли у всьому покладатися на викладача, отримуючи від нього всі теоретичні та практичні знання,

поради («рецепти»), які йому необхідні в роботі над музичним твором, або в науковій роботі, або для підготовки до семінарів, що може стати причиною недостатнього рівня ініціативи щодо фахового саморозвитку. Це підтверджується і низьким рівнем схильності до ризику, яку можна визначити як потребу в постійному контролі викладача, з метою запобігання стресової ситуації. Це має також кореляцію з результатами опитуванням студентів, де 81 % студентів надають перевагу не самостійності фахового розвитку, а частковому або повному керівництву викладача.

Наступним методом діагностики ми визначили опитування студентів за показником сформованість образу фахового досконалого Я, зокрема утворення «Я – реальне» і «Я – ідеальне» (Додаток З). Студентам було запропоновано в одній колонці записати ступінь розвиненості наявних власних умінь у контексті обраного фаху, а в другій колонці листа записати всі уміння і якості, які вони прагнуть опанувати на високому рівні. У результаті було виявлено, що 78 % магістрантів першочергово в колонці «Я – ідеальне» вказали підвищення власної виконавської техніки. Решта компетентностей, якими прагнуть оволодіти студенти, висловлено або в неконкретній формі («хочу бути гарним викладачем фортепіано», «хочу розширити свій співацький діапазон»), або несистематизовано. Відповіді нечасто пов’язані між собою та лише у 20 % випадків відповідають специфіці обраного фаху. При цьому в колонці «Я – реальне» жоден із студентів не визначив більше семи пунктів, а вміння, які було перелічено, не виявили оригінальності думок або нестандартності підходу. Більшість студентів (73 %) визначили очевидні уміння, такі як: «умію грати на музичному інструменті», «умію акомпанувати солісту», «умію пояснювати ученику, як потрібно виконувати музичний твір» тощо. Таким чином, можна зробити припущення, що широке коло умінь і навичок, якими володіють, або мають володіти студенти, вони вартими уваги не вважають. Але ми розуміємо, що фаховий образ досконалого Я викладача мистецьких дисциплін складається з уявлень про себе реального та ідеального, і рівень того, наскільки цей образ

сформований, визначається через розуміння студентом його власних здібностей, умінь, можливостей, потреб та схильностей. Тобто, показник сформованості та оригінальності образу досконалого фахівця ми оцінюємо таким чином: 64 % отримали оцінку «задовільно» і 36 % - оцінку «добре». Близькі результати показали студенти, написавши, у якості діагностичного завдання, есе під назвою «Ідеальний учитель музичного мистецтва XXI століття» (Додаток К).

Останнім методом діагностики креативно-операційного критерію було обрано вивчення продуктів творчої діяльності, використання якого здійснювалось у навчанні з дисципліни «Ансамблеве музикування», зокрема у концертмейстерській діяльності і дисципліни «Історія фортепіанного виконавства». У межах діагностики студента магістратури щодо ансамблево-інтерпретаційної діяльності, за обмежений час студенти мали впоратися з певним переліком творчих завдань, серед яких були такі: створення варіацій на основі відомої музичної теми з академічного або сучасного репертуару в різних стилях і жанрах; перекладання фрагмента відомого музичного твору з академічного репертуару для двох виконавців (у чотири руки або для двох інструментів); гармонізація й обробка елементарної мелодії.

Володіння такими творчо-комбінаторними, композиційними компетенціями дозволяє більш усвідомлено осягати структуру музичного твору, прийоми розвитку музично-тематичного матеріалу, розвиває почуття форми.

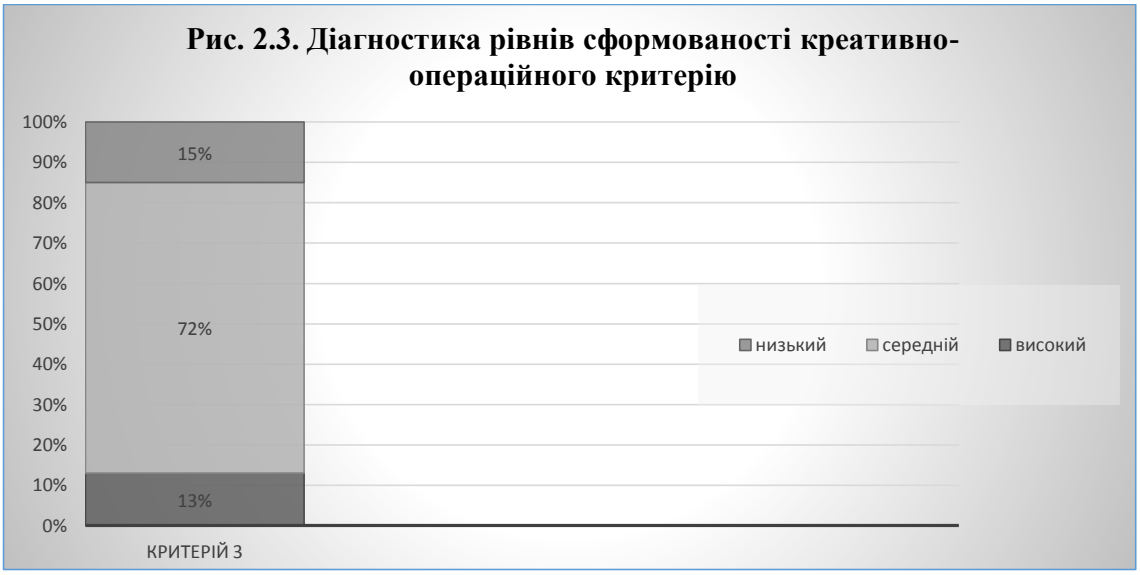
Зміст творчих діагностичних завдань у рамках дисципліни «Історія виконавства» (для магістрантів фортепіанної спеціалізації) полягав у здійсненні студентами магістратури творчого аналізу виконавських концепцій, драматургії, засобів виразності, стильової відповідності в процесі прослуховування інтерпретацій музичних творів у виконанні різних піаністів (як видатних виконавців, так і студентів). У процесі художньо-творчої бесіди з викладачами студенти демонстрували готовність (або її недостатній прояв) творчо й аргументовано обґрунтувати методико-виконавську інтерпретацію

музичного твору, що подобалась; здатність обґрунтувати виконавські проблеми (недоліки) студентів-виконавців.

Такі завдання дали змогу діагностувати студентів за такими показниками: розвиненість художньо-виконавської компетентності, здатність застосовувати на практиці здобуті знання, прояв креативності в процесі навчання, самостійність мислення. Діагностику за даними критеріями було проведено за методом художньо-експертної оцінки. У процесі діагностики було визначено, що 60 % студентів відчули, що, обмежений для них час ускладнив ситуацію виконання діагностичного завдання. Стресова ситуація, яка виникає за таких обставин, до яких не має часу підготуватися, викликала певне гальмування мислення більш ніж у половини студентів. Але швидкість мислення є одним з параметрів креативності й педагогічної діяльності взагалі. Негативним фактором впливу на результат, на нашу думку, було також те, що студенти хвилювалися з приводу оцінки їхніх здібностей. Однак, 15 % студентів впоралися із завданнями на високому рівні, а решта – на середньому. Низьку оцінку не отримав жодний студент.

На рис. 2.3. представлено узагальнені результати діагностики студентів магістратури відповідно до креативно-операційного критерію.

Рис. 2.3. Діагностика рівнів сформованості креативно-операційного критерію



Для виявлення рівня сформованості аналітично-прогностичного критерію ми, у першу чергу, проаналізували попередні опитування студентів у порівнянні з оцінками, отриманими в результаті бесід з викладачами,

творчих завдань та педагогічного спостереження. Метою такого порівняння було виявлення ступеня адекватності самооцінки студентів. Незважаючи на те, що всі студенти вважають власну професійну самооцінку адекватною, виявилося, що у 46 % випадків студенти дещо перебільшували власні можливості в порівнянні з оцінками ззовні. Однак, слід зауважити, що конструктивна та доречна самокритика щодо наявних проблем виявлена в 38% опитаних, що свідчить про достатньо адекватну самооцінку. 16% студентів водночас перебільшують рівень своїх невдач і проблем, що не відповідає реальному стану. Це пов'язано, на нашу думку, з недостатнім осмисленням критеріїв і показників, згідно з якими студенти мають оцінювати рівень розвиненості власних фахових компетентностей і фахових здобутків, та невисоким рівнем слухової фахової рефлексії під час здійснення художньо-виконавської, методико-технологічної й дослідницько-педагогічної діяльності. Здатність аналізувати та адекватно оцінювати художню інформацію, музичні здібності, виконавські проблеми як під час власного виконання, так і в педагогічному процесі є однією з головних умов ефективної та якісної фахової діяльності, та, відповідно, розвиток оціночних, рефлексивних умінь є необхідним етапом фахового розвитку.

Уміння аналізувати фахові здібності та прогнозувати результати й траєкторію подальшого навчання ми оцінювали за допомогою учнів-студентів (у процесі занять з асистентської педагогічної практики). Кожен магістрант під час діагностики мав прослухати виконання студентом одного музичного твору. Після прослуховування необхідно було оцінити фахові здібності студента, визначити складності, які виникли під час виконання, визначити основні й художньо-технічні проблеми та запропонувати на основі цього продуктивні методи, прийоми, засоби подальшої роботи над даним твором і шляхи розвитку фахових компетентностей студента.

Під час оцінювання студенти мали отримувати оцінки «відмінно», «добре» або «задовільно» за такими параметрами: адекватність оцінки учнівського виконання, відповідність аналізу фахових здібностей та вмінь

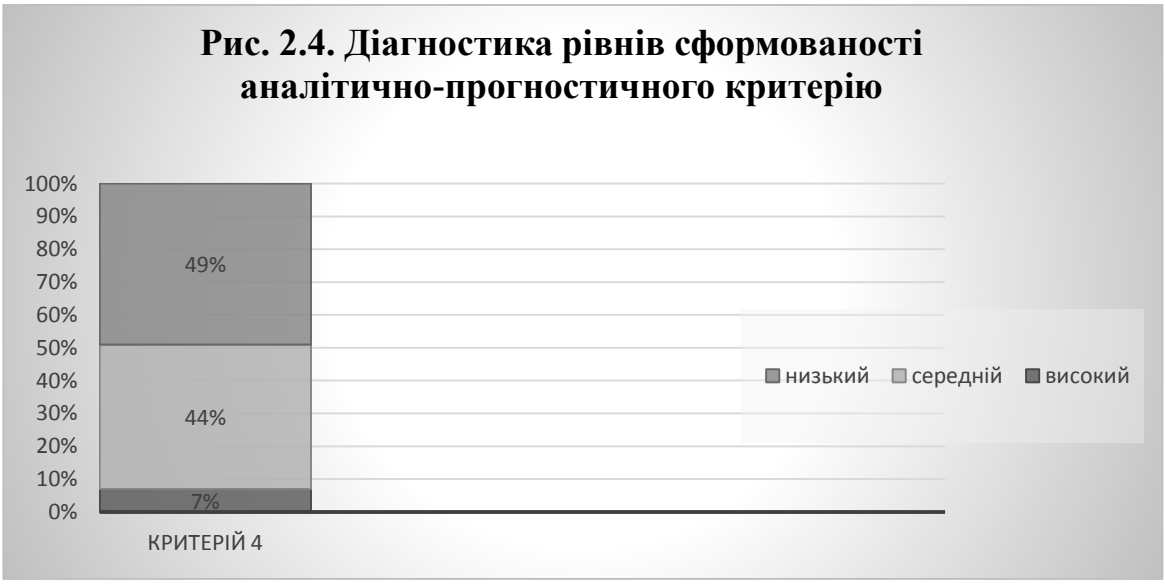
студента реальному стану, педагогічне бачення і самостійне визначення основних художньо-виконавських проблем в учня і шляхів їх подалання у подальшій роботі над музичним твором, спроможність добирати доцільні методи роботи. У результаті діагностики було виявлено, що оцінку «відмінно» не отримав жоден студент, що може свідчити про несистематизовані знання щодо критеріїв оцінки фахової діяльності, недостатній досвід, і, як наслідок, брак слухових уявлень, слухових еталонів у студентів магістратури. 73 % магістрантів упоралися із завданням на оцінку «добре». Їхні аналітичні та прогностичні уміння були досить точними, але бракувало конкретики, була наявна поверховість аналізу. Студенти, які отримали оцінку «задовільно» (27%), концентрувалися, перш за все, на текстових помилках виконавців, мало «помічали» виразність, експресивність змістовно-образного відтворення музичного твору, отже фіксували, переважно, суто формальні недоліки. Слід зазначити, що виникали певні ускладнення в процесі визначення методів подальшої роботи над твором, що свідчить, на нашу думку, про недостатність спроможності переносити власний досвід навчання і роботи над твором і застосовувати алгоритми цього процесу для роботи з учнем. Такі дані мають певну кореляцію з оцінюванням когнітивно-організаційного критерію, адже здатність застосовувати на практиці здобуті знання також у студентів на високому рівні не виявлена.

Для уточнення результатів діагностики сформованості аналітично-прогностичного критерію зі студентами було проведено педагогічну бесіду у контексті самодіагностики щодо власного рівня сформованості ключових фахових компетентностей. Дана діагностична процедура була спрямована на оцінювання студентами магістратури внутрішніх та зовнішніх факторів позитивного й негативного впливу, які допомагають або заважають у досягненні мети – фахового розвитку. Результати діагностики виявили, що 100% студентів оцінюють позитивно необхідність самопізнання, але лише 34% студентів визнали, що приділяють особливу увагу та виділяють окремий

час для рефлексії щодо власної фахової діяльності, пояснюючи це браком часу і звичкою орієнтації і опори на оцінку викладача, як обов'язкової і більш професійної. 74% студентів прогнозують власні майбутні професійні успіхи як дуже високі, але більшість таких студентів визнають, що самостійному плануванню фахового розвитку ніколи не приділяли уваги. 66% опитуваних магістрантів, навіть визнали, що ніколи не думали про самопроектування фахового розвитку, «покладаючись» на викладача, і не замислювались про потребу свідомого самостійного планування розвитку фахової компетентності.

Таким чином, можна зробити висновок, що, незважаючи на достатньо адекватну самооцінку у переважної кількості студентів, показники аналітично-прогностичного критерію студентів розвинуті на невисокому рівні. Результати діагностики рівнів сформованості аналітично-прогностичного критерію відображені на рис. 2.4.

Рис. 2.4. Діагностика рівнів сформованості аналітично-прогностичного критерію



На основі діагностики вищевказаних критеріїв оцінки та їх показників, ми визначили три рівні самопроектування фахового розвитку в магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання: *суб'єктно-творчий, усвідомлено-пошуковий і спонтанно-ситуативний.*

Суб'єктно-творчий рівень самопроектування фахового розвитку приймається як високий. Студент магістратури на даному рівні розуміє й

усвідомлює феномен самопроектування, здатний до концептуального обґрунтування діяльності самопроектування, добирає і використовує ефективні методи самопроектування, готовий проектувати власний фаховий саморозвиток на основі сформованого індивідуального образу досконалого фахівця, використовувати оригінальні методи в процесі музично-педагогічної діяльності. На даному рівні проект фахового саморозвитку студента, центральною ланкою якого є побудування проекту – образу ідеального фахівця і наближення до нього, оцінюється як індивідуальний і творчий продукт.

Усвідомлено-пошуковий рівень – середній, проявляється через розуміння значущості фахового саморозвитку, але при недостатньому усвідомленні рівня відповідальності за власний саморозвиток у процесі навчання. Магістрант на даному рівні усвідомлює, що можна планувати траєкторію власного фахового саморозвитку, але брак інформованості щодо алгоритму діяльності самопроектування створює перешкоди й дезорієнтує студента. Для цього рівня характерно планування власного саморозвитку, але проявляється недостатньо виражений індивідуально-творчий характер, і план позитивних змін щодо удосконалення ключових фахових компетентностей не оформлюється в конкретний проект. Студент здатний достатньо адекватно оцінити себе, власні дії, але йому бракує виконавської, зокрема слухової рефлексії; він утруднюється з будуванням індивідуального образу «фахового досконалого Я», з прогнозом власної траєкторії подальшого фахового саморозвитку.

Спонтанно-ситуативний рівень визначається як початковий. На даному рівні розуміння сутності самопроектування фахового розвитку не ґрунтується на системних знаннях, реалізується «за натхненням» та на умовах певного збігу обставин, виступає у формі прагнень і ситуативних рішень. Образ досконалого фахівця не конкретизується, перебуває на фантазійному плані і слабо поєднується з об’єктивною оцінкою власних здібностей, можливостей і потреб. Виконавська, зокрема слухова рефлексія

розвинута недостатньо, магістранту бракує самостійності щодо оцінки якості власної виконавської та педагогічної діяльності, і він потребує постійного керівництва з боку викладача позитивними змінами у навчально-фаховій діяльності.

Загалом, констатувальний експеримент виявив, що самопроектування фахового розвитку в більшості студентів магістратури в процесі музичного навчання відбувається на усвідомлено-пошуковому рівні, а найменша кількість студентів продемонструвала суб'єктно-творчий рівень самопроектування фахового розвитку. Отримані результати представлені на рис. 2.5.

Рис. 2.5. Діагностика рівнів самопроектування фахового розвитку



Результати констатувального експерименту і їх узагальнення дали змогу визначити, що самопроектування фахового розвитку студентів у магістратурі пов'язане з певними труднощами. Як було виявлено, найбільш розвиненими є показники ціннісно-мотиваційного критерію, який дає змогу окреслити зону найближчого розвитку умінь самопроектування, що повинно стати запорукою фахового розвитку магістранта. Найбільші ускладнення викликає уміння аналізувати власну фахову діяльність і прогнозувати її результат, що було визначено протягом діагностування студентів за показниками аналітично-прогностичного критерію. Така тенденція

вважається дуже стійкою, що можна пояснити тим, що на всіх етапах навчання студент покладається на зовнішнє оцінювання й планування викладачем його розвитку, відповідно до навчальних програм.

Більш позитивною виявилися результати діагностики показників студентів магістратури за креативно-операційним критерієм. Значно нижче, як виявлено, розвинута здатність до застосування знань при вирішенні фахових завдань та спроможність добирати оптимальні й індивідуальні траєкторії розвитку й саморозвитку. Це виявляється в невисокому рівні сформованості рефлексії, самоконтролю та недостатньої усвідомленості студентами відповідальності за власний фаховий розвиток, у недостатній самостійності й потребі в постійному контролі з боку викладача. Студенти вважають, що самоорганізація й самоконтроль є важливими рисами, необхідними для успішного самопроектування фахового розвитку, але визнають, що без керівництва у них виникають певні труднощі з плануванням власного саморозвитку.

Високий відсоток прояву показників на спонтанно-ситуативному рівні самопроектування і досить невеликий відсоток прояву показників на суб'єктно-творчому рівні зумовлюється, на наш погляд, браком обізнаності студентів щодо переваг та алгоритмів самопроектування; певними суперечностями між орієнтацію навчального простору на саморозвиток і самостійність та недостатньою підготовленістю студентів до самостійної фахової діяльності у зв'язку з браком потреби брати на себе відповідальність за результати власної діяльності; недостатньою конкретизацію студентами магістратури власних навчально-фахових стратегій та недостатньою сформованістю персоніфікованого образу фахового досконалого Я; вірою студентів у те, що фаховий розвиток у процесі навчання в магістратурі має достатню кореляцію з успішністю в подальшій фаховій діяльності.

Вище висловлене підтверджує визначені суперечності між необхідністю модернізації системи підготовки студентів магістратури, як якісно нового етапу їх навчання, і браком впровадження інноваційних

технологій у процес фахової підготовки магістрів музичного мистецтва; між значущістю проектних технологій для перманентного фахового самовдосконалення майбутніх фахівців і недостатньою розробленістю організаційно-методичної системи забезпечення впровадження проектних технологій у навчальний процес; між необхідністю проектування індивідуальних траєкторій досягнення образу досконалого фахівця у процесі музичного навчання і недостатньою сформованістю суб'єктно-ціннісних позицій студентів магістратури щодо фахового саморозвитку і самовдосконалення; та зумовлює необхідність впровадження в процес фахової підготовки авторської, спеціально розробленої методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури зі спеціальності «Музичне мистецтво*» у педагогічних університетах.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання

Діяльність самопроектування передбачає формування активної суб'єктно-діяльнісної позиції студента. Наявність суб'єктної позиції щодо усвідомлення власної відповідальності за процеси розвитку себе як фахівця дають студентові змогу впливати на перебіг навчально-фахового процесу, у результаті чого виникає налаштованість на самовдосконалення, а знання, здобуті під поштовхом власної ініціативи, лягають в основу його світогляду. Самопроектування фахового розвитку дає майбутньому фахівцю змогу регулювати весь комплекс власних навчально-фахових дій у процесі фахової підготовки, за умови того, що він опанує алгоритм самопроектування фахового розвитку, який стане універсальним інструментом розвитку й самовдосконалення майбутнього фахівця.

Методика самопроектування фахового розвитку, розроблена і пропонується для впровадження у процес музичного навчання студентів

магістратури, налаштована на актуалізацію мотивації до саморозвитку майбутніх фахівців, на формування й будування індивідуальних траєкторій досягнення образу досконалого фахівця – виконавця, викладача, дослідника. Це відбувається через реалізацію суб'єктних відносин, через створення атмосфери співтворчості в процесі художньо-педагогічної взаємодії, через поглиблення ключових фахових компетентностей, необхідних для здійснення художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної діяльності, через розкриття й розвиток студентом магістратури власного фахового потенціалу.

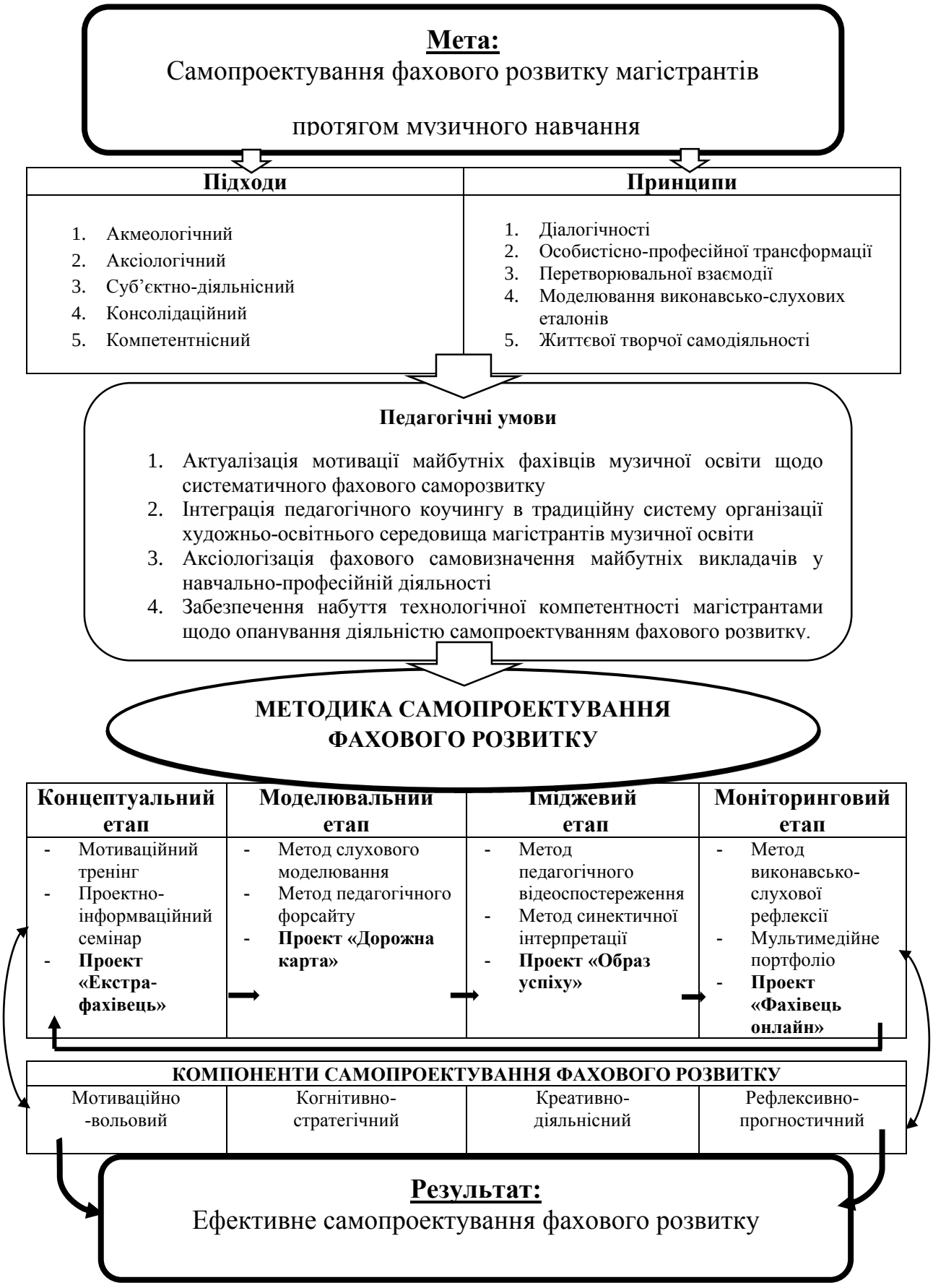
Зміст методики самопроектування фахового розвитку відображено організаційно-методичної моделі самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання в педагогічних університетах (Рис. 3., Стр. 141.)

З метою апробації розробленої методики самопроектування фахового розвитку нами було здійснено формувальний експеримент.

Формувальний експеримент у контексті нашого дослідження ми розглядаємо як етап експериментальної перевірки запропонованої методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Формувальний експеримент супроводжувався впровадженням запропонованих педагогічних умов і принципів організації навчального процесу через спеціально розроблену систему методичного як комплексу методів і заходів, спрямованих на певні позитивні особистісні перетворення майбутніх викладачів музичного мистецтва з метою оптимізації їх фахової підготовки та на ефективне здійснення студентами магістратури в процесі музичного навчання самопроектування власного фахового розвитку, що передбачало формування таких структурних компонентів означеної діяльності, як-от: мотиваційно-вольовий, когнітивно-стратегічний, креативно-діяльнісний, релексивно-прогностичний.

Рис. 3.

Організаційно-методична модель самопроектування фахового розвитку



Завданнями формувального експерименту ми визначили:

- упровадження експериментальної методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процес фахової підготовки;
- здійснення порівняльного аналізу кількісних і якісних показників, отриманих під час діагностичних зрізів в контрольній і експериментальній групах магістрантів;
- проведення якісного аналізу дієвості впровадження запропонованої експериментальної методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музично-педагогічного навчання.

Під час формувального експерименту було порівняно дві системи навчання в реальних умовах магістерської підготовки за спеціальністю Музичне мистецтво*: за традиційною системою (яка не є спеціально орієнтованою на самопроектування фахового розвитку), і системою експериментального навчання (яка передбачала наявність логічної послідовності етапів, методичного супроводу навчання, опосередкованого педагогічними умовами, уведення яких забезпечувало ефективність самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання).

Формувальний експеримент здійснювався на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у 2014-2015 навчальному році. Для участі у формувальному експерименті ми обрали 80 магістрантів. яких розподілили на дві групи – експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Чисельність учасників у групах дорівнювала 40 магістрантам у кожній з них. Ураховуючи обмежений контингент студентів, що навчаються в магістратурі за спеціальністю Музичне мистецтво*, для участі в контрольній групі ми робили вибірку з числа магістрантів, що навчалися в магістратурі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського і брали участь у констатувальному експерименті у 2013-2014 навчальному році.

Результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку студентів ЕГ та КГ до початку експерименту подано у таблицях 3.1., 3.2., 3.3., на рис. 4.1 і в діагностичній таблиці (Додаток М).

Узагальнені результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів ЕГ в процесі музичного навчання
(перший зріз)

Таблиця 3.1.

Експериментальна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісно-мотиваційний	10 (25%)	22 (55%)	8 (20%)
2	Когнітивно-організаційний	16 (40%)	20 (50%)	4 (10%)
3	Креативно-операційний	8 (20%)	26 (65%)	6 (15%)
4	Аналітично-прогностичний	18 (45%)	16 (40%)	6 (15%)
		Рівень самопроектування фахового розвитку		
		Спонтанно-ситуативний	Усвідомлено-пошуковий	Суб'єктно-творчий
5	Середній показник самопроектування	32,5 %	52,5%	14 %

Узагальнені результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури КГ в процесі музичного навчання
(перший зріз)

Таблиця 3.2.

Контрольна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісно-мотиваційний	14 (35%)	20 (50%)	6 (15%)
2	Когнітивно-організаційний	16 (40%)	16 (40%)	8 (20%)
3	Креативно-операційний	6 (15%)	30 (75%)	4 (10%)
4	Аналітично-прогностичний	18 (45%)	16 (40%)	6 (15%)
		Рівень самопроектування фахового розвитку		
		Спонтанно-ситуативний	Усвідомлено-пошуковий	Суб'єктно-творчий
5	Середній показник самопроектування	33,75 %	51,25 %	15 %

Узагальнені результати за коефіцієнтами самопроектування фахового розвитку запропоновані в таблиці 3.3.

Коефіцієнти самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання
(перший зріз)

Таблиця 3.3.

Групи	Ціннісно-мотиваційний критерій	Когнітивно-організаційний критерій	Креативно-операційний критерій	Аналітично-прогностичний критерій	Загальний рівень самопроектування
ЕГ	2,62	1,12	2,13	0,73	1,65
КГ	2,71	1,2	2,21	0,81	1,73

Порівняння рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у контрольній та експериментальній групах подано на рисунку 4.1.

Рис. 4.1. Рівні самопроектування фахового розвитку магістрантів ЕГ та КГ (перший зріз)



У результаті порівняльного аналізу кількісних показників, отриманих в результаті першого діагностичного зрізу в контрольній та експериментальній групах, ми з’ясували, що на початку формувального експерименту студенти мали приблизно однаковий рівень самопроектування фахового розвитку як у контрольній, так і в експериментальній групах. Це дало змогу в подальшій

роботі проаналізувати динаміку розвитку структурних компонентів досліджуваного феномену в студентів протягом навчання в магістратурі педагогічного університету.

Навчання студентів експериментальної групи самопроектуванню фахового розвитку відбувалося протягом формувального експерименту як активний процес творчої взаємодії між суб'єктами фахової підготовки в художньо-освітньому просторі на основі підтримки впровадження інноваційних педагогічних технологій та спрямованої психологічної й методичної підтримки. Протягом навчального року проводилися заняття в експериментальному режимі в рамках фахових дисциплін «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у вищій школі» «Історія виконавства», «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування» і асистентської педагогічної практики. Методика самопроектування фахового розвитку являє собою послідовність навчальних і розвиваючий заходів у процесі групової та індивідуальної роботи студентів.

Метою методики самопроектування фахового розвитку ми визначили: формування здатності магістрантів до ефекивного планування позитивних фахових змін шляхом надання ним універсального алгоритму самопроектування фахового розвитку на основі узагальнення досвіду щодо сутності і структури феномена самопроектування, використання якого сприятиме активізації процесу саморозвитку, формуванню всіх структурних компонентів самопроектування фахового розвитку, підвищенню ефективності фахової підготовки, гармонійному і спланованому переходу до активної суб'єктної позиції успішного фахівця.

Відповідно до мети програми, ми визначили її завдання:

- сприяти закріпленню позитивної мотиваційної установки студентів до фахового саморозвитку;

- підтримувати (психологічно й методично) процес опанування – опрацювання студентами знань з проблем самопроектування фахового розвитку;

- надати студентам інструментарій для формування адекватної оцінки й самооцінки ключових фахових компетентностей;

- консультувати магістрантів з питань побудови індивідуальної траєкторії фахового розвитку та визначення шляхів її реалізації;

- стимулювати ініціативність студентів щодо самопроектування фахового розвитку (у процесі всього терміну навчання).

Як було визначено в попередньому розділі, найбільш впливовими щодо ефективності самопроектування фахового розвитку є такі підходи: акмеологічний, аксіологічний, суб'єктно-діяльнісний, консолідаційний і компетентнісний. На основі кожного з цих підходів, а також взаємопов'язаних принципів (діалогічності, особистісно-професійної трансформації, перетворювальної взаємодії; моделюванні виконавсько-слухових еталонів, життєвої творчої самодіяльності) ми обирали методи й технології, які було використано в методиці самопроектування фахового розвитку.

Методика самопроектування фахового розвитку будується на проходженні студентами магістратури в процесі музичного навчання низки етапів, зумовлених етапністю феномена самопроектування фахового розвитку. Це етапи такі: концептуальний, моделювальний, іміджевий, моніторинговий. Означені етапи розглядаються як система послідовних дій, кожна з яких націлена на вирішення певних завдань та складається з певних кроків у напрямку досягнення мети самопроектування. Кожен з означених етапів, підходів і принципів спрямований на комплексну, цілісну або диференційовану реалізацію педагогічних умов, виокремлених у другому розділі: актуалізацію мотивації майбутніх фахівців музичної освіти щодо систематичного фахового саморозвитку; інтеграцію педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти; аксіологізацію фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-фаховій діяльності; забезпечення набуття

технологічної компетентності магістрантами щодо діяльності самопроектування фахового розвитку.

Метою концептуального етапу ми визначили: актуалізацію суб'єктно-ціннісного ставлення магістрантів до самопроектування фахового розвитку через усвідомлення ними власної відповідальності за становлення себе як досконалого фахівця – виконавця, викладача, дослідника, формування обізнаності магістрантів щодо аспектів діяльності самопроетування фахового розвитку. Відповідно до мети, на першому етапі передбачалося розв'язання таких завдань:

- активізація мотиваційної сфери студентів магістратури щодо фахового саморозвитку;
- формування в магістрантів базових знань щодо проектної діяльності, феномену самості, сутності самопроцесів, образу фахового Я і особливостей фахового розвитку;
- інформування студентів щодо концепції і алгоритму самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання в педагогічних університетах;
- організація проведення студентами самодіагностики з метою встановлення ними власного рівня сформованості ключових фахових компетентностей.

Навчання студентів магістратури самопроектуванню фахового розвитку потребує впровадження специфічної форми навчання, яка характеризуються спрямованістю на розвиток компонентів самопроектування фахового розвитку та забезпечує активізацію особистісного і фахового саморозвитку майбутнього викладача музичного мистецтва на ґрунті розвитку і поглиблення ключових фахових компетентностей.

Кожен з чотирьох етапів експериментальної методики будується таким чином, що за допомогою запропонованих автором методів і форм роботи в межах дисциплін фахової підготовки і позааудиторних самостійних занять,

студенти магістратури будуть готувати проекти, презентація яких стане результатом кожного з етапів. Кожен із таких проектів буде, з одного боку, налаштований на формування, поглиблення і систематизацію ключових фахових компетентностей студента, тобто забезпечувати його фаховий розвиток, а з іншого – сприяти опануванню студентами алгоритмом і технологією самопроектування фахового розвитку, а також розвитку умінь і здібностей, які є компонентами означеного феномена. Створення проекту є таким видом творчої діяльності, яка дозволяє конкретизувати у вигляді моделі уявний результат і чітко та спланово виконувати дії, необхідні від формування ідеї до досягнення мети-результату.

В основі проектної діяльності є формування здатності студентів самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати отримані в процесі фахової підготовки знання на практиці, ініціативно і творчо навчатися та виконувати фахову діяльність. Ефективність проектних технологій підтверджена багатьма науковцями у різних галузях (І. Бех, І Зязюн, В. Сластьонін, Є. Полат, К. Роджерс та ін.), і доцільність його використання в експериментальній методиці визначається тим, що діяльність самопроектування є одним з видів проектної діяльності, і, відповідно, у процесі підготовки проектів студент отримує та закріплює на практиці знання й навички, необхідні як для проектування, так і самопроектування.

Протягом експериментальної роботи доцільним виявилося використання методу групової роботи – коуч-сесії, яка проводилася зі студентами (30 хвилин один раз на тиждень, у рамках занять з дисципліни «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у вищій школі»). Коуч-сесія (або коучингова сесія) є періодичною, запланованою і структурованою формою спілкування з реципієнтами, якими в даному випадку є студенти магістратури експериментальної групи. Метою такої форми роботи було здійснення навчального менеджменту, націленого на стимулювання активності, відповідальності і творчої ініціативи учасників експерименту щодо планування досягнення образу досконалого фахівця в галузі музичної

освіти. Регулярні коуч-сесії протягом навчального року були покликані актуалізувати суб'єктну позицію студентів магістратури в контексті їхнього фахового саморозвитку і самовдосконалення, яка стане запорукою здатності робити правильний вибір, визначаючи оптимальні траєкторії планування власного фахового саморозвитку. Адже такий усвідомлений вибір ефективних фахових траєкторій стимулює дієву активність майбутнього фахівця і, відповідно, сприяє підвищенню результативності самопроектуванню фахового розвитку.

Під час коуч-сесії вирішувалися такі проблеми: коректне й об'єктивне формулювання цілей фахової підготовки (становлення магістранта як успішного фахівця в галузі виконавської, викладацької або дослідницької діяльності, реалізація творчо-фахового потенціалу студента магістратури, формування універсального, мобільного креативного професіонала тощо); аналіз плану дій по досягненню мети фахового розвитку (розвиток та поширення ключових фахових компетентностей майбутнього фахівця – окремих або в комплексі, визначення напрямків фахового розвитку відповідно до бажаного образу досконалого фахівця, усвідомлення магістрантом власного комплексу фахових переваг та недоліків у їх неповторному поєднанні); методичне забезпечення самопроектування фахового розвитку (впровадження інноваційних форм і методів групової, індивідуальної і самостійної роботи, надання студентам необхідної інформації або посилань на неї, рекомендацій і методичних матеріалів); шляхи подолання труднощів у процесі фахової підготовки (психологічна підтримка, активізація мотивації успішності магістрантів, індивідуальні бесіди-консультації за запитом студента); розв'язання поточних питань.

Першим на концептуальному етапі методики самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання було впроваджено *мотиваційний тренінг.* Мотиваційний тренінг є одним з найпопулярніших видів колективних тренінгових заходів, адже проблема активізації мотивації до діяльності є поширеною й актуальною у всіх галузях. Мотивація заснована

на суб'єктно-ціннісних позиціях майбутнього викладача музичного мистецтва є активізуючим фактором його саморозвитку й самовдосконалення як успішного фахівця. Мотиваційний тренінг був покликаний мобілізувати студентів магістратури на активну, багатовекторну і творчу діяльність самопроектування фахового розвитку, актуалізувавши у них потребу у фаховому самовдосконаленні.

Мотиваційний тренінг, проведений у межах заняття з дисципліни «Історія виконавства», був спрямований на конкретизацію магістрантами якостей досконалого фахівця, які вони вважають необхідними для високоефективного виконання художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної діяльності. Мотиваційний тренінг дозволив звернути увагу магістрантів на зміст фахового розвитку на конкретних прикладах видатних фахівців у галузі музичного мистецтва й музичної освіти, завдяки чому активізувати власні зовнішні і внутрішні мотиви фахових досягнень у процесі колективної творчої взаємодії в атмосфері успіху.

Першим етапом мотиваційного тренінгу була дискусія як форма емоційного стимулювання студентів, протягом якої коуч-педагог з використанням мультимедійних матеріалів демонстрував яскраві приклади успішності відомих фахівців музичного мистецтва й освіти (фрагменти записів уроків О. Гнесіної, Г. Нейгауза, Є.Тімакіна, М. Юдіної, фрагменти аудіо і відеозаписів концертних виступів піаністів Б. Березовського, Е. Гілєльса, В. Горовіца, Є. Кісіна, Д. Мацуєва, А. Мікеланджелі, С. Рихтера,). Важливим завданням коучу було створити позитивну емоційну атмосферу на засадах принципу діалогічності. Демонстрація аудіо- та відеозаписів була покликана посилити емоційну зацікавленість магістрантів досягненням вершин фахового успіху, обмін думками щодо критеріїв та показників образу досконалого фахівця. На початку тренінгу магістранти поводилися дуже стримано, слухаючи викладача. Однак надихаючі приклади видатних фахівців і психологічно

комфортна атмосфера, зумовлена безоцінним ставленням коучу до висловів і коментарів магістрантів, підтримкою висловлених думок, сприяли тому, що останні почали активно вступати в дискусію. У межах мотиваційного тренінгу при колективному обговоренні було визначено перелік об'єктивних (вимоги суспільства до фахівця в галузі музичної освіти, індивідуальні фахові й особистісні особливості кожного магістранта, вимоги навчально-фахового середовища) і суб'єктивних (особистісне бажання самовдосконалюватись, розвиватися, брати на себе відповідальність за позитивні зміни в контексті обраного фаху) мотивів самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання.

На другому етапі до дискусії було включено елементи *методу психодрами,* який ґрунтується на засадах рольової ігри. Перед проведенням тренінгу магістрантам, що висловили бажання, було надано завдання обрати персони успішних на їхній погляд фахівців – виконавців, педагогів, композиторів або науковців в галузі музичної освіти. Завданням студентів було проаналізувати шлях, яким означені персони йшли до успіху.

Студентам було запропоновано виконати роль обраного їхнього успішного фахівця, стисло та цікаво розказати про його фахово-творчий шлях від першої особи, відповісти на питання інших учасників групи. Така творчо-дослідницька діяльність була спрямована на поглиблення музикознавчо-пошукової та комунікативно-фасилітативної компетентностей студентів магістратури та дала позитивні результати щодо посилення позитивної мотиваційної установки студентів на фаховий розвиток завдяки: особистісному суб'єктивному осмисленню шляху та результатів фахових досягнень в галузі музичного мистецтва; активному рольовому включенню студентів у процес проведення заняття; усвідомленню студентами цінності фахової компетентності в галузі музичного мистецтва і важливості фахового саморозвитку в даному контексті, актуалізації рефлексії магістрантом себе в образі досконалого фахівця.

У результаті мотиваційного тренінгу, у якості зворотного зв'язку, студентам було запропоновано висловити основні ідеї, які надихатимуть їх на фаховий саморозвиток. Серед них найбільше поширення отримали такі: «Кожен має ресурс для досягнення індивідуального образу досконалого фахівця – як виконавець, викладач, дослідник»; «Тільки я відповідаю за свій фаховий образ і за творчі позитивні зміни в ньому», «Починати проектувати фаховий розвиток необхідно у процесі навчання». Отже, мотиваційний тренінг виявився доцільним методом актуалізації особистісної потреби магістрантів у фаховому саморозвитку, усвідомлення ними власної відповідальності за просування в художньо-педагогічному середовищі і збільшення власних фахових здобутків.

Самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання є складною багатовекторною діяльністю, ефективність якої залежить безпосередньо від усвідомленості і сформованості системи знань щодо сутності й змісту самопроектування позитивних фахових змін. Ураховуючи необхідність формування самостійності і відповідальності студентів за власний саморозвиток, у межах заняття з дисципліни «Теорія і методика викладання музично-виконавських дисциплін у вищій школі» було проведено *проектно-інформаційний семінар* «Самопроектування фахового розвитку майбутнього викладача музичного мистецтва». Студентів було поділено на чотири контактні групи, і кожній групі було надано одну із складових тем для виконання міні-проекту: «Сутність й алгоритм діяльності самопроектування», «Фаховий розвитку викладача музичного мистецтва» «Образ фахового досконалого Я», «Саморозвиток – запорука успішності». У кожній групі був обраний лідер, який визначив, який аспект обраної теми готується доповідати кожний учасник групи, хто з учасників відповідає за які функції (презентація, наочні приклади тощо). Важливого значення набуває усвідомлення кожним магістрантом, що він несе відповідальність за інформованість усіх студентів експериментальної групи стосовно конкретного питання і що ніхто не може продублювати його тему.

У процесі проектно-інформаційного семінару використовувались такі форми педагогічної взаємодії, як «круглий стіл», «конференція», «симпозіум», «презентація», що мають елементи інтерактивної взаємодії і, відповідно, стимулюють магістрантів до обміну думками, дебатів, що активізує навички самостійного мислення, сприяє розвитку аналітичних навичок, комунікативних умінь.

Продуктивним моментом даного методу стало те, що семінар, протягом якого студенти презентували підготовлені матеріали за визначеними темами і обговорювали означені питання з викладачем, було записано на відео з метою подальшого аналізу й рефлексії, а також фіксації необхідної інформації.

Результатом проектно-інформаційного семінару виявилось: визначення змісту фахового розвитку як процесу продуктивних позитивних змін у художньо-виконавській, методико-технологічній і дослідницько-педагогічній діяльності магістранта в процесі музичного навчання, з'ясування сутності та алгоритму діяльності самопроектування в контексті підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва, актуалізація суб'єктної позиції щодо діяльності самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, роз'яснення складових досконалого фахового образу викладача музичного мистецтва як реального, так й ідеального, формування досвіду здійснення проектної діяльності в групі і перевірка елементів алгоритму проектування на практиці (формулювання задуму, планування, реалізація задуму, оцінка й корекція).

У контексті концептуального етапу самопроектування фахового розвитку, у межах проведення занять у формі коуч-сесії студентам магістратури експериментальної групи було запропоновано діагностичний експрес-метод *«Декартові координати»*, спрямований на визначення й чітке формулювання мети майбутньої діяльності, а також визначення факторів, що впливатимуть на її успішність. За умовами проведення даної техніки студенти в дискусії сформулювали намір, який зумовлює подальші дії – «Я

створюю проект власного фахового розвитку». Визначивши намір, студенти мали заповнити чотири квадрати, що розташовані за системою координат (ще їх називають"картезіанські квадрати"). У кожному квадраті було одне з перелічених нижче питань: «Що я отримаю, якщо зроблю це?» «Що я втрачу, якщо зроблю це?» « Що я отримаю, якщо не зроблю це?» «Що я втрачу, якщо не зроблю це?»

Перед початком роботи коуч-педагог зазначив, що, відповідаючи на запитання, важливо уникати копіювання відповідей, не переносити їх з однієї графи в іншу. Незважаючи на несхожість питань, вони висвітлюють різні фокуси уваги і відповіді будуть різними. Деякі відповіді можуть повторюватися, але чим більшою буде різниця кута зору – тим краще. Разом з тим, магістрантам було запропоновано намагатися не оцінювати відповіді в процесі їх написання, з метою уникнення заміни правдивих відповідей соціально значущими.

Суттєвим в перебігу даного методу виявилось те, що магістранти, маючи вже уявлення про концепцію самопроектування фахового розвитку, отримали змогу визначити, які суб'єктивні результати чекають їх після впровадження у свою фахову підготовку діяльності самопроектування фахового розвитку. Магістрантам було не складно відповісти на запитання «Що я отримаю, якщо зроблю це?», вони перелічували переваги, які надає самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання в магістратурі, які вони усвідомили завдяки попереднім методам, визначали, яких зможуть досягти успіхів у якості досконалого фахівця – виконавця-викладача, дослідника. Відповіді на запитання «Що я втрачу, якщо зроблю це?», «Що я отримаю, якщо не зроблю це?» дозволили студентам усвідомити, що, почавши проектувати власний фаховий розвиток, вони мають перейти від звичної системи навчання до експериментальної, що потребує від них підвищення самостійності, відповідальності, а, відповідно, для деяких студентів це може бути виходом за зону психологічного комфорту. Адже в процесі діагностики було визначено, що значна кількість магістрантів

визнають потребу в постійному керівництві з боку викладацького складу. Таким чином, завдяки даному методу студенти отримали змогу оцінити власні суб'єктивні чинники самопроектування фахового розвитку, що справило позитивний вплив на усвідомлення ними особистісної потреби у фаховому самовдосконаленні.

У якості ще одного діагностично-мотивуючого методу магістрантами було проведено SWOT-аналіз індивідуальних перспектив самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання. Метою даного методу було визначення і фіксація на спеціально підготовлених картах (Додаток Л) кожним магістрантом власних фахових переваг (сформованих компетентностей, фахових здобутків, особистісно-фахових якостей), слабостей – власних фахових проблем-недоліків (брак художньо-комунікативного досвіду, недостатньо розвинутих певних компетентностей, особистісних якостей - недостатньо розвинуті здібності, зокрема мнемічні, аналітичні, брак емоційності, артистичності, наполегливості, тобто такі, що негативно впливають на становлення магістранта як досконалого фахівця), можливостей (можливість опанувати необхідну компетентність у процесі навчально-фахової діяльності в магістратурі, наявність асистентської педагогічної практики в системі фахової підготовки магістрів музичної освіти як засобу набуття фахового досвіду) та перешкод (брак можливостей працевлаштування за бажаним видом фахової діяльності, брак вільного часу щодо інтеграції інноваційних технологій самопроектування фахового розвитку у власну систему самостійних занять.

Рефлексивна діяльність у колективі щодо результатів проведеного *SWOT-аналізу* дозволила магістрантам усвідомити, що «ідеальних» фахових портретів у період магістерської підготовки немає, що кожна карта, як і кожний фаховий образ майбутнього викладача музичного мистецтва, є неповторним й індивідуальним ансамблем його характеристик. Так, магістрант має достатньо високий рівень сформованості художньо-виконавської компетентності, але недостатньо розвинуті методико-

технологічні компетентності щодо наявності художньо-комунікативного досвіду, зокрема у галузі музичного навчанняч учнів, що в майбутньому може знижувати його фахову успішність. В іншого студента спостерігались достатньо сформовані фахові компетентності, зокрема художньо-виконавські та методико-технологічні, але виявився брак самостійності і відповідальності за власний фаховий розвиток. Поряд з розвиненістю методико-технологічних компетентностей, зокрема вмінь добирати доцільні виконавські прийоми в опрацюванні музичних творів з учнями, магістранти зазнавали труднощі у визначенні і виразному втіленні музичної драматургії твору тощо. У результаті використання даного методу магістрант складає наочну карту, яка допоможе йому протягом навчання в магістратурі виробити власну навчальну стратегію.

SWOT-аналіз започаткував проведення самодіагностики студентів магістратури власних фахових якостей, здібностей, компетентностей з метою подальшого моделювання образу досконалого фахового Я. Результат самодіагностики на концептуальному етапі виявився, за визначенням магістрантів, певним «відправним пунктом» діяльності самопроектування фахового розвитку в напрямку мети – досягнення індивідуального образу досконалого фахівця та дав магістрантам елементи технології діагностики фахових здібностей і здобутків, які необхідні в контексті асистентської педагогічної практики і подальшої фахової діяльності. Здійснення самодіагностики було також продуктивним щодо розвитку показників рефлексивно-прогностичного компонента самопроектування фахового розвитку й аналітично-дослідницької, рефлексивно-інтерпретаційної та адаптивно-технологічної компетентностей фахівця в галузі музичної освіти.

Основним методом самодіагностики було визначено *метод педагогічного відеоспостереження.* Студентам експериментальної групи було запропоновано протягом чотирьох тижнів (з початку концептуального етапу) використовувати відеокамеру з метою фіксації процесу і результатів навчально-фахової діяльності. В умовах реального часу студенти проводили

відеозйомку занять у межах дисциплін виконавського блоку (виконання музичного твору в умовах заняття з дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування»), фіксували на відео власні виступи на семінарах, наукові або художньо-творчі доповіді на заняттях з дисциплін теоретико-методичного блоку, проведені заняття з учнем у процесі асистентської практики. Паралельно з проведенням й аналізом результатів відеоспостереження супроводжуючий допомагав магістрантам організувати самодіагностику сформованості в себе й діагностику у «свого» учня ключових фахових компетентностей – методи педагогічного спостереження, бесіди, аналіз продуктів творчо-фахової діяльності, засоби оцінки музично-виконавських здібностей і рівня креативності в процесі фахової підготовки.

З метою узагальнення результатів самодіагностики магістрантам було запропоновано заповнювати діагностичних картки із систематизованим переліком складових фахової діяльності викладача музичного мистецтва (художньо-виконавська, методико-технологічна, дослідницько-педагогічна) і ключовими фаховими компетентностями магістранта в процесі музичного навчання, у яких вони відмічали власні позитивні фахові якості, здобутки, розвинуті компетентності, види фахової діяльності, які магістрант здійснює ефективно, та визначали ті складові фахової компетентності, які необхідно поширювати й розвивати з метою досягнення бажаного фахового образу.

Заповнення діагностичних карт базувалось не тільки на самоаналізі магістранта, а ще й на зовнішніх (експертних) оцінках викладачів та інших магістрантів. Так, результати модульного контролю відображали ступінь успішності студента за певними складовими фахової підготовки, як-от: художньо-виконавською, методико-технологічною, дослідницько-педагогічною; відгуки викладачів про результати семінарських занять, про проходження асистентської педагогічної практики показали комунікативні та когнітивні здібності магістранта, відгуки викладачів фахових дисциплін щодо концертних, конкурсних або екзаменаційних виступів, занять з дисципліни «Курс виконавської майстерності», «Ансамблеве музикування»

демонстрували розвиненість у магістранта виконавсько-інтерпретаційної, художньо-інтерпретаційної та інших кочових фахових компетентностей тощо. Оцінювались і результати модульного контролю,що здійснювався у формі творчих музично-виконавських семінарів, на яких ініціювалось обговорення, рецензування якості виконавського відтворення образного змісту твору, жанрово-стильової відповідності виконання, поради щодо виконавського вдосконалення.

У процесі аналізу діагностичних карт, коуч акцентував увагу студентів на позитивних аспектах самодіагностики, на сильних сторонах магістранта та визначав компетентності, які необхідно розвивати як зону найближчого розвитку. Така психологічна підтримка сприяла закріпленню мотивації успіху магістрантів у контексті самопроектування фахового розвитку.

Як і результати SWOT-аналізу, діагностичні карти магістрантів показали, що не може бути однакового фахового образу майбутнього викладача, і відповідно, не може бути однакових траєкторій і стратегій фахового розвитку. Кожний магістрант продемонстрував власний «ансамбль» фахових компетентностей, якостей і здобутків, різні інтенції й індивідуальне бачення образу досконалого фахівця, зберігаючи при цьому опору на єдність та інтегрованість образу фахівця в галузі музичного мистецтва як виконавця, викладача і дослідника.

Результатом концептуального етапу формувального експерименту стала підготовка й презентація магістрантами мультимедійних проектів під загальною назвою «Екстра-фахівець». Підготовка проекту передбачала об’єднання студентів у контактні групи, оформлення плану проекту і його реалізацію на творчих й діалогічних засадах. Суттєвим стало напрацювання робочого алгоритму створення проекту в групі і впровадження в практику інформації, отриманої протягом етапу, ознайомлення й перевірка на практиці процедур проектування.

Означений проект присвячено творчому пошуку, систематизації, аналізу і творчої обробки матеріалів, присвячених досконалому (у розумінні

виконавців проекту) фахівцю – викладачу музичного мистецтва або музиканту-виконавцю. Проект повинен був містити мультимедійні матеріали, біографічні дані, аналіз фактів щодо творчого шляху, творчих надбань, досягнень і фахових якостей обраної персони, міждисциплінарні засоби впливу через мистецтво, такі, як елементи драматургії, поезії, виконання музичних творів. На підготовчій коуч-сесії було визначено необхідні умови підготовки і презентації проектів: формулювання конкретних цілей проекту в рамках його теми, розуміння всіма виконавцями отриманих завдань, обмеженість часу демонстрації проекту, насиченість і різноплановість матеріалів за умови збереження цілісності форми; забезпечення творчого співробітництва в групі, на умовах високої індивідуальної відповідальності кожного виконавця за власну ланку діяльності у процесі підготовки проекту. Окремо було визначено необхідність фіксації демонстрації проектів і його колективної оцінки. Доцільно зазначити, що всі контактні групи гідно впоралися з отриманим творчим завданням, покликаним розвивати ціннісно-мотиваційний і креативно-операційний критерій, поглиблювати художньо-інтерпретаційну, комунікативно-фасилітативну, музикознавчо-пошукову й аналітично-дослідницьку компетентності фахівця в галузі мистецької освіти. Одна з груп присвятила проект «Екстра-фахівець» уявному образу досконалого фахівця, у такій формі компетентного спеціаліста, який успішно поєднує у власній фаховій діяльності розвинуті художньо-виконавські, методико-технологічні та дослідницько-педагогічні компетентності, суб’єктно-ціннісне ставлення до обраного фаху, а також такі особистісні риси, як емоційне позитивне ставлення до учнів, почуття гумору тощо. Підготовлені проекти продемонстрували креативний підхід магістрантів до його здійснення, відповідальність виконавців проекту, їхню захопленість творчо-проектною діяльністю.

Отже, концептуальний етап методики самопроектування фахового розвитку був присвячений актуалізації потреби у фаховому саморозвитку,

стимулюванню відповідальності за навчально-фахову діяльність і становленню суб'єктної позиції майбутнього фахівця, формуванню системи знань щодо самопроектування фахового розвитку. Даний етап був спрямований на формування всіх компонентів самопроектування. Уже наприкінці першого (концептуального) етапу студенти експериментальної групи демонстрували підвищення мотивації до фахового саморозвитку, закріплення позитивної установки на самореалізацію і самовдосконалення в контексті обраного фаху. Слід зазначити, що в процесі підготовки першого проекту студенти відчували певні утруднення щодо реалізації на практиці отриманої інформації стосовно алгоритму й етапів проектної діяльності, але вони вже демонстрували володіння термінологією, розуміння мети проектної діяльності та її переваг у контексті організації художньо-освітнього простору.

Аналіз професійних якостей, складових фахової компетентності видатних педагогів-музикантів, виконавців, дослідників після діагностики власних фахових якостей і майстерності, відбувався на засадах суб'єктності, що виявилося в демонстрації студентами особистісного ставлення щодо значимості фахових якостей і надбань видатних діячів у галузі музичного мистецтва як до ціннісних пріоритетів. Вищевикладене дало змогу визначити певне підвищення рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів експериментальної групи.

Особливе значення в діяльності самопроектування фахового розвитку має моделювання, концепція якого дозволяє бачити в цілому й оперувати елементами фахового розвитку, його запланованим результатом – образом досконалого фахівця – у вигляді схематичної моделі. На основі результатів першого етапу методики самопроектування фахового розвитку, протягом якого активізувалася мотивація студентів магістратури до фахового саморозвитку, відбулася конкретизація ключових фахових компетентностей фахівця музичної освіти й діагностика студентами власного рівня фахової компетентності. Таким чином, магістранти визначили зміст образу фахового

досконалого Я – об'єктивного «ідеального» комплексу фахових характеристик (на основі дослідження фахових портретів видатних діячів музичного мистецтва й освіти), зміст власного досконалого фахового образу (на основі власних інтенцій, побажань, усвідомлення своїх фахових переваг і перспектив) і зміст власного реального індивідуального фахового образу на даний період музичного навчання в магістратурі. На основі співставлення і порівняння ідеального й реального фахового образу ефективним виявилось визначення змісту індивідуальної траєкторії фахового розвитку, її закономірностей і перспектив за допомогою моделювання. Тому другим етапом є моделювальний етап, метою якого є моделювання фахового образу досконалого Я, визначення перспектив його успішності, зони найближчого розвитку.

Завданнями моделювального етапу визначено:

- моделювання образу фахового досконалого Я магістранта;
- адаптація досконалого фахового образу до індивідуально-фахових особливостей студента магістратури;
- визначення магістрантом напрямів досконалення власної фахової підготовки, які потребують більшої уваги;
- будування траєкторій фахового саморозвитку, що адекватні індивідуальності магістранта;
- поширення й поглиблення ключових фахових компетентностей магістранта.

Другий, моделювальний етап спрямовується на підвищення рівня студента за когнітивно-організаційним, креативно-операційним та аналітично-прогностичним критеріями, та реалізує педагогічні умови аксіологізації фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-професійній діяльності та забезпечує набуття технологічної компетентності магістрантами щодо опанування діяльністю самопроектування фахового розвитку.

На заняттях з дисципліни «Теорія й методика викладання музичних дисциплін у вищій школі», «Історія виконавства» та асистентської педагогічної практики викладачами впроваджувався *метод ситуативного моделювання*, метою якого було сприяння моделюванню й адаптації індивідуального образу фахового досконалого Я магістранта, а також опануванню ним навичками моделювання, зокрема в контексті технології спрощеного моделювання.

Сутність методу ситуативного моделювання в контексті методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання полягає в імітаційному відтворенні магістрантом фахових ситуацій, наближених до умов реальної професійної діяльності засобами рольової ігри. У ході заняття коуч-педагог пропонував магістранту кейс (проблемну фахову ситуацію), у контексті якого студент мав виконувати роль викладача, і з огляду на таку позицію, будувати: прогностичну модель процесу методичної роботи в означеній ситуації; рефлексивну модель художньо-виконавських компетентностей, необхідних для вирішення даного кейсу; концептуальну модель, що висвітлює образний зміст, драматургію, виконавську й методичну концепцію музичного твору, використаного в даному кейсі. У таких умовах студент будує спрощену й схематичну модель фахової проблемної ситуації та реалізує її в процесі асистентської педагогічної практики. Кейси будувалися коучем таким чином, щоб максимально відображати реальні ситуації, які мали або можуть мати місце в дійсності (проблеми музичного сприймання, проблеми інтерпретації музичних творів, проблеми технічно-виконавського комплексу тощо).

Протягом впровадження даного методу студенти опановували навичками моделювання в контексті інтегрованого фахового образу виконавець-викладач-дослідник. Підвищенню ефективності і подоланню перешкод на шляху моделювання сприяв методичний супровід означеної діяльності, який полягав у наданні студентам варіативного алгоритму роботи над кейсом (протягом коуч-сесії) і створенні доброзичливої творчої

художньо-педагогічної взаємодії в навчально-фаховому просторі. Модель фахової проблемної ситуації включала в себе багато позицій. Так, наприклад, цікавим виявився кейс, присвячений формуванню ансамблево-інтерпретаційного досвіду магістранта і розвитку його здатності розвивати відповідні компетенції у учнів, як-от: уміння акомпанувати солісту (вокалісту та інструменталісту, уміння виконувати хорові партитури і акомпанувати хоровому колективу, опанування композиційними і музично-комбінаторними прийомами, навичками читання нот з листа у поєднанні з транспонуванням.

Завданням даного кейсу було в процесі заняття з асистентської практики зробити з двома учнями перекладання для двох фортепіано фрагменту з опери В. А.Моцарта «Дон Жуан» (дует «La ci darem la mano…»).

Підготовка моделі такого кейсу передбачала:

- формулювання завдання уроку-кейсу з учнями в контексті визначеної теми (ансамблева інтерпретація музичного твору з метою розвитку художньо-виконавських компетентностей учнів);
- визначення базового рівня фахової підготовки учнів (у даному випадку учні – студенти І курсу мали приблизно однаковий, середній рівень фахової підготовки);
- визначення особливостей ансамблевої інтерпретації (з метою узгодження її технічного і звуковиразного компоненту з встановленим рівнем підготовки учнів);
- визначення форми роботи (залучання учнів до колективних творчих пошуків щодо визначення змістового наповнення партій кожного виконавця, звуковиразних прийомів і вибору засобів реалізації інтерпретаційного плану музичного твору ,не нав’язуючи їх своє бачення ансамблевої інтерпретації);
- добір інформаційно-методологічних і комунікативно-фасилітативних прийомів для ефективної реалізації кейсу (виконавсько-педагогічний показ, порівняльний аналіз виконавсько-слухових прикладів ансамблевих інтерпретацій інших музичних творів, активізація мотивації

творчо-виконавської діяльності, створення надихаючої, психологічно комфортної атмосфери заняття).

Упровадження такого методу показало його ефективність, яка підтвердилася демонстрацією магістрантами підвищення творчої самостійності щодо побудови і втілення виконавської концепції, вибору адекватних виконавських прийомів звуковидобування, застосування набутого мистецького досвіду для вирішення методико-технологічних завдань. Ефективним у контексті розвитку показників аналітично-прогностичного критерію виявився аналіз реалізованих кейсів, який сприяв формуванню адекватної самооцінки фахових компетентностей магістранта музичного мистецтва. Наприклад, магістрант, завдяки квазіпрофесійній діяльності усвідомив брак сформованості адаптивно-технологічної і комунікативно-фасилітативної компетентностей, за наявності добре сформованої інформаційно-методологічної компетентності.

Попередні діагностичні процедури не показали такого дисбалансу розвиненості методико-технологічних компетентностей, і лише в умовах практичної фахової проблемної ситуації магістрант усвідомив, що, добре орієнтуючись в галузі теорії і методики викладання музичних дисциплін, маючи достатню теоретичну базу мистецько-педагогічних технологій, йому бракує здатності підібрати за короткий час ефективні методичні прийоми, адаптувати власний виконавський досвід до незнайомого музичного твору. І, відповідно, брак упевненості у власних діях зумовив зниження рівня комунікативно-фасилітативної компетентності, але виявився в певних теоретико-методичних компетентностях щодо характерних особливостей стилю, знаходження відповідних виконавсько-виразних прийомів; що зумовило усвідомлення і визначення напрямів фахового самовдосконалення щодо подолання труднощів, що виникли.

Така форма організації експериментальної фахової підготовки виявилася ефективною у вирішенні завдань даного етапу й методики самопроектування фахового розвитку в цілому. «Програючи» професійні

ситуації, магістранти мали змогу усвідомлювати й опановувати здатністю використовувати на практиці виконавські, методичні й дослідницькі знання й уміння, накопичувати власний фаховий досвід, що формує їхню фахову компетентність через різні види художньо-педагогічної комунікації у освітньо-творчому середовищі та перевіряти на практиці відповідність побудованого індивідуального образу фахового досконалого Я до власного рівня сформованості ключових фахових компетентностей.

Будування прогностичних моделей у процесі фахової підготовки студентів магістратури впроваджувалось в контексті методу педагогічного форсайту (*від. англ*. forseiht – погляд у майбутнє), за умовами якого студенти моделювали перспективні траєкторії фахового розвитку, прогнозували шляхт поглиблення певних компетентностей, методи роботи над музичним твором. Більш широко даний метод використано на моніторинговому етапі методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання.

У рамках занять з дисциплін «Курс виконавської майстерності» та «Історія виконавства» студентам був запропонований *метод слухового моделювання*, сутність якого полягала в уявному «створенні» слухового еталона – ідеальної виконавсько-слухової моделі музичного твору, який вивчається магістрантом і буде інтегрований в його мистецький досвід. Створення такої слухової моделі зумовлює фахові інтенції магістрантів щодо творчого пошуку, налаштовує вектор їхньої фахової діяльності на максимальне наближення до створеного еталона. Моделювання звукового втілення художніх образів музичного твору, запропонованого коучем, здійснювалось на основі прослуховування, художньо-педагогічного аналізу й рецензування виконавських інтерпретацій видатних музикантів-виконавців. Наприклад, визначивши в якості виконавсько-слухового еталону виконання клавірних творів І. С. Баха (зокрема, Прелюдії та фуги з циклу «Добре темперований клавір») С. Ріхтером, один із студентів підкреслював феноменальність поєднання раціоналізму поліфонічної музики XVII століття

з глибокою зосередженістю, внутрішньою патетикою і природньою стриманістю видатного піаніста, завдяки якому виражені найтонші стильові й інтонаційні риси клавірної музики І. С. Баха.

У відповідності до такого еталону магістрант визначає, що в майбутньому, у процесі опрацювання музичними творами видатного композитора-поліфоніста він буде намагатися дотримуватися у власній виконавській інтерпретації характеристик глибини, строгості і емоційної стриманості з метою досягнення більшої стильової відповідності.

Результати такої форми навчання магістрантів за експериментальною методикою засвідчили позитивні зміни в поширенні й поглибленні фахового мистецького та виконавського досвіду магістрантів щодо накопичення слухових еталонів, формування сольно-інтерпретаційної, рефлексивно-інтерпретаційної, музикознавчо-пошукової компетентностей та інтеграцію їх у власну модель фахового образу досконалого Я магістранта.

Протягом моделювального етапу методики самопроектування фахового розвитку магістранти отримали змогу не тільки змоделювати індивідуальний образ фахового досконалого Я у вигляді схеми або теоретичної моделі, а й перевірити її валідність згідно з реальним і перспективним рівнем розвитку ключових фахових компетентностей. Результатом моделювального етапу було створення й презентація проекту «Дорожня карта». У контексті означеного проекту кожен студент проводив коротку презентацію наочної схеми траєкторій самопроектування фахового розвитку, надавав творчий коментар до неї і проводив захист у вигляді відповіді на запитання групи й викладачів, щодо пояснення тієї або іншої позиції.

Дорожнє картування дозволило магістрантам ув'язати між собою бачення, стратегію і план фахового розвитку магістранта, вибудовати в часі основні кроки цього процесу за принципом «минуле - теперішнє - майбутнє». Дорожня карта дає змогу переглядати не тільки ймовірні результати фахового розвитку, але і їх потенційну рентабельність в контексті існуючих соціальних умов, а також вибирати оптимальні траєкторії досягнення образу

фахового досконалого Я з точки зору їх ефективності. У випадку використання дорожнього картування як інструменту методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання, сам по собі процес формування дорожньої карти – це певна ревізія наявного потенціалу розвитку майбутнього фахівця, виявлення компетентностей або здібностей, які недостатньо розвинуті (для досягнення фахових цілей), виявлення найбільш імовірних можливостей його фахового зростання, визначення потреби в певній інформації за фахом тощо. Причому, здійснюється цей аналіз на підставі багатоаспектного експертного обговорення із супроводжуючим, із експертами, якими є провідні викладачі Інституту мистецтв. До дорожньої карти можуть увійти будь-які проблемні теми музичної педагогіки, які, на думку магістранта, йому необхідно подолати, це можуть бути, певні твори музичного мистецтва, якими доцільно опанувати для спрямованого фахового розвитку, спецкурси, у яких магістрант має потребу тощо.

Дорожня карта самопроектування фахового розвитку містила такі позиції: відправний пункт (результати діагностики, отримані магістрантом на концептуальному етапі методики самопроектування фахового розвитку); пункт призначення (бажані результати самопроектування фахового розвитку, які очікує отримати студент за процес музичного навчання в магістратурі), напрями руху (перелічення ключових фахових компетентностей, які необхідно поглибити або сформувати для досягнення пункту призначення); дорожні станції (музичні твори, наукова й методична література, яку необхідно опрацювати відповідно до означених напрямів руху); ресурси забезпечення руху (консультації з викладачами, коучем, бажана методична і психологічна підтримка, що сприяють ефективному рухові до мети).

В контексті подолання певної фахової проблеми, один із студентів обрав основною темою власної дорожньої карти проблему поглиблення виконавсько-інтерпретаційної компетентності щодо виконання віртуозних п’єс, зокрема художніх етюдів. На прикладі опрацювання етюду-картини

С. Рахманінова № 6 ор. 33 es-moll мінор було розглянуто одну із важливих художньо-технічних проблем студентів – проблему слухо-рухової координації виконавця в процесі відтворення художньо-образного змісту віртуозних творів. Проаналізувавши методичну літературу, студент зазначив, що складність взаємодії пластів музичної тканини твору, зумовлена унікальним, властивим музичній мові С. Рахманінова синтезом мелодії, гармонії й фактури, потребує формування системи слухо-рухових зв'язків, які дозволяють переконливо реалізовувати образний зміст даної віртуозної п'єси. Слухо-рухова координація пов'язує внутрішні уявлення звучання музичного твору з виникаючими на рівні передчуття кінестетичними ігровими рухами, необхідними для реалізації слухових уявлень.

Проблема слухо-рухової координації була розглянута і в контексті готовності магістрантів до формування слухо-рухових зв'язків у процесі занять з учнями (асистентська практика), визначались змістово-слухові задачі і продуктивні виконавські прийми щодо розвитку названих зв'язків, що відповідає поглибленню методико-технологічної компетентності майбутнього фахівця.

Важливою умовою ефективного впровадження даного методу було те, що всі питання підготовки дорожньої карти, визначення її змісту, обговорення та експертна оцінка, здійснювалась лише за ініціативою студента з метою розвитку його фахової рефлексії, адекватної самооцінки щодо рівня сформованості ключових фахових компетентностей, здатності до знаходження нестандартних рішень щодо створення фахового досконалого образу і його досягнення.

Третім етапом методики самопроектування фахового розвитку є іміджевий етап, виділення якого зумовлено значимістю професійного іміджу для успішності діяльності майбутнього викладача музичного мистецтва. Успішність і фахові досягнення у фахово-навчальній діяльності магістранта музичного мистецтва, як і викладача музичного мистецтва, яка протікає в комунікативній взаємодії з іншими учасниками художньо-педагогічного

простору, залежать від створення ним такого адекватного фахового іміджу, який відповідає специфічним особистісно-фаховим особливостям суб'єкта та очікуванням соціуму, і є складовою досконалого фахового образу викладача музичного мистецтва, основаного на ґрунті його фахового самовизначення. На іміджевому етапі методика самопроектування студентів магістратури в процесі музичного навчання зумовлюється такими завданнями:

- формування власного фахового іміджу на основі розвинутих ключових фахових компетентностей, інтенцій і кон'юнктури ринку праці;
- внесення коректив до сформованого на попередньому етапі індивідуальнго образу фахового досконалого Я;
- підготовка проекту, покликаного продемонструвати творчі досягнення студента та його фахову унікальність.

Іміджевий етап є комплексним і мультидисциплінарним і, відповідно, націленим на розвиток у студентів магістратури елементів усіх структурних компонентів самопроектування.

На іміджевому етапі магістрантам було запропоновано *метод синектичної інтерпретації* (модифікацію методу Е. де Боно під назвою «Шість капелюхів мислення»). Означений метод використовувався в контексті методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання як метод творчої художньо-виконавської інтерпретації музичного твору з метою забезпечення поглиблення сольно-інтерпретаційної і художньо-інтерпретаційної, комунікативно-фасилітативної та музикознавчо-пошукової компетентностей на основі актуалізації креативних здібностей, а також музичного й латерального мислення.

Упровадження даного методу відбувалося в рамках змістових модулів «Виконання музичного твору середньої форми в контексті осмислення студентами жанрових і стильових особливостей» та «Узагальнення музично-педагогічного досвіду щодо осягнення і вербально-виконавської інтерпретації музичних творів різних форм, жанрів і стилів» (II семестр

магістерської підготовки). За умовами методу синектичної інтерпретації, студенти об'єднувалися в контактні групи (по 8 студентів у кожній) і отримували завдання зробити презентацію художньо-вербальної і виконавсько-методичної інтерпретації музичного твору на вибір із запропонованих викладачем згідно з програмою. Зокрема у магістрантів-піаністів: поліфонічні твори: І. С. Бах (Прелюдії та фуги із цикла «Добре темперований клавір»), класична сонатна форму (Сонати Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена); п'єси композиторів-романтиків: Ф.Шопена (Прелюдії, Ноктюрни, Мазурки), Ф.Ліста (п'єси з циклів «Роки мандрів», «Утіхи»); п'єси К.Дебюссі (Прелюдії), С. Рахманінова (Прелюдії), С.Прокоф'єва («Швидкоплинності»), Б. Лятошинського («Відображення»), Г. Сасько («Відгомін століть») тощо.

У процесі підготовки синектичних інтерпретацій, з метою будування об'єктивного та цільного уявлення про музичний твір (його образний стрій, жанрово-стильові особливості та виконавські прийоми відповідного звуковидобування, фортепіанного «туше»), який обрали магістранти, супроводжуючий здійснював налаштування на активізацію усвідомленої і цілеспрямованої слухацької уваги і рефлексії магістрантів.

На основі монографії Б. Кременштейн «Постскриптум. Записки педагога» було висвітлено перелік цілей прослуховувань обраного для вивчення музичного твору: прослуховування без нот, занурюючись в настрій музичного твору, його задум; прослуховування кілька разів підряд, дивлячись в ноті, з різними вузькими цілями (аналіз метроритмічних, темпових особливостей, динамічного плану, колористичних характеристик звуку тощо); усвідомлене цільне прослуховування, з метою характеристики особливостей стилю, виразних рішень. Також було підкреслено, що тільки фахівець, який володіє умінням до усвідомленого прослуховування, здатний формувати усвідомлене, раціональне ставлення до музичного твору в учнів.

За умовами методу, кожен з восьми студентів контактної групи виконував свою роль у процесі інтерпретації і презентації музичного твору. Перший оперував відомими фактами про музичний твір і його автора,

визначав стильові та жанрові особливості, емоційно-образне наповнення музики. Другий визначав параметри твору, які можуть викликати ускладнення у процесі виконання: складні фрагменти в контексті звуковиразності або технічного опрацювання, особливості форми, перелік інтерпретаційних і методичних проблем, які можуть виникнути. Третій учасник відповідав за нестандартний, творчий погляд на інтерпретацію і презентацію музичного твору, намагаючись оцінити його під незвичним кутом, активізуючи творче мислення всіх учасників. Четвертий учасник контактної групи виконував фрагменти музичного твору з метою ілюстрації виступів інших учасників. Три учасника дискутували і висловлювали резюме презентації, а останній – лідер групи, надавав слово іншим учасникам.

Найбільш яскравою, за оцінками магістрантів, виявилась презентація Прелюдії та фуги І. С. Баха з І тому Добре темперованого клавіру. Завдяки творчому методу синектичної інтерпретації, посилаючись на наукову працю Я. Мільштейна, аналіз виконавських інтерпретацій С. Ріхтера, Г. Гульда, Б. Муджеліні магістранти яскраво розкрили світлу, піднесену, величну, але при цьому просту і ясну музику прелюдії, впевнений та розсудливий характер фуги. Особливу увагу було приділено проблемам виконання прелюдії, яка, при відсутності технічних і поліфонічних складностей, відрізняється глибокою змістовністю та символізмом музичної мови. Також було розглянуто шляхи розвитку поліфонічного слуху і мислення (як невід'ємних складових художньо-виконавської компетентності фахівця) у процесі осягнення фуги, драматургічний розвиток якої будується не безперервному стреттному звучанні проведень теми.

Упровадження даного методу зумовило розвиток показників креативно-діяльнісного критерію самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, зокрема показник оригінальності і самостійності методико-технологічних рішень у процесі художньо-виконавської, методико-технологічної і дослідницько-педагогічної діяльності майбутнього фахівця в галузі музичної освіти. Окрім безпосереднього позитивного впливу на

критерії самопроектування фахового розвитку, даний метод сприяв поглибленню у магістрантів відчуття задоволення діяльністю в контексті обраного фаху завдяки інноваційній, творчій діяльності.

В якості ще одного творчого методу було впроваджено *метод художньо-педагогічної драматургії,* який був спрямований на формування всіх ключових фахових компетентностей магістрантів. Призначенням методу є вибудовування цілеспрямованих дій викладача на ґрунті проблемного навчання і законів театральної драматургії. Метод художньо-педагогічної драматургії був покликаний навчити студентів планувати і реалізовувати план заняття з дисциплін музичного мистецтва з учнем в межах асистентської педагогічної практики, згідно законів мистецької драматургії, тобто дотримуючись принципів цілісності і емоційності.

Магістрантам було запропоновано розробити і провести заняття з учнем (в контексті асистентської педагогічної практики) з обраної фахової дисципліни на виокремлену тему змістового модулю згідно з програмою освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалаврату, наприклад, «Розвиток художньо-образного мислення, в процесі осягнення творів і великої і малої форм епохи романтизму». Завданнями даного методу було поглиблення здатності магістранта до створення ефективної художньо-педагогічної комунікації у взаємодії з учнем і музичним мистецтвом (в контексті розвитку методико-технологічних компетентностей), підготовки виконавської і художньо-вербальної інтерпретації музичного твору (в контексті розвитку художньо-виконавських компетентностей) та проведення художньо-творчого пошуку з метою визначення драматургії музичного твору, авторської, стильової, жанрової, історичної концепції (в контексті розвитку дослідницько-педагогічних компетентностей).

Цікавим прикладом такої форми роботи виявилось приділення уваги одним з магістрантів художньо-виконавській проблемі, яка є актуальною як для учнів (студентів молодших курсів), так і для самих магістрантів, яка виникає в процесі виконання, переважно, кантиленних творів. Магістрант

демонстрував фрагменти відеозапису уроку Є. Тімакіна, присвячені проблемі дослуховування довгих звуків, зокрема у кантиленних п'єсах, адже без здатності до поєднання передслихання (рос. – предслышание) і дослуховування елементів музичної тканини, виконання довгих нот втрачає інтонаційний малюнок, в результаті чого рух музичної думки переривається, руйнуючи логіку фразування і звуковедення. Проведене в такому контексті заняття з учнем було присвячено роботі над прелюдією Ф. Шопена e-moll ор. 28 № 4.

Результатом такого методу для магістрантів стало занурення у взаємодію з творами та мовою музичного мистецтва, усвідомлення потреби у підвищенні власного рівня володіння цією мовою, визначення суб'єктивних мотивуючих факторів поглиблення означених компетентностей, оцінка динаміки фахових досягнень у власної діяльності як викладача, виконавця, дослідника за період фахової підготовки в магістратурі, рефлексія власного фахового образу в контексті того, як його сприймає учень студент в процесі заняття з асистентської педагогічної практики.

На даному етапі, для рефлексії щодо проведених занять, відповідно до методу художньо-педагогічної драматургії, було знов *використано метод педагогічного відеоспостереження,* який дозволив магістрантам проаналізувати власний фаховий образ.

Результатом іміджевого етапу виступила презентація імідж-проекту «Образ успіху», який виконувався кожним студентом індивідуально й присвячувався презентації ним розвинутих фахових компетентностей, творчих і фахових надбань, досягнень. В основу підготовки проекту було покладено метод конкурентної самопрезентації, сутність якого полягала в тому, що магістрант готував такий проект, об'єктом якого був він сам – його фаховий образ, його успішність і фахові перспективи. Предметом такого проекту визначається демонстрація себе в контексті того виду фахової діяльності, який є для виконавця проекту найбільш перспективним й успішним, тобто таким, здійснення якого дає майбутньому фахівцю високу

конкурентоспроможність на ринку праці. Проводилась презентація іміджевих проектів у концертній формі. Завданням магістрантів на етапі підготовки проекту було проаналізувати, яким чином їхній виступ і самопрезентація можуть стати максимально успішними і реалізувати власні розвинені фахові компетентності, переваги та досягнення в художньо-творчій формі. Магістранти могли обрати для виконання музичні твори будь-якого стилю і жанру, сольні або ансамблеві, виступити з лекцією, організувати дидактичну гру, виголосити наукову доповідь, продемонструвати фрагмент відкритого заняття з асистентської педагогічної практики, тобто задіяти бажаний комплекс художньо-виконавського, методико-технологічного та дослідницько-педагогічного видів діяльності.

Кожен проект оцінювався всіма учасниками експериментальної групи за параметрами оригінальності, адекватності (до індивідуальності виконавця проекту) і переконливості. Викладачі та інші студенти за бажанням віддавали свій голос анонімно за того чи іншого магістранта, що було ефективним в контексті розвитку показників аналітично-прогностичного критерію самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах.

Корисним етапом у підготовці проекту стала актуалізація потреби студентів у творчій дослідницько-педагогічної діяльності, адже, за умовами проекту, методичне забезпечення щодо самопрезентації, вибір ілюстративного матеріалу й остаточне рішення щодо форми й змісту презентації мав зробити сам студент, без допомоги викладачів, з метою підкріплення його самостійності і відповідальності, моделюючи таким чином ситуацію здійснення фахового вибору.

Необхідною умовою підготовки імідж-проекту було використання мультимедійних технологій. Цікавим виявилося те, що більшість студентів під час презентації імідж-проекту демонстрували не тільки наявні переваги у вигляді певних виступів і самореклами, а доповнювали мультимедійним ілюструванням власні перспективи (перспективні фрагменти дорожньої

карти, виступи видатних фахівців, фаховий імідж яких є для студента переконливим, ілюстрації власних очікуваних досягнень). Так, магістрант, який обрав для себе за мету фахового розвитку досягнення образу досконалого фахівця в галузі хорового диригування, у презентації зробив акцент на своїх майбутніх фахових досягненнях, підкресливши, що буде спиратися в майбутній фаховій діяльності на досвід видатних майстрів обраного фаху.

В якості ілюстрації магістрант запропонував відеовиступ Національного заслуженого академічного українського народного хору України імені Г. Г. Верьовки, зазначивши, що планує наслідувати принцип високого професіоналізму з метою популяризації української етнічно-фольклорної музики. А в якості демонстрації сформованості ключових фахових компетентностей студент провів короткий фрагмент практичного заняття, переконливо розучивши з присутніми студентами фрагмент хорового твору (українська народна пісня «Ой на Івана, ой на Купала» в обробці Л. Ященка) та продемонструвавши сформовану комунікативно-фасилітативну, ансамблево-інтерпретаційну та адаптивно-технологічну компетентності.

Методи, запропоновані на третьому етапі методики самопроектування фахового розвитку, можна вважати ефективними, адже на даному етапі студенти експериментальної групи вже продемонстрували достатню вільність володіння технологіями проектування, зокрема самопроектування фахового розвитку. Магістранти зорієнтовані на близькі й віддалені перспективи власних фахових досягнень у формі покрокових планів і розроблених фахових траєкторій, а не мрій та уявлень. Можна відзначити, що студенти демонструють зростання самостійності і відповідальності,а також закріплення суб'єктної позиції щодо фахового саморозвитку у процесі музичного навчання в магістратурі.

Останній етап – моніторинговий – є завершальним етапом і водночас – передумовою першого етапу наступного циклу самопроектування фахового

розвитку на новому рівні. Названий етап розглядається як етап спостереження та оцінки продуктивності процесу самопроектування, аналізу результативних дій в контексті заданої мети. Аналізуючи власний отриманий досвід, результати самоспостереження і зворотного зв'язку від навчального середовища, студенти мають змогу оцінити, які результати отримані на даний момент і спрогнозувати подальші кроки. Завданнями моніторингового етапу визначено:

- розвиток професійно-рефлексивної компетентності майбутніх викладачів музики;
- аналіз результатів самопроектування фахового розвитку;
- формування установки на подальший безперервний систематичний фаховий розвиток.

Першим методом на даному етапі визначено *метод виконавсько-слухової рефлексії.* Метод упроваджується в рамках дисципліни «Курс виконавської майстерності». Сутність даного методу полягає в тому, що викладач створює такі умови на заняттях, які стимулюють рефлексивну діяльність магістранта. Проблемними питаннями викладач постійно звертає увагу студента на рефлексивний компонент у власній виконавській діяльності. Протягом заняття магістранти безперервно аналізують процес власного виконання музичного твору, звертаючи увагу на те, наскільки його інтерпретація і добір засобів музичної виразності збігається з досвідом та моделями слухових еталонів. У такий спосіб студент зосереджує всю увагу на якості перетворення виконавсько-слухового досвіду в музично-виконавську діяльність, налаштовуючи власні звукотворчі уміння на реалізацію виконавсько-слухових еталонів.

Музичним матеріалом для даної форми роботи слугували музичні твори малої форми. Наприклад, фахові траєкторії одного з магістрантів передбачали опанування художньо-твиконавськими компетентностями інтерпретації творів засновника музичного імпресіонізму К. Дебюссі. Інтепретація творів К. Дебюссі потребує певної виконавської майстерності

від магістрантів, що зумовлена колористичністю звукової палітри, змінністю, швидкоплинністю вражень, легкістю, «повітряністю» фортепіанного туше тощо.

У процесі роботи над прелюдією «Кроки на снігу» магістрант звертав увагу на особливості фортепіанної манери, властивої музичній мові композитора. Дуже важливим було визначено дослуховування пауз, які є одним з важливіших елементів вираження глибини емоційного стану і художнього змісту музичного твору. Увагу магістранта також було націлено на рефлексію щодо характерного для К. Дебюссі туше, сповненого м'якою звучністю, зображувальністю і пластичністю звукових переливів.

Результати самодіагностики магістрантами рівня володіння ключовими фаховими компетентностями (зокрема сольно-інтерпретаційними) свідчить, що один із важливих звуковиразних засобів – педалізація, на жаль, не займає належного місця серед їх фахово-виконавських компетентностей; студенти мало усвідомлюють звуковиразні можливості педалей, бракує знань щодо ролі педалізації у створенні і втіленні звукового образу, що пов'язано із проявом індивідуальності виконавця, розвиненості естетичного смаку і виконавської культури.

З метою «заповнення прогалин» у фаховій підготовці магістрантів у даному контексті і спрямування їх подальшого професійного саморозвитку, було проведено рефлексивно-виконавський семінар за темою «Функції і види педалізації у контексті жанрово-стильових особливостей музичних творів». Тема семінару була заявлена заздалегідь і передбачала самостійний добір, обробку та інтерпретацію методичної інформації щодо ролі педалізації у виконавській інтерпретації музичних творів, функцій і видів педалізації у жанрово-стильовому контексті та ін.

Розуміння та осмислення здобутої інформації передувало обговоренню ключових положень на семінарі. Таке випереджене самостійне ознайомлення й осмислення навчально-методичних знань передувало їх трансформації у виконавській інтерпретації музичних творів, які опрацьовувались

магістрантами в навчальному семестрі. На семінарі майбутні викладачі виконували музичні твори за власним вибором та оцінювали якості відтворення звукового образу, виконавських інтерпретацій колег-магістрантів, концентруючи увагу на виразності й стильовідповідності педалізації, акустичних особливостях її використання. Причому технологічне опанування педалями контролювалась слухом, а виконання творів оцінювалось в процесі «сліпого» прослуховування, тобто цілком зосереджуючи увагу магістрантів на слуховій оцінці педалізації. Така форма навчання актуалізувала позитивну мотивацію до набуття художньо-виконавських компетентностей, зокрема у формуванні культури педалізації як одного із основних звуковиразних засобів відтворення музичного образу.

Паралельно метод слухової рефлексії впроваджувався на заняттях з асистентської практики. Відкритий виступ студентів-учнів (з метою оцінки роботи студентів-практикантів) було проведено в такій формі, що кожен магістрант експериментальної групи виконував роль члена екзаменаційної комісії та оцінював виконання студентів-учнів. При цьому, за кілька днів до проведення заліку з асистентської педагогічної практики, магістранти отримали перелік музичних творів, що будуть виконуватися. На даному етапі впровадження методу було продовжено роботу над формуванням культури педалізації магістрантів, за метою трансформації набутого досвіду у відповідну роботу з учнем.

На основі монографії Дж.Петрі Данна та стенограм майстеркласів Пауля Бадура-Скоди висвітлювалися питання коректності інтерпретації творів Ф. Шопена, зокрема "Орнаментація у творах Ф.Шопена" і "Шопенівська педаль - ключ для розуміння його музики".

Така форма виявилася ефективною, адже студенти магістратури мали змогу підготуватися, прослухавши записи виконавських інтерпретацій музичних творів, що були незнайомі їм раніше, та змоделювати відповідні слухові еталони, що зробило процес виконавсько-слухової рефлексії більш усвідомленим та об’єктивним. Метод виконавсько-слухової рефлексії

впроваджувався протягом усього моніторингового етапу і сприяв розвитку рефлексивних умінь магістранта як компонента фахової компетентності і як структурного компонента самопроектування.

Прогностична діяльність є однією із складових компонентної структури самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців музичної освіти. Моніторинг власної навчально-фахової діяльності і прогнозування на його основі результатів фахової підготовки, визначення перспектив фахового розвитку, коригування, у відповідності до необхідних результатів і обставин, індивідуальних траєкторій самопроектування фахового розвитку відбувається на всіх етапах експериментальної методики у процесі музичного навчання в магістратурі.

З метою розвитку означених умінь, що формують показники аналітично-прогностичного критерію самопроектування фахового розвитку, в процес занять з дисциплін «Курс виконавської майстерності», «Теорія і методика викладання музичних дисциплін у вищій школі» і асистентської практики було включено *метод педагогічного форсайту*, який був спрямований на опанування магістрантами вищеозначених видів діяльності з метою формування здатності студента магістратури до ефективної діагностики динаміки фахових досягнень себе і учня, та його спроможності до утворення оптимальних траєкторій позитивних фахових змін, а також поглиблення адаптивно-технологічної компетентності майбутнього фахівця музичного мистецтва, в контексті застосування набутих знань і мистецького досвіду для вирішення нових, перспективних задач.

За умовами методу студентам пропонувалося побудувати такі форсайтингові моделі, як-от: модель розвитку художньо-виконавських компетентностей студента-учня (асистентська практика), модель перспективної роботи над твором великої або середньої форми з програми, яку виконує сам магістрант або студент-учень, модель розвитку певної компетентності в контексті власної фахової підготовки тощо.

В якості прикладу визначимо будування магістрантами фарсайтингових моделей, спрямованих на прояснення останнього етапу роботи над твором великої форми (зокрема, сонати Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена). Будування таких моделей було зумовлено тим, що процес останнього етапу формування музичного образу твору великої форми пов'язаний пов'язаний з пошуками, дозволяючи ми втілити всі музично-виразні можливості музичного твору з урахуванням достигання принципу цілісності форми та єдності темпу. Серед інших (мета та задачі останнього етапу роботи над сонатою, методи роботи над музичним твором, перелік теоретико-методичних джерел), дана модель містила таку важливу позицію, як «засоби безпеки», що включала необхідність на останньому етапі програвати твір багаторазово у повільному темпі, намагатися виконувати його уявно, без нот і інструменту.

Моделі у вигляді схеми або таблиці демонструвалися в онлайн-режимі у соціальній мережі, де студенти експериментальної групи і викладачі могли обговорювати дані моделі.

Комплексна форсайтингова модель могла вміщувати такі позиції (на прикладі одної з форсайтингових моделей магістранта, побудованої на основі результатів його самодіагностики і бажаного фахового розвитку):

- мета – поглиблення художньо-інтерпретаційної компетентності;
- завдання – формування здатності до суб’єктного прочитання концепції, художньо-образного тексту та підтексту, драматургії музичного твору, опанування здатністю створювати яскраві, виразні та переконливі художньо-педагогічні коментарі до музичного твору;
- очікуваний результат – ефективне подолання проблем у процесі художньо-інтерпретаційної діяльності
- шляхи досягнення результату – звернення до позитивних прикладів, консультації з коучем, викладачами, визначення алгоритму художньо-педагогічної бесіди, збільшення практики.

Як виявилось, у порівнянні з моделювальним етапом самопроектуванн фахового розвитку, студенти вже більш швидко і мобільно використовували метод моделювання, пристосовуючи його алгоритм під специфіку власної фахової діяльності. Взагалі, даний метод продемонстрував позитивні магістрантів у відповідності до всіх компонентів самопроектування фахового розвитку. Використання моделювання визначено безперечно ефективним методом на шляху опанування магістрантами алгоритму діяльності самопроектування фахового розвитку у процесі музично навчання, як у вузькому (узагальнення в спрощену модель певного музичного твору, шляхів поглиблення або розвитку необхідної компетентності, прогнозування траєкторій фахового розвитку у навчальної діяльності тощо), так і в широкому – моделювання автопроекту власного фахового розвитку.

Останнім методом моніторингового етапу та водночас результатом всієї методики самопроектування фахового розвитку визначено презентацію та обговорення індивідуального проекту кожного студента у формі мультимедійного портфоліо під назвою «Фахівець-онлайн». Сьогодні мережа Internet є основним джерелом інформаційної та комунікативної взаємодії. Віртуальна медіа-реальність є органічним середовищем спілкування молоді, в тому числі професійного. Відтак, упровадження сучасних методів організації художньо-навчального простору важко уявити без використання засобів мережі Internet, адже мультимедійні інтерактивні методи є актуальними, технологічними і гнучкими у використанні.

У мультимедійному портфоліо, яке презентує студент наприкінці моніторингового етапу, наочно відображено всі результати методики самопроектування фахового розвитку: відеозаписи сценічних виступів, відеозаписи демонстрації попередніх проектів, фрагменти відеозаписів, отриманих за методом педагогічного відеоспостереження, відгуки студентів молодших курсів про заняття з асистентської практики, файли презентацій проектів, діагностичні карти самодіагностики, індивідуальні плани, а також перспективні напрацювання студента в різних мультимедійних форматах.

Презентація проекту «Фахівець-онлайн» відбувається у формі стислого системного аналізу процесу самопроектування фахового розвитку протягом навчання в магістратурі і демонстрації найбільш «показових» моментів з подальшим їх обговоренням.. Портфоліо публікується на спеціально створеній сторінці соціальної мережі, формат якої дозволяє легко маніпулювати власним контентом і поповнювати його новими артефактами, аналізувати побудовані фахові траєкторії, стежити за контентом інших авторів проектів, брати участь в обговореннях у форматі вільного доступу.

Метод мультимедійного портфоліо, впровадження якого завершилось презентацією проекту «Фахівец-онлайн», як і метод коуч сесії, супроводжував весь процес формувального експерименту. При цьому на перших двох етапах більшу активність, зацікавлення і потребу у студентів викликали коуч-сесії, а на іміджевому і моніторинговому етапах значно більше уваги студенти приділяли організації і наповненню власного фахового портфоліо. Це дало нам змогу переконатися, що фахово-навчальна діяльність магістрантів в контексті експериментальної методики стала більш емоційно-цінною, самостійною і творчою. Вони отримали досвід художньо-педагогічної взаємодії на основі методичного супроводу, в результаті чого навчилися їх користуватися під поштовхом власної ініціативи.

Результатом експериментальної методики стало не лише впровадження самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах, а, як наслідок, значне підвищення рівня фахової компетентності (у результаті поглиблення комплексу ключових фахових компетентностей) та опанування студентами магістратури універсальним алгоритмом самопроектування фахового розвитку разом з актуалізацією мотивації його подальшого впровадження у фахову діяльність.

Узагальнений зміст етапів методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури протягом музичного навчання представлений у таблиці 4., Стр. 183.

Таблиця 4.

Етапи і методи експериментальної методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання

Етап	Проект	Дії коуча	Основні методи	Презентація
Концептуальний	**Екстра-фахівець**	Уточнення завдань; Емоційно-ціннісне підкріплення; Надання інформаційного ресурсу; Перелік можливих діагностичних методик.	Мотиваційний тренінг; Проектно-інформаційний семінар; SWOT-аналіз. Декартові координати Відеоспостереження	Присвячена моделюванню і демонстрації образу фахового досконалого Я
Моделювальний	**Дорожня карта**	Установка на розробку Я-концепції; Підкріплення ініціативи; Технічна допомога; Відповіді на поставлені питання; Надання зворотнього зв'язку.	Моделювання образу фахового Я; Метод ситуативного моделювання; Метод слухового моделювання.	Присвячена демонстрації плану проекту власного фахового розвитку у вигляді карти із художнім коментарем
Іміджевий	**Образ успіху**	Обговорення процесу підготовки проекту; Мотиваційно-стимулююча діяльність; Відповіді на поставлені питання; Організація суб'єктних відносин.	Метод синектичної інтерпретації Метод художньо-педагогічної драматургії Метод конкурентної самопрезентації	Присвячена демонстрації власних фахових якостей, переваг, надбаних досягнень у фахово-навчальній діяльності
Моніторинговий	**Фахівець-онлайн**	Спільна підсумкова діяльність; Обговорення прогнозів і проблемних питань; Обговорення нових можливих цілей і траєкторій.	Метод виконавсько-слухової рефлексії; Метод педагогічного форсайту Метод мультимедійного портфоліо	Присвячена аналізу результатів самопроектування, з метою закріплення установки на досягнення успіху, прогнозування подальшого фахового розвитку

Після завершення формувального експерименту ми провели другий (контрольний) діагностичний зріз. Результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку студентів ЕГ та КГ після проведення

формувального експерименту подано у таблицях 5.1., 5.2., 5.3., на рис. 4,2., і у Додатку Н.

Узагальнені результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів ЕГ в процесі музичного навчання
(другий зріз)

Таблиця 5.1.

Експериментальна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісно-мотиваційний	2 (5%)	14 (35%)	24 (60%)
2	Когнітивно-організаційний	4 (10%)	16 (40%)	20 (50%)
3	Креативно-операційний	2 (5%)	14 (35%)	24 (60%)
4	Аналітично-прогностичний	4 (10%)	20 (50%)	16 (40%)
		Рівень самопроектування фахового розвитку		
		Спонтанно-ситуативний	Усвідомлено-пошуковий	Суб'єктно-творчий
5	Середній показник самопроектування	7,5 %	40 %	52,5 %

Узагальнені результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури КГ в процесі музичного навчання
(другий зріз)

Таблиця 5.2.

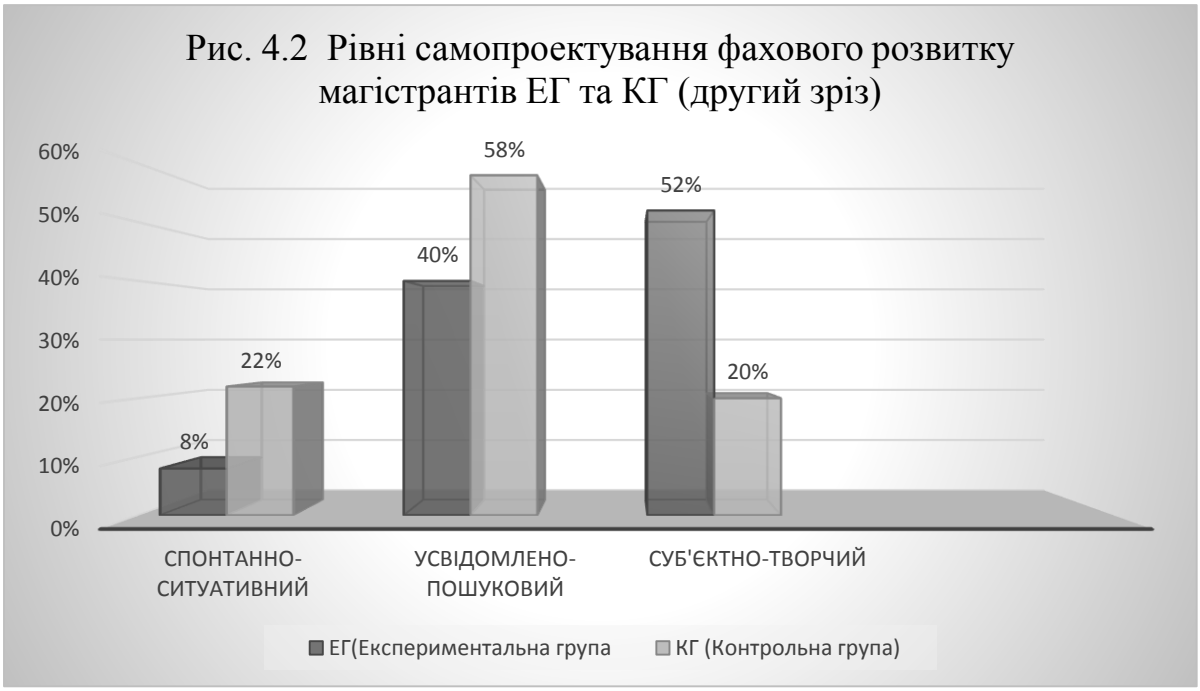
Контрольна група				
№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький	Середній	Високий
1	Ціннісно-мотиваційний	6 (15%)	26 (65%)	8 (20%)
2	Когнітивно-організаційний	12 (30%)	18 (45%)	10 (25%)
3	Креативно-операційний	6 (15%)	26 (65%)	8 (20%)
4	Аналітично-прогностичний	12 (30%)	22 (55%)	6 (15%)
		Рівень самопроектування фахового розвитку		
		Спонтанно-ситуативний	Усвідомлено-пошуковий	Суб'єктно-творчий
5	Середній показник самопроектування	22,5 %	57,5 %	20 %

Коефіцієнти самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання
(другий зріз)

Таблиця 5.3.

Групи	Ціннісно-мотиваційний критерій	Когнітивно-організаційний критерій	Креативно-операційний критерій	Аналітично-прогностичний критерій	Загальний рівень самопроектування
ЕГ	2,87	2,11	2,59	1,78	2.33
КГ	2,72	1,32	2,28	1,1	1,85

Рис. 4.2.



Результати другого діагностичного зрізу доводять, що внаслідок застосування авторської методики у студентів експериментальної групи відбулися якісні зміни щодо розвиненості показників рівнів самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання стосовно всіх критеріїв. Показники активно-творчого рівня значно збільшилися (на 37,5 %) у порівнянні з магістрантами контрольної групи, у яких рівень прояву означеного критерію збільшився на 5%. Слід зазначити, що у ЕГ показники суми критеріїв на інтуїтивно-ситуативному рівні зменшилися на 25%. Порівняння узагальнених результатів другого зрізу демонструють динаміку підвищення загального рівня за критеріями

самопроектування фахового розвитку магістрантів. Порівняльні дані запропоновано у таблиці 6.1., 6.2.

Таблиця 6.1.

Динаміка самопроектування фахового розвитку магістрів у процесі музичного навчання

Рівні самопроектування фахового розвитку	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	1 зріз	2 зріз	Динаміка	1 зріз	2 зріз	Динаміка
Спонтанно-ситуативний	32,5%	7,5%	-25%	33,75%	22,5%	-13,75%
Усвідомлено-пошуковий	52,5%	40%	-12,5%	51,25%	57,5%	+6,25%
Суб'єктно-творчий	15%	52,5%	+37,5%	15%	20%	+5%

Результати позитивних змін за кожним критерієм згідно коефіцієнтів самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання

Таблиця 6.2.

Групи	Ціннісно-мотиваційний критерій	Когнітивно-організаційний критерій	Креативно-операційний критерій	Аналітично-прогностичний критерій	Загальний рівень самопроектування
ЕГ	+0,25	+0,99	+0,46	+1,14	+0,68
КГ	+0,1	+0,12	+0,07	+0,29	+ 0,12

Отже, розрахунки показують, що на відміну від експериментальної групи, зміни у рівнях самопроектування фахового розвитку в контрольній групі відбулися значно менші.

З метою доведення достовірності означених результатів наприкінці формувального експерименту ми обрали кутове перетворення. Критерій Фішера використовувався нами з метою порівняння та зіставлення кількісних показників контрольної й експериментальної груп учасників формувального експерименту. Критерій Фішера застосовується для перевірки рівності дисперсій двох вибірок. Його відносять до критеріїв розсіювання.

Для доведення достовірності ми прийняли дві гіпотези: за вихідну гіпотезу (H_0) приймається припущення, згідно з яким наприкінці формувального експерименту середній рівень самопроектування фахового розвитку магістрантів експериментальної групи не відрізняється суттєво від аналогічних показників контрольної групи. Альтернативна гіпотеза (H_1) спирається на припущення, згідно з яким авторська методика самопроектування фахового розвитку є ефективною, і відповідно, середнє значення показників самопроектування після проведення формувального експерименту зростає в експериментальній групі, у порівнянні із контрольною групою.

Опис критерію:

Задані дві вибірки $x^n = (x_1, \ldots, x_n),\ x_i \in \mathbb{R};\ \ y^m = (y_1, \ldots, y_m),\ y_i \in \mathbb{R}$.

Позначимо через σ_1^2 і σ_2^2 дисперсії вибірок x^nі y^m, s_1^2 і s_2^2— вибіркові оцінки дисперсій σ_1^2 і σ_2^2:

$$s_1^2 = \frac{1}{n-1}\sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x})^2;$$

$$s_2^2 = \frac{1}{m-1}\sum_{i=1}^{m}(y_i - \overline{y})^2,$$

де

$\overline{x} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i;\ \ \overline{y} = \frac{1}{m}\sum_{i=1}^{m} y_i$ — вибіркові середніх вибірок x^nі y^m

Додаткове припущення: вибірки x^nі y^mє нормальними. Критерій Фішера чутливий до порушення припущення про нормальність.

Нульова гіпотеза $H_0:\ \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

Статистика критерію Фішера: $F = \frac{s_1^2}{s_2^2}$ має росподіл Фішера з $n-1$ і $m-1$ступенями свободи. Звичайно в чисельнику ставиться більша із двох порівнювальних дисперсій. Одже критичною областю критерию є правий хвіст розподілу Фішера, що відповідає альтернативній гіпотезі H_1'.

Критерій (при рівні значущості α):

- проти альтернативи $H_1: \ \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

якщо $F < F_{\alpha/2}(n-1, m-1)$або $F > F_{1-\alpha/2}(n-1, m-1)$, то нульова гіпотеза H_0 відкидається на користь альтернативи H_1.

- проти альтернативи $H_1': \ \sigma_1^2 > \sigma_2^2$

якщо $F > F_{1-\alpha}(n-1, m-1)$, то нульова гіпотеза H_0відкидається на користь альтернативи H_1';

де $F_\alpha(n-1, m-1)$є α-квантиль розподілу Фішера з $n-1$ і $m-1$ ступенями свободи.

В експерименті розглядаються такі дані

N – кількість студентів (80) (повній обсяг вибірки) $N = N_1 + N_1$, де

N_1 = 40 – кількість студентів в експериментальній групі;

N_2 = 40 – кількість студентів в контрольній групі.

Df = 39 – ступені свободи

Результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів в процесі музичного навчання відповідно до розрахунків за критерієм Фішера показано в таблиці 7.1., 7.2.

Результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів в процесі музичного навчання до проведення експерименту(перший зріз)

Таблиця 7.1.

Критерії	ЕК			КГ		
	Рівні			Рівні		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1)Ціннісно - мотиваційний $F_{\text{ЕМР}}^2$	27.98%	54.22%	17.8%	31.3%	44.4%	11.3%
2)Когнітивно-організаційний $F_{\text{ЕМР}}^2$	21.48%	54.24%	24.28%	31.34%	40.12%	28.54%
3)Креативно-операційний $F_{\text{ЕМР}}^2$	25.31%	56.33%	18.36	27.76%	50.12%	22.12%
4) Аналітично-прогностичний $F_{\text{ЕМР}}^2$	24.67%	53.67%	21.66%	28.4%	49.28%	22.32%
	$F_{\text{КР}}^2$=43.271-СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ ВІДХИЛЕННЯ					

Результати діагностики рівнів самопроектування фахового розвитку магістрантів в процесі музичного навчання після проведення експерименту (другий зріз)

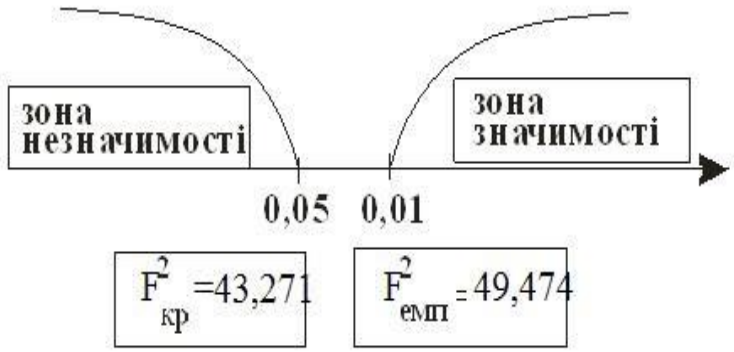
Таблиця 7.2.

Критерії	ЕК			КГ		
	Рівні			Рівні		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
1)Ціннісно - мотиваційний $F^2_{ЕМР}$	24.98%	56.22%	18.8%	29.3%	43.4%	16%
2)Когнітивно-організаційний $F^2_{ЕМР}$	19.37%	57.24%	23.39%	27.34%	41.12%	31.54 %
3)Креативно-операційний $F^2_{ЕМР}$	24.31%	59.39%	16.3%	27.75%	50.15%	22.21 %
4) Аналітично-прогностичний $F^2_{ЕМР}$	22.37%	60.67%	16.96%	26.4%	56.28%	17.32 %
	$F^2_{ЕМП}$=49.476-СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ ВІДХИЛЕННЯ					

Отже,в результаті підрахунків отримуємо такі результати,які вірні з ймовірністю р приблизно 74%. Тобто гіпотеза вірна.

$F^2_{ЕМП}$=49.476 $F^2_{КР}$=43.271 $F^2_{ЕМП} > F^2_{КР}$

Будуємо «вісь значимості»



Загальна таблиця за критерієм Фішера про розподіл значень за ознаками

Таблиця 8.1

Критерії	ЕК $F^2_{\text{ЕМП}}$	КГ $F^2_{\text{ЕМП}}$
Ціннісно – мотиваційний	1,88	0,09
Когнітивно-організаційний	1	0,62
Креативно-операційний	4,56	2,6
Аналітично-прогностичний	0,5	0,18

Отже, у результаті розрахунково-графічної роботи встановлено, що генеральна сутність ***x*** розподілена за рівномірними законом, перевірено це за критерієм Фішера, визначено числові характеристики закону та побудовано для них довірені інтервали. З'ясовано, що результати між експериментальною та контрольною групами є незначними, але суттєвими, тобто гіпотеза ефективності методики є правильною.

Таким чином, отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що поетапна методика самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музично-педагогічного навчання забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномена.

Висновки до третього розділу

У розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала виявлення рівнів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музично-педагогічного навчання, а також можливості застосування розробленої методики розвитку досліджуваного феномену.

Дослідно-експериментальна робота здійснена в умовах природного перебігу навчального процесу відповідно до сформованої мети й завдань дослідження.

У результаті діагностичної роботи, відповідно до компонентної структури самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців музичної освіти, було встановлено й науково обґрунтовано критерії розвитку досліджуваного феномена (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-організаційний, креативно-операційний, аналітично-прогностичний). Це дало змогу діагностувати рівні самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах, а також, на основі методів діагностики, виявити динаміку розвитку їхніх критеріїв та показників на різних етапах формувальної роботи.

Безпосереднє проведення констатувального експерименту передбачало проведення бесід та опитувань студентів магістратури, спостереження за перебігом процесу музичного навчання в магістратурі, аналіз результатів навчально-фахової діяльності, продуктів художньо-творчої діяльності, інтерв'ю з викладачами з дисциплін фахової підготовки.

Результати, отримані за допомогою комплексу розроблених діагностичних методик, дали змогу визначити три рівні розвитку адаптивних здібностей студентів до музичного навчання – суб'єктно-творчий, усвідомлено-пошуковий, спонтанно-ситуативний.

Результати дослідження підтвердили необхідність застосування спеціальної методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічному університеті.

Зважаючи на мету та завдання дослідження, було розроблено методику самопроектування фахового розвитку, в основу якої покладено реалізацію визначених педагогічних принципів та умов. Практична перевірка запропонованої методики відбувалася під час формувального експерименту, який складався з чотирьох етапів: концептуального, моделювального, іміджевого й моніторингового. На кожному етапі методики самопроектування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання у систему фахової підготовки впроваджувались інноваційні і модифіковані методи, як-от: мотиваційний тренінг, Декартові

координати, SWOT-аналіз, моделювання образу фахового Я, Дорожня карта, синектичної інтерпретації, виконавсько-слухової рефлексії, педагогічного форсайту тощо. Весь комплекс означених методів був спрямований на формування, розвиток й поглиблення ключових фахових компетентностей магістрантів, опанування студентами алгоритмом діяльності самопроектування фахового розвитку, на здійснення психологічної і методичної підтримки магістрантів.

Доцільна організація системи фахової підготовки на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямований розвиток усіх компонентів самопроектування фахового розвитку магістрантів. Про це свідчать значні позитивні зрушення в перебігах процесів закріплення позитивної мотивації до фахового саморозвитку, визначення індивідуальних фаховий траєкторій, формування, рефлексія і планування досягнення образу фахового досконалого Я.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів самопроектування студентів магістратури контрольної та експериментальної груп. Зростання значень показників відбулося за рахунок впровадження в навчально-виховний процес розробленої системи методичного супроводу самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах, а отримані під час аналізу показники, які виявили значні відмінності у рівнях визначених критеріїв експериментальної й контрольної груп, підтвердили, що розроблена методика є ефективною щодо самопроектування студентами магістратури власного фахового розвитку. Обробка експериментальних даних методами математично статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [118, 217].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано практичне вирішення проблеми самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. На підставі аналізу отриманих результатів дослідження сформульовано такі висновки:

1. У результаті аналізу наукової літератури виявлено, що самопроектування є одним із видів проектних технологій, метою яких є, з одного боку, зміни та оновлення об'єкта проектування, яким може бути педагогічна система, педагогічний простір, педагогічна діяльність, з іншого – творчі зміни та розвиток суб'єкта проектування, яким є будь-який з учасників педагогічного проектування. Встановлено сутність діяльності самопроектування: як цілеспрямованої і безперервної, самостійної і творчої діяльності особистості, що націлена на саморозвиток та самовдосконалення особистості. Означена діяльність полягає в побудові власного бажаного образу, виявленні індивідуальної траєкторії його досягнення і рефлексії отриманих результатів.

2. У дослідженні визначено зміст «самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання» як особистісно-ціннісної, індивідуальної, інтегрованої, творчо-дослідницької діяльності студента магістратури, що передбачає створення бажаного образу фахового Я і побудову індивідуальної траєкторії його досягнення та забезпечує актуалізацію суб'єктної позиції щодо фахового самовдосконалення, продуктивної виконавсько-педагогічної рефлексії, реалізацію творчого потенціалу. Обґрунтовано структуру самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, яка включає мотиваційно-вольовий, когнітивно-стратегічний, креативно-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний компоненти.

3. Науково обґрунтовано педагогічні умови, реалізація яких сприятиме ефективній діяльності самопроектування фахового розвитку магістрів: актуалізація мотивації майбутніх фахівців музичної освіти щодо систематичного фахового саморозвитку; інтеграція педагогічного коучингу в традиційну систему організації художньо-освітнього середовища магістрантів музичної освіти; аксіологізація фахового самовизначення майбутніх викладачів у навчально-фаховій діяльності; забезпечення набуття технологічної компетентності магістрантами щодо опанування діяльністю самопроектування фахового розвитку в контексті акмеологічного, аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, консолідаційного й компетентнісного підходів. Виявлено принципи, на яких ґрунтується самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання студентів магістратури, як-от: діалогічності, особистісно-професійної трансформації, перетворювальної взаємодії, моделювання виконавсько-слухових еталонів, життєвої творчої самодіяльності.

4. Визначено зміст методичного супроводу самопроектування фахового розвитку як поліфункціональної, багатовекторної, психолого-педагогічної, творчо-пошукової взаємодії, що націлена на вирішення актуальних проблем навчально-фахової діяльності в контексті самопроектування фахового розвитку студентів магістратури, в умовах комфортного художньо-освітнього середовища. Методичний супровід самопроектування фахового розвитку передбачає впровадження комплексу модифікованих міждисциплінарних інноваційних методів відповідно до виявлених функціональних напрямів: *інформаційно-стимулюючого, прогностично-моделювального, проектно-творчого*.

5. Розроблено критеріальний апарат самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Критеріями оцінювання досліджуваного феномену визначено: *ціннісно-мотиваційний* (з показниками: потреба у фаховому самовдосконаленні; усвідомлення цінності позитивних змін у

фаховому розвитку та його самопроектуванні; відповідальності за самозміни в галузі обраного фаху), *когнітивно-організаційний* (усвідомлення знань щодо сутності й методів самопроектування позитивних фахових змін; розвиненість художньо-виконавської, методико-технологічної, дослідницько-педагогічної компетентностей; здатність застосовувати наявні знання в контексті вирішення практичних художньо-виконавських, методико-технологічних і дослідницько-педагогічних завдань), *креативно-операційний* (прояв креативності в художньо-інтерпретаційній діяльності; оригінальність і самостійність методико-технологічних рішень в процесі музично-педагогічної діяльності; здатність до знаходження нестандартних рішень щодо створення образу «фахового досконалого Я»), *аналітично-прогностичний* (уміння оцінити динаміку фахових досягнень у виконавсько-педагогічній діяльності; адекватність самооцінки щодо рівня сформованості художньо-виконавської, методико-технологічної, дослідницько-педагогічної компетентностей; спроможність будувати оптимальні траєкторії позитивних фахових змін). На основі зазначених критеріїв і показників встановлено *суб'єктно-творчий, усвідомлено-пошуковий та спонтанно-ситуативний* рівні самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання.

6. Розроблено й експериментально перевірено методику самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Методика формувального експерименту включала чотири етапи педагогічної роботи: *концептуальний,* спрямований на актуалізацію мотивації саморозвитку та формування обізнаності магістранта щодо концепції самопроектування фахового розвитку (методи: SWOT-аналіз, мотиваційний тренінг, інформаційно-проектний семінар); *моделювальний,* націлений на створення індивідуальної моделі досконалого фахового образу (методи: ситуативного і слухового моделювання, педагогічного форсайту, «Дорожня карта»); *іміджевий*, спрямований на формування власного фахово-професійного іміджу на основі

рівня розвитку ключових компетентностей (методи: педагогічного відеоспостереження, синектичної інтерпретації); *моніторинговий,* націлений на спостереження й оцінку динаміки самопроектування, аналіз ефективності використаних траєкторій досягнення досконалого фахового образу (методи: виконавсько-слухової рефлексії, мультимедійного портфоліо).

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалася на основі порівняльного аналізу рівнів самопроектування студентів магістратури контрольної та експериментальної груп. Виявлено зростання значень показників самопроектування фахового розвитку студентів магістратури експериментальної групи, які відбулися у результаті впровадження у процес музичного навчання студентів магістратури розробленої авторської методики.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів самопроектування фахового розвитку студентів магістратури в процесі музичного навчання в педагогічних університетах. Дослідження проблеми самопроектування фахового розвитку в процесі музичного навчання як фактора підвищення якості освіти, універсального інструменту безперервного фахового вдосконалення впродовж усього життя потребує подальшого наукового розгляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.

2. Александрова Э.М. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александрова. - М. : Academia, 2002. - 206 с

3. Альбуханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М: Академический проект, 2000.

4. Андрейко О.І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.І. Андрейко – К., 2004. – 186 с.

5. Антонова О.Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / За ред. В.О. Огнев'юка. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 17-22

6. Ануфриева Д. Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 - общая педагогика / Ануфриева Дина Юрьевна ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1996. – 153с.

7. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1

8. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Учебник / А. Г. Асмолов. - М. : Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.

9. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педа- гогика, 1989. – 560 с. С 115

10. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения:

Методическое пособие / В. И.Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

11. Барицька О.А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : по спец. 13.00.02 / О.А. Барицька. – К., 2014. – 20 с.

12. Бєлаш С.В., Лебідь Л.І. Науково-методичний супровід упровадження у навчально-виховний процес авторських програм / С. В. Бєлаш, Л.І. Лебідь // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 1(8). – С. 88-90.

13. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. - Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 344 с.

14. Белова Н. В. Самопроектирование как фактор становления личности будущего инженера : [монография] / Н. В. Белова. – ДГТУ, 2008. – 137 с.

15. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс ; Общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского ; Пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчука. - Москва : Прогресс, 1986. - 422 с.

16. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологи / В. П. Безпалько. – М. : Педагогіка, 1989. – 191 с.

17. Білецька, Ірина Миколаївна. Особливості рефлексії професійної діяльності молодих викладачів вишу / І. М. Білецька. // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 12 / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; [редкол. : Максименко С. Д. (відп. ред.), Балл Г. О., Болтівець С. І. та ін.]. - Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. - 467 с. - С .92-100

18. Богославець Л. П. Педагогічне проектування навчально-виховного процесу в системі доуніверситетської підготовки слухачів : автореф. дис ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Петрівна Богославець ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка.– К. : Б.в., 2009. – 20 с.

19. Бодалёв А. А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития / А. А. Бодалёв // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 113–119

20. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. - М. : Педагогика, 1972. - С. 7 - 44

21. Большой толковый социологический словарь: В 2-х т. [Текст] / Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 1999. – Т.1. – 544 с.

22. Боно Де Эдвард Латеральное мышление / Эдвард Де Боно. – СПб : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.

23. Борытко Н. М. Пространство воспитания : образ бытия : Монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. - 225 с.

24. Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук / О.Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с

25. Буйницька О. П. Інформаційні технологій та технічні засоби навчання: навч. посіб. / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

26. Бутченко Т. І. Зміст поняття "проектування" / Т. І. Бутченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії . – 07/2009. – Вип. 37 . – С. 144-154

27. Бушуев С. Д. Динамическое лидерство в управлении проектами [Текст] : [монография] / С. Д. Бушуев, В. В. Морозов ; Укр. ассоц. упр. проектами. - К. : Украинская ассоциация управления проектами, 1999. - 312 с.

28. Быстрюкова А. Н Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов посредством

проективной технологии автореф дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. Н. Быстрюкова – Ялта, 2009. – 22 с

29. Вакарчук Р. П. Готовность студентов педагогического вуза к самопроектированию и пути ее формирования / Р. П. Вакурчук // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах : Мат. 1 междунар. науч.-метод. конф. В 2-х ч. - 4.1 - Сочи: РИЦ СГУТ и КД, 1998. - С. 129-133

30. Варій М. Й. Психологія : навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. - К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1426 с.

32. Вітлінський В. В. Моделювання економіки [Текст] : навч. посібник / В. В. Вітлінський. – К.: КНЕУ, 2005. – 408 с.

33. Вішнікіна Л. Педагогічне моделювання як засіб проектування освітніх процесів / Л. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7 - 8 (86 - 87). – С. 80 – 84

34. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. – М.: Классика – XXI, 2004. – 100 с.

35. Волкова М. П. Педагогіка / М. П. Волкова.- К. : Академія, 2001. - 576 с.

36. Волошко Л. Б. Навчальна самостійність студентів як психолого-педагогічна проблема / Л. Б. Волошко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. - 2006. - № 11. - С. 19-21.

37. Воронова О. Ю. Самооцінка як умова формування професійної «Я-концепції» / О. Ю. Воронова // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.2. – С. 73-79

38. Вульфов Б. З. Педагогіка рефлексії [Текст] / Б. З. Вульфов, В. Н. Харькін – М. : «Видавництво Магістр», 1995. – 111 с.

39. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.

40. Гаврилова Е. З. Курс «Общее фортепиано» и формирование музыкальной грамотносты студентов колледжа искусства / Е. З. Гаврилова // Искусство и образование [Текст] : журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. - М. - № 1 (51). - 2008. - С.59 -65

41. Гат Й. Техника фортепианной игры / Йозеф Гат. – М.: Музыка ; Будапешт : Карвина, 1967. – 244 с.

42. Гительман Л. Д. Преобразующий менеджмент. Лидерам реорганизации и консультантам по управлению : Учебное пособие / Л. Д. Гительман. - М. : Дело, 1999. - 496 с.

43. Головко Л. В. Субъектно-деятельностный подход к обучению студентов / Л. В. Головко // Культурологічний вісник. - 2014. - Вип. 33. - С. 195-200.

44. Головньова І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу в менеджменті в освітній сфері / І. В. Головньова // Педагогіка і психологія. – 2002. - №3. - С. 53-58

45. Горбенко О.Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.Б. Горбенко – Кіровоград, 2010. – 24 с.

46. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. - М. : Музыка, 1978. - 94с .

47. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Гуцан Тетяна Григорівна. – Режим доступу : http://intkonf.org

48. Данилова Г. С. Акмеологія: Сутність, становлення, практичне втілення / Г. С. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62) . – С. 90–97

49. Данн Дж. Петрі, Пауль Бадура-Скода Проблеми інтерпретації

творів Фридерика Шопена (переклад. редагування, коментарі Мирона Кушніра Львів, Видавництво "СПОЛОМ, 2010 - 107 с.

50. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. - М. : Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. - 752 с.

51. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. - М. : Политиздат, 1978. - 272 с.

52. Ерина Т. А. Педагогические условия обучения студентов вуза самопроектированию учебно-профессиональной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования / Ерина Татьяна Анатольевна ; [Белгор. гос. ун-т]. - Белгород, 2009. - 19 с.

53. Єнигін Д. В. Генеза поняття "проектування" : історичний аспект [Текст] / Д. В. Єнигін // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта) ; ред. О. В. Глузман [та ін.]. - Ялта : РВВ КГУ, 2012. - Вип. 35, ч. 2 : Серія : Педагогіка і психологія. - С. 134-138

54. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретичні основи реалізації в педагогічних університетах / О. В. Эременко // Наукові записки НДУ ім. Н Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. - №6

55. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.0.02 / О. В. Єременко ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2010. - 43 с.

56. Ерина Т. А. Педагогические условия обучения студентов ВУЗа самопроектированию учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.0.08 / Т. А. Ерина – Белгород, 2008. – 229 с.

57. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх

учителів музики у процесі виконавської діяльності [Текст] : автореферат дис.. … канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Зайцева ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2007. - 21 с.

58. Зайцева А. В. Творчі види виконавської музичної діяльності майбутнього піаніста / А. В. Зайцева // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004 р. – Вип. 5. – С.191 – 197

59. Заир – Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогиче скому проектированию [Текст] : автореф. дис. ... д - ра пед. наук : 13.00.08 / Е. С. Заир - Бек. – СПб., 1995. – 49 с.

60. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. Гос. проф. пед. ун-та, 2000. - 258 с.

61. Зимняя И. А. Компетентностній подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня : реформы, нововведения, опыт. – 2006. - №8. - С. 20-26

62. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С.14 – 17.

63. Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей / Ильясов И. И., Галатенко Н. А. – М. : Логос, 1994. – 208 с.

64. Іванова, О. І. Самопроектування як невід'ємна складова самовдосконалення особистості / Іванова О. І. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Вип. № 21 (74) / Класич. приват. ун-т ; [голова ред. ради: Монаєнко А. О. ; голов. ред.: Сущенко Т. І. ; редкол.: Бочелюк В. Й. та ін.]. - Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2011. - С .74-78.

65. Іващенко О.А. Організаційно-педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби / О.А. Іващенко // Збірник наукових праць Національної

академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 1(66). – С. 44-53.

66. Каверин Ю. А. Проектирование системы непрерывного творческого саморазвития учителя сельской школы в процессе послевузовского образования [Електронний ресурс] / Ю. А. Каверин. – Режим доступу : http : // kaverinyua.narod.ru/proektirovanie.doc.

67. Казаков И. С. «Самопроектирование» анализ понятия / И. С. Казаков // Вестник СГУТиКД, 2011. - № 2(16). [Електронний ресурс] http://www.vestnik.sutr.ru/joumals_n/1318571091.pdf (22.07.2011).

68. Казаков И. С. Принципы и функции самопроектирования информационной компетентности педагога [Текст] / И. С. Казаков // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2011. – № 2. – С. 126 -129

69. Казахватова Л. А. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства [Текст] / Л. А. Казахватова, Г. Г. Сибирякова // Молодой ученый. - 2013. - №8. - С. 395-402

70. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти / Анжеліка Іванівна Калініченко ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. - Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 180 с.

71. Кенжина Ю. А. Формирование педагогической Я-концепции будущего учителя : монография / Ю. А. Кенжина. – Акбулак : АФ ГОУ ОГУ. – 2008. – 107 с.

72. Керш, Стивен Р. Дорожная карта бизнес-инвестора. Как повысить стоимость компании за счет эффективных инвестиций. Руководство менеджера/ Пер. с англ.; под науч. ред. Е.Е. Козлова. – Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2006. – 240 с.

73. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1-4 / Т.М. Ковалева. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

74. Козіна Т. М. До питання про психолого-педагогічну компетентність вихователя / Т. М. Козіна, С. І. Шеремет // Наша шк.. - 2007. - № 4. - С. 28-31.

75. Козирєва О. Програма психологічного супроводу школярів, їхніх учителів і батьків (1-11 кл.) : Робота шкільного психолога [Текст] / О. Козирєва // Психолог. - 2003. - № 41 (листопад). - С. 5-15.

76. Колесников В. Лекции по психологии индивидуальности [Текст] / Владимир Колесников ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. - М. : Ин-т психологии РАН, 1996. - 209 с.

77. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.

78. Колесникова И. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. Колесникова. – СПб : ГУПМ, 1999. – 242 с.

79. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов [Текст] / Е. Коллингс. - М. : Новая Москва, 1926. – 288 с.

80. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 176 с.

81. Коляда М. Г. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації / М. Г. Коляда // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. Статей ; Сер. : Педагогіка і психологія. - Вип. 12. - Ч. 1. - Ялта : РВВ КГУ, 2006. - С. 95-101

82. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов . – Воронеж : МОДЭК, 1996 . – 223 с.

83. Краевский В. В. Три измерения в педагогике / В. В. Краевский // М.

Н. Скаткин и современное образование : Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М. – 2000. – Т.1. – С.11-17.

84. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Кременштейн. - М. : Музыка, 1966. -120с.

85. Кривошеєва Г. Л. Самопроектування кар'єри як засіб творчої самореалізації студентів університету / Г. Л. Кривошеєва // Народна скарбниця освіти Донбаса. - 2012. - №2. - С. 117-119

86. Криницын Д. В. Этапы профессионального самопроектирования как средства формирования конкурентоспособности будущих менеджеров в вузе [Электронный ресурс] / Д. В. Криницын // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). Красноярск : Научно-инновационный центр, 2012. Т. 10. №2. 0421100132/0028 - Идентификационый номер статьи, присвоенный НТЦ «Информ-регистр». – URL : http://sisp.nkras.rU/issues/2012/2/krinitsyn.pdf

87. Кудрявцев А. Маркетологи в поисках нового. Методы поддержки процесса новых идей. Синектика /А. Кудрявцев // Практический маркетинг. – 1999. – № 7 (29). – С. 1–5

88. Кузнецов А. И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания : автореф. дисс. … канд. пед. Наук : 13.00.01 / А. И. Кузнецов ; Рост. гос. пед. ин-т. – Ростов-на-Дону, 1993. – 24 с.

89. Коган Г.М. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М.: Музика, 1964. – 190 с.

90. Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених / Я. Логвінова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – стр. 7-14

91. Луков В. А. Социальное проектирование [Текст] : учеб. пособие для вузов, по спец. 350500 "Социальная работа" / В. А. Луков ; Московская гуманит.-соц. акад. - 4-е изд., испр. - М. : Изд-во МГСА, Флинта, 2003. - 240 с.

92. Лунячек В. Е. Проблеми формування педагогічної компетентності у

магістрів державного управління / В. Е. Лунячек. // Державне будівництво. - 2013. - № 1. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/DeBu_2013_1_24.pdf

93. Лутошкина В. Н. Проектирование профессионального развития педагогов: монография [Текст] / В. Н. Лутошкина. – Красноярск : Поликом, 2008. – 148 с.

94. Лучанінова, О. П. Особливості самопроектування професійного розвитку майбутнього інженера-педагога / О. П. Лучанінова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Вип. № 13 (66) / Класич. приват. ун-т ; [голова ред. ради: Монаєнко А. О. ; редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. - Запоріжжя : [Б. в.], 2011. - С .306-310

95. Максимова З. Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности "Графический дизайн") : автореф. дис. … канд. пед. наук : по спец. 13.00.08 / З. Р. Максимова. – М., 2008. – 24 с.

96. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологии, 2002. – № 5. – С. 34– 41

97. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

98. Маркова А. К. Проблема формирования мотивации учебной деятельности. — Советская педагогика, 1979, № 11, С. 63—71.

99. Матящук О. М. Про професійну мотивацію педагога-музиканта // [Електронний ресурс] / О. М. Матящук – Режим доступу : http://intkonf.org/matyaschuk-o-pro-profesiynu-motivatsiyu-pedagoga-muzikanta/

100. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и Логос жизни // Музыкальное мышление : Сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И. Ляшенко. – Киев , 1989. – С .18–28

101. Методическая работа по сопровождению введения ФГОС // Кафедра теории и практики управления образованием НИРО [Электронный

ресурс]. Режим доступу : http://www.novapdf.com

102. Мешко О. І. Суб’єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції / О. І. Мешко, Г. М. Мешко // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2010. – № 2 . – С . 69 - 75.

103. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Анатоліївна Михаськова ; Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. М. Гоголя. - К., 2007. - 235с.

104. Мильштейн Я. Хорошо темперированній клавир И. С. Баха и особенности его исполнения Ї Я. Мильштейн. – М : Издательство музика, 1967 – 393 с.

105. Мозгальова, Н. Г. Змістове наповнення поняття "інструментально-виконавська підготовка" вчителя музики / Н. Г. Мозгальова. – Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова [Текст] / [редкол. : Щолокова О. П. (голов. ред.) та ін.]. – К. : НПУ, 200- - . – (Теорія і методика мистецької освіти Сер.14). – Вип. 9 (14). – 2010. – 109 с.

106. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Г.Мозгальова. – К., 2002. – 202 с.

107. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О. Л. Музика // Вісник Житомирського державного педагогічного інституту. – 1998. – №1. – С. 53-57

108. Мусієнко-Репська В. І. Підготовка студентів до педагогічного самоменеджменту в професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Мусієнко-Репська Валентина Іванівна. – Одеса, 2000. – 232 с.

109. Мукан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти / Н. В. Мукан, І. Ю. Грогоза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013. - № 5 (31). – С. 18-27

110. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній

науці // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.1 – К., 2012. – С. 287-293. Рачова Н. Психологічний супровід управлінської діяльності / Н. Рачова // Психолог. (Шкільний світ). – 2010. – № 3. – С. 9-13

111. Назайкинский Е. О. О психологии музыкального восприятия / Е. О. Назайкинский. – М. : Музыка,1972. – 384 с.

112. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М., 1961. – 318 с.

113. Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Никифорова Елена Ивановна. – Чита, 2007. – 242 с.

114. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. - Л : Изд-во ЛГУ, 1989. - 192 с.

115. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

116. Новська О. Р. До проблеми методичного супроводу фахового розвитку магістрантів у процесі музичного навчання / О. Р. Новська // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези І Міжнародної конференції молодих учених та студентів. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2015. – С.108-109.

117. Новська О. Р. До проблеми самопроектування в процесі музично-педагогічної підготовки / О.Р. Новська // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції. Матеріали ІІІ Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». – Суми, 2013. – С.138-140.

118. Новська О. Р. Методика самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання / О. Р. Новська // Науковий вісник Південноукраїського національного педагогічного

університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім. К .Д. Ушинського, 2015. – №2. – С. 161-168.

119. Новська О. Р. Методичний супровід самопроектування фахового розвитку магістрантів у процесі музично-педагогічного навчання / О. Р. Новська // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2015. – №2. – С. 148-151.

120. Новська О. Р. Педагогічні умови самопроектування фахового розвитку майбутніх фахівців музичної освіти / О. Р. Новська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 – Теорія і методика мистецької освіти. Випуск 17 (22). – Київ, 2014. - С.42-46.

121. Новська О. Р. Розвиток креативності майбутніх учителів музики / О. Р. Новська // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді: Матеріали конференції молодих учених та студентів. Випуск другий. – Одеса, 2010. – С. 14-16.

122. Новська О. Р. Розвиток професійної рефлексії в процесі підготовки магістрів музичної освіти / О. Р. Новська // XVIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» – Переяслав-Хмельницький, 2013. Режим доступу: http://neasmo.org.ua/zbirnuk_final_09_2013.pdf

123. Новська О. Р. Роль самопроектування в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва / О. Р. Новська // Науковий вісник Південноукраїського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – №9-10. – С.124-131.

124. Новська О. Р. Самопроектування фахового розвитку майбутнього учителя музичного мистецтва / О. Р. Новська // Науковий вісник

Чернівецького університету. Вип. 704. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 120-126.

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

126. Олпорт Г. Личность в психологи / Г. Олпорт. - Л.:"ЮВЕНТА", 1998 - 345 с.

127. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики : Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.

128. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В. Ф. Орлов - К.: Наукова думка, 2003

129. Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник / [Товажнянский Л. Л., Романовский О. Г., Бондаренко В. В., Пономарьов О. С., Черваньова З. О.]. – Харків : НТУ "ХПІ", 2005. – 600 с.

130. Основы менеджмента [Текст] : учебное пособие для вузов / О. А. Зайцева [и др.] ; науч. ред. А. А. Радугин. - Москва : Центр, 1998. - 429 с.

131. Остапчук О. Є. Самопроектування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя / О. Є. Остапчук. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_4/ostapchuk.pdf

132. Остапчук, О. Є. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О. Є. Остапчук // Шлях освіти [Текст] : науково-методичний журнал/ Міністерство освіти і науки України; Академія педагогічних наук України; Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України. - К. : Педагогічна преса, 1995 - . С.13-18

133. Остапчук, О. Є.. Технології самопроектування в системі освіти обдарованої молоді / О. М. Остапчук. - Навчання, виховання обдарованої особистості: теорія і практика [тобто Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика] : зб. наук. пр. Вип. 1 / АПН України, Ін-т обдарован. дитини АПН України ; [редкол.: Волощук І. С. та ін.]. - Київ : [б. в.], 2008. – С .72-79.

134. Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. І Островерхова / Директор школи. Україна. - 1999. - № 8 - 9. – С. 28-34

135. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г.М.Падалка // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр./ [ред. О.П.Щолокова та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 9 – 21

136. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

137. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.

138. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і под. – К.: Знання – 2005.

139. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина]. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

140. Петров О.Г., Фіногєєва Т.Є. Теоретичні основи моделювання процесу організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів / О. Г. Петров, Т. Є. Фіногеєва // Педагогічні науки/2. Проблеми підготовки спеціалістів 2003 – N 4.– С. 121-125

141. Платонов К. К. Короткий словник системи психологічних понять [Текст] / К. К. Платонов - М. : Вища школа, 1981. - 175с.

142. Плахотнюк Н. П. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Н. П. Плахотнюк // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. –2009 – N 44.– С. 141-145

143. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье :

Просвита, 2000. – 250 с.

144. Подосинников С. А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Астрахань, 2003. - 144 с.

145. Политехнический словарь / гл. ред. : А. Ю. Ишлинский. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1980 . – 655 с.

146. Полочек В.А. "Акме", профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека [електронний ресурс] // http://akme31.narod.ru/25.html.,

147. Полубоярина І.І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І.І. Полубоярина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – №1 (8). – С. 70-73.

148. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) / А. А. Попов // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы. - Барнаул, 1997. - С. 42-67

149. Проказа А. Педагогическая проблема «самости» и ее реализация / А. Проказа // Педагогическое образование и наука : Международная академия наук педагогического образования. – №3. – 2005. – С.54-56

150. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

151. Пуліна, А. А. Педагогічне проектування в сучасній школі [Текст] : навч. видання / А. А. Пуліна. - Х. : Видавнича група "Основа", 2009. - 160 с.

152. Пуліна А. А. Система організаційно-методичного забезпечення педагогічного проектування в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Пуліна. – Ялта : Б.в., 2011 . – 20 с.

153. Пустовалова В. В. Самопроектирование управленческой деятельности методистов как условие развития олимпиадного движения [Текст] / В. В. Пустовалова // Вестник Томского государственного университета : общенаучный периодический журнал. - 2008. - № 307. - С. 139-143

154. Пустовалова В. В. Самопроектирование управленческой деятельности методов муниципальной методической службы как механизм развития их профессиональной компетентности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Пустовалова . - Томск, 2009. - 19 с.

155. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблема становления личности / Х. Ремшмидт. - М. : Мир, 1994. - 316 с.

156. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007.– 444 с.

157. Рибалко Л. С. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник / Л. С. Рибалко; Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

158. Родионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование [Текст] : учебное пособие / В. Е. Родионов. – СПб. : ГТУ, 1996. –140 с.

159. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрей- берг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с

160. Романчиков В. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник / Володимир Романчиков ; Українська академія бізнесу та підприємництва. - К. : Центр учбової літератури, 2007. - 254 с.

161. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод, посібник. -- 2-е вид., доп. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2001, — 216 с.

162. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

163. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

164. Рудницька О. П. , Болгарський А. Г., Свистєльнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень : Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів, які вивчають дисципліни мистецького циклу / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський , Т. Ю. Свистєльнікова. – Київ, 1998. – 144 с.

165. Рудницька, О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник для ВНЗ / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: Інтерпроф, 2002. – 270 с.

166. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / Инна Ивановна Рыданова . – Минск : Беларуская навука, 1998 . – 319 с.

167. Савелова С. Б. Проектирование / С. Б. Савелова // Всемирная энциклопедия : Философия. — М. : АСТ, Мн. : Харвест, современный литератор, 2001. - С. 835-836

168. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин. - К. : Академвидав, 2011. - 464 с.

169. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології // Дошкільна освіта.-2010.-N 1(27).-С.63-69.

170. Саєнко Н. В. Формування готовності студентів до самопроектування особистісно-професійного розвитку // Педагогічний альманах 2013 вип. 20 стр. 96-102

171. Саїк Г.Ф. Музично-виконавська майстерність як художньо-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г.Ф. Саїк // Вісник «Педагогіка».- 2001. - №5. Режим доступу http//www.Knukim.ua/ articles_sayik/htm.

172. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе [Текст] : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Самаль. - Ярославль, 2008.- 24 с.

173. Сапогова Е. Е. Жизнь и судьба : построение индивидуальной

мифологии, самопроектирование и субкультура личности / Известия ТулГУ. – Серия «Психология» / Под ред. Е. Е. Сапоговой. – Вып. 3. – Тула : ТулГУ, 2003. – С. 195-214

174. Сараф Г. Культура духовность - профессия / Г. Сараф // Высшее образование в России . - 1996. - №2. - С. 114-117.

175. Сартр Ж. П. Бытие и ничто : Опыт феноменологнической онтологии : пер. с фр. / Ж. П. Сарта. – М. : Республика, 2000. – 639с.

176. Свет О. Портфоліо як засіб моніторингу процесу підготовки майбутнього вчителя / О. Свет // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – 500 с.

177. Сегеда Н. А. Професійний розвитку викладача музичного мистецтва: історія методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

178. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : Навчально-методичний посібник / А. В. Семенова. – Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. – 130с.

179. Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11–17.

180. Середа І. В. Технологія самовиховання особистості як засіб виховної роботи у сучасному університеті / І. В. Середа // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки [Текст] : збірник наукових праць. Вип. 23. Т. 1. - Миколаїв : МДУ ім. В. О.Сухомлинського, 2008. - С. 87 - 94

181. Симодейко С. І. Технологія самоменеджменту як механізм розвитку майбутнього вчителя початкових класів / С. І. Симодейко : Педагогічний альманах. Збірник наукових праць. Вип. 12. Ч. №. – Херсон, Південноукраїнський національний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2011. – С. 251-256

182. Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. - сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. - М. : ПЕР СЭ, 2006. - 176 с.

183. Смалиус Л. Н. Феномен самовдосконалення як міждисциплінарна проблема / Л. Н. Смалиус // Вісник Черкаського університету [Текст] : [зб. наук. ст.]. № 15 (228) Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького. - Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. - С. 59-64

184. Соціолого-педагогічний словник [Текст] / за ред. В. В. Радула. - Київ : ЕксОб, 2004. - 303 с.

185. Старинська Н. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки / Н. В. Старинська // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. - 2013. - Вип. 46(2). - С. 237-247. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKhnpu_psykhol_2013_46(2)__30.pdf

186. Стовба Н. І. Психологічні складові проектування навчальної діяльності майбутніх педагогів : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. І. Стовба ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. - О., 2007. - 20 с.

187. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999,672 с.

188. Тарасов Г.С. Музыкальная психология / Г.С. Тарасов // Спутник учителя музыки. – М., 1993

189. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

190. Трудков А. М. Профессиональная культура учителя музыки / А. М. Трудков. – Мурманск : МГПУ, 2005 - 138 с.

191. Тюнников Ю. С. О разработке педагогической технологии самопроектирования / Ю. С. Тюнников, С. М. Тюнникова // Проектирование

инновационных процессазаов в социокультурной и образовательной сферах : Мат. II междунар. науч.-метод. конф. В 2-х ч. - ч.1 – Сочи : СГУТ и КД, 1999. - С. 3 - 5

192. Тюнников Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия / Ю. С. Тюнников // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. - 2000. - № 1. - С. 100-108

193. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / С.П.Федоріщева; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.

194. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490с.

195. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ко-валев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с. С 182

196. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. - К.: Видавничий центр «Академія», 2002. - 528с.

197. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: Автореф. дис ... д-ра пед. наук / О. П. Хижна . – Київ : 2008 . – 41 с.

198. Цвєткова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи : акмеологічний, системно - синергетичний, аксіологічний підходи / Г. Г. Цвєткова \\ Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. - № 4 (51). – С. 167-178 Режим доступу : http://oaji.net/articles/2014/690-1396515173.pdf

199. Цепляева С. А. Профессиональное саморазвитие студентов

сельскохозяйственного вуза : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цепляева Светлана Анатольевна; [Место защиты: Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В. П. Горячкина].- Москва, 2011. - 180 с.

200. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування в історії освіти / Цимбалару А. Д. // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – № 2. – С. 11-17.

201. Цюлюпа Н.А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис … канд. пед наук: спец. 13.00.02 / Н.А.Цюлюпа. – К., 2009. – 236 с.

202. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2004. – № 1 (42). – С. 57–69

203. Шевченко І. Розвиток фахової компетентності вчителів в процесі викладання природничих дисциплін / Ілона Шевченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. - № 6 (Ч. №3). – С. 131 – 136

204. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя / К. О. Шевченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 2.13. - С. 258-263

205. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

206. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Перспективы / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 566 с.

207. Щербініна О.М. Музично-виконавське мистецтво: категоріально-понятійний аналіз / О. М. Щербініна // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методич- них статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – вип. 7 – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. –с. 229 -236

208. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. Посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

209. Якушева С. Д. Феномены самости в развитии профессионального мастерства педагога [Текст] / С. Д. Якушева // Инновации и традиции науки и образования : материалы Всероссийской научно-методической конференции. Часть 2. / под общей редакцией С. В. Лесникова. – Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет, 2010. – 116 с.

210. Ярова М.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності / М.В. Ярова // Педагогічний дискурс. – 2012. –№ 11. – С. 370-374.

211. A Practical Guide to Regional Foresight European Communities [Електронний ресурс] – European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). –Seville : Edificio Expo-WTCS, 2001.–121p.– Режим доступу: http://forera.jrc.ec.europa.eu/documents/eur20128en.pdf

212. Clelland Mc. What is the effect of akhivement motivation training in the schools. - 1972. - p. 214.

213. Davies J. The psychology of Music. — London, 1980. — 240 p

214. Final Report [Електронний ресурс] : American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. – Chicago, 1989. – Режим доступу : http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm

215. GordonW. J. J. Sinectics: The Develepment of Creative Capacity / W. J. J. Gordon. – NewYork, 1961. – 180 с с. 123

216. Nęcka E. Psychologia twórczości. Gdańsk, 2001

217. Novskaya E. R. Component structure and criterial unit of self designing of professional development of future music teachers / E. R. Novskaya // Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration, 2014, Issue 5.– p. 264-270.

218. Paradigma ty oswiatowe Iedukacjana uczycieli // PodredakcjaW. Kremienia, T. Lewowickiego, S. Sysojewej. – Warszawa – Krakow : Wyzsza

Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogicznyim. KEN, 2010. – C. 196-203).

219. Smyth J. A Teacher Development Approach to Bridging the Practice – Research Gap // The Journal of Curriculum studies. 1982. Vol. 14. №2.

220. Quality education and competencies for life // Workshop : Background Paper, 2004. – # 3. – P. 6.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика вивчення мотивації фахової діяльності

(модифікація методики К. Замфір)

ИНСТРУКЦІЯ

Прочитайте перелічені нижче мотиви діяльності за обраним фахом та надайте оцінку її рівню значимості для вас за п’ятибальною шкалою.

	1 балів	**2 балів**	**3 бали**	**4 бали**	**5 балів**
	В дуже незначній мірі	Достатньо в незначній мірі	В певній мірі	В достатньо великої мірі	в дуже великої мірі
Фінансова стабільність					
Потреба добитися високих кар’єрних результатів					
Потреба уникнути критики з боку викладачів, начальника, колег, близьких					
Прагнення уникнути можливих конфліктів або неприємностей					
Неспроможність змінювати власне життя, інерція					
Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
Задоволення від самого процесу і результату роботи					
Визначення обраного фаху як життєвого покликання					

ДОДАТОК Б

Анкета № 1

студента _____

Надайте оцінку наступним ствердженням, де:
так – 4
не впевнений, але більше «так», чи «ні» – 3
іноді – 2
ні – 1.

1. Ви відчуваєте стійку потребу у самовдосконаленні в контексті обраного фаху.___

2. Ви обрали свою професію свідомо, на основі інтересу та емоційно-інтелектуальної схильності до неї._____

3. Ви готові прикладати зусилля з метою саморозвитку та досягнення успішності в обраній діяльності за фахом._____

4. 5. Рівень сформованості ваших ключових фахових компетентностей в контексті обраного фаху задовольняє вас на даний момент.____

6. Ви готові застосувати отримані під час навчання знання на практиці.____

7. Ви цінуєте творчий нестандартний підхід та елементи імпровізації, які супроводжують вашу діяльність.____

8. Ви прагнете до набуття адекватної фахової самооцінки._____

9. Ви усвідомлюєте власні перспективи фахового зростання і оцінюєте їх як особистісно значущі для вас

10. Ви аналізуєте та надаєте оцінку всім своїм практичним діям під час фахової діяльності з метою здійснення позитивних фахових змін_____

11. Ви знаєте, які саме якості і уміння вам необхідно розвити для успішної фахової діяльності і цілеспрямовано робите це _____

12. Ви відчуваєте піднесення, коли бачите концертні виступи або відвідуєте лекції високопрофесійних фахівців в галузі музичної освіти

13. Музичне мистецтво надихає вас активно розвиватися в контексті обраного фаху

14. Ви оцінюєте власну фахову діяльність як єдину можливу для вас.

ДОДАТОК В

Анкета № 2.1

студента_____

1. Як Ви оцінюєте власну здатність до самопроектування фахового розвитку?

а) я завжди планую свій саморозвиток і намічаю перспективу власного фахового розвитку;

б) у мене виникають певні труднощі із самопроектуванням (вкажіть їх _____ _____ ;

в) мені важко проектувати власний саморозвиток (назвіть причини _____ _____;

2. Оцініть власний рівень підготовки з фахових дисциплін:

а) відмінний;

б) добрий;

в) задовільний;

4. Чи достатня Ваша попередня фахова підготовка для поглиблення ключових фахових компетентностей на рівні магістратури?

а) так;

в) ні;

г) важко відповісти.

5. Вкажіть риси характеру, які, на Вашу думку, необхідні студенту для успішного самопроектування фахового розвитку як в процесі навчання так і в процесі фахової діяльності. Які з них притаманні саме Вам? _____ _____

*продовження на наступній сторінці

6. Спрогнозуйте власні успіхи у майбутній фаховій діяльності :

а) буду високопрофесійним і успішним фахівцем;

б) буду виконувати свою роботу достатньо якісно;

в) планую відпрацювати за фахом 3 роки без внутрішньої мотивації;

г) не планую працювати за фахом.

7. Як Ви оцінюєте власну готовність до самостійного саморозвитку в процесі фахової діяльності?

а) я вмію якісно організувати власну самостійний фаховий розвиток;

б) без допомоги та контролю з боку викладачів у мене можуть виникнути певні труднощі з організацією власного самостійного розвитку;

в) я не вмію самостійно працювати через

_____

г) я не вважаю за потрібне планувати власний саморозвиток через

_____

Анкета №2.2

студента _____

1. Яка форма організації навчання в університеті є для Вас найефективнішою?

а) лекція;

б) семінарське заняття;

в) індивідуальне заняття з викладачем;

г) індивідуальна самостійна робота;

д) групова самостійна робота;

е) колективна форма роботи.

2. Що у Вас викликає небажання самостійно працювати при вивченні окремих дисциплін?

а) не бачу зв'язку дисципліни з майбутньої професією;

б) не готовий до самостійної роботи;

в) відсутність інтересу до дисципліни;

г) власна відповідь

_____

3. Що Вам заважає займатися самостійною роботою за наявності інтересу до дисципліни?

а) улюблена справа;

б) сімейні обставини і житлові умови;

в) навчальне перенавантаження;

г) невміння організувати себе;

д) власна відповідь

_____

4. Чи регулярно Ви займаєтесь самоосвітою?

а) так;

б) іноді;

в) ніколи не займаюсь самоосвітою

5. З яких дисциплін Ви отримуєте найбільше завдань для самостійної роботи?

_____

Яка Ваша середня витрата часу протягом тижня на самостійну роботу?
Вивченню яких дисциплін Ви приділяєте більшу частину самостійної роботи?

_____

6. Що для Вас виступає стимулом для виконання самостійної роботи? (проранжувати за значимістю):

написання рефератів;

здобуття позитивної оцінки, можливість отримати “автомат” і скласти достроково модуль;

інтерес до предмету;

семінари;

власний варіант

_____

7. Як, на Вашу думку, можна покращити якість самостійної роботи?

а) за рахунок кращого планування власного часу;

б) за рахунок зміни змісту лекцій;

в) за рахунок підсилення контролю з боку викладачів;

г) за рахунок підвищення самоконтролю за рівнем знань та умінь;

д) власна відповідь

_____

ДОДАТОК Д

Анкета № 3

студента _____

Надайте оцінку наступним ствердженням, де:

так – 4
часто – 3
іноді – 2
ні – 1.

1. Ви відчуваєте стійку потребу у самостійній, нерегламентованій діяльності під час навчання або асистентської практики_____

2. Ви надаєте перевагу спонтанної художньо–творчої діяльності перед необхідною, але репродуктивною._____

3. Ви здатні захоплюватися творчою діяльністю, намагаєтесь створити навколо себе творчу атмосферу._____

4. Ви намагаєтесь в своєї діяльності досягти високого результату._____

5. Ви відчуваєте потребу стимулювати ваше оточення до продукування чогось нового, незвичайного._____

6. Ви вважаєте, що успішна професійна діяльність викладача мистецьких дисциплін неможлива без творчості._____

7. Ви відчуваєте погіршення емоційного стану, коли вам дають стандартне завдання, яке потребує репродуктивної, стереотипної діяльності._____

8. Ви потребуєте постійного визнання ваших високих результатів роботи._____

9. Ви намагаєтесь бути незалежним та не боїтеся брати на себе відповідальність при виконанні колективного творчого завдання._____

10. Ви відчуваєте задоволення, коли можете проявити себе у творчій справі._____

11. Ви прагнете досконалості, якщо виконуєте складне творче завдання._____

12. Ви намагаєтесь захопити тих з ким працюєте своєю жагою до творчої діяльності._____

ДОДАТОК Ж

Діагностика особистой креативності

(Е. Тунік)

Тестовий матеріал

1) Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую здогадатися про неї.
2) Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3) Зазвичай я ставлю запитання, якщо чогось не знаю.
4) Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5) Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6) Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися або зробити.
7) Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
8) Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
9) Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.
10) Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.
11) Мені подобається займатися чимось новим.
12) Я люблю заводити нових друзів.
13) Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
14) Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом, поетом.
15) Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16) Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі. ·
17) Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі. ·
18) Я люблю те, що незвично. ·
19) Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
20) Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, що трапилися в минулому.
21) Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів. ·
22) Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся. ·
23) Коли я виросту, мені хотілося б зробити або вчинити щось таке, що нікому не вдавалося до мене. ·
24) Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом. ·
25) Існуючі правила мене зазвичай не влаштовують. ·

26) Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді. ·
27) Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати. ·
28) Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді. ·
29) Я не люблю виступати перед групою. ·
30) Коли я читаю або дивлюся телевізор, я уявляю себе ким-небудь з героїв. ·
31) Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому. ·
32) Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі. ·
33) Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути. ·
34) Мені хотілося б, щоб мої батьки і керівники робили все як завжди і не змінювалися. ·
35) Я довіряю своїм почуттям, передчуттям. ·
36) Цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи правий я. ·
37) Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи. ·
38) Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють. ·
39) Моїм друзям не подобаються дурні ідеї. ·
40) Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці. ·
41) Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях. ·
42) Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому. ·
43) Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде. ·
44) Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу. ·
45) Мені подобається роздумувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову. ·
46) Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий мені, мені цікаво дізнатися, хто це. ·
47) Я люблю гортати книги та журнали для того, щоб просто подивитися, що в них. ·
48) Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.
49) Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються. ·
50) У мене є багато цікавих справ як на роботі (навчальному закладі), так і вдома.

Бланк відповідей

Студента _____

№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись	№	Так	Частково (можливо)	Ні	Не можу визначитись
1					26				
2					27				
3					28				
4					29				
5					30				
6					31				
7					32				
8					33				
9					34				
10					35				
11					36				
12					37				
13					38				
14					39				
15					40				
16					41				
17					42				
18					43				
19					44				
20					45				
21					46				
22					47				
23					48				
24					49				
25					50				

ДОДАТОК 3

Опитування

студента _____

Напишіть у довільному порядку те, що ви вмієте (включить сюди ваші здібності, компетентності), і те, чого бажаєте навчитися, в контексті фахової діяльності. Спробуйте написати максимальну кількість пунктів, не оцінюючи їх значимість.

Я це умію	**Я хочу цьому навчитися**

ДОДАТОК К

Творче завдання

Ессе

студента_____

Ідеальний учитель музичного мистецтва XXI століття

Приблизний план

1. Яка мета стоїть перед ідеальним учителем музичного мистецтва у вашому розумінні?
2. Якими особистісними якостями повинен володіти ідеальний учитель музичного мистецтва?
3. Яке значення має саморозвиток для ідеального учителя? Які ви бачите траєкторії такого саморозвитку?
4. Що необхідно змінити в діяльності сучасних учителів и чому?
5. Який, на ваш погляд, ідеальний результат мистецької освіти у XXI столітті?
6. Що ви повинні і що можете зробити на шляху покращення системи освіти?
7. Що би ви, на ваш погляд, змогли зробити для суспільства в якості викладача музичного мистецтва?

ДОДАТОК Л

Аналіз SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

Карта студента _____

Мета – самопроектування фахового розвитку у процесі музичного навчання в магістратурі

Фахові переваги сформовані компетентності, фахові здобутки, потенціал	**Фахові недоліки** брак художньо-комунікативного досвіду, брак певних компетентностей, здібностей
Можливості	**Перешкоди**

ДОДАТОК М

Діагностична карта магістрантів ЕГ.

(Контрольно-діагностичний зріз на початку експерименту)

	Ціннісно-мотиваційний критерій					Когнітивно-організаційний критерій					Креативно-операційний критерій					Аналітично-прогностичний критерій					Kf	Індивідуальний рівень студ.
№ Ст.	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень		
1	1	2	1	4	Н	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	4,75	С
2	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	2	1	1	4	Н	1	2	1	4	Н	4	Н
3	2	2	3	7	С	2	1	1	4	Н	2	2	2	6	С	2	2	3	7	С	6	С
4	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	1	1	4	С	4	Н
5	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	2	2	1	5	С	5	С
6	2	2	2	6	С	2	3	1	6	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,25	В
7	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	4,25	Н
9	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	3,75	Н
10	3	2	2	7	С	2	2	3	7	С	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	7,75	В
11	1	1	2	4	Н	1	1	1	3	Н	2	1	2	4	С	2	1	2	4	С	3,75	Н
12	1	2	1	3	Н	1	1	1	3	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	3,75	Н

13	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	1	1	2	4	H	5	C
14	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	5,5	C
15	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	7,25	B
16	3	2	3	8	B	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,75	C
17	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	2	1	5	C	4,25	H
18	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	8	B
19	2	2	1	4	C	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,25	C
20	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,5	H
21	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	5,25	C
22	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	6,25	C
23	2	2	1	5	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	5	C
24	1	2	1	4	H	1	1	1	4	H	2	1	1	4	C	1	1	1	3	H	3,75	H
25	3	2	3	8	B	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	5,75	C
26	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	3	2	3	8	B	2	1	1	4	H	5	C
27	3	2	3	8	B	2	1	2	5	C	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	5,75	C
28	3	2	3	8	B	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,5	C
29	2	2	2	6	C	2	2	1	6	C	2	3	2	7	C	1	2	1	4	H	5,75	C
30	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	H
31	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	6,75	C

32	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	3	2	3	8	B	6,5	C
33	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	4,25	H
34	2	2	3	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	5,25	C
35	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	4	H
36	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	2	2	3	7	C	5,75	C
37	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	8	B
38	3	2	3	8	B	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	5,25	C
39	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	B
40	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	C

Діагностична карта магістрантів КГ.

(Контрольно-діагностичний зріз на початку експерименту)

	Ціннісно-мотиваційний критерій					Когнітивно-організаційний критерій					Креативно-операційний критерій					Аналітично-прогностичний критерій					Kf	Індивідуальний рівень студ.
№ Ст.	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	3	1	2	6	С	2	1	1	4	Н	4,25	Н
3	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	4	Н
4	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
5	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	6,5	С
6	1	1	1	4	Н	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4	Н
7	2	3	2	7	С	2	2	3	6	С	3	3	3	8	В	3	2	3	9	В	7,5	В
8	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	1	2	1	4	Н	4,5	Н
9	2	1	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	3	2	3	8	В	5	С
10	3	2	3	8	В	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	5,75	С
11	1	2	1	4	Н	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	4	Н
12	2	2	2	6	С	2	3	3	8	В	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	6,25	С
13	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	4	Н

14	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	4,25	H
15	2	2	3	7	C	1	2	1	4	H	3	2	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	C
16	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	2	3	1	6	C	2	1	2	5	C	5,25	C
17	2	1	1	4	H	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	4,5	H
18	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,25	C
19	2	2	2	6	C	2	2	1	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	6,5	C
20	3	2	2	7	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	5	C
21	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	2	2	1	5	C	1	1	1	3	H	4	H
22	3	2	3	5	B	3	1	2	6	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	5,5	C
23	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	C
24	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	B	6	C
25	1	1	2	4	H	1	1	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	2	5	C	5	C
26	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	5,5	C
27	1	2	1	4	H	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	1	1	2	4	H	5,5	C
28	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	6	C
29	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	B
30	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,25	C
31	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	H
32	2	2	3	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,5	B

33	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	3	6	C	7,5	B
34	2	1	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	4,25	H
35	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	2	2	1	5	C	5,75	C
36	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6,25	C
37	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,25	H
38	1	2	2	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	6	C
39	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	7,75	B
40	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6,75	C

ДОДАТОК Н

Діагностична карта магістрантів ЕГ.

(Контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту)

	Ціннісно-мотиваційний критерій					Когнітивно-організаційний критерій					Креативно-операційний критерій					Аналітично-прогностичний критерій					Kf	Індивідуальний рівень студ.
№ Ст.	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень		
1	1	2	1	4	Н	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	2	2	6	С	6,75	С
2	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	3	2	3	8	В	8,25	В
3	2	2	3	7	С	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	2	2	1	5	С	6,5	С
4	1	1	2	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	1	2	5	С	4,25	Н
5	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	3	3	3	9	В	2	2	1	5	С	7,75	В
6	3	2	3	8	В	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
7	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	2	3	3	8	В	8,25	В
8	2	1	2	5	С	2	2	1	5	С	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	6	С
9	3	3	3	9	В	2	1	2	5	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	8	В
10	3	2	2	7	С	3	3	3	9	В	3	3	3	9	В	2	3	3	8	В	8,25	В
11	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	3	2	8	В	2	2	2	6	С	7,75	В
12	2	3	3	8	В	1	1	1	3	Н	3	2	3	8	В	1	2	2	6	С	6,25	С

13	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	3	3	3	9	B	8,5	B
14	3	3	2	8	B	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	2	1	2	5	C	6,5	C
15	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	7,75	B
16	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	2	8	B	8,25	B
17	1	1	2	4	H	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	4,5	H
18	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	8	B
19	2	2	1	5	C	2	2	2	6	C	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6	C
20	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	3	2	3	8	B	8,5	B
21	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	6,25	C
22	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	3	2	2	7	C	7,75	B
23	2	2	1	5	C	2	1	2	6	C	1	2	2	5	C	1	2	1	4	H	4,75	C
24	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	8,5	B
25	3	2	3	8	B	2	1	2	5	C	2	3	3	8	B	2	1	2	5	C	6,5	C
26	2	1	2	5	C	2	3	3	8	B	3	2	3	8	B	1	2	2	5	C	6,5	C
27	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	2	2	2	6	C	7,5	B
28	3	2	3	8	B	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,75	C
29	2	3	3	8	B	2	2	1	6	C	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	7,75	B
30	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	7,5	B
31	3	3	2	8	B	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	6,5	C

32	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	3	3	3	9	B	3	2	3	8	B	8,25	B
33	2	1	2	5	C	1	1	1	3	H	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	4,25	H
34	2	2	3	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	C
35	2	2	2	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	3	3	9	B	7,75	B
36	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	2	2	3	7	C	5,75	C
37	3	3	3	9	B	3	3	2	8	B	3	3	3	9	B	2	3	3	8	B	8,5	B
38	3	2	3	8	B	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	6,25	C
39	2	2	3	7	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,75	B
40	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	5,5	C

Діагностична карта магістрантів КГ.

(Контрольно-діагностичний зріз наприкінці експерименту)

	Ціннісно-мотиваційний критерій					Когнітивно-організаційний критерій					Креативно-операційний критерій					Аналітично-прогностичний критерій					Kf	Індивідуальний рівень студ.
№ Ст.	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 1	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 2	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень	1 П	2 П	3 П	$\sum$ К 3	Рівень		
1	2	3	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	8	В
2	2	1	2	5	С	1	1	1	3	Н	3	1	2	6	С	2	1	1	4	Н	4,5	Н
3	2	2	2	6	С	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	2	6	С	4,75	С
4	1	1	1	3	Н	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	3,75	Н
5	2	2	2	6	С	3	2	3	8	В	2	3	2	7	С	1	2	2	5	С	6,5	С
6	1	1	1	4	Н	1	2	2	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	4,25	Н
7	2	3	2	7	С	2	2	3	6	С	3	3	3	8	В	3	2	3	9	В	7,5	В
8	2	2	3	7	С	3	2	3	8	В	3	3	3	9	В	3	2	2	7	С	7,75	В
9	1	2	2	5	С	2	1	2	5	С	2	1	2	5	С	3	2	3	8	В	5,75	С
10	3	2	3	8	В	2	2	2	6	С	1	2	1	4	Н	2	2	1	5	С	5,75	С
11	2	3	3	8	В	1	1	1	3	Н	2	2	2	6	С	1	2	2	5	С	5,5	С
12	2	2	2	6	С	2	3	3	8	В	2	2	1	5	С	2	2	2	6	С	6,25	С
13	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	2	2	1	5	С	1	1	1	3	Н	4	Н

14	2	2	1	5	C	2	2	2	6	C	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	4,5	H
15	2	2	3	7	C	1	2	1	4	H	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6	C
16	1	2	2	5	C	2	2	2	6	C	2	3	1	6	C	2	1	2	5	C	5,5	C
17	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	4,75	H
18	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	1	1	2	4	H	5,25	C
19	2	2	2	6	C	2	2	1	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	6,5	C
20	3	2	2	7	C	2	1	2	5	C	1	2	1	4	H	2	1	1	4	H	5	C
21	2	3	2	7	C	2	3	3	8	B	3	3	3	9	B	3	2	2	7	C	7,75	B
22	3	2	3	5	B	3	1	2	6	C	2	2	2	6	C	1	2	2	5	C	5,5	C
23	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	1	1	2	4	H	5,5	C
24	2	2	2	6	C	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	B	6	C
25	1	1	2	4	H	1	1	1	4	H	2	3	2	7	C	1	2	2	5	C	5	C
26	2	3	2	7	C	3	3	2	8	B	1	2	1	4	H	2	1	2	5	C	6	C
27	2	3	3	8	B	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	1	1	2	4	H	6,5	C
28	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	2	2	2	6	C	2	2	3	7	C	6	C
29	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	2	3	3	8	B	3	2	3	8	B	8	B
30	2	3	2	7	C	1	1	1	3	H	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	5,25	C
31	1	2	1	4	H	1	1	1	3	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	4,25	H
32	2	2	3	6	C	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	3	2	3	8	B	7,5	B

33	3	2	3	8	B	3	3	3	9	B	2	3	2	7	C	2	2	3	6	C	7,5	B
34	2	1	1	4	H	2	1	2	5	C	1	2	2	5	C	1	1	1	3	H	4,25	H
35	2	2	2	6	C	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	2	2	1	5	C	5,75	C
36	2	1	2	5	C	2	3	2	7	C	3	2	2	7	C	2	2	2	6	C	6,25	C
37	2	2	1	5	C	2	1	1	4	H	2	2	2	6	C	1	1	1	3	H	4,5	H
38	1	2	2	5	C	3	2	3	8	B	2	2	3	7	C	1	1	2	4	H	6	C
39	3	3	3	9	B	2	2	3	7	C	3	2	3	8	B	3	3	2	8	B	8	B
40	2	2	2	6	C	3	2	3	8	B	2	3	2	7	C	2	2	2	6	C	6,75	C